



UFR Sciences de l'Homme et de la Société  
Département Sciences de l'Éducation  
Master 2 professionnel : Métiers de la formation  
Parcours « Formation de formateurs d'Enseignants ».

**Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative :**

**identification de schèmes d'action**

**&**

**transformation de l'habitus relationnel.**

Sophie **HENON**

Sous la direction de Patricia **TAVIGNOT**

Année universitaire 2011 – 2012

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Patricia TAVIGNOT, ma directrice de recherche, pour ses conseils, sa disponibilité et son empathie mobilisatrice. Je n'oublie pas Laurent COSNEFROY, dont les questions ont guidé mes premiers pas dans ce travail.

J'adresse aussi des remerciements chaleureux aux formateurs et inspecteurs de l'Education nationale qui ont répondu aux questionnaires, avec une pensée toute particulière pour Madame Mireille AUGE, qui, en plus d'être à l'origine de cette réflexion, m'a accordé de son temps précieux pour y contribuer.

Tous mes remerciements également à Madame Catherine VENY, professeur de français, pour ses relectures et sa disponibilité.

Enfin, un grand merci à mes parents et mes beaux-parents sans qui cette plongée dans les études supérieures aurait été difficile.

Je termine en remerciant affectueusement Jérôme, Salomé, Gabriel et Marius pour leur patience et leur soutien.

*« On ne mesure pas l'efficacité d'un enseignant, on apprécie sa valeur. On s'appuie sur une impression d'ensemble, d'harmonie ou de désharmonie. Les critères d'appréciation échappent au cadre formel des grilles d'observation (...). Comment d'ailleurs observer avec précision ce qui ne se voit pas et ne s'entend pas clairement ? »*

Daniel GAYET, 1998, Modèles éducatifs et relations pédagogiques,

Paris, Armand Colin,

page 157.

## SOMMAIRE

	PAGE
INTRODUCTION	4
<b>CHAPITRE 1 :</b> <b><u>CONTEXTE DE REFLEXION ET CHEMINEMENT DE LA PROBLEMATIQUE</u></b>	6
<b>1.1 GENESE DE LA REFLEXION SUR LA RELATION EDUCATIVE.</b>	6
1.1.1 Dans la pratique quotidienne de classe.	6
1.1.2 Dans la pratique de formateur.	7
1.1.3 Lors d'une inspection.	7
<b>1.2 RELATION ET ENSEIGNEMENT.</b>	8
1.2.1 Le cadre institutionnel.	8
1.2.1.1 La relation éducative dans le Bulletin Officiel du 19 juin 2008.	9
1.2.1.2 Analyse de la relation éducative dans les Instructions Officielles.	10
1.2.2 Dans la pratique.	11
1.2.2.1 Les marques explicites de la relation.	11
1.2.2.2 Les marques implicites : des sous concepts cachés.	12
1.2.3 Relation et pratique réflexive.	13
<b>1.3 POUR UNE FORMATION A LA RELATION EDUCATIVE.</b>	14
1.3.1 Pour une prise de conscience des enjeux de la relation éducative.	14
1.3.2 Un dispositif adapté à la masterisation.	16
1.3.3 PES : tutorat, analyse de pratiques et professionnalisation.	17
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 1</b>	18
<b>CHAPITRE 2 : <u>LE CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.</u></b>	19
<b>2.1 LA RELATION EDUCATIVE</b>	19
2.1.1 Compétences relationnelles et compétences pédagogiques : quels liens.	19
2.1.2 Définitions.	19
2.1.2.1 Des positions hautes contrastées.	20
2.1.2.2 Des positions basses plaçant l'élève dans la relation.	20
2.1.2.3 Marcel POSTIC et Jean HOUSSAYE.	21
2.1.2.4 Deux attributs et une étendue variable.	22
<b>2.2 PERCEVOIR, COMPRENDRE ET MAITRISER LA RELATION EDUCATIVE.</b>	23
2.2.1 Aptitudes personnelles et compétences professionnelles.	23
2.2.2 Relation éducative et attitudes.	24
2.2.3 Maîtriser sa relation éducative pour permettre aux élèves d'oser.	25
<b>2.3 CROIRE EN L'ENFANT ET LE MONTRER : POINT DE DEPART ET ABOUTISSEMENT DE LA RELATION.</b>	26
2.3.1 La question du prédicat d'éducabilité : point de convergence de toutes les	

compétences de l'enseignant concrétisé par la considération positive.	26
2.3.2 L'effet-maître ou le pouvoir d'y croire.	27
2.3.3 Tout est Relation ?	28
2.3.4 La relation éducative : fondement de l'acte d'enseignement-apprentissage.	29
<b>CONCLUSION DU CHAPITRE 2.</b>	<b>30</b>
<b>CHAPITRE 3 : <u>METHODOLOGIE DE RECHERCHE.</u></b>	<b>31</b>
<b>3.1 LES CHOIX METHODOLOGIQUES : UNE METHODOLOGIE EN DEUX TEMPS.</b>	<b>31</b>
<b>3.2 ETAPE 1 : ETAT DES LIEUX DE LA PERCEPTION DE LA RELATION EDUCATIVE PAR LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET LES INSPECTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE.</b>	<b>32</b>
3.2.1 Le public interrogé.	32
3.2.2 Quels observables de la relation éducative ?	33
3.2.3 Vers l'élaboration d'une grille d'observation de la classe.	35
3.2.3.1 L'analyse et le croisement des données.	35
3.2.3.2 Des observables à la grille.	36
<b>3.3 ETAPE 2 : OBSERVER DES NEO TITULAIRES.</b>	<b>36</b>
3.3.1 Les néo titulaires choisies.	36
3.3.2 Méthodologie d'observation et de suivi.	38
3.3.2.1 La première observation de recherche.	38
3.3.2.2 Analyse et pistes de travail.	39
3.3.2.3 La seconde observation de recherche.	39
<b>CHAPITRE 4 : <u>LES DONNEES DE LA RECHERCHE ET LEUR ANALYSE.</u></b>	<b>40</b>
<b>4.1 LA RELATION EDUCATIVE ET LES PERSONNES AMENEES A OBSERVER LA CLASSE.</b>	<b>40</b>
4.1.1 Ce que les observateurs ont voulu nous dire dans leurs réponses.	40
4.1.1.1. Les retours.	40
4.1.1.2. Les réponses.	40
4.1.2 Ce que nous apprend l'analyse des questionnaires.	43
4.1.2.1 Une analyse question par question.	44
4.1.2.2 Une vue globale des réponses au questionnaire.	53
4.1.2.3 Apport de l'entretien avec l'Inspectrice de l'Education nationale.	53
4.1.3 Une grille d'observation de la relation éducative.	55
<b>4.2 FORMER A LA RELATION EDUCATIVE PAR L'OBSERVATION-ENTRETIEN A DEUX MOMENTS DE L'ANNEE DE T1.</b>	<b>57</b>
4.2.1 Le premier entretien : mesurer les écarts entre intention et action.	57
4.2.1.1 L'entretien préalable de T1.1.	58
4.2.1.2 L'observation de T1.1.	58
4.2.1.3 Analyse de l'entretien préalable et de l'observation de T1.1.	59
4.2.1.4 L'entretien préalable de T1.2.	59
4.2.1.5 L'observation de T1.2.	60

4.2.1.6	Analyse de l'entretien préalable et de l'observation de T1.2.	61
4.2.2	Cheminement des néo titulaires et introduction de la relation éducative dans leur travail de préparation.	61
4.2.2.1	L'outil élaboré par T1.1.	62
4.2.2.2	La seconde observation de T1.1.	63
4.2.2.3	L'outil élaboré par T1.2.	64
4.2.2.4	La seconde observation de T1.2.	65
<b>4.3</b>	<b>LES POINTS EMERGENTS DE LA RECHERCHE.</b>	65
4.3.1	Des gestes professionnels.	65
4.3.2	Caractériser la relation éducative.	66
4.3.3	Les observables de la relation éducative.	66
4.3.4	Les besoins des néo titulaires comme pistes de formation à la relation éducative.	66
4.3.4.1	Pour accomplir une action, il faut en devenir capable.	66
4.3.4.1	Une réflexion sur l'action par simulation.	67
4.3.5	Faire entrer l'acte éducatif dans la quatrième dimension.	68
	<b>CHAPITRE 5 : <u>VERS LA FORMATION A UN HABITUS RELATIONNEL.</u></b>	69
<b>5.1</b>	<b>LA FORME : CHARPENTE DE LA FORMATION DE FORMATEURS SUR LA RELATION EDUCATIVE.</b>	69
5.1.1	Analyser les besoins.	69
5.1.2	Concevoir le cahier des charges.	71
5.1.3	Réaliser le stage.	71
5.1.4	Evaluer le plan de formation.	73
<b>5.2</b>	<b>LE FOND : FORMER A LA RELATION EDUCATIVE PAR LA PRATIQUE REFLEXIVE EN VISANT LA TRANSFORMATION DE L'HABITUS RELATIONNEL.</b>	73
5.2.1	Les formateurs et le concept d'habitus.	73
5.2.2	La pratique réflexive comme moyen de transformation de l'habitus relationnel.	74
5.2.2.1	Pourquoi former les enseignants à réfléchir sur leur pratique.	74
5.2.2.2	Comment former les formateurs à la pratique réflexive.	74
5.2.2.3	Travailler spécifiquement l'habitus relationnel.	75
5.2.3	Prise en compte des points émergents de la recherche.	75
5.2.3.1	Contenu de la formation.	75
5.2.3.2	Objectifs, postures et compétences mises en jeu.	76
	<b>CONCLUSION</b>	77
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	80
	<b>ANNEXES</b>	84

## INTRODUCTION

Si l'acte éducatif est examiné comme étant la transmission à l'élève du trésor de sa culture, alors impasse est faite sur la médiation microsociale qui s'opère chaque jour dans les classes. Mais s'il est examiné comme étant un acte relationnel, on laisse alors la place aux rapports humains, à l'introduction de contacts et de médiations interculturelles, et surtout à la participation active de l'enfant lui-même. « *Si les élèves ne sont pas déstabilisés, ils n'apprennent pas, s'ils le sont trop, ils n'apprennent pas non plus. La marge est étroite d'autant que tous les élèves d'une même classe ne sont pas également armés pour s'intéresser à une situation nouvelle et en faire leur projet.* » (MERRI, PICHAT, 2007, p.11)

Notre intention est de chercher à dépasser des croyances encore très prégnantes, comme le montre une recherche de CONDETTE (2009)<sup>1</sup> qui révèle que certains recteurs, convaincus que le talent d'un professeur est une affaire de don, admirent l'idée d'une formation permettant de « *cultiver ces qualités natives par l'étude de la pédagogie* ». La volonté de faire progresser chaque élève au maximum de ses capacités nous a très tôt conduite à un questionnement sur la relation maître-élèves. PASCAL se demandait « *Apprend-on par le cœur ou bien par la raison ?* ». Nos interrogations se situent du côté de l'enseignant et visent la réussite de tous, elles cherchent à examiner en quoi les relations conditionnent les apprentissages. La qualité de la relation se fonde-t-elle sur des particularités personnelles ou sur des gestes professionnels ? Ces gestes s'apprennent-ils ? Comment remettre en question son style relationnel ? Quelles sont les clés d'une bonne relation ? Pourquoi est-il difficile de se lancer dans une relation vraiment éducative avec ses élèves ? Puis, si nous glissons sur le terrain de la formation : Comment un formateur peut-il juger objectivement et évaluer la qualité de la relation ? Comment amener des enseignants à porter un regard distancié sur la qualité de leur relation pour, si besoin, l'améliorer ? La réflexion *sur* l'action proposée se situe avant et après la mise en œuvre ; elle est fondée sur des connaissances explicites.

Dans sa formation initiale, la Belgique aurait tendance à privilégier la relation au détriment du rapport aux savoirs. Qu'en est-il en France, sachant que le discours des futurs enseignants laisserait supposer qu'ils sont plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles que par des connaissances pédagogiques et pratiques. (VST 50, 01.2010)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> [http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/35-51\\_CONDETTE\\_Tome1.pdf](http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/35-51_CONDETTE_Tome1.pdf) consulté le 29 janvier 2012

<sup>2</sup> <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/50-janvier-2010-integrale.pdf> consulté le 7 juin 2011

La relation éducative est un concept multidimensionnel. Néanmoins, la psychosociologie, restituant les mécanismes et les processus relationnels qui entrent dans l'accès aux apprentissages, nous semble être le champ théorique approprié pour mener notre travail de recherche. Les enseignants ont besoin de ressources concrètes pour mener leur action et décider aujourd'hui, en face de tel élève, de telle situation, de l'aide à apporter, des étapes à organiser, de l'attitude à adopter.

Nous n'avons pas souhaité aborder la relation éducative comme un remède (à la difficulté scolaire) mais comme le moyen de permettre à tous les élèves d'oser se lancer dans « l'apprendre ». Tel est l'objet du présent mémoire qui s'appuiera sur l'expérience de formateurs (conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, professeurs d'IUFM) et d'inspecteurs de l'Education nationale. Nous avons pensé un dispositif permettant de recueillir des observables de la relation éducative afin de créer et d'utiliser une grille d'observation de classe chez des néo titulaires. La mesure des variations dans la relation entre deux moments de l'année nous amènera à envisager des pistes de formation pour les formateurs sur ce concept afin de répondre à notre problématique :

**En quoi l'intégration d'éléments observables de la relation éducative au travail de préparation de classe peut-elle entraîner la transformation de l'habitus relationnel ?**

Après avoir précisé le contexte de réflexion et affiné la problématique, nous étudierons le cadre théorique de référence retenu. Puis nous présenterons la méthodologie qualitative de recueil des observables et les étapes de construction d'une grille d'observation. Enfin, l'analyse du suivi de deux néo titulaires nous permettra de proposer un plan de formation de formateurs d'enseignants du premier degré sur la relation éducative.

## **CHAPITRE 1 :**

### **CONTEXTE DE REFLEXION ET CHEMINEMENT DE LA PROBLEMATIQUE.**

Lors d'entretiens d'entrée en formation initiale, lors de soutenances de mémoire, ou de visites en classe, tout formateur a, un jour ou l'autre, demandé à l'enseignant débutant pourquoi il avait choisi cette voie. Bien que sachant qu'il est déconseillé d'évoquer la vocation, certains candidats ont du mal à éviter ce lieu commun. A peine entrée en formation initiale, nous nous sommes trouvée face à cette difficulté de ne pas avouer l'avouable. Et les questions de se bousculer dans notre esprit. Pourquoi recouvrir la dimension affective de l'enseignement d'un drap blanc ? Pourquoi la nier ? Fait-elle peur parce qu'elle risque de détrôner les savoirs de leur piédestal ou bien parce qu'elle est tellement impalpable qu'on ne saurait former et être formé aux compétences relationnelles ?

#### **1.1 GENESE DE LA REFLEXION SUR LA RELATION EDUCATIVE.**

Après trois années de complément de service de maîtres formateurs en écoles d'application dans l'Aisne, nous avons été en charge de classes de niveaux élémentaires dans différentes écoles du département de l'Eure.

##### **1.1.1 Dans la pratique quotidienne de classe.**

Suite à notre classement au CAPE (Certificat d'Aptitude aux fonctions de Professeur des Ecoles), les formateurs de l'IUFM de Laon (Académie d'Amiens) nous ont proposé d'intégrer l'équipe de l'école Annexe. Dès le départ, un sentiment de non reconnaissance nous envahit : non reconnaissance d'être une enseignante à part entière de la part des familles, non reconnaissance d'être leur maîtresse de la part des élèves. Partager des élèves avec les titulaires s'est immédiatement avéré être un frein à la motivation, à l'investissement et au travail personnel que peut exiger un début de carrière.

Avec notre mutation dans l'Eure et une affectation sur un poste classique d'« adjoint classe élémentaire », le sentiment d'appropriation a pu s'exprimer. Avoir ses élèves, avec toutes les difficultés, la charge de travail et l'immense responsabilité qui vont avec. En quelques semaines, cette dernière nous a submergée : comment assurer la réussite de tous ? Comment analyser et mesurer ce qui a fonctionné, échoué ? Comment répondre aux besoins individuels ? Comment et quand remédier ? Et même, comment aider un enfant vivant des épreuves terribles dans sa famille ? Hélas, les faits nous ont amenée à vivre là une expérience douloureusement unique.

Les élèves ont changé, ces interrogations sont restées et ont peu à peu dynamisé notre rapport au savoir, aux programmes, à la formation continue, aux travaux des chercheurs. Nous nous sommes attachée à mettre en pratique plusieurs choix pour toujours répondre plus efficacement aux besoins des élèves : abandonner les manuels et méthodes commerciales, faire de la manipulation l'entrée principale dans une nouvelle notion, laisser une place prépondérante à l'oral, différencier, tendre vers toujours plus d'autonomie, de prise d'initiative et de coopération en classe et, chaque année un peu plus, nous effacer pour mieux observer et étayer. Sur une période de cinq ans environ, un changement radical s'est opéré dans la mise en œuvre des apprentissages en classe. La conjugaison de différents facteurs nous y a conduite, avec, comme point de départ, le bon sens.

La question de la relation aux élèves ne s'était pas encore révélée en ces termes, elle était entrevue comme relevant plus de la personnalité de l'enseignant « On enseigne avec ce qu'on est. ». L'arrivée dans l'école d'application Jean MACE, où tous les enseignants s'unissent autour d'un même projet et de la même foi en l'enfant, a porté à maturité ce lent changement de posture d'enseignante, allant de pair avec notre entrée dans les fonctions de formateur.

#### 1.1.2 Dans la pratique de formateur.

Devenir maître formateur a été une évidence dès la première année de « décharge » en école d'application. Première étape : être inscrite sur la liste des maîtres d'accueil temporaire (MAT), quatre ans après la titularisation. Puis, quelques années plus tard, il nous a fallu deux tentatives pour obtenir le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur/Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF).

La préparation à cette certification ne saurait être une formation de formateur. Aussi avons-nous immédiatement calqué les modalités de mise en œuvre d'une séance de formation sur celle d'une séance en classe : manipulation, travail mutuel, confrontation, beaucoup d'oral... La question des attitudes, des postures à adopter face à un public d'adultes a nourri la pratique de classe et vice versa. Le formateur d'enseignants du premier degré est spectateur de nombreuses classes en fonctionnement. Cette posture, couplée avec les entretiens conseil ou évaluatifs, nous a fortement interrogée sur les relations au sein d'une classe, leurs fondements, leurs enjeux

#### 1.1.3 Lors d'une inspection.

Dans ce contexte est intervenue notre quatrième inspection, la première en tant que PEMF (Professeur des Ecoles Maître Formateur). Elle s'est déroulée dans un grand respect des personnes et des fonctions : Madame A. est arrivée bien avant les élèves. Son observation a duré

près de deux heures et l'entretien plus d'une heure et demie. Dans son rapport, outre des conseils quant à la continuité des apprentissages, l'Inspectrice de l'Education nationale a mentionné dans la rubrique Analyse et Préconisations : « *Tout est prétexte à apprendre, dans une relation confiante et sereine, des mises en relation précises mais courtes sont proposées, ce qu'apportent les élèves devient systématiquement base de réflexion car l'enseignante sait les saisir efficacement.* » Et en conclusion : « *L'enseignante est particulièrement impliquée et d'une grande cohérence dans l'enseignement qu'elle propose. Elle est attentive à chaque élève et ses qualités relationnelles et professionnelles sont de très haut niveau.* » La récurrence du terme relation nous a immédiatement interpellée. Son utilisation polysémique également : cette relation confiante et sereine se noue certes entre la maîtresse et ses élèves, mais également entre les élèves et le savoir. Puis, en conclusion, envisager les qualités relationnelles au même titre que les qualités professionnelles a achevé d'ouvrir en grand la porte de la réflexion qui nous anime quotidiennement depuis.

## **1.2 RELATION ET ENSEIGNEMENT.**

Notre examen des liens entre relation éducative et acte éducatif passera par l'investigation de trois domaines : le cadre institutionnel, la pratique de classe et la réflexivité. Dans l'étude de la relation éducative, il est pertinent de considérer la fonction prescrite à l'enseignant par l'Institution en faisant l'analyse des Instructions Officielles d'un point de vue psychosociologique. Cette analyse sera utilisée pour aborder les fonctions qu'il assume réellement en observant ses actes pédagogiques.

### **1.2.1 Le cadre institutionnel.**

Le cadre dans lequel l'enseignant établit une relation avec ses élèves est stabilisé par l'Institution et conçu pour les intégrer dans le système scolaire. Le maître se voit confier un rôle par cette Institution puisqu'il est le représentant d'une société qui lui prescrit de respecter certaines règles. (POSTIC, 1994, p. 122) GUIGOU (1971, p.55 à 66) pointe que les enseignants ne sont pas libres dans leurs rapports, ceux-ci leur sont dictés par l'Institution qui régule les relations maître-élèves.

Or, si l'Institution n'aborde pas la question des relations enseignant-enseigné, le risque sera que l'élève soit laissé pour compte et que l'enseignant opte pour une pédagogie traditionnelle. Mais si elle se fait trop prescriptrice, le risque est alors que la relation soit tellement normée qu'elle en devienne artificielle et donc inopérante.

### 1.2.1.1 La relation éducative dans le Bulletin Officiel du 19 juin 2008.<sup>3</sup>

Dans sa lettre d'introduction (p. 3 et 4), Monsieur le ministre Xavier DARCOS n'évoque pas la relation éducative en tant que telle mais il s'appuie sur deux moyens à disposition des enseignants : la liberté pédagogique et la pédagogie différenciée. « *La consultation a montré votre attachement à la liberté de la méthode (...) : le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes.* » Le ministre propose une alternative à une approche mécanique des apprentissages ; il suggère de conjuguer les activités dites traditionnelles, « *comme l'exercice de mémorisation* », et celles où l'on éveille « *la curiosité et l'imagination* » : elles ne s'opposent pas mais se complètent. Cependant, il ne va pas assez loin et omet la stimulation intellectuelle, si nécessaire et si peu présente dans certaines classes. La fin de sa communication est consacrée aux évaluations et aux différents protocoles évaluatifs à mettre en œuvre en classe. Il termine en faisant appel à la responsabilité des enseignants dans la réussite scolaire et dans l'accomplissement professionnel et social des citoyens de demain.

Le préambule (p. 10) fait lui aussi de nombreuses références à la responsabilité du maître et à son devoir de réussite. « *L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.* » « *La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets.* » Ces programmes demandent à ce que les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, « *qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences* » pour « *questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes.* » La relation éducative y est évoquée mais toujours avec la pédagogie traditionnelle en toile de fond. « *Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi.* »

Dans le paragraphe intitulé Présentation (p.11), la pédagogie suggérée est de nouveau traditionnelle : « *De façon générale, ils (les programmes) sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser.* » L'inférence est claire : toute connaissance ou compétence enseignée se doit d'être maîtrisée. Dans cette présentation, la liberté pédagogique est utilisée comme unique argument

---

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> consulté le 24 juin 2011

pour adapter la tâche aux élèves. Le texte envisage les apprentissages essentiellement du côté de l'enseignant et peu du côté de l'enseigné. L'avant-dernier paragraphe rappelle encore que certaines méthodes sont plus « utiles » que d'autres : « *apprendre les automatismes et apprendre des savoir-faire instrumentaux* ». On se trouve face à l'ambiguïté du verbe apprendre : alors que l'auteur pense dire « learning », le lecteur attentif comprend « teaching ». Le pragmatisme de l'«apprendre » est plus présent que le pragmatisme de l'« enseigner ».

Un tableau de synthèse reprend les contenus des programmes de l'école maternelle et élémentaire (p. 12 à 39) en rapport avec la relation éducative. (ANNEXE 1)

#### 1.2.1.2 Analyse de la relation éducative dans les Instructions Officielles.

Pour résumer la place du concept qui nous intéresse dans les Instructions Officielles, nous reprenons la dernière phrase de la présentation (p. 11) : « *C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre.* » Un certain mode de relation est clairement posé sans pourtant être jamais cité : l'enseignant enseigne donc les élèves apprennent.

Après une lecture attentive de ce Bulletin Officiel, nous constatons que l'Institution pose le développement cognitif des élèves comme LA priorité. Leur développement psychomoteur est beaucoup moins mis en avant ; quant au développement affectif, il en est totalement absent. L'éducation se veut ici essentiellement intellectuelle, quelque peu psychomotrice et pas du tout affective.

Ainsi, les enseignants pourront-ils imaginer des situations d'apprentissage qui tiennent compte du contenu affectif au même titre que les contenus cognitif ou psychomoteur ? Se sentiront-ils autorisés à le faire face au vide des Instructions Officielles ? Si notre questionnement glisse sur le champ de la formation, nous sommes en droit de nous demander comment ne pas laisser les débutants seuls devant leurs élèves avec leurs valeurs, leur éthique, leurs envies, leurs doutes, leurs peurs ? Quelle conscience ont-ils de la relation qui peut se nouer avec des élèves ? Quelle importance lui accorder ?

Selon nous, une formation à la relation éducative doit passer par des mises en rapport avec la recherche, avec des chercheurs et leurs thèses. Une formation qui aurait la forme d'une rencontre, avec des auteurs, avec des théories, et surtout avec soi.

### 1.2.2 Dans la pratique.

Envisager ce qui est en jeu dans les relations en classe nécessite de se représenter les finalités de l'enseignement et les intentions de l'enseignant pour ses élèves. Cela suggère que la Société a un projet pour elle-même et pour ses futurs citoyens, et que, parallèlement, l'enseignant a un projet pour ses élèves en tant que futurs citoyens. Ces projets, se rencontrant, caractérisent la nature de la relation éducative, relation qui aura une portée au moins équivalente au contenu de cette éducation.

Le concept de classe, quant à lui, s'est constitué au carrefour de deux mouvements (MORANDI, 2008, p 580) : celui du mode individuel originel, de type maître-disciple et celui du mode collectif et simultané, de type cours collectifs. Ce double mouvement, individuel et collectif, va influencer la nature de la relation éducative. Voyons quelles en sont les marques explicites et implicites.

#### 1.2.2.2 Les marques explicites de la relation.

L'organisation des relations au sein de la classe concerne tous les adultes de l'école, elles seront étayées par son ambiance générale. Ces relations passent tout d'abord par des signes « visibles » que nous avons catégorisés en trois groupes :

Signes intéressant l'intérieur de la classe :	Signes partant de l'intériorité et allant vers l'extériorité de la classe :	Signes partant de l'intériorité, passant vers l'extériorité et revenant vers l'intériorité :
<ul style="list-style-type: none"><li>- la disposition des tables ;</li><li>- l'accueil, les rituels, la communication, les déplacements, les moments de transition ;</li><li>- la prise de parole des élèves et du maître ;</li><li>- la place de l'oral, de la manipulation, la position de l'enseignant,</li><li>- la place et l'aide aux élèves en difficulté : différenciation, étayage, remédiation, sollicitations particulières.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- laisser la porte de la classe ouverte ;</li><li>- s'inviter entre classes ;</li><li>- décroquer, échanger ses services entre classes</li><li>- constituer une liste mutuelle des réussites ou des bonnes idées (supports élèves, jeux, manipulations, entrée dans une notion, ...). Cela peut constituer un axe du projet d'école.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- rechercher quelques appuis à l'extérieur<sup>4</sup> ; groupements professionnels comme le CRAP (Centre de recherche et d'action pédagogiques, éditeur des Cahiers pédagogiques) ou le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), conseillers pédagogiques de circonscription, le coordonnateur académique Innovations, mais aussi l'inspecteur (IEN) qui sera vraisemblablement intéressé par ce type de pratique.</li></ul>

Les relations ne sont, bien sûr, pas une fin en soi ; elles doivent toujours être au service d'un objectif clair. Si la compétence visée, l'objectif, le contenu et le type d'organisation

<sup>4</sup> <http://www.educpros.fr/dossiers/gerer-les-relations/h/93ba65d800/d/325/a/pourquoi-organiser-les-relations-dans-la-classe.html> consulté le 21 décembre 2011

pédagogique choisis sont en adéquation, alors la plus-value relationnelle pourra se montrer efficace pour :

1. renforcer la coopération sociale et les apprentissages scolaires,
2. permettre une remédiation,
3. permettre la régulation.

### 1.2.2.3 Les marques implicites : des sous concepts cachés.

Afin, justement, de caractériser la relation éducative, les relations éducatives, nous avons relevé tous les concepts qu'elle sous-entend dans les ouvrages étudiés et les avons classés en termes de moyens et de finalités, sans rapport hiérarchique ou chronologique.

Les moyens	Les finalités
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'autorité</li> <li>La Loi</li> <li>La motivation</li> <li>L'accompagnement</li> <li>La parole</li> <li>La communication</li> <li>L'erreur</li> <li>L'activité intellectuelle</li> <li>L'activité métacognitive</li> <li>La confiance</li> <li>L'éthique professionnelle</li> <li>La foi en l'éducabilité</li> <li>La résilience de l'enseignant</li> <li>Les démarches d'apprentissage</li> <li>Le sens des apprentissages</li> <li>Les relations d'inférence</li> <li>Les besoins des élèves</li> <li>La non-réciprocité</li> <li>L'influence</li> <li>La lucidité</li> <li>La médiation</li> <li>L'empathie</li> <li>La persuasion</li> <li>Les rétroactions</li> <li>La coopération</li> <li>Le pouvoir</li> <li>L'art du pédagogue</li> <li>Le sacrifice</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Pour les élèves et le maître :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La réussite</li> <li>La résilience</li> <li>La place de l'élève</li> <li>La citoyenneté</li> <li>La solidarité</li> <li>La coopération</li> <li>L'estime de soi</li> <li>Le vivre ensemble</li> <li>La démocratie</li> <li>La socialisation</li> <li>La justice</li> <li>L'égalité*</li> <li>La liberté*</li> <li>La fraternité*</li> </ul> <p style="text-align: center;">(*les trois valeurs qui unissent les pédagogues contemporains (HOUSSAYE, 1992, p.40))</p> <p style="text-align: center;"><u>Pour l'enseignant seul :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La pratique réflexive</li> <li>L'habitus</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'autonomie</li> <li>La confiance en soi</li> <li>Le climat de classe</li> <li>Les valeurs</li> </ul>	

Se questionner sur la nature et les fonctions de la relation maître-élève revient à analyser le rôle de l'enseignant, la mission qu'il s'est donnée, et la fonction que l'Etat lui attribue. Etre attentif aux conséquences qu'a cette relation sur les élèves informe sur les valeurs communes à l'enseignant, à l'Institution et à la Société. Examiner l'acte éducatif par les relations qu'il

réclame et qu'il engendre, exige d'envisager la société de demain, de concevoir la démocratie, non pas comme une fin, mais comme un moyen de développement, un moyen qui exige de chaque citoyen d'être une partie de la société. Afin que chaque élève soit une partie de la microsociété à laquelle il appartient, l'enseignant doit s'attacher aux systèmes de relations en classe. Ainsi, sortir du cadre strictement institutionnel et considérer la relation éducative dans la pratique de classe place le concept sur le terrain des valeurs. Dans sa pratique, la volonté de maîtriser la relation éducative marque le désir de penser son action, d'être en permanence connecté aux élèves et aux apprentissages.

### 1.2.3 Relation et pratique réflexive.

La pratique enseignante est une action intentionnelle exercée sur autrui, relayée à travers les activités et les apprentissages des élèves (ALTET, 2008, p.94). Elle recouvre donc ce que font les enseignants dans la classe (leurs gestes, leurs conduites, leur langage...) et ce qu'ils font en dehors (leurs objectifs, leurs idéologies, leurs stratégies...). C'est cette double dimension qui en fait toute sa valeur et qui la rend unique (BEILLEROT, 1998, p.19 à 24).

En 1983, SCHÖN publiait The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action. Le modèle complexe du praticien réflexif combine réflexion *dans* l'action et réflexion *sur* l'action, deux façons d'envisager sa réflexion à deux moments différents. Un praticien réflexif est "réfléchi", et souhaite, en plus, se prendre pour objet de sa réflexion. « *Etre un praticien réflexif, c'est être un inventeur, un chercheur, un bricoleur, un aventurier qui s'engage hors des entiers battus et court donc à sa perte s'il ne réfléchit pas intensément à ce qu'il fait et n'apprend pas très vite de l'expérience.* » (PERRENOUD, 2008, p.15)

S'attacher aux relations qui se jouent en classe marque la volonté d'être réceptif aux micro-événements constituant les analyseurs des problématiques en jeu. Baser son action d'enseignement sur l'observation, la communication et les interactions avec ses élèves, ne relève pas de l'utilisation de recettes ou d'habitudes d'intervention, mais d'une posture de professionnel qui pense sa pratique et utilise sa créativité dans son action d'enseignement. Il n'y a pas de pratique d'enseignement sans rencontre ; enseigner, en tant qu'acte éducatif, s'inscrit dans une relation interpersonnelle.

Les moteurs de la réflexion sont multiples, PERRENOUD (ibidem, p.40) les liste et nous permet de constater leur imbrication avec les relations qui se jouent en classe :

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problème à résoudre.</li> <li>- Crise à dénouer.</li> <li>- Décision à prendre.</li> <li>- Régulation du fonctionnement.</li> <li>- Autoévaluation de l'action.</li> <li>- Justification auprès d'un tiers.</li> <li>- Réorganisation de ses catégories mentales.</li> <li>- Envie de comprendre ce qui se passe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustration ou rage à dépasser.</li> <li>- Plaisir à sauvegarder à tout prix.</li> <li>- Lutte contre la routine et l'ennui.</li> <li>- Recherche de sens.</li> <li>- Désir de se faire valoir par l'analyse.</li> <li>- Formation, construction de savoir.</li> <li>- Quête identitaire.</li> <li>- Travail en équipe.</li> <li>- Comptes à rendre.</li> </ul>
---	--

Adopter une posture de praticien réflexif exige de se référer aux moments d'exception pour comprendre comment et pourquoi on agit, pour soi et pour ses partenaires dans l'acte éducatif. L'« agit » n'est pas forcément conforme à ce que l'on attend, en cela, la relation éducative a toute sa place dans la formation. Former des enseignants débutants à la relation éducative, traduit une volonté de former des praticiens réfléchis-réflexifs par l'acquisition d'une habileté de réflexivité sur sa pratique. Former à la pratique réflexive revient, de fait, à former à la relation éducative.

### **1.3 POUR UNE FORMATION A LA RELATION EDUCATIVE.**

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a marqué la volonté de donner plus d'autonomie aux acteurs, celle du 23 avril 2005 va encore plus loin en proposant un dispositif pour former des praticiens réflexifs. Alors, quelles sont les inspirations d'un processus intégrant une formation à la relation éducative ?

#### 1.3.1 La formation comme prise de conscience des enjeux de la relation éducative.

Afin que la relation éducative soit perçue comme partie intégrante de l'acte d'enseignement, une prise de conscience de ses enjeux doit s'opérer. Et ce, dès la formation universitaire. Car les faits donnent tort à HOTYAT qui, en 1978 (p.270), écrivait dans un traité de psychologie de l'enfant destiné aux élèves des écoles normales : « *Si vous avez consciencieusement préparé vos tâches, si vous vous y donnez de toute votre énergie, les enfants seront avec vous et vous aurez seulement à canaliser l'impétuosité de leurs élans.* » Cette croyance est encore très répandue dans les écoles et même parmi nos plus jeunes collègues. En mettant en œuvre une véritable formation à la pratique réflexive, les étudiants se questionneront de façon prégnante sur la relation éducative. En effet, outre la maîtrise des connaissances, l'aptitude à utiliser celles-ci dans des conditions sereines et efficaces semble constituer le défi à relever pour les enseignants, débutants ou confirmés. Pour y parvenir, plusieurs moyens sont à la disposition des formateurs, notamment l'analyse de pratiques professionnelles.

ROBO (2001)<sup>5</sup>, ne la qualifiant ni de mode, ni de nécessité et encore moins de solution miracle, définit ainsi l'analyse de pratiques professionnelles : « *Nous avancerons, de manière généralisante, que l'analyse de pratiques correspond à un besoin, compte tenu notamment des changements de société, de l'hétérogénéité des publics, des évolutions de la formation initiale et de la formation continue, du recrutement des enseignants, des nouveaux programmes... et donc de l'évolution des métiers de l'enseignement. Il s'agira tout particulièrement d'un besoin d'accompagnement des enseignants, des personnels de l'Education nationale, quelle que soit leur fonction. Nous dirons également que l'analyse de pratiques est en congruence avec la Loi d'orientation de 1989 notamment parce que, à l'image de l'élève acteur de ses apprentissages, elle permet de rendre l'enseignant acteur, voire auteur, de sa formation.* » L'analyse de pratiques professionnelles peut prendre plusieurs formes selon les objectifs qu'elle se donne et le sujet sur lequel elle se centre (la personne, la profession, une situation, une discipline, des comportements...). Former les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques favorise l'accumulation des savoirs d'expérience (PERRENOUD, 2008, p.46) par :

- un ajustement des schèmes d'action pour intervenir plus rapidement, de façon plus ciblée et plus sûre,
- un renforcement de l'image de soi comme praticien réflexif,
- une capitalisation du savoir pour comprendre et maîtriser d'autres problèmes.

L'analyse de pratiques professionnelles vise à *avoir un regard distancié sur*. Cela induit inévitablement qu'à un moment nous ayons un regard *sur* la relation, *sur* la façon dont sont entretenus les liens avec l'autre (CIFALI, 1994)<sup>6</sup>, et avec le savoir.

Les attitudes peuvent être travaillées, la relation éducative en recouvre beaucoup : l'accompagnement, la gestion de l'erreur, les rétroactions positives ... Mais certaines, relevant également de la relation éducative, sont plus difficiles à envisager en tant qu'objet de formation. Nous allons nous attacher à l'une d'entre elles, la lucidité, souvent évoquée dans les travaux de PERRENOUD.

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la lucidité est « *la faculté de voir, de comprendre les choses avec clarté et justesse* ». Elle est synonyme de clairvoyance, perspicacité, sagacité. Être lucide, c'est être en pleine possession de ses facultés intellectuelles (Larousse 1995, page 612). Le bon sens, déjà évoqué car guidant nos pas en début de carrière, va de pair avec la lucidité. Il s'agit d'une aptitude à connaître, à apprécier quelque chose de façon immédiate et intuitive, avec justesse. Ainsi définis, lucidité et bon sens sont des compétences

---

<sup>5</sup> [http://probo.free.fr/ecrits\\_app/APP\\_de\\_quoi\\_parle\\_t\\_on.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/APP_de_quoi_parle_t_on.htm) consulté le 16 juillet 2011.

<sup>6</sup> [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html) consulté le 25.01.12

professionnelles. Pour PERRENOUD (2001, p.207), « *la prise de conscience dépend de la construction d'un « savoir analyser » transposable à diverses situations (ALTET, 1994), mais aussi d'un « vouloir analyser », d'une disposition à la lucidité, du courage de retourner le couteau dans la plaie* ». Il conclut en disant que cet exercice est la meilleure formation à l'habitus. Travailler sur sa pratique et manifester ce *vouloir analyser*, c'est travailler aussi bien des savoirs procéduraux, des schèmes d'action et, ce qui nous intéresse, des attitudes. Être lucide par rapport à ses capacités relationnelles, à ses habitudes et à son désir de mieux faire va amener des transformations des schèmes d'action relatifs aux attitudes et donc peu à peu modifier l'habitus relationnel.

### 1.3.2 Un dispositif adapté à la masterisation.

La masterisation se caractérise principalement comme étant une formation par la recherche. Elle se veut formation de haut niveau avec un ancrage sur la recherche universitaire et des stages dans les établissements. Elle se donne, entre autres, pour objectif d'armer les étudiants de Master 1 et Master 2 Enseignement *pour et par* l'analyse de pratiques. Cette dernière se voit attribuer une place croissante tout au long des quatre semestres du Master (ANNEXE 2) : 10 heures aux semestres 1 et 2, 14 heures aux semestres 3 et 4. L'analyse de pratiques est une composante de l'unité d'enseignement (UE) « Formation par stages encadrés. » La circulaire n°2011-157<sup>7</sup>, Professionnalisation des formations pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, propose deux types de stages :

- Les stages d'observation et de pratique accompagnée. « *Les étudiants sont en binômes dans la classe d'un enseignant titulaire. Après une période d'observation ils entrent en pratique accompagnée. Ils prennent la classe pour s'exercer à la pratique réelle : préparation, conduite d'un cours, suivi de projet, évaluation, gestion de classe.* »
- Les stages en responsabilité où « *les étudiants prennent totalement en charge une classe. Des maîtres sont chargés de l'accompagnement et du suivi et prennent part à la construction des compétences professionnelles attendues.* »

L'objectif de cette UE est de formaliser les compétences implicites produites dans l'action par la mise en mots de celles-ci en savoirs communicables. On est bien dans une logique de réflexion sur l'action. Sa visée en est la préprofessionnalisation.

Former les futurs enseignants à étudier des pratiques par la recherche exige des étudiants qu'ils soient producteurs de savoir. La relation éducative, abordée par l'analyse de pratiques dès le parcours universitaire, amène à poser des interrogations professionnelles sur le terrain du

---

<sup>7</sup> [http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid\\_bo=57476&cbo=1](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid_bo=57476&cbo=1) circulaire n°2011-157 du 14.09.2011 consulté le 5.01.2012

raisonnement intellectuel. Et donc à s'enquérir de réponses dans la recherche. Cette compétence semble indispensable à mettre en œuvre dès la masterisation. En effet, dès la rentrée qui suit leur départ de l'IUFM, les candidats admis au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles seront en immersion dans une classe.

### 1.3.3 PES : tutorat, analyse de pratiques et professionnalisation.

Depuis deux ans, dans le département de l'Eure, une fois le CRPE obtenu, les lauréats, devenus Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES), suivent une année de « formation » sur le terrain organisée ainsi : (*Calendrier de la formation PES dans l'Eure, source IA 27*).

Au mois de septembre	Stage d'observation/pratique accompagnée chez le PEMF tuteur en binôme.
Les deux premières semaines d'octobre	Stage de 2 semaines à l'IUFM : remise à niveau en français et en mathématiques uniquement.
Jusqu'aux vacances de la Toussaint	Une semaine avec le titulaire ou le remplaçant en charge de la classe dont le PES aura la charge après les vacances de la Toussaint.
A partir de la rentrée de novembre	Le PES est en charge d'une classe à l'année sur un remplacement de congé long.
<i>dont</i>	24 heures d'animations pédagogiques, soit 8 fois 3 heures. Ces animations peuvent être « spécifiques » c'est-à-dire destinées uniquement aux PES ou généralistes, destinées à tous les enseignants.

Ce calendrier l'indique, la formation des PES est principalement assurée par le PEMF tuteur. Après l'avoir accueilli un mois dans sa classe, il évaluera le stagiaire à deux reprises. Il s'agit bien là d'un apprentissage *au* travail, et donc d'une entrée dans la construction professionnelle s'appuyant sur des actions pratiques quotidiennes. Pour être opérantes, les compétences ainsi construites doivent être suivies d'une réflexion, d'une analyse avec un tiers. La tâche du tuteur est donc essentielle, il a un rôle de médiateur entre les savoirs, les connaissances du stagiaire, l'Institution et les pairs (ALTET, 1994, p.254). Mais il devra également faciliter la prise de conscience et de connaissance par l'analyse de pratiques dans une démarche de co-formation ; ses objectifs, ses moyens et ses postures sont multiples. Pour ALLALA (1998)<sup>8</sup> « *l'accompagnateur doit être, en quelque sorte, le miroir de l'accompagné pour qu'il y reflète sa situation actuelle.* » Selon nous, par des entretiens innovants, où la relation PES-tuteur serait porteuse et créatrice de savoirs, le transfert s'opèrerait dans la pratique de classe du jeune enseignant.

8 ALLALA.B, 1998, *L'accompagnement : un trait d'union entre changement et évolution*, in Profession Formateur Consultant n° 2, cité dans [http://probo.free.fr/accompagnement/accompagnement\\_et\\_formation\\_accompagnante.htm](http://probo.free.fr/accompagnement/accompagnement_et_formation_accompagnante.htm) **Accompagnement & formation accompagnante**, consulté le 21 décembre 2011.

## Conclusion du chapitre 1

L'examen du cadre institutionnel nous a renseignée sur l'orientation donnée à la relation éducative par les textes : elle est envisagée avant tout d'un point de vue cognitif ; c'est la mise en avant du savoir par le maître qui permettra aux élèves de progresser. Considérer la relation éducative dans la pratique de classe a permis de lui adjoindre une dimension dépassant les limites de l'école en se plaçant sur le terrain des valeurs qui sous tendent l'action. Et, effectivement, cette conception ne fait plus de la relation éducative un recours pédagogique lambda, mais un principe induisant une posture et une distribution des rôles bien particuliers. Cette posture, c'est celle du praticien réflexif, qui sait se servir des moments d'exception pour comprendre comment et pourquoi il agit. Former à la relation éducative passe donc inévitablement par une formation à la pratique réflexive. (Se) construire un habitus relationnel exige lucidité et réflexion afin de transformer ses propres schèmes d'action par un vouloir analyser manifeste et permanent. La nouvelle formation des enseignants peut prendre en compte ces exigences en raison du haut niveau de qualification où elle se situe.

Notre recherche étudie une formation à la relation éducative comme vecteur de modification de l'habitus relationnel des enseignants. Nous pouvons, à ce stade, reconnaître que, si cela est possible, l'habitus relationnel des enseignants se façonnera dans le maillage pratique-théorie-analyse. Former à la relation exigera un niveau de connaissance théorique élevé de la part des formateurs sur ce concept.

A l'issue de l'analyse du contexte de réflexion, notre problématique a cheminé et nous pouvons à présent formuler les hypothèses suivantes, la première conditionnant la seconde :

**HYPOTHESE 1** : La relation éducative n'est pas que le fait de compétences personnelles, elle exige des gestes professionnels.

**HYPOTHESE 2** : La relation éducative, en tant qu'objet de formation, est examinée (perçue) et réexaminée (comprise) par l'enseignant stagiaire. De ce fait, l'habitus relationnel se modifie et l'enseignant maîtrise efficacement la relation éducative, au bénéfice des élèves.

Avant d'envisager une mise en œuvre méthodologique visant à vérifier ces hypothèses, il nous semble nécessaire de définir le cadre théorique de référence sur la notion de relation éducative afin d'en connaître le contenu et les limites.

## **CHAPITRE 2 : LE CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.**

Notre cadre théorique se situe dans la psychosociologie de la relation éducative. Elle étudie les relations complexes entre les individus, les groupes et les institutions dans une société donnée (FISHER, 1991, p.16). L'approche des relations se situe à la « *jonction entre l'approche objective et celle du sens vécu, au niveau du mouvement des agents en situation.* » (MAISONNEUVE, 1989, p.12)

### **2.1 LA RELATION EDUCATIVE.**

L'acte d'enseignement-apprentissage réunit le maître et l'élève. Son objet est de faire accéder un groupe au savoir. Quels moyens sont à la disposition des enseignants pour y parvenir **le plus efficacement possible** ? Dans un premier temps, nous examinerons les compétences pédagogiques et relationnelles. Puis nous mettrons en perspective plusieurs définitions de la relation éducative pour tenter d'en saisir les tenants et les aboutissants.

#### **2.1.1 Compétences relationnelles et compétences pédagogiques : quels liens.**

La pédagogie « *recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe.* » Elle étudie « *tout ce qui touche aux pratiques et aux relations entre les acteurs.* » (ALTET, 1994, p.6). On comprend clairement que pour elle, les compétences relationnelles relèvent des compétences pédagogiques de l'enseignant. TOCHON (cité par GAUTHIER, DESBIENS, MALO, MARTINEAU ET SIMARD (1997, p.94)) définit la pédagogie comme « *l'axe épistémologique de l'interaction immédiate dans le présent relationnel de la classe.* » Cette vision se rapproche de celle du didacticien MERCIER (2008, p. 149 à 153) qui, dans Le dictionnaire de l'Education de VAN ZANTEN, dit que la pédagogie met en défaut l'applicationnisme. La pédagogie est alors une optimisation des structures et des relations de fonctionnement qui rapprochent les acteurs qu'elle unit. De ce fait, les compétences pédagogiques regroupent des sous compétences<sup>9</sup> :

- compétences liées à la démarche de projet,
- compétences relationnelles, dont la relation éducative,
- compétences de concepteur de matériel,
- compétences en évaluation.

#### **2.1.2 Définitions.**

---

<sup>9</sup> <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf> consulté le 29 janvier 2012

Deux termes sont récurrents dans les travaux de recherche sur la relation : relation pédagogique et relation éducative. *"La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant."* (POSTIC, 1994, p.9)

La détermination des limites et du contenu de la relation variera en fonction de la position attribuée à l'enseignant dans celle-ci (ANNEXE 3). La position haute dans la relation correspond à une prise d'initiative constante : donner un cadre, poser des questions, intervenir dans le processus, induire le terrain d'une interprétation. La position basse se traduit par une attitude d'accompagnement : être silencieux, accueillir ce qui est proposé, accepter de suivre la pensée des interlocuteurs ou encore de faire ce qu'il propose. Présentons les définitions de la relation éducative relatives à une position haute puis celles relatives à une position basse.

#### 2.1.2.1 Des positions hautes contrastées.

Dans une perspective **historique** remontant au XVIIème siècle, l'héritage du mode relationnel individuel maître-disciple place l'enseignant en position haute dans la relation éducative. Au siècle suivant, le **modèle traditionnel** considère le maître dans cette même position haute : « *La relation est une médiation entre la culture de l'esprit et le gouvernement des élèves.* » Le fondement de la relation est donné par la leçon (HERBART, 1820, cité par MORANDI, 2008, p.580). Sous la troisième république (1870-1940), la position reste inchangée dans une vision **humaniste** de la relation éducative, qui est « *la mise en rapport d'un élève avec les valeurs d'une civilisation par l'intermédiaire d'un homme qui incarne la connaissance* » (POSTIC, 1994, p.70). L'enseignant est, selon cette théorie, le miroir de la culture et de l'humanité. Pour ALAIN (1932, cité par POSTIC, 1994, p.70) la relation s'établit du savoir à l'élève par l'intermédiaire de l'enseignant qui incarne l'idéal humaniste. A cette même époque, pour les **sociologues**, l'Institution est destinée à socialiser la jeunesse de manière formelle. Aussi, la relation est-elle perçue comme l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'enseignant, ceux qu'il éduque et l'Etat (POSTIC, 1994, p.24). L'enseignant est donc placé de fait en position haute de par son autorité institutionnelle.

#### 2.1.2.2 Des positions basses plaçant l'élève dans la relation.

Selon le courant **anthropologique**, la relation trouve ses origines chez l'homme, elle préexiste aux interactions. Le système relationnel repose sur la compréhension des intentions d'autrui. Le maître est alors en position basse. Pour les **psychanalystes**, le point commun entre

le thérapeute et l'éducateur est d'être attentif au désir, à la demande de l'élève, de chercher le point de rencontre avec lui.

Trois **modèles pédagogiques** situent également l'enseignant en position basse (MORANDI, 2008, p.580-581) : le modèle global et d'automatisation, le modèle de maîtrise et les pédagogies actives. Pour le *modèle global*, la relation est le basculement entre le travail personnel et son accompagnement. Pour *le modèle de maîtrise* la relation est centrée sur le pilotage de sanctions, la recherche des pédagogies efficaces, la gestion des dispositifs comme variable d'adaptation de l'activité aux besoins des élèves. Et enfin, pour *les pédagogies actives*, la relation est une intégration du processus de la pensée à la conduite de l'activité, elle doit assurer l'activité intellectuelle de l'élève en faisant coïncider des conditions externes (situation, problème à résoudre) et des conditions internes (intérêt, expérience vécue).

Pour affiner notre vision de la relation éducative, nous avons fait deux choix conceptuels (en psychosociologie et en pédagogie) nous ayant amenée à croiser les travaux de deux auteurs forts qui ont marqué leurs champs.

#### 2.1.2.3 Marcel POSTIC et Jean HOUSSAYE.

En **psychosociologie** (POSTIC, 1994, p.92), la relation éducative englobe l'ensemble des rapports entre les caractères de la situation éducative, les comportements des sujets, du fait de leurs statuts et de leurs rôles. La relation est fructueuse si elle est fondée sur la confiance et l'implication des partenaires dans un processus vivant de découverte. Elle s'attache au dynamisme des échanges des partenaires. Elle analyse :

- comment les partenaires se situent les uns par rapport aux autres,
- comment ils agissent en fonction de leur position propre,
- comment ils communiquent, s'ajustent mutuellement,
- comment naissent et se résolvent les conflits,
- comment les partenaires se perçoivent,
- quels sont les déterminants sociaux et psychologiques de leur perception,
- sur quels aspects sociocognitifs ils fondent leurs interventions.

Jean HOUSSAYE (1992 (a)) étudie la relation éducative d'un point de vue **pédagogique** la plaçant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, dans son fameux ouvrage Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. (HOUSSAYE, 1992(b)), il schématise ce processus par un triangle dont chaque côté est un lien, un rapport, une union, une connexion, une relation. L'apport essentiel de cette réflexion est de ne plus envisager la relation éducative comme bipolaire entre les partenaires de l'acte éducatif. Il y ajoute un

troisième acteur : le savoir. Ce « ménage à trois » va s'avérer être une base de réflexion fondamentale pour comprendre ce qui se joue dans les classes au quotidien, notamment en définissant « *la relation centrale* »<sup>10</sup>, c'est-à-dire en recherchant la place et le rôle de chacun des trois partenaires de la relation. « *Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles : savoir-professeur-élève(s). Mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes.* » HOUSSAYE (1992 (b), p.40)

Le processus ENSEIGNER privilégie la relation professeur-savoir. L'enseignement est centré sur les contenus, le programme, les cours magistraux.

Le processus FORMER priorise la relation professeur-élève(s). Les élèves doivent s'organiser pour trouver un fonctionnement qui leur permette d'acquérir des connaissances. Le professeur, dans une attitude non-directive, règle les conflits et redéfinit les rôles de chacun.

Le processus APPRENDRE favorise la relation élève(s)-savoir. L'enseignant est l'organisateur de situation d'apprentissage : il met directement en contact les élèves et le savoir. Il n'est plus celui par lequel doit passer ce dernier.

#### 2.1.2.4 Deux attributs et une étendue variable.

Toutes ces approches de la relation éducative par différents courants de la recherche nous amènent à définir à notre tour ce concept. Selon nous, la relation éducative a tout d'abord **deux attributs** : elle est à la fois unique et triple.

Unique car elle unit des individus. Chacun y apporte sa particularité, ses valeurs, son fonctionnement, ses désirs, ses besoins ... A chaque groupe, une relation originale.

Triple car elle lie trois entités distinctes : le savoir, les élèves et l'enseignant. A chaque lien privilégié, des attitudes singulières et spécifiques.

A ces deux caractéristiques, nous ajoutons **une étendue variable**, propre à chacun : pour certains, la relation éducative se limite aux strictes interactions entre personnes. Pour d'autres, elle peut aller jusqu'à embrasser tout ce qui est en rapport avec l'acte éducatif : de l'interaction maître-élève au choix des supports, de la communication en classe aux programmations des activités... Pour eux, tout ce qui intéresse les acteurs entre dans la relation éducative, avant, pendant et après la mise en œuvre en classe.

Mais comment est-elle perçue et comprise par les enseignants ? A quelles conditions disent-ils la maîtriser ?

---

<sup>10</sup> [http://www.anim.ch/pxo3\\_02/pxo\\_content/medias/jean\\_houssaye\\_triange\\_pedagogique.pdf](http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf), consulté le 21.12.21011, visioconférence du jeudi 15 mars 2001, CNED de Mont Saint Aignan.

## 2.2 PERCEVOIR, COMPRENDRE ET MAITRISER LA RELATION EDUCATIVE.

« *A priori, professeur est une profession ; certains sont même tentés d'en faire une profession de foi ... et de justifier leur choix de carrière par la vocation ! Mais, à entendre de nombreux collègues, beaucoup considèrent que c'est une question de don ou qu'ils ont appris ce métier "sur le tas".* »<sup>11</sup> L'acte d'éduquer relève-t-il d'une habileté subordonnée aux qualités de l'éducateur ou bien peut-on le soumettre à une approche scientifique, faite d'expérimentations et de vérifications ?

### 2.2.1 Aptitudes personnelles et compétences professionnelles.

Avant que l'activité de l'enseignant ne soit déclinée en compétences, on laissait à penser aux acteurs qu'enseigner était un don. Le premier à parler de référentiel de compétences fut PERRENOUD en 1999 dans Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Les 23 et 24 mars 2000, le Conseil Européen adopte *La Stratégie de Lisbonne*, dont l'objectif est le développement économique européen. Elle doit s'accorder avec le *Processus de Bologne* (juin 1999) qui vise, entre autres, la promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur et de la formation des enseignants. Ainsi, depuis plus de dix ans, la formation et l'activité des enseignants sont basées sur un référentiel de compétences : on professionnalise des conduites et des attitudes. On est passé d'une logique d'« Enseigner avec ce qu'on est » à une logique d'« Enseigner par des gestes professionnels ».

Considérer des compétences comme des aptitudes personnelles, c'est les envisager comme étant figées et inconscientes de la part du sujet. A contrario, les voir comme des gestes professionnels, c'est les intégrer à une réflexivité en marche permanente. Comme nous l'avons vu dans la partie Relation et pratique réflexive, la réflexivité s'apprend, elle amène à considérer les conduites à travers des observables sur lesquels l'acteur a prise. Autrement dit, l'enseignant estimant avoir un don sera en réalité enfermé dans une pratique statique et peu, voire non opérante. Alors que celui qui envisage ses compétences comme étant issues de son action quotidienne est doté de gestes opératoires puisqu'utilisés comme outils pour l'agir, recomposés, adaptés, réinvestis sur le terrain. Ses compétences sont donc reconstruites « dans et par son travail ». (ALTET, 2008, p.94)

Dans l'arrêté du 12 mai 2010<sup>12</sup> (abrogeant celui du 19 décembre 2006), le législateur décline chacune des dix compétences en *connaissances, capacités et attitudes*. Nous nous proposons, à présent, d'analyser la place de la relation éducative dans ce document institutionnel

---

<sup>11</sup> <http://www.christian-biales.net/documents/leprof.PDF> consulté le 22.01.2012

<sup>12</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> consulté le 22.01.2012

pour dégager s'il pourrait s'avérer être un support d'évolution des attitudes des partenaires de la relation éducative.

### 2.2.2 Relation éducative et attitudes.

La pensée se construit *dans* et *par* l'interaction avec les autres, d'où l'importance de se lier fortement à un groupe porteur d'une dimension sociale qui serve d'alternative à ceux qui n'en ont pas<sup>13</sup> d'où la nécessité d'un groupe congruent sur le plan des attitudes.

Que disent les Instructions Officielles des attitudes à adopter dans l'action d'enseignement-apprentissage ? C'est ce que nous montre la grille d'analyse théorique en ANNEXE 4. Sur les dix compétences, sept comprennent des attitudes se rapportant à la relation éducative telle que nous l'entendons. Et parmi ces sept compétences, nous avons dégagé seize « attitudes » se référant à cette relation éducative. Ces attitudes sont associées à des mots-clés (troisième colonne). A partir de ces mots-clés, chaque compétence est mise en rapport avec un axe relationnel du Triangle Pédagogique. Avec l'image ainsi obtenue, nous comprenons l'intention, consciente ou non, du législateur : les attitudes promues par ce texte vont essentiellement intéresser l'axe FORMER, c'est-à-dire la relation maître-élève(s).

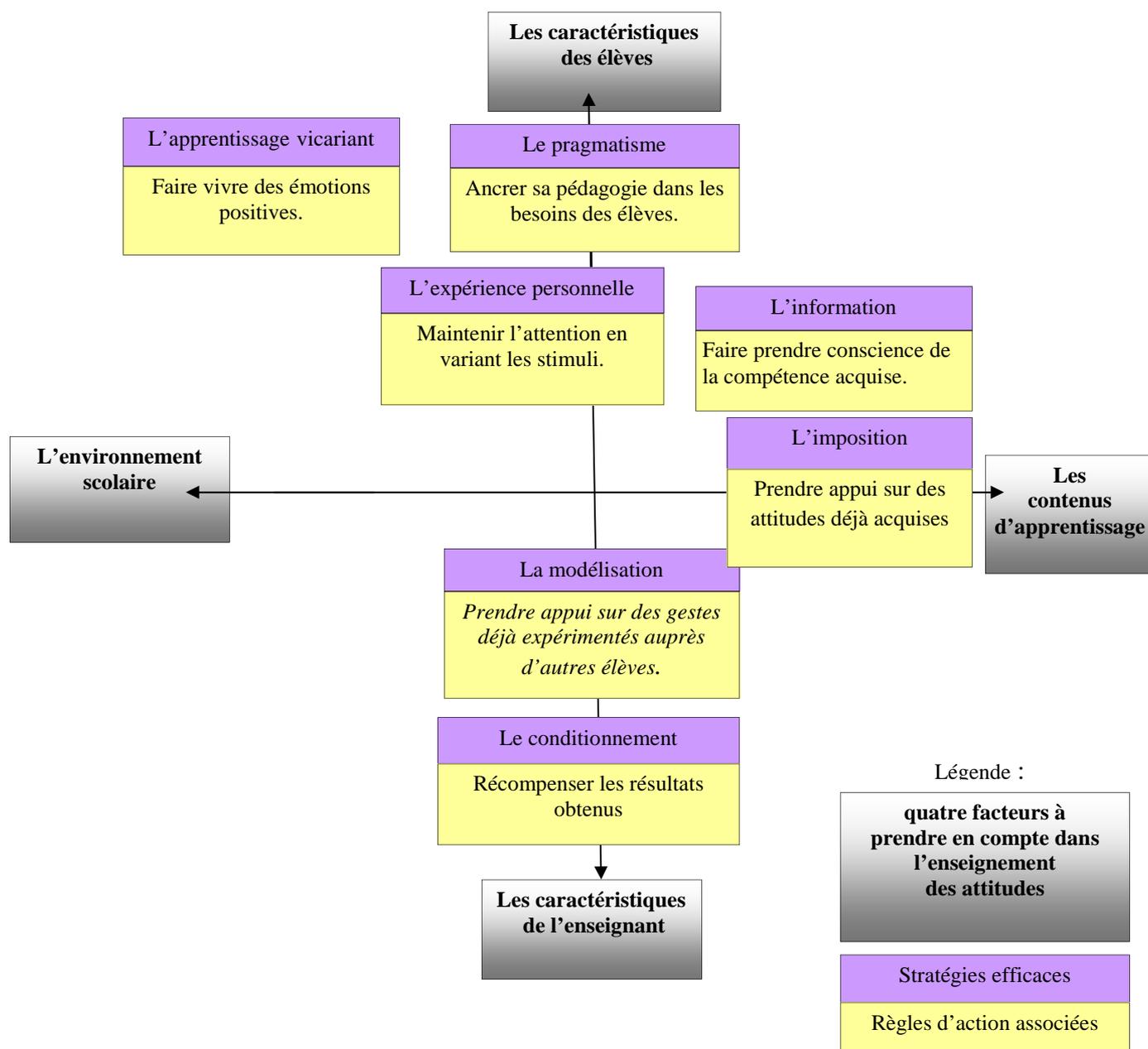
Mais des attitudes engendrant des mises en relation entre les élèves et le savoir ne sont-elles pas dissimulées dans les rubriques « Connaissances et Capacités » du Référentiel des dix compétences ? D'où l'élaboration de la grille « Référentiel associé à l'axe APPRENDRE » (ANNEXE 5). Les mots-clés sont alors : polyvalence, projets, pluridisciplinarité, documents pédagogiques, organisation de l'espace et du temps, connaissances théoriques.

Ces attitudes, impulsées par l'Institution, ne le sont pas en tant que finalités mais en tant que moyens. MORISSETTE et GINGRAS (1989) vont plus loin en proposant d'enseigner les attitudes par une véritable « *éducation affective* ». Il s'agit alors de ne pas laisser la relation au hasard et d'ouvrir les élèves au « *libre choix* ». Pour ce faire, « *il faut inventer des moyens, se doter de structures aidant sur le plan de la pratique ou de l'action éducative : définir opérationnellement les apprentissages souhaités, préciser les interventions souhaitées et créer des instruments d'évaluation mieux adaptés aux résultats visés.* » (ibidem, p.21) Les auteurs proposent d'intégrer la définition d'attitudes dans le travail de préparation en listant Les stratégies, les méthodes et techniques appropriées à l'apprentissage des attitudes (ANNEXE 6) et par une série de Questions pertinentes pour la planification d'une activité d'enseignement d'une attitude. (ANNEXE 7)

---

<sup>13</sup> <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/448.pdf> « Une relation éducative porteuse du changement d'attitudes. » consulté le 22.02.2011

Dans le chapitre sept, MORISSETTE et GINGRAS définissent quatre facteurs à prendre en compte dans l'enseignement des attitudes, sept stratégies efficaces et six règles d'action :



Aller aussi loin dans l'intégration de la relation éducative dans la préparation du travail de classe au quotidien demanderait de revoir de fond en comble les outils institutionnels de l'enseignant. Ce n'est pas l'objectif de notre travail de recherche. Nous nous interrogeons sur la relation éducative comme condition permettant aux élèves de se lancer dans l'aventure des apprentissages sans trembler, sans peur de se tromper et d'être déstabilisés par l'inconnu.

### 2.2.3 Maîtriser sa relation éducative pour permettre aux élèves d'oser.

Toute situation d'apprentissage déclenche des craintes primitives. Si elles ont été dépassées, il y a apprentissage. Si elles ne l'ont pas été, l'apprentissage ne peut s'opérer (BOIMARE, 2004). Penser est un exercice périlleux pour ceux qui ont un équilibre précaire.

Entre le moment où un élève ne sait pas et celui où il va peut-être savoir, il y a une incertitude, un manque, une solitude. « *C'est le moment où l'on doit abandonner ses émotions pour faire des hypothèses, comparer, faire des liens, des essais, appliquer des règles .... Mettre tout en route pour fonctionner intellectuellement.* » (ibidem, p. 154)

« *Pour supporter ce temps de suspension qui va avec l'exercice intellectuel, sans se laisser aspirer par l'émotion, il faut d'abord construire un espace psychique, sorte de palier de décompression. Puis le travail va se faire dans une relation sécurisante qui va provoquer la réconciliation avec le savoir et la pensée.* » (ibidem, p.164)

Nous pourrions schématiser ce processus ainsi :

t1	t2	t3	t4	t5
Je sais que je ne sais pas.	<i>moment d'abandon</i>	<b>MOBILISATION D'UN ESPACE PSYCHIQUE = PALIER DE DECOMPRESSION</b>	<i>activité intellectuelle</i>	Je sais que je sais.

Si l'apprenant a le sentiment qu'apprendre c'est perdre pied, ce que PERRENOUD (2008, p.46) appelle le « *Saute à l'eau et nage* », « *la pédagogie sera efficace à court terme mais il le paiera très cher à long terme car elle crée des rigidités qu'il faut ensuite déconstruire.* »

Alors comment « manifester » aux élèves sa foi en leurs capacités ? Comment la traduire dans sa pratique ? Quelles formes lui donner concrètement ?

## 2.3 CROIRE EN L'ENFANT ET LE MONTRER : POINT DE DEPART ET ABOUTISSEMENT DE LA RELATION.

La capacité de transformation fait partie de l'être humain. L'humanisme de Montaigne se fonde sur cette idée. « *L'homme, selon les humanistes des XVe et XVIe siècles ou les artistes du Quattrocento, est un être qui se donne des règles et se prouve par là sa liberté ; il est un être éducatable, grâce à des modèles et des normes, devenant ensuite son propre éducateur et son propre critique.* »<sup>14</sup>

### 2.3.1 La question du prédicat d'éducabilité : point de convergence de toutes les compétences de l'enseignant concrétisé par la considération positive.

Selon le principe d'éducabilité, un professeur est convaincu des progrès possibles de tous ses élèves. Si, en tant qu'enseignant, on ne croit pas au principe d'éducabilité, notre rôle ne tient pas. Il peut s'offrir à l'enseignant par deux voies :

- soit, avant d'être professeur, on est certain que tout le monde peut progresser, et c'est ce qui mène à ce métier;

<sup>14</sup> [http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-l-esprit-europeen\\_fr\\_25389.html](http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-l-esprit-europeen_fr_25389.html) consulté le 29.01.12

- soit, une fois professeur, on est amené à donner du sens à notre situation, et l'on perçoit que ce sens s'appuie sur le principe d'éducabilité.

Cette foi en l'éducabilité de tous a un rapport direct avec les attitudes et donc avec la relation éducative. Les enseignants qui réussissent dans leur tâche d'enseignement semblent avoir en commun *a can do attitude* : (GAUTHIER, DESBIENS, MARTINEAU, MALO, SIMARD, 1997)

- ✓ ils se donnent des objectifs élevés,
- ✓ ils parviennent à faire persister les élèves dans l'effort,
- ✓ ils leur donnent un rôle actif dans l'apprentissage,
- ✓ ils développent, chez les enfants, des attitudes positives envers l'école.

Avoir *a can do attitude* c'est être enthousiaste, encourageant, stimulant, chaleureux, tolérant, poli, délicat, confiant, flexible et démocrate.

Dans la pratique, cela se traduit par une « *supervision active de l'accompagnement du travail* » (ibidem, p.190) et par une attitude de considération positive inconditionnelle (ROGERS, KINGET, 1976). Manifester de la considération positive pour ses élèves se traduit par un accueil enthousiaste de leurs propos, de leurs idées, une démonstration de sa foi en leurs potentialités pour établir une atmosphère propice aux apprentissages et un cadre précis, tolérant et créatif. La considération positive permet également la mise en place d'exigences raisonnables et graduées, tenant compte du degré de maturité et de réceptivité des élèves.

La question du prédicat d'éducabilité est essentielle. Elle différencie les enseignants qui visent la réussite de tous les élèves de ceux qui visent la réussite de quelques-uns, souvent les meilleurs. Le reste suit naturellement, l'encouragement, l'accompagnement, la différenciation, l'engagement et le principe propre à la ZEP : « donner le plus à ceux qui ont le moins », tenir compte des besoins donc écouter, observer, évaluer et adapter.

Ces remarques nous amènent à présent à rechercher « *comment les enseignants provoquent une compétence intellectuelle par le seul fait de l'espérer. L'attitude est certainement un facteur central : notre attitude, notre comportement face à une personne est déterminé par l'image que nous avons de cette personne et de notre relation avec elle.* » (BARIVELO, DAUPIAR, 2007)<sup>15</sup>

### 2.3.2 L'effet-maître ou le pouvoir d'y croire.

---

<sup>15</sup> BARIVELO.J, DAUPIAR.V, 2007, L'effet pygmalion, consulté le 2.02.12  
<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/effet%20pygmalion.pdf>

En 1968, ROSENTHAL et JACOBSON se questionnent sur les préjugés des enseignants et leur influence sur les productions des élèves. Ils ont nommé cette répercussion inconsciente *Effet Pygmalion*. Il repose sur l'émission d'hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève pour les voir effectivement se réaliser. L'interaction, la communication entre l'enseignant et ses élèves se posent ainsi comme des principes déterminants pour le développement intellectuel de l'enfant. Il se produit dans la classe des processus d'influence involontaire.

ESPINOSA (1997) a réalisé une étude sur la réussite scolaire des élèves en difficulté. L'effet-maître est questionné : quelle est la corrélation entre la réussite de l'élève et l'attitude de l'enseignant ? Cette chercheuse met en évidence que lorsque des enfants en difficulté réussissent, ce ne serait plus le maître qui fixerait le pronostic mais les élèves eux-mêmes. De par leurs attentes spécifiques à son égard *et* la reconnaissance de ces attentes par le maître, celui-ci adopterait des attitudes capables de leur faire surmonter leurs difficultés. En d'autres termes, ce serait un *Effet Pygmalion à l'envers*.

Dans cette perspective, la relation, observable à travers les attitudes de l'enseignant, est la source et le catalyseur de son efficacité éducative. Elle constitue également un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité, (la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions (notamment l'anxiété)) et le degré d'internalité de l'élève, sa capacité à corriger certains comportements inadéquats.

On peut alors s'interroger : l'acte éducatif n'est-il qu'un acte relationnel ?

### 2.3.3 Tout est Relation ? (COSMOPOULOS, 1999)

Le plus souvent, la relation éducative est étudiée en tant que *moyen* dans la réussite des élèves. Ne la concevoir que comme tel revient à nier son pouvoir éducatif. Une relation chaleureuse et respectueuse donne lieu à une acceptation de toute influence éducative et de ce fait permet la mise en route du processus d'apprentissage. « *Tout enseignant sait que la Relation Pédagogique agit comme médiateur principal de la communication, et même comme le « catalyseur par excellence » qui change tout en éducation.* » (ibidem, p.97) L'auteur distingue la relation et la qualité de la relation, révélée par l'authenticité de l'acte éducatif et définie par son utilité pédagogique ultime. Selon lui, la relation se « matérialise » par :

- Le climat éducatif. Il est composé du climat psychologique (se sentir accepté, à l'aise, disposé au travail pour les élèves ; sobriété intellectuelle, disposition joyeuse envers les élèves et le savoir pour l'enseignant) et du climat positif (il facilite le travail intellectuel et mobilise la volonté vers le changement).

- La présence éducative de l'enseignant. L'adulte permet l'émergence des motivations de l'élève et l'aide à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale liée à sa capacité relationnelle d'accueil.

Et, selon lui, la qualité relationnelle se caractérise par :

- Son omniprésence : la relation se retrouve dans n'importe quel processus de l'acte éducatif.
- Son éducativité : la relation est habitée par un sens de la responsabilité éducative.
- Son authenticité : il faut créer une relation attrayante, vraie et pure.

Mais ces signes et ces attributs pourraient aisément laisser à penser que tout se joue dans la proximité entre l'enseignant, les élèves et le savoir. COSMOPOULOS montre qu'il n'en est rien. Il atteste même que pratiquer la relation éducative à son niveau le plus élevé, c'est l'établir à son degré le plus austère. Il nomme cette relation Relation Pédagogique Distanciée. L'enseignant s'éloigne affectivement de l'élève dans le but de le comprendre. Il ne s'éloigne pas pédagogiquement mais maintient une distance qui permette un travail d'observation attentive et objective. « *La conquête de ce niveau de relation permet à un pédagogue (authentiquement relationnel, sensible à ses élèves et centré sur leurs personnes) de garder son intégrité de personne et son rôle de responsabilité pédagogique. Et la possession de cette qualité augmente en lui les capacités d'éducateur et d'enseignant.* » (ibidem, p.101). Nous pouvons rapprocher cette thèse du principe de non-réciprocité développé par MEIRIEU (1991) et emprunté à LEVINAS ; il s'agit de n'exiger aucune reconnaissance de la part de l'élève. L'enseignant doit se convaincre qu'il n'est pas tout-puissant, et qu'il ne serait pas bon qu'il le soit. Il doit donc osciller entre le principe d'éducabilité et la non-réciprocité, tout en respectant la liberté de l'autre. Ainsi, quand naît une relation constructive, il faut donner aux élèves les moyens de s'en dégager. A cette condition, la relation éducative ne devient-elle pas le fondement de l'acte éducatif ?

#### 2.3.4 La relation éducative : fondement de l'acte d'enseignement-apprentissage.

C'est précisément en s'interrogeant sur la réciprocité éducative (comme contribution à la découverte du sens de la fonction éducative chez l'enseignant) que SYLVAIN (2004)<sup>16</sup> s'est intéressée à l'éthique de la relation éducative. Elle arrive à cinq conclusions :

1. « *L'intention éducative devance l'acte d'enseigner et, de ce fait, influence grandement le jeu des acteurs.* » (ibidem, p.3)
2. L'acte d'enseigner se compose de deux fonctions : la fonction symbolique (qui interpelle

---

<sup>16</sup> <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7098.pdf> consulté le 22.02.11

l'enseignant et l'élève dans leur rôle d'auteur de la scène éducative) et la fonction instrumentale (qui stimule l'acteur en eux).

3. La relation éducative contribue à donner un sens à l'acte d'apprendre. L'élève exige un droit de parole et un droit d'être écouté. L'enseignant doit prendre en considération sa présence singulière en classe. L'élève veut, en tant qu'acteur, donner un sens à son apprentissage. De plus, il demande à en être l'auteur.
4. L'acte d'enseigner doit porter sur un intérêt commun aux deux partenaires : la passion d'apprendre ou le plaisir de la découverte. *« Dans cette logique, l'élève enseigne à l'enseignant sa compréhension d'un phénomène et, dans le même mouvement, apprend à se dépasser par le partage de son apprentissage expérimenté au groupe et à l'enseignant. Il y a donc apprentissage de l'un à l'autre et de l'un par l'autre. »* (ibidem, p.4)
5. Les élèves ne recherchent pas une *« relation amicale ou affective mais une reconnaissance en tant qu'auteur et acteur de leurs apprentissages. Ainsi, ce n'est pas la dimension affective qui doit être inclusive dans la relation éducative mais une dimension qui donne la primauté à l'être comme valeur suprême, d'où la dimension éthique dans la relation éducative. »* (ibidem, p.4)

De ces affirmations, SYLVAIN (p.4) déduit que *« la relation éducative n'est pas une condition favorable à l'acte d'enseigner et d'apprendre, mais elle en constitue son fondement. »*

## **Conclusion du chapitre 2.**

La relation vraiment éducative, étant à la fois unique, triple et d'une étendue variable, se base sur des gestes professionnels, opératoires car utilisés comme outils pour l'agir. Le cadre théorique interrogé et les différentes approches existantes valident donc conceptuellement notre Hypothèse 1 : la relation éducative n'est pas que le fait de compétences personnelles, elle exige des gestes professionnels.

Les compétences relationnelles sont façonnées *dans* et *par* l'acte éducatif. Pour l'apprenant, oser se lancer est un exercice périlleux qui exige un contrôle actif de l'accompagnement du travail et une attitude de considération positive de la part de l'enseignant, basée sur les attentes des élèves et la reconnaissance de ces attentes par le maître. Mais pratiquer la relation éducative à son niveau le plus élevé revient à entretenir une relation distanciée : les acteurs ne s'éloignent pas pédagogiquement mais maintiennent une distance qui permette un travail d'observation attentive et objective. **Dans ces conditions, la relation éducative se révèle comme étant le fondement de l'acte éducatif.** Cette conclusion va donner une inflexion conceptuelle notoire à la manière de recueillir les conceptions des formateurs sur la relation éducative et à l'analyse qui en sera faite, dans le cadre de la méthodologie mise en œuvre dans le chapitre qui suit.

### **CHAPITRE 3 : METODOLOGIE DE RECHERCHE.**

Notre hypothèse est que la relation éducative, en tant qu'objet de formation, est examinée et réexaminée par l'enseignant stagiaire, de ce fait, l'habitus relationnel se modifie et l'enseignant maîtrise efficacement la relation éducative, au bénéfice des élèves. Notre méthodologie de recherche a été pensée en deux temps dans le but de :

- partir de la réalité de la classe,
- aboutir à une analyse pragmatique et adaptée aux besoins des jeunes enseignants suivis.

#### **3.1 LES CHOIX METHODOLOGIQUES : UNE METHODOLOGIE EN DEUX TEMPS.**

Pour valider notre hypothèse, nous optons pour une méthodologie qualitative en deux temps :

✓ Étape 1 : Notre première option est un inventaire des perceptions de la relation éducative par les formateurs d'enseignants et les inspecteurs de l'Education nationale en ayant recours à la technique du questionnaire. Puis nous la compléterons par une seconde technique pour enrichir la première : celle de l'entretien, avec une IEN.

L'objet de ce premier temps dans la recherche est le recueil d'observables en vue de l'élaboration d'une grille d'observation de la relation éducative pendant les moments de classe.

Cette première étape dans la méthodologie possède une visée supplémentaire : esquisser les différents niveaux de perception de la relation éducative par les formateurs d'enseignants.

✓ Étape 2 : L'étape un sera complétée par des observations de recherche de néo titulaires grâce à l'outil élaboré pour mettre en évidence et améliorer, le cas échéant, leur relation avec les élèves.

Du fait de notre posture d'intériorité, avec notamment une forte implication dans ce travail de recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur des pratiques effectives et de rendre compte du réel pour construire, par la suite, un outil d'observation, non pas exhaustif, mais empirique. Ayant bien conscience de la subjectivité des réponses recueillies et de l'analyse qui pourra en être faite, notre dessein est plus de mener une réflexion en profondeur, d'effectuer une étude de cas sur un point précis, que de produire des statistiques pour aboutir à des conclusions chiffrées et, ou à des profils types. L'objet de l'investigation est davantage les significations que les faits, sa visée prioritaire n'est donc pas d'expliquer et prédire mais de comprendre. Notre approche se veut donc herméneutique. (PAQUAY, 2006, p16)

Par ailleurs, s'appuyer sur des pratiques existantes dans la première étape de notre méthodologie valide la seconde : comment espérer accompagner des néo titulaires dans leurs relations avec leurs élèves à partir de données détachées du réel ?

### **3.2 PREMIERE ETAPE : ETAT DES LIEUX DE LA PERCEPTION DE LA RELATION EDUCATIVE PAR LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET LES INSPECTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE.**

#### 3.2.1 Le public interrogé.

Les quatre catégories de personnes choisies pour cette enquête sont celles qui sont amenées, dans leurs fonctions, à observer la classe. Notons cependant que tous ne se rendent pas dans les classes pour les mêmes raisons et ne côtoient pas le même public : les inspecteurs de l'Education nationale inspectent des enseignants titularisés, les conseillers pédagogiques conseillent des néo titulaires et des professeurs des écoles stagiaires, alors que les professeurs des écoles maîtres formateurs et les professeurs d'IUFM conseillent et évaluent des enseignants en formation initiale (Master 1 et Master 2 Enseignement, professeurs des écoles stagiaires).

Le public interrogé pour ce travail de recherche est composé des douze professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF codés MF) étant en poste dans l'Eure en 2010-2011 et conservant leurs fonctions en 2011-2012, de onze conseillers pédagogiques (CPC codés C) des onze circonscriptions de l'Eure, de dix professeurs d'IUFM (PIUFM codés P) ayant un casier à l'IUFM d'Evreux et des onze inspecteurs de l'Education nationale de l'Eure (IEN codés I). Ce non choix volontaire a pour but de croiser les regards afin de s'appuyer sur des discours, des interprétations, des échanges autour de la notion de relation éducative.

A l'issue de la passation et de l'analyse des questionnaires, un entretien sera programmé avec une Inspectrice de l'Education nationale.

Madame A, après avoir été recrutée par l'IPES (Institut Préparatoire à l'Enseignement du Second degré), a obtenu son CAPES de Sciences et Vie de la Terre. Elle a enseigné en collège pendant douze ans, avec une affectation volontaire en Zone d'Éducation Prioritaire. C'est là, avec ses élèves en grande difficulté dans des classes à effectif allégé, qu'elle a commencé à s'intéresser aux outils d'aide aux apprentissages. Elle s'est formée à trois pratiques différentes (fédérées par le concept de médiation des apprentissages) qui ont été mise en œuvre auprès de ce public :

- le PEI : Programme d'Enrichissement Instrumental avec Reuven FEUËRSTEIN,
- les ARL : Ateliers de Raisonnement Logique, d'une équipe de formateurs et de maîtres de conférences de Nancy ; travailler et former selon les théories de Jean PIAGET.
- L'apprentissage de l'abstraction de Britt-Mary BARTH

Dans ce contexte, Madame A. a été sollicitée par le CAFOC (Centre Académique de Formation Continue) afin d'être détachée pour former, en alternance, des enseignants du premier et du second degré, pour la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale).

Elle a ensuite passé le concours de Conseiller en Formation continue, fonction qu'elle a occupée plusieurs années au CAFOC. Un poste se libérant à l'IUFM, elle a candidaté et a été reçue pour y assurer une fonction à plusieurs facettes :

- Une partie de l'emploi du temps pédagogique pour l'enseignement scientifique, sa spécialité,
- Une partie de service pour former les candidats au CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) options E, F et G à propos de la médiation des apprentissages,
- Une partie en tant que responsable pédagogique pour les étudiants préparant les concours.

Elle a ensuite préparé et réussi le concours d'Inspecteur de l'Education nationale en 2006. Elle occupe le poste d'IEN Maternelle depuis 2009 en Seine Maritime.

### 3.2.2 Des observables de la relation éducative.

Afin de mettre en évidence des observables de la relation éducative dans la pratique réelle, nous avons choisi la technique du questionnaire dans une optique qualitative. Notre objectif est d'analyser le sens et la récurrence des réponses recueillies auprès de professionnels observant la classe. Pour y parvenir, nous avons opté pour une approche intensive qui s'appuie sur quelques cas par le biais de consultations écrites.

La forme choisie pour recueillir ces données observées est donc le questionnaire où les questions sont posées à la manière d'un entretien par écrit. Les questions ouvertes permettent de développer son point de vue singulier et d'utiliser son vocabulaire et sa syntaxe personnels. Effectivement, cet outil est ouvert pour des modalités d'expression plus libres. De plus, la possibilité offerte, dans six des neuf questions, soit de choisir les réponses, soit de proposer une réponse personnelle, devrait permettre de :

- ne pas induire les réponses dans l'optique de l'auteur du questionnaire,
- recueillir une vraie diversité d'avis et d'expériences,
- nuancer les réponses et d'envisager le concept étudié dans sa complexité,
- catégoriser les observables pour les réutiliser par la suite.

Voici ce questionnaire :

**Etes-vous :**

Inspecteur de l'Éducation nationale, Conseiller pédagogique, PIUFM, Maître formateur ?

**Etes-vous :** un homme, une femme ?

**1. Quelles sont les compétences les plus faciles à observer lors d'une visite ou d'une inspection ?**

Les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques, relationnelles.

**2. Lesquelles de ces compétences sont difficiles à juger objectivement ?**

Les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques, relationnelles.

**3. La relation qu'un enseignant établit avec sa classe, est-ce un critère d'observation pour vous ?** *Placez un curseur*

Je (ne) m'y attache : jamais      quelquefois      souvent      toujours

**4. Quels sont les moments de classe où l'on « voit » le plus aisément la relation éducative ?**

**5. Quels sont les aspects de la relation éducative que vous avez pu observer en classe ?**

**6. Quelle(s) remarque(s) avez-vous déjà été amené(e) à formuler à un enseignant sur sa relation éducative avec ses élèves ?**

**7. Associeriez-vous ces aspects de la gestion de la classe à la relation éducative ?**

- |   |     |     |
|---|-----|-----|
| - les règles de vie de la classe,                                 | oui | non |
| - l'autorité de l'enseignant,                                     | oui | non |
| - la variété des rôles pris par l'enseignant durant une séance,   | oui | non |
| - la démarche d'apprentissage choisie,                            | oui | non |
| - les moyens mis en œuvre pour différencier,                      | oui | non |
| - la communication verbale,                                       | oui | non |
| - la communication non verbale,                                   | oui | non |
| - les activités autour de la métacognition (la clarté cognitive), | oui | non |
| - la considération positive des élèves par l'enseignant.          | oui | non |

**8. Selon vous, dans le travail écrit de préparation de classe, peut-on « voir » la relation éducative ?**

Si oui, comment, sous quelle forme ?

Si non, pourquoi ?

**9. Comment définiriez-vous la relation éducative ?**

Dans un souci de progressivité, les questions sont formulées avec une précision et une abstraction croissantes, par leurs approches de la relation éducative.

Les questions 1, 2, et 3 sont des questions fermées très générales, sorte d'entrée en douceur, mais non sans complexité, dans le concept.

Les questions 4, 5 et 6 sont, quant à elles, progressives :

- la question 4 évoque des moments de classe, elle fait appel au concret, aux faits eux-mêmes.
- la question 5 évoque des aspects de la relation éducative, se réfère à l'interprétation de faits observés.
- la question 6 évoque des remarques formulées aux enseignants sur leur relation éducative, elle demande une analyse de moments auxquels l'observateur a assisté et qu'il a évoqués en entretien.

La question 7 a pour fonction de comparer les représentations de la relation éducative chez les différents observateurs. Leurs statuts, leurs fonctions entrent-ils en jeu dans leur manière d'appréhender ce concept ?

La question 8 utilise, comme la question 4, le verbe voir. Mais cette fois-ci, voir peut être synonyme d'interpréter. Cette question évoque les apparitions, les émergences – forcément subjectives – de la relation éducative dans le travail écrit de préparation.

Enfin, après être progressivement entré dans le concept, la question 9 demande de définir la relation éducative.

Afin de compléter ce questionnaire, nous avons envisagé un entretien avec une Inspectrice de l'Education nationale

Ce choix de recourir à une deuxième technique s'est fait pour enrichir les réponses au questionnaire par des réponses plus personnelles, plus précises et donc plus argumentées. La visée de cet entretien de recherche est d'obtenir de l'information sur ses observations, ses attitudes et ses opinions concernant le concept étudié et par rapport aux réponses déjà obtenues. Il s'agit donc d'un entretien directif : le guide est presque identique au questionnaire. La passation orale favorise le développement des réponses, avec des demandes de précision et des relances si nécessaire.

### 3.2.3 Vers l'élaboration d'une grille d'observation de la classe.

La finalité du travail d'analyse et de croisement des données recueillies avec les questionnaires et lors de l'entretien est l'élaboration d'une grille d'observation de la relation éducative en classe.

#### 3.2.3.1 L'analyse et le croisement des données.

Nous commencerons logiquement par interpréter les données recueillies avec les questionnaires par le procédé de l'analyse par catégories. Nous découperons les réponses

obtenues en isolant les observables évoqués en vue de leur catégorisation : ce sera l'étape de l'inventaire. (BARDIN, 2001)

Nous ferons une analyse fréquentielle des données qualitatives pour mesurer la récurrence de certains observables. Ainsi seront possibles les regroupements, les classements et l'organisation en catégories, ces catégories devant répondre aux exigences suivantes :

- permettre de rendre compte du contenu des réponses obtenues,
- permettre de classer toutes les réponses obtenues,
- permettre de répondre à la question de départ, à l'objet de la recherche.

Pour répondre à l'objet de ce travail de recherche, les catégories choisies devront se baser sur différents moments ou aspects de la gestion de la classe.

### 3.2.3.2 Des observables à la grille.

Une fois les observables classés en catégories, nous aurons recours aux travaux de chercheurs pour leur donner du sens au-delà de leur valeur de constats classifiés : ils devront devenir matériau d'analyse de pratique en situation d'observation de recherche. L'objectif étant de mettre en évidence les leviers et les lacunes de la relation éducative observée.

## **3.3 ETAPE 2 : OBSERVATION DE NEO TITULAIRES.**

L'outil élaboré, grâce aux observables recueillis et catégorisés, aura pour fonctions de recueillir des observations de classe et de les analyser. Notre objectif sera alors de mettre en évidence la nature de relation éducative en jeu et, le cas échéant, fournir des pistes aux néo titulaires pour l'améliorer.

### 3.3.1 Les néo titulaires choisies.

Le choix des néo titulaires s'est fait sur plusieurs critères ; ces personnes devaient avoir :

1. une relation repérée comme déficiente lors des évaluations de leur année de professeur des écoles stagiaire.
2. une réelle ouverture d'esprit, une volonté de progresser manifeste.
3. être nommées à plein temps dans une classe depuis la rentrée de septembre 2011.
4. être volontaires pour ces observations de recherche.

Les deux premières enseignantes contactées ont accepté. Bien qu'entrant dans les critères recherchés, elles ont des profils différents :

T1.1 est une jeune femme de 24 ans. Après l'obtention d'un baccalauréat littéraire, elle a choisi d'entrer à la faculté d'anglais de Rouen. Après une année scolaire perturbée, elle a décidé de changer de voie et de s'orienter vers une licence de lettres modernes qu'elle a obtenue en 2009. Elle a ensuite suivi une année de PE1 à l'IUFM de Mont Saint Aignan à l'issue de laquelle elle a décroché le concours de professeur des écoles. En tant que PES en 2010-2011, elle a tout d'abord effectué un stage d'observation à Saint Mards de Blacarville (27) dans un triple niveau de cycle 3 puis deux remplacements de longue durée, le premier au Gros Theil (27) avec des CE1-CE2 puis avec les mêmes niveaux à Illeville sur Montfort (27). Avant l'enseignement, son expérience se résumait à des gardes quotidiennes d'enfants de tous âges, mais aussi à de l'aide aux devoirs et du soutien (tous niveaux jusqu'au lycée).

Voici deux extraits du rapport de sa deuxième visite évaluative en tant que PES (ANNEXE 8) :

**Conseil n° 1** : Pensez votre rôle autrement qu'en gendarme. Lancez-vous dans une relation véritablement éducative avec vos élèves : empathie, communication, estime de soi ...

Je vous encourage à lire : Créer une véritable relation pédagogique, de Christophe MARSOLLIER, Hachette Education, 2004, (ref 37.06 MAR au CIRFEM)

#### CONCLUSION

(...) Je pense que dans un premier temps, ses efforts devront porter sur sa relation aux élèves : se montrer moins autoritaire tout en faisant preuve d'autorité ... Aller vers les enfants, notamment ceux qui sont les plus fragiles pour les épauler, les étayer, les relancer ... Les encouragements de la maîtresse sont, dans ces cas là, fondamentaux pour la réussite. (...)

T1.2 est une femme de 35 ans, mère de 3 enfants, ses diplômes sont les suivants :

- baccalauréat STT CG (comptabilité gestion) en 1995,
- diplôme universitaire (DU) assistant polyvalent en 2000,
- CRPE en 2010.

T1.2 a assuré la fonction d'emploi jeune dans une école élémentaire de 1998 à 2003 puis de 2003 à 2004 en tant qu'assistante d'éducation. Elle est ensuite devenue hôtesse d'accueil dans une société industrielle de 2004 à 2009. Durant cette période elle a, par le biais d'une association de partenaires sociaux, le FONGECIF, pris un congé individuel de formation et suivi une année de PE1 à l'IUFM (année scolaire 2008/2009). Elle a passé et réussi le concours pour devenir professeur de écoles en tant que candidate libre en 2010, elle était donc Professeur des Ecoles Stagiaire en septembre de la même année. Ayant été titularisée en juin 2011, à la rentrée de septembre de cette même année, elle s'est vue en charge d'une classe.

T1.2 a été sollicitée pour ce travail de recherche car, lors de la deuxième évaluation de son année de stage, le maître formateur évaluateur a noté ce conseil :

**Conseil n°1** : Adoptez une attitude de **considération positive** à l'égard des élèves. Même si la réponse donnée n'est pas celle attendue, et c'est souvent le cas, trouvez toujours le petit détail positif qui fera accepter la remarque négative qui suit.

Exemple de l'apostrophe de ce matin : un enfant appelle l'apostrophe « virgule », vous dites : « Un « j » avec une virgule ? » en faisant la grimace. Une attitude moins stigmatisante pour l'enfant serait de dire : « Tu dis une virgule. Alors je l'écris comme ça. Ça te va ? » et vous écrivez J, L'enfant voit bien que ça ne va pas et le dit. Vous dites alors : « J'ai compris, tu appelles ce signe virgule parce que, et tu as raison, ça ressemble à une virgule (attitude positive, valorisante pour l'élève). Mais comme il est placé plus haut que la virgule, il ne s'appelle pas virgule. Qui connaît le nom de ce signe ? Oui, c'est une apostrophe. »

Ce conseil, mis en perspective avec la conclusion de la fiche d'évaluation (ANNEXE 9), nous amène à penser que cette jeune enseignante a le profil pour participer à notre travail de recherche.

### 3.3.2 Méthodologie d'observation et de suivi.

Le suivi des deux néo titulaires se fera en trois étapes :

- ❖ une première étape au cours de la première période de l'année scolaire (septembre/octobre 2011) : observation de la classe,
- ❖ une deuxième étape où elles auront à mettre en œuvre les pistes ayant émergé lors de la première observation,
- ❖ une troisième étape avec une seconde observation au cours de la quatrième période de l'année scolaire (mars 2012).

#### 3.3.2.1 La première observation de recherche.

L'objet de cette première étape est de repérer des leviers et des lacunes dans la relation éducative que chacune des deux T1 aura pu tisser avec ses élèves en début d'année. Pour ce faire, un entretien sera mené avec chaque enseignante avant le moment d'observation ; ainsi pourra être mise à jour *la relation déclarée*. Pendant cette entrevue préalable, chaque enseignante aura à répondre à des questions fermées. Puis l'observation de la classe permettra de renseigner la grille élaborée grâce au questionnaire avec des observables catégorisés d'après des travaux de chercheur(s) ; il s'agira alors de faire apparaître *la relation réelle* et de la caractériser.

### 3.3.2.2 Analyse et pistes de travail.

Une mise en perspective de *la relation déclarée* par les néo titulaires, de *la relation réelle*, observée, et de *la relation préconisée* par l'Institution nous permettra de proposer des pistes de réflexion quant à l'introduction de ce concept dans le travail de préparation écrit de la classe. Il s'agira alors aux néo titulaires de comprendre les points d'appuis dont elles disposent et les lacunes de leur relation avec leurs élèves afin d'ajouter cette compétence à leurs outils de préparation. Ensemble, nous tenterons de trouver un moyen adapté et efficace pour anticiper cette relation éducative. En aucun cas il ne leur sera demandé une totale remise en question de leur façon de préparer la classe. A l'issue de ce travail de réflexion, sa mise en œuvre sera progressive, réajustée et consignée régulièrement en tant qu'objet d'analyse de sa pratique personnelle.

### 3.3.2.3 La seconde observation de recherche.

Après avoir analysé la relation en jeu, défini et mis en œuvre des pistes de travail, une seconde observation sera menée. Son objet sera de constater si le fait « d'écrire » des gestes professionnels sensés induire une relation vraiment éducative permet leur anticipation pour leur application concrète. Les modalités en seront les mêmes que pour la première.

## **CHAPITRE 4 : LES DONNEES DE LA RECHERCHE ET LEUR ANALYSE.**

Comment prendre conscience de la nature de relation qui est en jeu dans sa classe ? Comment l'anticiper ? Comment la maîtriser ? Les formateurs sont-ils en mesure de former les jeunes enseignants à la relation éducative ? Pour aborder toutes interrogations, nous commencerons par analyser les réponses obtenues au questionnaire. Puis nous réfléchirons à une formation à la relation éducative par l'observation – entretien pour vérifier notre hypothèse : en examinant et réexaminant sa relation éducative, l'habitus relationnel se modifie et l'enseignant la maîtrise efficacement, au bénéfice des élèves.

### **4.1 LA RELATION EDUCATIVE ET LES PERSONNES AMENEES A OBSERVER LA CLASSE.**

Pour appréhender les perceptions que les formateurs ont de la relation éducative, nous les avons consultés sur les observables de cette dernière en classe. Des entretiens individuels auraient été riches en informations sur leurs représentations personnelles de la relation éducative. Mais ils n'ont pas été retenus dans nos choix méthodologiques pour deux raisons. Tout d'abord, pour une raison d'ordre pratique : ces données auraient été beaucoup trop lourdes à recueillir et analyser. De plus, la schématisation des différents niveaux de perception de la relation éducative par les formateurs ne constitue pas l'objet de ce travail de recherche, elle en est un moyen. Nous nous baserons donc sur les réponses au questionnaire que les professeurs des écoles maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques de circonscription, les professeurs d'IUFM et les inspecteurs de l'Education nationale ont renseigné.

#### **4.1.1 Ce que les observateurs ont voulu nous dire dans leurs réponses.**

##### **4.1.1.1 Les retours**

Onze questionnaires ont été envoyés aux Inspecteurs de l'Education nationale de l'Eure, quatre ont répondu, onze également aux conseillers pédagogiques de circonscription, cinq ont répondu, dix ont été distribués dans les casiers des professeurs de l'IUFM d'Evreux, quatre ont répondu et douze envoyés ou distribués aux maîtres formateurs, six ont répondu. Sur quarante-quatre questionnaires, nous avons compté dix-neuf retours, soit presque la moitié. La quantité de retours, bien que convenable, ne permettra pas d'établir le panorama exact des représentations des personnes amenées à observer la classe sur la relation éducative.

##### **4.1.1.2 Les réponses**

Les questionnaires envoyés se voulant très concrets, les réponses ont été circonstanciées et précises. Parfois même, le désir de développer davantage a amené les personnes à ajouter un commentaire. Ces commentaires ont été de deux natures :

- Commentaire lié à une impossibilité à répondre :

**1. Quelles sont les compétences les plus faciles à observer lors d'une visite ou d'une inspection ?**

Les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques, relationnelles.

I2 ne répond pas et s'explique : « *Les quatre concepts ci-dessus mériteraient une définition. Les zones de coïncidence et les nuances ténues entre les compétences didactiques et disciplinaires ou entre compétences relationnelles et pédagogiques rendent la réponse difficile voire indécidable.* »

- Une justification de la réponse, le mode de choix proposé ne permettant pas de développer :

**2. Lesquelles de ces compétences sont difficiles à juger objectivement ?**

Les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques, relationnelles.

P2 justifie sa réponse : « *Tout dépend de l'outillage d'observation construit. Les compétences les plus faciles à observer sont la maîtrise des contenus si le formateur est expert dans ce domaine. Mais aussi les principes didactiques disciplinaires de base, tout comme la mise en œuvre pédagogique. Les compétences relationnelles exigent une réelle formation pour objectiver des indicateurs pertinents. Or ces compétences ne font que peu l'objet d'une formation comparativement au disciplinaire, au didactique voire au pédagogique.* »

Voici ce que les observateurs de la classe nous disent de la relation éducative :

**Les questions 1 et 2.** Pour tous, les compétences didactiques, pédagogiques et disciplinaires sont plutôt faciles à observer. Mais les compétences relationnelles divisent les 4 catégories de formateurs. On obtient même des réponses paradoxales : P1 trouve les compétences pédagogiques et relationnelles à la fois faciles et difficiles à observer. Globalement, les PEMF ont beaucoup de mal à observer la relation éducative.

**La question 3.** La relation qu'un enseignant établit avec sa classe est toujours un critère d'observation pour toutes les catégories.

**La question 4.** Les moments de classe où l'on « voit » le plus aisément la relation éducative sont essentiellement collectifs pour les IEN et les PEMF, autant individuels que collectifs pour les PIUFM, essentiellement individuels pour les CPC. C3 voit même la relation éducative dans les moments d'autonomie. Alors, quel est l'observable en jeu ?

- \* S'agit-il du comportement de l'enseignant face à ses élèves en autonomie ?
- \* du comportement des élèves en autonomie ?
- \* de la gestion du grand groupe scindé en sous groupes ?

**La question 5.** Les aspects de la relation éducative observés en classe se traduisent essentiellement par des attitudes pour les PEMF et les CPC, attitudes du maître « *sa façon de s'adresser à ses élèves, son écoute bienveillante, sa capacité à aider l'élève.* » (C3), « *La place du maître, sa façon de s'adresser aux élèves, de les regarder, de les réprimander, de les encourager.* » (MF2) et/ou des élèves « *Respect de la parole du maître, capacité à dire ce qu'il a appris, à communiquer avec le maître et avec les autres.* » (C3). Dans ces exemples, et dans les autres réponses des CPC et des PEMF, l'axe qui ressort majoritairement est celui des **interactions**.

Pour les IEN, l'axe d'observation principal s'avère être **l'aide aux élèves en difficulté**. « *La capacité d'une prise en compte réelle de l'élève avec ses particularités propres.* » (I2), « *Evaluer les besoins.* » (I1 et I3).

Les PIUFM, quant à eux, se montrent particulièrement attachés à la vie de classe. Nous constatons que les aspects de la relation éducative observés en classe et évoqués dans la cinquième question sont essentiellement des moments transversaux :

- le respect, l'équité des sollicitations, le tact, les encouragements, les relances pour P2,
- le respect de l'enfant pour P4,
- l'accueil, les rituels, les corrections pour P1.

Nous émettons l'hypothèse que, n'étant pas préparés, ces moments laissent paraître les personnalités des protagonistes sans le filtre des apprentissages.

**La question 6.** A cette question sur les remarques faites aux enseignants sur leur relation avec leurs élèves, seul un CPC répond de manière positive : « *Vous êtes attentive au bien-être des élèves.* » « *Vous êtes à l'écoute.* » (C1) Tous les autres questionnaires, sans exception, évoquent des remarques négatives : « *Les remarques peuvent s'avérer incisive dans certains cas extrêmes : relation incohérente, pernicieuse, voire dangereuse dans le cadre d'une relation éducative empreinte de violence verbale, de sanctions disproportionnées ou interdites par le règlement départemental (150 lignes de « Je ne dois pas prendre le maître pour un imbécile.* ») (I2)... ou encore « *Trop ou pas assez de proximité.* » (P3), « *Prendre en considération la singularité de chaque élève.* » (C3), « *Ne pas oublier de féliciter, d'encourager.* » (MF6)...

**La question 7.** La septième question avait pour objet de savoir si les propositions faites entraient, oui ou non, dans la relation éducative : les règles de vie de la classe, l'autorité de l'enseignant, la variété des rôles pris par l'enseignant durant une séance, la démarche d'apprentissage choisie, les moyens mis en œuvre pour différencier, la communication verbale, la communication non

verbale, les activités autour de la métacognition (la clarté cognitive), la considération positive des élèves par l'enseignant.

Seuls deux aspects font l'unanimité : **la communication verbale** et **la considération positive**.

Nous remarquons de nombreuses contradictions entre les réponses aux questions précédentes et à celle-ci. Deux exemples : I2 et MF6 pensent que les moyens pour différencier ne font pas partie de la relation éducative, alors qu'à la question 5, I2 dit avoir observé la relation éducative dans la prise en compte de l'élève avec ses particularités propres, et MF6 dit l'avoir vue dans l'aide apportée individuellement aux élèves en difficulté.

**La question 8.** Pour la totalité des formateurs et des inspecteurs, la relation éducative est visible dans le travail de préparation écrit de l'enseignant. Mais cette unanimité positive est très nuancée : cela va de « *Très rarement et seulement dans la définition du rôle du maître et de la tâche de l'élève.* » (C1) à « *Oui, dans l'anticipation des rôles des élèves, dans la conception de la séquence, de la séance, du projets, dans les choix de démarches, dans la place accordée aux élèves, dans la différenciation, dans les consignes, dans les bilans, les attitudes des élèves, leurs réponses attendues, leurs productions envisagées...* » (P2), en passant par « *Eventuellement, dans les réponses attendues et la nature des traces écrites et le choix des exercices.* » (P3) S'il fallait placer un curseur, il se situerait autour des **attitudes anticipées** du maître dans sa prise en compte de la difficulté.

**La question 9.** Enfin, définir la relation éducative n'a pas été chose facile. Certaines définitions sont très courtes « *Il s'agit d'un échange qui permet, au travers d'une confiance et d'un respect réciproques, d'apprendre.* » (MF1). Et d'autres très développées « *La relation éducative dans le cadre de l'école est le lien de confiance reconnu par la société, l'institution scolaire comme par les parents qui permet aux enseignants d'assurer la formation de l'enfant en tant qu'élève et citoyen. Dans le cadre de l'école, la relation éducative entre un élève et le maître permet de construire patiemment les savoirs, les savoir-faire et surtout les savoir-être selon les finalités de l'école et plus largement selon les valeurs et idéaux collectifs de la société. Cette relation éducative se caractérise dans un rapport symbolique où le pôle des adultes travaillant dans l'école est reconnu dans sa capacité à agir pour incarner, porter et transmettre des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être bien identifiés et supposés contribuer par l'usage de la responsabilité, de l'autonomie, de l'initiative et de la connaissance au développement d'une société plus libre, plus juste, plus fraternelle et plus démocratique.* » (I2).

#### 4.1.2 Ce que nous apprend l'analyse des questionnaires.

Il convient de remarquer que les questionnaires ont été renseignés avec soin et attention. Les réponses ont été précises, argumentées, nuancées, et par là même, sincères, chacun cherchant à revoir des expériences passées à travers le prisme de la relation éducative.

Les questions ayant été posées de manière progressive, leur analyse s'est faite de la même façon : question après question, les catégories d'observables sont apparues et se sont affinées.

Puis, à la suite de l'analyse des questionnaires, l'entretien avec Madame A, Inspectrice de l'Education nationale, apportera une vision plus précise sur certains points et une amorce aux entretiens préalables aux observations de T1.

#### 4.1.2.1 Une analyse question par question

**Les questions 1, 2, 3.** L'analyse des réponses à ces questions (ANNEXES 10 et 11) n'apprend rien de plus que ce que les personnes ayant renseigné les questionnaires ont voulu dire :

- la frontière entre compétences pédagogiques et compétences relationnelles est floue,
- mais la relation fait toujours l'objet d'une attention particulière pendant l'observation et lors de l'entretien.

**La question 4.** Avec les réponses à cette question (*Quels sont les moments de classe où l'on « voit » le plus aisément la relation éducative ?*) (ANNEXE 12), apparaissent déjà 7 catégories d'observables : elles sont classées ci-dessous par ordre d'importance, non pas pour établir des statistiques, mais pour donner du sens à ces fréquences, et permettre une comparaison entre les réponses aux différentes questions.

	Q4
La relation éducative par les interactions, la communication, le débat.	29.82%
La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité.	22.80%
La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre.	17.54%
La relation éducative par des moments informels hors apprentissages.	12.28%
La relation éducative par l'aide aux élèves.	10.52%
La relation éducative par l'activité physique.	5.26%
La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits.	1.75%

Comme on demandait aux formateurs d'évoquer des moments de classe où la relation est visible, il est logique que la communication arrive en tête car bien souvent il y a confusion entre relation et interactions : beaucoup ne pensent la relation éducative que par les interactions entre enseignant et enseignés. « *En grand groupe, moments d'échanges lors de la découverte d'une leçon, ou lors des débats interprétatifs sur des textes.* » (P1) « *Au moment des consignes données*

(formulation, reformulation ...), de la distribution de la parole aux élèves, lors des mises en commun ou corrections (valorisation des propositions si ce n'est pas ce qui est attendu). » (MF6)

Viennent ensuite des moments très marqués en termes d'interactions : l'accueil, les rituels, l'entrée dans l'activité. L'enseignant y a une posture d'animateur : il régule les attitudes avec, comme objectifs, l'harmonie du groupe, la mise en confiance. « *L'accueil du matin en maternelle, les temps collectifs (rituels et salle de jeux) qui mettent en évidence la capacité à mobiliser le groupe sur les apprentissages, la relation d'étayage ou d'aide lors des ateliers, des moments plus informels d'encouragement ou d'impulsion à mettre en lien avec le devenir élève, « dire ce qu'on va apprendre » plutôt que de servir la soupe en présentant le menu juste avant les ateliers. » (I1)*

Aborder la relation éducative à travers les apprentissages et leur mise en œuvre revient à percevoir les enseignants dans des postures combinées de mentor et de chercheur : l'objectif est alors autant de guider, d'accompagner que d'inviter à la recherche. « *Lors de la mise des élèves en situation de recherche ou d'exécution d'une tâche. » (C4) « Moments de travail en groupes de médiation ou bien lors des phases de recherche. » (I3)*

Quelques formateurs ont évoqué des moments informels où la relation est, selon eux, visible :

- la récréation, le début et la fin de journée (I4), l'entrée en classe (C3),
- les moments de transition (C2), les moments charnière (MF4) ou imprévus (MF3),
- les déplacements (MF2).

Dans les moments d'aide aux élèves, l'enseignant a une double posture de praticien et de mentor : il fait valoir sa professionnalité en étayant et accompagnant les plus fragiles. La relation éducative apparaîtrait donc de façon lisible pendant :

- l'aide personnalisée (C1), l'aide individualisée (P3, MF6), l'aide aux élèves en difficulté (C5),
- les moments d'étayage (I1), de différenciation (C1), de remédiation (P2).

Une seule discipline apparaît comme pouvant, à elle seule, incarner la relation maître-élève : il s'agit de l'EPS. « *Les temps « hors » classe comme l'EPS. » (C2) et « La relation éducative est présente dans tous les moments de classe et particulièrement lors des séances dans le domaine Agir et s'exprimer avec son corps en école maternelle. » (MF5)*

Enfin, la vie de la classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits étant plus des aspects transversaux que des moments de classe, cette entrée n'apparaît que dans un faible

pourcentage des réponses. Nous verrons que leur position va radicalement changer en fonction de l'intitulé des questions qui suivent.

**La question 5.** Grâce à cette question (*Quels sont les aspects de la relation éducative que vous avez pu observer en classe ?*) (ANNEXE 13), une huitième catégorie apparaît : La relation éducative par les comportements et attitudes.

La catégorie La relation éducative par l'activité physique. a disparu.

Mais surtout, le classement des sept restantes a changé de façon notable :

	rappel Q4	Q5
La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits.	1.75%	36.14%
La relation éducative par les interactions, la communication, le débat.	29.82%	24.09%
La relation éducative par l'aide aux élèves.	10.52%	14.45%
La relation éducative par les comportements et attitudes.		12.04%
La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre.	17.54%	9.63%
La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité.	22.80%	2.40%
La relation éducative par des moments informels hors apprentissages.	12.28%	1.20%
La relation éducative par l'activité physique.	5.26%	

A cette question, la catégorie La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits arrive en tête. C'est donc essentiellement par cet aspect que les formateurs observent et jugent la relation entre le maître et ses élèves. Cette forte fréquence (plus d'une réponse sur 3 y fait référence) nous amène à nous interroger sur la nature des « ambiances » évoquées : s'agit-il d'ambiances plutôt sereines ou peu propices aux apprentissages ?

Si on analyse les réponses surlignées en rouge (ANNEXE 13), on comprend que l'ambiance de classe y est évoquée en des termes positifs : *confiance en l'autre* (MF1, C4, I3), *respect, équité, tact, encouragements, relance*, (P2), *écoute bienveillante* (C3), *climat de classe serein* (MF6), *calme, sérénité, respect, écoute, volonté marquée de faire participer chacun* (I1)... Faut-il en déduire que les formateurs assistent essentiellement à des moments de classe où le climat est serein et l'ambiance propice aux apprentissages ? Cette remarque est à mettre en parallèle avec le type de réponses obtenues à la question suivante.

**La question 6.** A la sixième question (*Quelle(s) remarque(s) avez-vous déjà été amené(e) à formuler à un enseignant sur sa relation éducative avec ses élèves ?*), une neuvième

catégorie apparaît : La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution, alors que La relation éducative par des moments informels hors apprentissages. disparaît.

	Rappel Q4	Rappel Q5	Q6
La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits.	1.75%	36.14%	41.07%
La relation éducative par l'aide aux élèves.	10.52%	14.45%	19.64%
La relation éducative par les interactions, la communication, le débat.	29.82%	24.09%	17.85%
La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre.	17.54%	9.63%	8.92%
La relation éducative par les comportements et attitudes.		12.04%	7.14%
La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.			3.57%
La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité.	22.80%	2.40%	1.78%
La relation éducative par des moments informels hors apprentissages.	12.28%	1.20%	
La relation éducative par l'activité physique.	5.26%		

La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits reste en tête et prend même de l'ampleur. Faisons comme à la question 5, cherchons la nature des remarques faites par les formateurs (ANNEXE 14) : à l'exception de C1, « *Vous êtes attentive au bien-être des élèves.* » « *Vous êtes à l'écoute.* », tous font des remarques négatives aux enseignants qu'ils visitent alors qu'à la question précédente, les observations étaient exclusivement positives. Celles-ci sont majoritairement libellées en termes de manque : *manque d'explicitation* (MF1), *de fermeté, de bienveillance* (MF2), *d'initiative laissée aux élèves* (C4), *de valorisation, de relations duelles* (I4)... Faut-il y voir :

- un manque de reconnaissance de ce qui est positif lors d'une visite ?
- une habitude, consciente ou non, de faire reposer l'entretien sur des paramètres « échoués » ?
- une pratique qui consiste à se focaliser sur les progrès qui restent à faire sans s'appuyer sur des leviers opérationnels ?

Si nous comparons la fréquence de La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits. et celle de La relation éducative par les interactions, la communication, le débat, nous sommes dans un rapport de 2,5. Et si nous comparons la fréquence de La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits. et celle de La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre, nous sommes dans un rapport de plus de 4. Cette donnée sera en prendre en compte lors des observations-entretiens de recherche que nous mènerons avec les T1 car, si les formateurs sont essentiellement axés sur cette dimension lors de leurs observations, il y a fort à parier que les enseignants y voient le canal principal par lequel se joue leur relation avec les élèves.

Enfin, l'apparition de *La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution* montre que l'Institution, qui semblerait à priori extérieure à la relation éducative qui se joue en classe, sera à prendre en compte dans la formation des néo titulaires, notamment lors de la mise en perspective de *la relation déclarée*, de *la relation réelle*, observée, et de celle *préconisée* par l'Institution.

**La question 7.** Cette question (*Associeriez-vous ces aspects de la gestion de la classe à la relation éducative ?*) (ANNEXE 15) propose neuf aspects de la gestion de la classe et demande si on peut les associer à la relation éducative. Voici le nombre de réponses positives :

	oui
❖ les règles de vie de la classe,	14/19
❖ l'autorité de l'enseignant,	15/19
❖ la variété des rôles pris par l'enseignant durant une séance,	17/19
❖ la démarche d'apprentissage choisie,	14/19
❖ les moyens mis en œuvre pour différencier,	16/19
❖ la communication verbale,	19/19
❖ la communication non verbale,	18/19
❖ les activités autour de la métacognition (la clarté cognitive).	15/19
❖ la considération positive des élèves par l'enseignant	19/19

Nous dégageons de ces réponses que les formateurs et les inspecteurs ont du mal à cerner les contours et les limites de la relation éducative. Il s'agit pour eux d'un concept flou qui est partout et nulle part, qui se confond à la pédagogie et empiète sur la didactique ou bien qui leur est totalement extérieur.

L'analyse de ces réponses montre déjà 4 niveaux de perception de la relation éducative par les formateurs, chaque niveau venant s'ajouter au précédent.

**Niveau 1 :** la relation éducative se joue dans les rapports maître-élèves, dans les interactions.

**Niveau 2 :** vient s'y ajouter la vie de la classe : la communication, l'organisation de l'espace, l'autorité, les règles, l'ambiance, l'accueil.

**Niveau 3 :** on y ajoute la mise en œuvre de la pratique de classe : la gestion des besoins, le rôle de chacun, le statut de l'erreur, les choix pédagogiques, l'observation ...

**Niveau 4 :** avec en plus la conception de la pratique : les choix didactiques, la métacognition, les démarches adoptées, les bilans ...

**La question 8.** En catégorisant les réponses à cette question *Selon vous, dans le travail écrit de préparation de classe, peut-on « voir » la relation éducative ? Si oui, comment, sous quelle forme ? Si non, pourquoi ?* (ANNEXE 16), nous avons obtenu ce tableau de synthèse où les observables de la RE sont classés en fonction de leur nature et de leur place dans l'acte d'enseignement.

Catégories d'observables	En amont	Pendant la mise en œuvre
La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respect des programmes.</li> <li>- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.</li> <li>- en termes de devenir élève en maternelle.</li> </ul>	
La relation éducative par les apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)</li> <li>- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.</li> <li>- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.</li> <li>- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.</li> <li>- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).</li> <li>- choix des exercices proposés.</li> <li>- choix sur le sens à donner aux activités.</li> <li>- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.</li> <li>- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.</li> <li>- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualité des productions et créations des élèves.</li> <li>- utilisation d'outils et référents.</li> <li>- participation à l'élaboration des affichages.</li> </ul>
La relation éducative par les interactions, la communication, le débat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anticiper les réponses des élèves.</li> <li>- communiquer avec la personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.</li> <li>- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.</li> <li>- prévoir des moments de débat au sein des séances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participation des élèves aux traces écrites.</li> <li>- façon de formuler les consignes, de questionner les élèves.</li> <li>- attitude dans l'échange verbal.</li> <li>- attitude dans l'échange non verbal.</li> <li>- attitude d'écoute active.</li> <li>- liberté des échanges.</li> <li>- utiliser un vocabulaire et un langage adaptés.</li> </ul>

<p>La relation éducative par l'aide aux élèves</p> <p>La relation éducative par les comportements et attitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prévoir des remédiations.</li> <li>- différencier ses préparations.</li> <li>- travailler en groupes de besoins.</li> <li>- organiser le groupe classe de façon réfléchi et adaptée aux activités.</li> <li>- prévoir la gestion des besoins spécifiques.</li> <li>- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.</li> <li>- les utiliser pour préparer la suite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorisation des élèves et de leurs productions.</li> <li>- gestion et utilisation de l'erreur.</li> </ul>
<p>La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisation de l'autonomie.</li> <li>- réflexion sur les règles de vie.</li> <li>- choix de sanctions éducatives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ambiance de classe.</li> <li>- autorité du maître : moyens de régulations utilisés : variété, adéquation avec l'âge et le comportement des élèves.</li> <li>- gestion de l'autonomie.</li> </ul>
<p>La relation éducative par des moments informels hors apprentissages</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestion des transitions.</li> <li>- entrées, sorties de la classe.</li> <li>- comportements et attitudes en récréation.</li> </ul>
<p>La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- préparation de l'accueil.</li> <li>- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestion de l'accueil tournée vers les élèves.</li> <li>- mise en œuvre des rituels pour mobiliser les élèves.</li> <li>- entrée active dans l'activité.</li> </ul>

Grâce à ce travail, les prémices d'une grille d'observation se dessinent.

**La question 9.** Enfin, la dernière question demandait de définir le concept qui nous intéresse (ANNEXE 17). Il ressort de ces définitions très hétérogènes que la relation éducative est un lien. La place de chacun et la qualité des « partenaires » dans cette relation sont variables si bien que trois types de relation s'envisagent : la relation dans la classe, la relation hors la classe et la relation à travers les savoirs. Nous avons classé les idées qui se réfèrent à chaque type de relation selon qu'ils définissent la nature de la relation éducative ou bien ses fonctions.

Les formateurs définissent essentiellement la relation éducative comme une relation interpersonnelle au sein de la classe.

## LA RELATION INTERPERSONNELLE DANS LA CLASSE

<i>Sa nature</i>	<p><b>La relation est un échange.</b></p>	<p><b>La relation entre l'enseignant et ses élèves est un échange, un lien réciproque qui se qualifierait par :</b></p> <p>Un certain équilibre.          Mais aussi une dépendance les uns des autres.          Un lien de confiance.          Une asymétrie.          La prise en compte d'autrui en tant que personne.          Une relation sécurisée s'appuyant sur des règles de vie, qui demande de la patience car sa visée est à long terme.</p>
	<p><b>La relation est un moyen de communication.</b></p>	<p>Les interactions passent par un réseau de communication oral, verbal, gestuel.          Elles se manifestent par des échanges, des débats.          Elles sont verbales et non verbales.          Des attitudes définissent ces interactions.          La communication y est empathique, respectueuse.</p>
<i>Ses fonctions</i>	<p><b>La relation intéresse le développement de l'enfant.</b></p>	<p><b>Elle sert à :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Apprendre :</u>              Elle vise :             <ul style="list-style-type: none"> <li>● des apprentissages cognitifs</li> <li>● des apprentissages sociaux</li> <li>● des savoirs</li> <li>● des savoir-faire</li> <li>● des savoir-être</li> </ul>             Elle sert à bâtir des compétences, à être acteur de ses apprentissages.           </li> <li>○ <u>Construire des valeurs éducatives</u>              Etre autonome, responsable.              Faire preuve d'initiative.              Exprimer ses besoins.              Exprimer ces valeurs.              Faire preuve de respect.              Exprimer une certaine forme d'affection.              Exprimer des désirs.              Ressentir une confiance mutuelle.              Faire preuve d'honnêteté.              Instaurer un véritable rapport au maître.              Rapport aux autres élèves.              Conditions psychologiques favorables aux apprentissages.              Prendre la parole.              Permettre de se tromper.           </li> <li>○ <u>Aller au-delà de la dimension éducative de l'acte d'enseignement /apprentissage.</u>              Renforcer l'estime de soi.              Contribuer au développement de la personne.              Devenir citoyen.           </li> </ul>
	<p><b>La relation comme accomplissement professionnel.</b></p>	<p><b>Pour l'enseignant, elle permet :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>D'un point de vue professionnel de :</u>              Mettre en œuvre des apprentissages.              Suivre le programme.              Manifester sa volonté de faire progresser.              Exercer sa responsabilité d'enseignant.           </li> </ul>

		Prendre en compte l'autre, s'adapter. S'adapter, varier ses rôles selon les situations. Valoriser le principe d'éducation. Faciliter l'apprentissage. Conditionner les apprentissages. Synthétiser sa formation professionnelle, ses échanges avec les collègues, ses lectures ... Eprouver et partager son plaisir d'enseigner.
	<b>La relation peut améliorer la société.</b>	o <u>D'un point de vue personnel</u> : Permet de bien vivre son enseignement. Contribuer au développement de sa personne.
		Le dessein ultime de relation éducative est de contribuer à une société plus libre, plus juste, plus fraternelle et plus démocratique.

Les définitions envisagent également la relation éducative en dehors de la classe, faisant intervenir d'autres acteurs.

<b>LA RELATION INTERPERSONNELLE HORS LA CLASSE</b>		
<i>Sa nature</i>	<b>La relation est un échange.</b>	<b>Outre le maître et ses élèves, elle implique :</b> l'Institution, les familles, tous les adultes de l'école et encore plus largement, la Société. Elle s'appuie sur les règles de vie de l'école.
	<b>La relation est un moyen de communication.</b>	Elle s'alimente des échanges entre collègues.
<i>Ses fonctions</i>	<b>La relation intéresse le développement de l'enfant.</b>	Elle établit un rapport aux adultes de l'école quelles que soient leurs fonctions.
	<b>La relation comme accomplissement professionnel.</b>	

Enfin, quelques définitions abordent un « partenaire » inattendu dans cette relation : les savoirs.

<b>LA RELATION DANS LES SAVOIRS.</b>		
<i>Sa nature</i>	<b>La relation est un échange.</b>	Exprimer ses besoins. Permet de se tromper.
	<b>La relation est un moyen de communication.</b>	
<i>Ses fonctions</i>	<b>La relation intéresse le développement de l'enfant.</b>	Rendre l'élève indépendant des savoirs. Construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Vise l'autonomie vis-à-vis des savoirs.
	<b>La relation comme accomplissement professionnel.</b>	

Ces grilles théoriques d'analyse nous permettent de mieux comprendre comment est envisagée la relation éducative. Elle est avant tout une interaction personnelle qui se joue au sein même de la classe. Sa principale fonction est de permettre le développement de l'enfant. Néanmoins, elle a un rôle non négligeable de réalisation professionnelle de l'enseignant. Entrent également dans cette relation les autres adultes de l'école, les parents. Mais dans ce cas, les formateurs n'ont pas évoqué leur fonction. On peut faire l'hypothèse que leur rôle est surtout d'être en accord avec l'enfant et l'enseignant et surtout de l'exprimer. Enfin, le partenaire dissimulé mais pourtant essentiel de cette relation est le savoir. Seuls I1 et MF2 y font allusion clairement. Nous verrons que cette absence dans l'esprit des formateurs n'est pas sans conséquence sur la pratique des jeunes titulaires.

#### 4.1.2.2 Une vue globale des réponses au questionnaire

Tout d'abord, l'analyse des questionnaires nous a permis de dégager neuf catégories d'observables :

1. La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.
2. La relation éducative par les apprentissages.
3. La relation éducative par les interactions, la communication, le débat.
4. La relation éducative par l'aide aux élèves.
5. La relation éducative par les comportements et attitudes.
6. La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits.
7. La relation éducative par des moments informels hors apprentissages.
8. La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité.
9. La relation éducative par l'activité physique.

De plus, nous avons mis en évidence la complexité d'appréhension dans la pratique du concept qui nous intéresse, notamment à travers la place des savoirs dans cette relation particulière. Enfin, avec les réponses, nous schématisons quatre niveaux de perception de la relation éducative, de la plus intime à la plus large. Grâce à cela, des pistes et des modèles d'observation se dessinent afin de recueillir, comprendre, formaliser et restituer une relation éducative singulière.

#### 4.1.2.3 Apport de l'entretien avec l'Inspectrice de l'Education nationale.

De cet entretien (ANNEXE 18), trois points ressortent clairement : les compétences relationnelles sont des compétences professionnelles requérant des gestes professionnels, elles demandent d'entrer dans le raisonnement de l'élève et réclament donc une formation spécifique.



**Niveau 5** : la relation éducative se compose des 4 premiers niveaux plus tout ce qui incombe à l'enseignant et qui n'est pas de l'enseignement (réunion de rentrée avec les familles, choix des manuels, des supports, ...) (ANNEXE 19)

#### 4.1.3 Une grille d'observation de la relation éducative.

A partir des 9 types de relations ressorties des questionnaires, nous avons fait des regroupements pour aboutir à 7 grandes catégories. Nous élaborons la grille d'observation de la relation éducative à partir de celles-ci.

1. La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits.
2. La relation éducative par les interactions, la communication, le débat.
3. La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre.
4. La relation éducative par les comportements et attitudes et l'aide aux élèves.
5. La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.
6. La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité.
7. La relation éducative par des moments informels hors apprentissages.

Ces catégories ont été placées dans une première grille : chacun des 6 types de relation est devenu un intitulé sous lequel nous avons listé les observables lui correspondant. (ANNEXE 20)

Nous avons ensuite cherché à regrouper certaines de ces catégories entre elles pour donner plus de sens à la grille et donc aux observations qu'elle allait permettre de réaliser. Pour ce faire, nous avons repris les trois processus du Triangle pédagogique de HOUSSAYE évoqués dans le chapitre 2 : (ANNEXE 21)

La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.	Axe <b>Enseigner</b>
La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre et par l'activité physique.	Axe <b>Apprendre</b>
La relation éducative par l'aide aux élèves et par les comportements et attitudes. La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits. La relation éducative par les interactions, la communication, le débat. La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité et par des moments informels hors apprentissages.	Axe <b>Former</b>

Enfin, et dans le but de mesurer les écarts entre la relation *réelle* et la relation *déclarée*, nous questionnerons les néo titulaires sur chacun des trois axes de notre grille d'observation. Pour ce faire, nous avons repris chaque observable et cherché comment il était abordé dans les travaux en psychosociologie de POSTIC.

Observables recueillis avec les questionnaires	Travaux de POSTIC (1994) <u>La relation éducative</u> , nous permettant de questionner les T1 sur ces observables.
Respect des programmes, définition d'objectifs d'apprentissage.	➤ La fonction de l'enseignant (p 114).
Choix en termes de démarche, déroulement, durée, modalités de travail, préparation matérielle, exercices, productions antérieures, rôle et place de l'enseignant et des élèves.	➤ Les caractéristiques des interventions et le type de conduite adoptée par l'enseignant (p138), ➤ La démarche (p139), ➤ Les rôles nouveaux de l'enseignant (p119).
Anticipation, communication, place des élèves dans les traces écrites, débats.	➤ Le dialogue pédagogique (p170) ➤ La communication (p143)
Remédiations, différenciation, groupes de besoins, organisation du groupe, gestion des besoins spécifiques, rédaction de bilans utiles.	➤ La personnalisation de l'action pédagogique (p169).
Autonomie, règles de vie, sanctions.	➤ Les déterminants de la relation (p 92), ➤ L'autorité (p 189), ➤ Le pouvoir (p190)

Après avoir interrogé nos observables par la recherche, nous avons formulé des questions fermées pour chacun des trois axes. Ces questions seront la base de l'entretien préalable à chaque observation de recherche menée avec les néo titulaires.

---

**La relation éducative est fondée sur l'axe ENSEIGNER : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.**

L'enseignant se base-t-il sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés ? oui non

L'enseignant est-t-il en accord sur ses fonctions instrumentale et symbolique ? oui non

**La relation éducative est fondée sur l'axe APPRENDRE : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.**

L'enseignant favorise-t-il l'intérêt par un problème posé ? oui non

L'enseignant tente-t-il de faire poser le problème par les élèves ? oui non

L'enseignant sollicite-t-il des propositions méthodologiques ? oui non

L'enseignant cherche-t-il à suivre la démarche intellectuelle des élèves au lieu de les précéder et des le orienter ? oui non

L'enseignant donne-t-il des documents, demande-t-il de rassembler des informations ? oui non

L'enseignant est-il organisateur et animateur de l'apprentissage plus que dispensateur de savoir ?	oui non
L'enseignant donne-t-il un rôle de découverte de la connaissance en jeu aux élèves ?	oui non
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe Former : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>	
L'enseignant donne-t-il la parole aux élèves en dehors de la trame qu'il s'est construite?	oui non
L'enseignant anime-t-il un vrai dialogue pédagogique entre ses élèves, la connaissance en jeu et lui-même ?	oui non
L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ?	oui non
L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner, évaluer, faire des bilans sur ses élèves ?	oui non oui non oui non
L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe différencier, remédier à leurs difficultés, gérer les besoins spécifiques ?	oui non oui non oui non oui non
L'enseignant permet-t-il à chacun d'avoir une place comprise par tous dans le groupe ?	oui non
L'enseignant a-t-il instauré des rapports basés sur un droit légitimé plus que sur des rapports de domination/soumission ?	oui non
L'enseignant a-t-il pu rendre ses élèves indépendants de sa personne ?	oui non
L'enseignant a-t-il fixé des normes plutôt fonctionnelles (établies d'entrée de façon explicite), interactionnelles (basées sur les habitudes), ou dogmatiques (imposées subjectivement) ?	oui non oui non oui non
<u>L'enseignant régule-t-il le groupe sans utiliser son pouvoir ?</u>	<u>oui non</u>

La grille définitive (ANNEXE 22) a donc été élaborée à partir :

- des observables recueillis par les réponses des formateurs et inspecteurs au questionnaire,
- des réponses à l'entretien avec une Inspectrice de l'Education nationale,
- de leur catégorisation,
- de leur analyse,
- des travaux de HOUSSAYE (1996) sur la relation maître-élèves,
- des travaux de recherche en psychosociologie, notamment ceux de POSTIC (1994).

#### **4.2 FORMER A LA RELATION EDUCATIVE PAR L'OBSERVATION-ENTRETIEN A DEUX MOMENTS DE L'ANNEE DE T1.**

##### 4.2.1 Le premier moment d'observation/entretien : mesurer les écarts entre intention et action.

Le premier moment d'observation/entretien avec les néo titulaires a eu lieu au cours de la première période de l'année scolaire 2011-2012. Son objectif est de mesurer les écarts entre la relation *déclarée* et la relation *réelle*.

#### 4.2.1.1 L'entretien préalable de T1.1

La première T1 suivie (T1.1) est en charge d'un CP à l'année. Elle a 26 élèves. Son expérience de PES l'a amenée à suivre deux classes de CE1-CE2 (classe à cheval sur deux cycles) pendant sept mois. La visite a eu lieu un après midi. Avant l'observation, un entretien a été mené avec elle à partir des questions fermées afin de mettre en évidence la relation qu'elle déclare entretenir avec ses élèves (ANNEXE 23). Dans ses réponses, T1.1 déclare :

	Ce qu'elle pense maîtriser	Ses doutes
ENSEIGNER	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ qu'elle se base sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés,</li> <li>➤ que ses valeurs personnelles sont en accord avec ce que la société attend d'elle.</li> </ul>	
APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ qu'elle <u>essaie</u> de problématiser les situations d'apprentissage pour mettre en relation les élèves et le savoir,</li> <li>➤ qu'elle se sent plus organisatrice et animatrice que dispensatrice de savoir,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mais qu'elle oriente la démarche plus qu'elle ne suit celle des élèves,</li> <li>➤ mais ne donne pas un rôle de découverte aux élèves pour aborder une nouvelle connaissance.</li> </ul>
FORMER	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ que les élèves ont la parole,</li> <li>➤ qu'elle utilise ses connaissances pour organiser la classe, différencier, et gérer les besoins spécifiques,</li> <li>➤ que chacun a une place dans le groupe et que les rapports st basés sur un droit légitimé avec des normes fonctionnelles, interactionnelles et non dogmatiques, et qu'elle n'utilise pas son pouvoir pour réguler le groupe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mais qu'elle n'anime pas de vrai dialogue entre les élèves, la connaissance et elle-même,</li> <li>➤ qu'elle ne connaît pas les démarches cognitives de ses élèves et qu'elle ne dispose d'aucun outillage pour accompagner, évaluer et faire des bilans,</li> <li>➤ qu'elle voudrait être moins présente.</li> </ul>

De cet entretien, il ressort que T1.1 pense avoir conscience de ses savoirs, mais elle n'aurait pas assez de connaissances sur les élèves en général et sur les siens en particulier. L'axe qui la questionne le plus est FORMER. Elle pense donc avoir des difficultés à agir en s'appuyant sur les rapports maître-élève. Dans les relations élèves-savoir, elle pense trop orienter la démarche et ne pas assez impliquer les élèves dans la découverte de leurs connaissances.

#### 4.2.1.2 L'observation de T1.1

Le déroulé de cette séance (ANNEXE 24) montre que la jeune titulaire se situe essentiellement dans une démarche où elle utilise l'axe ENSEIGNER : la relation est basée sur le savoir qu'elle détient : sa position est frontale, elle agit (elle écrit, elle trie, elle valide, elle institutionnalise, elle corrige et évalue...), les élèves regardent. Elle marque cependant une volonté certaine d'aider les plus fragiles en s'appuyant sur l'axe FORMER : elle travaille

quelques minutes avec deux enfants à son bureau. Mais mettre en relation ses élèves et le savoir lui pose problème : elle a la volonté de partir d'eux, de leurs propositions mais très vite, elle reprend la main et impose sa relation au savoir, laissant en face d'elle les élèves à la place *du mort*. « *Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort.* » (HOUSSAYE, 1988, p. 233)

#### 4.2.1.3 Analyse de l'entretien préalable et de l'observation de T1.1

L'axe le plus exploité dans son action d'enseignement est l'axe ENSEIGNER, c'est également celui dont elle doute le moins lors de l'entretien. Il y a donc accord. Les deux autres axes sont moins investis dans sa pratique et moins maîtrisés sur le plan théorique : là encore, il y a accord. On peut donc dire que la relation *déclarée* n'est pas si loin de la relation *réelle*. Toutefois, lors de l'entretien, T1.1 déclare favoriser l'intérêt par un problème posé et tenter de faire poser ce problème par les élèves. Or, nous ne l'avons pas constaté lors de cette visite. Même si nous sommes bien consciente qu'un moment de classe ne saurait être à lui seul représentatif d'une pratique, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant à cette absence de mise en relation des élèves avec le savoir :

- Le support utilisé ici ne le permet pas : une comptine ne saurait suffire,
- L'enseignante manque de ressources pour y parvenir : elle a du mal à concilier les supports utilisés et une volonté manifeste d'accorder plus de place aux élèves dans sa pratique,
- Cela ne fait partie des ses habitudes de travail, même si elle le souhaiterait : elle ne dispose pas de schèmes d'action le lui permettant.

#### 4.2.1.4 L'entretien préalable de T1.2

La seconde T1 suivie (T1.2) est en charge d'une grande section. Elle a 23 élèves. Son expérience de PES l'a amenée à suivre une classe de CE1 à l'année. La visite a eu lieu un mardi après midi. Voici ce que déclare T1.2 dans l'entretien qui a précédé l'observation. (ANNEXE 25)

	Ce qu'elle pense maîtriser	Ses doutes
E N S E I N G E R	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ qu'elle se base sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés</li> <li>➤ que ses valeurs personnelles sont en accord avec ce que la société attend d'elle.</li> </ul>	

A P P R E N D R E	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ qu'elle tente de faire poser le problème par les élèves, quand c'est possible,</li> <li>➤ qu'en maternelle, elle est obligée de suivre leurs méthodologies de résolution,</li> <li>➤ qu'elle suit la démarche des élèves plus qu'elle ne l'oriente,</li> <li>➤ qu'elle donne un rôle de découverte aux élèves pour aborder une nouvelle connaissance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mais qu'en maternelle, elle ne problématise pas les situations d'apprentissage pour mettre en relation les élèves et le savoir,</li> <li>➤ mais elle ne demande pas aux élèves de rassembler des informations,</li> <li>➤ mais qu'elle se sent plus dispensatrice de savoir qu'animatrice ou organisatrice.</li> </ul>
F O R M E R	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ que les élèves ont la parole,</li> <li>➤ qu'elle espère animer un vrai dialogue entre les élèves, la connaissance et elle-même.</li> <li>➤ qu'elle dispose d'un outillage pédagogique pour évaluer et faire des bilans ...</li> <li>➤ qu'elle utilise ses connaissances pour organiser la classe, différencier, et gérer les besoins spécifiques</li> <li>➤ que chacun a une place dans le groupe et que les rapports st basés sur un droit légitimé avec des normes fonctionnelles, interactionnelles et non dogmatiques, et qu'elle n'utilise pas son pouvoir pour réguler le groupe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ qu'elle ne connaît pas les démarches cognitives de ses élèves,</li> <li>➤ ... mais pas pour les accompagner.</li> </ul>

T1.2 pense que son action d'enseignement s'appuie sur sa maîtrise du savoir en jeu et sur les rapports qu'elle entretient avec ses élèves, même si elle reconnaît ne pas connaître suffisamment les démarches cognitives de ces derniers. L'axe qui la questionne le plus est l'axe APPRENDRE. Elle pense donc avoir des difficultés à mettre en relation les élèves et le savoir. Elle souhaiterait davantage problématiser et se faire ainsi moins dispensatrice du savoir.

#### 4.2.1.5 L'observation de T1.2

Le déroulé de cette séance (ANNEXE 26) montre que les axes les mieux exploités sont ENSEIGNER et FORMER : elle utilise sa relation au savoir et celle avec ses élèves. Sa position en atteste : elle est assise sur une petite chaise devant les élèves et anime un vrai dialogue avec eux et entre eux, elle sort même de la trame qu'elle s'était fixée. Mais l'axe APPRENDRE est nettement sous exploité, voire absent de ce moment de classe : T1.2 ne met pas en relation les élèves et le savoir en jeu. Elle souhaite tellement qu'ils réussissent qu'elle finit par leur faciliter le travail au point que l'activité (intellectuelle) n'existe plus. Si, dans une logique de travail par compétences, on se demande à propos du travail d'aujourd'hui « A l'issue de la séance, l'élève est capable de ... » on ne peut que dire : « ... coller une lettre sous son modèle en correspondance terme à terme. »

Alors que, désirant travailler le principe alphabétique comme elle l'indiquait dans son cahier journal, elle aurait pu viser la compétence « A l'issue de la séance, l'élève est capable de

comprendre que les lettres, ou groupes de lettres (graphèmes) correspondent à des phonèmes. » Or, l'objectif défini par ses soins était « Recomposer les mots POMME, NOIX, CHÂTAIGNE. »

Peut-on conclure que travailler par compétences aurait permis à cette jeune enseignante de proposer une tâche plus en adéquation avec la compétence visée ? Et du coup assurer une problématisation qui aurait réellement mis en relation les élèves et la compétence en jeu ? Au début de l'analyse de cette séance, nous déclarions que l'axe ENSEIGNER était maîtrisé, que la préparation didactique de T1.2 constituait, pour elle, un levier. Nous comprenons maintenant que, pour cet exemple, il n'en est rien.

#### 4.2.1.6 L'analyse de l'entretien préalable et de l'observation de T1.2.

L'axe le plus exploité par T1.2 dans sa pratique est l'axe FORMER. Elle maîtrise sa relation aux élèves dans les moments d'apprentissage et dans les moments informels. Et elle en a conscience : ses réponses au questionnaire préalable l'attestent largement. Il y a, pour ce point, accord entre la relation *déclarée* et la relation *réelle*.

Par ailleurs, T1.2 exonère ses élèves d'éventuelles erreurs dans l'exécution en proposant une activité où se tromper est quasiment impossible et en sur-explicitant la démarche. En ce sens, elle est de nouveau en accord avec les réponses qu'elle fait aux questions : elle se sent davantage dispensateur de savoir qu'organisatrice et animatrice de l'apprentissage. En revanche, elle déclare s'appuyer sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Dans la pratique, nous avons constaté que sa logique était davantage une logique d'activité que de compétence. Ainsi, l'axe ENSEIGNER, qu'elle croit être un levier, est un frein : sa relation au savoir, sa préparation didactique sont insuffisantes pour assurer une vraie relation entre les élèves et le savoir.

Enfin, T1.2 est parfaitement lucide quant à l'axe APPRENDRE : elle ne problématise pas les situations d'apprentissage. Sans doute qu'une meilleure connaissance des didactiques des disciplines (axe ENSEIGNER) lui permettrait de faire les bons choix en termes de stratégies d'apprentissage (axe APPRENDRE).

#### 4.2.2 Cheminement des néo titulaires et introduction de la relation éducative dans leur travail de préparation.

Suite au premier moment d'observation/entretien, nous avons transmis en mains propres aux T1 les différents tableaux élaborés : la grille d'analyse des réponses au questionnaire préalable, le déroulé de la séance analysée selon les trois axes ENSEIGNER, APPRENDRE et FORMER et la grille des observables commentée, le tout suivi d'une question : *Pouvez-vous sélectionner un aspect de la relation éducative que vous avez la volonté d'améliorer en élaborant un outil*

écrit où apparaitront les attitudes anticipées de l'enseignant et celles attendues des élèves afin d'introduire la relation éducative dans votre réflexion ?

#### 4.2.2.1 L'outil élaboré par T1.1.

Un mois après le retour sur l'observation, T1.1 nous a fait parvenir la grille élaborée par ses soins. Elle a choisi d'axer sa réflexion et sa pratique sur l'axe APPRENDRE en me disant : « Ça me parle d'essayer de mieux mettre en relation les élèves avec le savoir. »

OBJECTIF: METTRE EN RELATION LES ELEVES ET LE SAVOIR	
ATTITUDES ATTENDUES DES ELEVES	ATTITUDES ANTICIPEES DE L'ENSEIGNANTE
- Ils entrent dans la recherche, acceptent le sujet proposé et s'en imprègnent.	- Elle laisse les élèves réagir spontanément et deviner ou faire des propositions sur ce qui va être attendu.
- acceptent les modalités de travail.	- incite les élèves à lire les consignes et à les reformuler pour mieux comprendre ce que l'on attend d'eux.
- se questionnent: se poser des questions, mener une réflexion.	- pose des questions pour s'assurer que les élèves ont compris ce qu'on attend d'eux.
- tâtonnent afin de comprendre ce que l'on attend d'eux.	- se met en retrait après la passation de consigne.
- élaborent / proposent des hypothèses: formuler des idées.	- intervient pour recadrer les recherches en cas de dérive.
- coopèrent, débattent: confronter ses idées.	- circule dans les rangs, passe voir les élèves selon les modalités de travail (individuel, groupes).
- argumentent: défendre son point de vue, mais aussi être critique face aux arguments des autres.	- reformule, encourage.
- prennent des décisions: faire des choix, prendre des initiatives.	- lit ou fait lire les productions des élèves.
- acceptent l'erreur: se tromper pour avancer.	- pose des questions pour qu'ils expliquent leurs travaux, propositions...
- s'entraident.	- les guide pour qu'ils trouvent eux-mêmes leurs erreurs.
- se corrigent, réorientent leurs réflexions.	- favorise les échanges entre les élèves, relance le débat, étaye leurs discours.
- trouvent de l'aide auprès des affichages et du matériel qu'ils ont à disposition.	- supervise les corrections des élèves et les valide.
	- propose aux élèves de faire un bilan de la séance.

Si nous analysons les termes employés par T1.1, nous remarquons que, pour mettre en relation les élèves et le savoir, la tâche qu'elle se donne est essentiellement de leur faire comprendre « ce qui est attendu », afin de les « guider » et de les « recadrer » (surligné en gris dans son tableau). Elle attend des élèves qu'ils « acceptent » « ce que l'on attend d'eux » mais aussi qu'ils communiquent (surligné en vert). Cette analyse sémantique montre que, bien qu'ayant choisi de mener une réflexion sur l'axe APPRENDRE, la néo titulaire glisse, de par ses

attitudes anticipées, vers l'axe ENSEIGNER : les élèves doivent comprendre et accepter ce qu'elle a à faire passer et comment elle souhaite le faire passer. Notons tout de même qu'elle souhaite laisser les élèves s'exprimer sur le sujet traité, sur leurs idées, sur leurs décisions et leurs erreurs, ce qui est un progrès par rapport à son attitude lors de son année de PES et lors de la première observation de recherche. Nous émettons néanmoins l'hypothèse que T1.1 aura encore une place centrale lors de la seconde observation et qu'involontairement, le processus FORMER, par le biais de la communication, sera en progrès par rapport à la séance 1 où il faisait défaut.

#### 4.2.2.2 La seconde observation de T1.1.

Nous avons conclu de l'analyse de la première séance que l'axe le plus exploité par T1.1 était ENSEIGNER et étions arrivée à la conclusion que l'enseignante, manquant de ressources, connaissait des difficultés pour concilier les supports utilisés et une volonté d'accorder plus de place aux élèves. La grille d'observation (ANNEXE 27) et le déroulé de sa séance 2 (ANNEXE 28) montrent qu'elle est beaucoup moins dans ENSEIGNER. Le champ FORMER est, lui, beaucoup plus investi : la maîtresse entre davantage en relation avec ses élèves, elle les sollicite tout au long de la séance (pas seulement à la fin comme c'était le cas en début d'année). Quant au processus FORMER, même si la volonté de la maîtresse était de décentrer sa pratique d'elle-même pour la recentrer sur la mise en relation des enfants et du savoir, il n'est pas encore exploité comme elle en avait manifesté la volonté et ce pour plusieurs raisons :

1. Sa pratique est encore essentiellement guidée par les livres du maîtres et manuels scolaires dont elle sort assez peu (même pour faire manipuler en sciences).
2. Elle ne problématise pas ses moments de découverte.
3. Elle ne dispose pas de ressources nécessaires, notamment :
  - de connaissances didactiques, ici en phonologie,
  - de connaissances en métacognition,
  - de connaissances sur le traitement de l'erreur : sa détection et la régulation qu'elle nécessite.

Ainsi, elle ne peut anticiper et n'est pas armée à affronter le problème majeur auquel elle doit faire face : gérer la réponse qu'elle n'attendait pas.

Alors qu'il se voulait catalyseur pour mettre les élèves en lien direct avec le savoir, l'outil que T1.1 s'est construit lui a permis de mieux entrer en relation avec ses élèves et d'autoriser des échanges entre eux. Il n'a donc pas pleinement atteint son but mais n'a pas été entièrement inefficace. Par l'analyse des termes employés, nous avons déjà perçu une orientation vers FORMER plus que vers APPRENDRE. Les conclusions tirées de la manière d'élaborer ce tableau et des ressources qu'il exige de la part de l'enseignant nous permettront de proposer des modalités de formation spécifiques à la relation éducative.

#### 4.2.2.3 L'outil élaboré par T1.2.

Lors du retour sur sa première séance, T1.2 avait dit, voyant les colonnes APPRENDRE presque vide et FORMER bien remplie : « *Il y a du travail pour mettre en lien les enfants et les connaissances, il va falloir que je m'efface.* » En début d'année 2012, elle nous a fait parvenir ses éléments de réflexion pour établir une relation entre élèves et savoir.

#### **POUR INTRODUIRE LA MISE EN RELATION DES ELEVES ET DU SAVOIR DANS MES SEANCES.**

1. Arriver à faire poser le problème par les élèves : rapport entre les élèves et le savoir : situations-problèmes permettant de mettre en place des dispositifs où s'articulent explicitement problèmes et réponses, où les réponses puissent être construites et intégrées.
2. Les élèves rassemblent les informations mises en avant afin de comprendre par eux-mêmes.

#### Pour cela, les élèves doivent :

faire des choix et favoriser l'échange et la collaboration dans la classe,  
passer par l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes,  
avoir recours à des connaissances déjà acquises dans différents domaines.

#### Pour cela, je dois :

avoir des objectifs clairs correspondants aux besoins repérés des élèves,  
être reconnue par les élèves comme utile et leur permettant d'accéder à de nouveaux savoirs,  
représenter l'accès à un niveau d'acquisition qu'ils n'ont pas encore mais qu'il est raisonnablement possible d'atteindre en faisant les tâches proposées,  
leur laisser la possibilité de faire des choix.  
leur laisser la possibilité de s'auto évaluer.

Notre conclusion après la première observation de T1.2 était : pas de problématisation des situations d'apprentissage. Aussi, le choix le plus visible dans ce tableau est celui de problématiser (surligné en bleu ciel). T1.2 ne s'y trompe pas : pour mettre en relation les élèves et le savoir, elle devra leur proposer des tâches où ils seront confrontés à une situation qui les déstabilise et pour lesquelles ils auront à chercher des outils, à faire des essais, à communiquer, à repérer et comprendre leurs erreurs, à se corriger et à s'auto évaluer. C'est exactement ce qu'elle exprime en évoquant, sans la nommer, la Zone Proximale de Développement « *Représenter l'accès à un niveau d'acquisition qu'ils n'ont pas encore mais qu'il est raisonnablement possible d'atteindre en faisant les tâches proposées.* »

Son second choix est de baser sa pratique sur sa connaissance des élèves, sur leurs acquis antérieurs et la connaissance des élèves sur leurs propres capacités (surligné en orange). Cette volonté d'être davantage pragmatique exprime le désir de mettre son enseignement en relation avec la réalité. Elle adjoint alors une dimension éthique à son action, elle marque la volonté de dépasser les murs de l'école et la stricte « formation » à des savoirs scolaires. Cependant, sa vision réductrice de son rôle « *être reconnue par les élèves comme utile et leur permettant*

*d'accéder à de nouveaux savoirs* » lui permettra-t-elle d'atteindre les deux ambitieux objectifs développés ci-dessus ?

#### 4.2.2.4 La seconde observation de T1.2.

La seconde observation s'est déroulée au début de la quatrième période de l'année scolaire. Il s'agissait d'un moment d'échange de service : ses Grandes Section étant en Motricité, T1.2 était en charge d'un groupe de Petits. La grille d'observation (ANNEXE 29) et le déroulé de la séance (ANNEXE 30) montrent que, malgré son intention (écrite) de problématiser, elle n'y est pas parvenue. Avoir une intention et l'écrire ne suffit donc pas. « *Dans le feu de l'action* » (PERRENOUD, 2008, p.33), on n'est pas apte à intégrer un paramètre, même si on en a la volonté. T1.2 a agi selon son habitus et non selon sa volonté. Modifier l'habitus relationnel se pose donc bien comme l'objet d'une formation à la relation éducative, une simple information n'aurait aucun effet sur les pratiques.

Nous constatons que les réflexions des néo titulaires n'ont pas été transférées dans leurs pratiques. Aussi, à l'issue de ces deux suivis, pouvons-nous supposer que la présence d'un formateur semble nécessaire à l'élaboration d'un outil de réflexion pour en assurer une projection pratique effective.

### **4.3 LES POINTS EMERGENTS DE LA RECHERCHE.**

Une analyse du cadre théorique, l'élaboration d'une démarche de travail et sa mise en œuvre, une analyse des données suivie d'un travail avec des néo titulaires ont permis de confronter nos conceptions et nos convictions aux réalités de la profession. Il convient de reprendre les points émergents de la recherche afin d'en tirer parti en vue de l'élaboration d'une formation de formateurs à la relation éducative

#### 4.3.1 Des gestes professionnels.

Le cadre théorique interrogé et les différentes approches de la relation éducative ont validé conceptuellement notre première hypothèse : la relation éducative n'est pas que le fait de compétences personnelles, elle exige des gestes professionnels, opératoires car utilisés comme outils pour l'agir. Ces conduites regroupent « *des gestes, des propos, des attitudes, des comportements de l'enseignant face à ses élèves, au savoir, au groupe-classe, c'est-à-dire ces multiples « détails » qui caractérisent les « pros » et échappent si souvent aux débutants.* » (HEBERT, TAVIGNOT, 1998, p.49) « *Ils caractérisent une certaine conduite de classe et jouent un rôle essentiel dans le degré d'attention des élèves.* » (ibidem p. 50)

#### 4.3.2 Caractériser la relation éducative.

Après une analyse de multiples approches, nous sommes parvenue à caractériser la relation éducative comme ayant **deux attributs** et **une étendue variable** : elle est unique, triple et perçue différemment par chacun.

Grâce aux questionnaires et à l'entretien, nous avons proposé une vue de cette étendue variable. Cinq niveaux de perception ont été définis :

**Niveau 1** : la relation éducative se joue dans les interactions,

**Niveau 2** : au niveau 1 s'ajoute la vie de la classe,

**Niveau 3** : avec en plus la mise en œuvre de la pratique de classe,

**Niveau 4** : puis la conception de la pratique,

**Niveau 5** : et enfin tout qui incombe à l'enseignant et qui n'est pas de l'enseignement.

Ce concept se veut donc éminemment personnel, du moins dans sa perception.

#### 4.3.3 Les observables de la relation éducative.

Avec les questionnaires, nous avons recueilli de nombreux observables. Leur catégorisation a permis de faire apparaître trois grandes familles : les actions se fondant sur le processus ENSEIGNER, celles reposant sur l'axe FORMER et celles relevant de l'axe APPRENDRE.

Ainsi, une grille de lecture de la pratique de classe a pu être élaborée afin de comprendre la relation particulière en jeu lors d'une observation.

#### 4.3.4 Les besoins des néo titulaires comme pistes de formation à la relation éducative.

##### 4.3.4.1 Pour accomplir une action, il faut en devenir capable.

Former à la relation éducative par l'axe APPRENDRE nécessite de former à avoir, en plus des attitudes, de nombreuses ressources intellectuelles pour aider les élèves. Cela exigera des recours à la didactique, à la gestion de l'erreur, à la métacognition. Il faudra donc former les enseignants à casser les évidences, à aller au-delà de celles-ci, à gérer la réponse inattendue. Et tout ceci :

- a) d'un point de vue intellectuel, c'est-à-dire avec ses connaissances didactiques,
- b) d'un point de vue affectif, avec des attitudes :
  - b1) par rapport à soi : accepter que sa consigne, son activité n'ait pas été comprise,
  - b2) par rapport aux élèves : accepter que l'élève ne réussisse pas.

Or, ces trois conditions ne sont pas indépendantes les unes des autres, elles doivent être hiérarchisées afin d'être opérationnelles. Elles sont liées par des rapports de subordination (au sens grammatical comme au sens logique) : il faudra d'abord accepter que sa consigne, son

activité n'ait pas été comprise (b1) pour accepter que l'élève ne réussisse pas (b2) afin de pouvoir mettre en œuvre ses compétences cognitives (a) pour aider les élèves. Si la condition b1 n'est pas remplie, alors les deux autres ne pourront pas l'être non plus. « *L'enseignant doit être prêt à se voir adresser des manifestations affectives fortes, déconcertantes car difficiles à comprendre ici et maintenant. Il faudra les recevoir, les accueillir, sans trop perdre son équilibre ni oublier sa place de professeur.* » (MERRI, PICHAT, 2007, fiche 44, p.172) Asseoir sa pratique sur l'axe APPRENDRE est bien une question d'attitudes (b1 et b2). Ces attitudes conditionnent la mise en œuvre des compétences cognitives. « *Pour qu'une personne arrive à accomplir une action, il faut qu'elle en devienne capable.* » (MORISSETTE, GINGRAS, 1989, p.46)

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, dans la partie Relation éducative et attitudes, l'Institution impulse des attitudes qui intéressent plus le processus ENSEIGNER que le processus APPRENDRE. Il faudra donc, dans notre proposition de formation à la relation éducative, permettre aux formateurs d'aider les enseignants à s'appuyer « *sur la maîtrise de stratégies mobilisant des compétences didactiques et sur l'art d'accompagner celui qui apprend. Il s'agit donc bien pour l'enseignant de réussir à s'accommoder à cette impossibilité de maîtriser l'apprentissage de chaque élève et de composer avec l'incertitude des réactions individuelles et collectives.* » (MARSOLLIER, 2004, p.183)

#### 4.3.4.2 Une réflexion sur l'action par simulation.

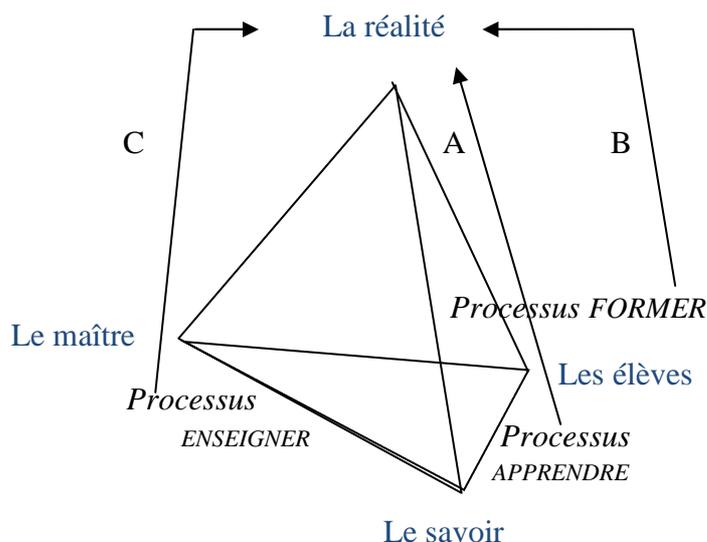
Avoir conscience de ses travers, écrire ses intentions pour y remédier ne saurait suffire à modifier ses schèmes d'action. C'est par la répétition, non pas au sens réitération mais au sens simulation, qu'il faudra passer. Anticiper, simuler une situation nouvelle intégrant son intention nous semble être une voie d'appropriation de nouveaux gestes en vue de la modification de certains schèmes d'action afin de transformer l'habitus. En effet, c'est l'intention de départ qui guide nos choix pour prendre les bonnes décisions. Mais encore faut-il pouvoir passer outre l'habitus. Cette réflexion sur « *le système d'action* » (PERRENOUD, 2008, p.37) ne peut se faire que « *hors du feu de l'action* » (ibidem, p.35). Aussi, deux moyens semblent s'offrir aux formateurs pour travailler cette simulation :

- La rédaction d'un scénario pédagogique décrivant très en détails une idée de séance ou de séquence d'apprentissage, ses objectifs, ses phases, le rôle et la place de chacun ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. Ce scénario sera lu par un formateur et donnera lieu à un entretien.
- La description orale d'une idée de séance devant des pairs où l'enseignant exposera tous les

choix qui seront à faire en fonction de l'intention de départ et de l'objectif visé. Les pairs interviennent seulement pour poser des questions afin d'affiner la description et ne jamais perdre de vue l'intention de départ.

#### 4.3.5 Faire entrer l'acte éducatif dans la quatrième dimension.

La réalité de la classe est artificielle. L'enseignant, par l'intermédiaire de son action éducative, devra viser LA réalité. Si nous reprenons le Triangle pédagogique (HOUSSAYE, 1992(b)) et l'augmentons d'une quatrième dimension, nous obtenons cette pyramide :



La connexion à la réalité va donner du sens aux apprentissages (A), aux interactions (B), au rapport au savoir (C).

A- Le gain pour les apprentissages : Les connaissances vont trouver leur origine et leurs fins dans le réel : elles naîtront dans des références connues, s'accompliront dans des applications réelles et les savoirs construits seront transférables et transférés. Mais relier le processus APPRENDRE à la réalité doit aussi permettre aux élèves de mieux se connaître eux-mêmes (DEVELAY, 2000), afin de les relier à leur propre réalité.

B- Le gain pour les interactions : Dans ses interactions avec les enfants, l'enseignant envisagera ses élèves comme des êtres entiers, ayant une histoire, une culture, des valeurs qui ne sont peut-être pas les siennes. Il les percevra avec leurs difficultés, leurs potentiels et toujours à travers un regard positif. Ainsi se manifestera la volonté d'aider chacun à la mesure de ses besoins. Il aura de grands objectifs pour l'avenir de chacun d'eux.

C- Le gain pour le rapport au savoir : La connexion à la réalité permet d'envisager le savoir comme autre chose qu'une ligne du programme à faire acquérir. La tâche d'enseignement est alors de relier les savoirs entre eux.

Ce n'est qu'à cette condition que l'acte éducatif pourra viser les vraies valeurs, notamment celles qui unissent les pédagogues contemporains (HOUSSAYE, 1992).

## CHAPITRE 5 : FORMER LES FORMATEURS A LA TRANSFORMATION DE L'HABITUS RELATIONNEL.

« La formation continue de l'ensemble des personnels vise à doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une **constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves**. Elle constitue un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel individuel. »<sup>17</sup>

### **5.1 LA FORME : CHARPENTE D'UNE FORMATION DE FORMATEURS SUR LA RELATION EDUCATIVE.**

L'architecture de la formation reprend les travaux de ARDOUIN (2006) : A.C.R.E.

#### 5.2.1 Analyser les besoins.

Toute formation, pour être inscrite au Plan Académique de Formation, doit répondre aux priorités nationales et académiques. Analyser les besoins permet de recueillir, de réguler, d'émettre des priorités et de valider la demande en fonction des objectifs institutionnels.

Priorités nationales <sup>18</sup> auxquelles répond cette formation	Priorités académiques <sup>19</sup> auxquelles répond cette formation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aide et soutien à la réussite</b> des élèves grâce à la nouvelle organisation de l'école et aux nouveaux dispositifs.</li> <li>-<b>Accueil, accompagnement et formation</b> des nouveaux enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Suivre et mesurer l'efficacité des apprentissages tout au long de la scolarité</b>, en s'appuyant sur le socle commun et sur les programmes disciplinaires qui s'en inspirent. Installer et consolider les compétences de lecture et d'écriture des élèves doit être une préoccupation centrale pour les maîtres ;</li> <li>- <b>Exploiter toutes les possibilités d'aide et d'accompagnement</b> prévues dans les nouveaux horaires, de l'école au lycée, pour garantir un parcours personnalisé à tous les élèves.</li> </ul>

Les enjeux de la formation pour le demandeur du stage (l'Inspection académique de l'Eure) ont été recensés dans une grille de synthèse faisant apparaître la congruence entre l'offre et le demande (Bulletin officiel n°13 du 31 mars 2011)<sup>20</sup>.

1 - Affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue.	oui
2 - Adosser les plans de formation au référentiel de compétences professionnelles, fixé par l'arrêté du 12 mai 2010.	oui
3 - Placer la formation continue au coeur de la politique de GRH.	oui
4 - Clarifier les priorités de l'offre de formation.	oui
5 - Adapter l'offre aux besoins de formation.	oui
6 - Enrichir le vivier des formateurs.	non
7 - Faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation des enseignants.	non
8 - Développer la formation à distance et mutualiser les ressources.	oui

<sup>17</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere.html> consulté le 17.03.12

<sup>18</sup> Circulaire de rentrée et programme national de pilotage établi par la (DGESCO), consultée le 10 janvier 2012 [http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/cahier-des-charges-2011-2012\\_1294735314591.pdf](http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/cahier-des-charges-2011-2012_1294735314591.pdf),

<sup>19</sup> <http://www.ac-rouen.fr/l-academie/projet-academie/projet-academie-2010-2013> consulté le 15 mai 2011

<sup>20</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid55578/mene1100119c.html> consulté le 20 mai 2011

9 - Évaluer l'efficacité de la formation.	oui
10 - Resserrer le dialogue entre l'administration centrale et les académies.	oui

Se questionner sur les enjeux de la formation pour les formés revient à se demander quelles compétences seront construites au cours de cette formation. HOUPERT <sup>21</sup> (2005) liste six familles de compétences devant être construites en formation :

1. Les compétences du “*praticien réflexif*”,
2. Les compétences de l’“*enseignant savant*”,
3. Les compétences de l’“*enseignant technicien*”,
4. Les compétences de l’“*enseignant artisan*”,
5. Les compétences de l’“*enseignant acteur social*”,
6. Les compétences liées à la “*personne*” de l’enseignant.

Les enjeux **pour les formateurs** se déclinent en quatre postures et donc quatre principes d’action (ibidem) (ANNEXE 31)

<b>RESPONSABILISER LES FORMÉS</b>	- faire expliciter les projets de formation, - trouver les points de jonction des projets individuels, - disposer de scénarii divers d’intervention, - pratiquer l’évaluation formatrice et sommative.
<b>INSCRIRE LA FORMATION DANS L’HISTOIRE DES FORMÉS</b>	- avoir une attitude ouverte, sécurisante et valorisante, - mettre en place des dispositifs d’observation, - mettre en place des dispositifs d’analyse (individuelle et collective), - mettre en place des dispositifs d’expérimentation.
<b>ANCER LA FORMATION DANS LA PRATIQUE</b>	- créer un climat favorable, - aider à l’analyse, - étayer théoriquement, - suivre, évaluer et faire évaluer.
<b>FAVORISER LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES FORMES</b>	- construire une formation de groupe en se fondant sur les objectifs individuels, - organiser un environnement de ressources, - favoriser les échanges, - participer au suivi et à l’évaluation.

Les enjeux **pour les élèves** sont très élevés dans notre offre de formation. Nous reprenons les travaux de MEIRIEU (2005) <sup>22</sup> :

- Faire accéder tous les enfants sans exception aux fondamentaux de la citoyenneté,
- Identifier les moyens susceptibles de permettre à tous les élèves d’accéder à ces fondamentaux (ibidem),
- Articuler un référentiel de connaissances et de compétences considérées comme indispensables. (2007)<sup>23</sup>

Cette offre de formation se veut essentiellement syncrétique, conjuguant théorie, pratique et valeurs morales. L’éthique est une quête infinie qui se traduit par un faire. Cette définition de LABARRIERE (2004) renforce l’idée de rendre notre formation la plus pragmatique possible.

<sup>21</sup> <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des.html> consulté le 13 mai 2011

<sup>22</sup> [www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernanceprojet.ppt](http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernanceprojet.ppt) consulté le 1er juin 2011

<sup>23</sup> [www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/exigence.ppt](http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/exigence.ppt) consulté le 1er juin 2011

La formation étant un enjeu de carrière, de modernisation et de développement des compétences, le respect d'une éthique de formation est une condition fondamentale de la qualité du système de formation. Cette déontologie de la formation passe par le respect du genre professionnel et du style personnel des stagiaires. Cette démarche, que l'on pourrait croire atomiste aura pourtant pour objectif d'appréhender le groupe de façon holistique.

### 5.2.2 Concevoir le cahier des charges.

« Lors de l'élaboration de leurs propositions de formation, les concepteurs réfléchiront aux différentes organisations des actions. Dans la mesure des possibilités, ils chercheront, en fonction de leurs objectifs, à offrir des stages en alternance, des stages filés, des formations articulant travail en présentiel et travail à distance, avec la possibilité d'intersessions. »<sup>24</sup> Le **contenu** du stage et la méthode envisagée devront répondre à ces exigences institutionnelles.

Quoi	<b>La relation éducative : la percevoir, la comprendre et l'améliorer.</b>
Pourquoi	Permettre aux élèves d'entrer plus efficacement dans les apprentissages et aux enseignants d'optimiser les 3 axes du triangle pédagogique.
Qui	14 à 18 Professeurs des écoles maîtres formateurs. Ils s'inscrivent de manière volontaire et individuelle. Ils seront convoqués par l'administration et remplacés par la brigade « stages » du département en accord avec les services de la formation continue.
Comment	Sur site, présentiel, en 2 temps. Suivi à distance sur l'année.
Quand	Temps 1 : les 24 et 25 septembre 2012 Temps 2 : les 3 et 4 juin 2013. Le contrôle à distance garantira le suivi de chaque cheminement.
Où	IUFM de Rouen, site d'Evreux 17 r de la côte blanche St Michel 27025 Evreux
Avec qui	L'équipe-projet est composée de 2 membres : 2 PEMF formateurs de formateurs.
Combien	24 heures d'intervention PEMF.

L'**échancier** (ANNEXE 32) anticipe chaque action des phases de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. Il met en rapport les actions, les responsables, les moyens grâce à des indicateurs de suivi.

Le **financement** est pris en charge par l'Institution dans le cadre de la loi de finances et des orientations fixées au niveau de l'Académie et des départements.

### 5.2.3 Réaliser le stage.

Nous l'avons vu dans les réponses au questionnaire, l'**accueil** est fondamental dans la relation éducative, aussi, l'accueil proposé lors de la formation passera d'abord par des éléments humains et matériels : des personnes, un lieu, des attentions. Faire connaissance est une marque d'hospitalité ; les formateurs penseront ce premier moment de travail afin qu'il soit le reflet de ce que sera le stage. Plusieurs pistes s'offrent à eux :

<sup>24</sup> [http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/rep\\_services/rep\\_difor/Difor1/PAF\\_2012-2013/organisation\\_FC\\_2012\\_2013\\_VD.pdf](http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/rep_services/rep_difor/Difor1/PAF_2012-2013/organisation_FC_2012_2013_VD.pdf) consulté le 19.03.12

« Elevator pitch »	Se présenter en 2 minutes et 120 mots.
Présentation par un tiers	On se met deux par deux, l'un se raconte brièvement à l'autre qui prend des notes sans intervenir et vice versa. On se remet en grand groupe et chacun présente l'autre.
La présentation mystère	Par groupes de 4, chacun se présente aux 3 autres. On choisit de présenter un des membres du mini-groupe mais sans dire de qui il s'agit. « C'est un homme, il a 53 ans, il enseigne au cycle 3 depuis 3 ans, il dirige son école depuis 6 ans ... ». « Bonjour, il s'agissait de moi, je m'appelle .... ».
Rôle du formateur lors de ces présentations.	<i><b>Pendant la mise en commun orale dans le grand groupe, il repère des mots clés, et les note, puis on les classe : on aura ainsi un « paysage » du groupe au début de sa formation, ses désirs, ses motivations à travers ceux de chacun, les convergences, les différences, les divergences.</b></i>

Accueillir, ce sera aussi s'engager (s'engager sur le pilotage, la performance et la qualité), considérer les personnes (leur porter, pendant toute la durée du stage, une attention authentique, sincère, effective). Cette considération aura pour objectif de rendre la formation « *interactive* », condition indispensable à la création de nouveaux schèmes d'action chez les stagiaires (PERRENOUD, 2001, p.197). Une formation réussie n'est pas seulement fondée sur les compétences des formateurs et sur la cohérence de son organisation, elle est aussi un espace de formation où on communique avec soin et réflexion. De bons outils de communication valorisent les compétences des acteurs. La communication entre stagiaires est également à penser soigneusement.

Une réflexion sur **l'animation** du groupe sera à mener dans et hors le travail. Hors travail, l'animation intéressera les moments informels, le climat de travail ainsi que la régulation du groupe (ANNEXE 33 tableau du haut). Dynamiser le groupe dans le travail ne saurait émaner que des compétences individuelles laissées à l'initiative, volontaire ou non, des différents formateurs. Cet objectif commun doit s'appuyer sur une stratégie de groupe, afin de mettre en œuvre une véritable compétence collective (au sens de BEILLEROT, 1991, p.40-41) : les compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles qui sont plus que l'addition de chacune. Les moyens de dynamisation du groupe sont divers, les finalités pour les formés et les formateurs sont riches. (Grille d'analyse théorique élaborée grâce aux travaux de CHARLIER, 1996, en ANNEXE 33, tableau du bas)

Le terme d'**accompagnement** renvoie à la fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire, et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action de formation, d'y réfléchir et de l'évaluer. Ici, l'accompagnement sera réel et amorcé lors de la première session, il deviendra virtuel et se fera à distance entre les deux sessions pour redevenir réel en seconde session. Selon WITTORSKI

(2007), les dispositifs dits d'accompagnement ont bien souvent pour fonction première l'aide à la mise en situation de travail, de manière à augmenter son efficacité.

#### 5.2.4 Évaluer le plan de formation.

Comme toute action pédagogique, l'action de formation est évaluée afin d'ajuster l'offre aux besoins de formation, elle constitue une étape incontournable.

L'évaluation (ANNEXE 34) a pour but d'améliorer le dispositif en impliquant les différents acteurs. Elle est interne et permet de recueillir des données afin de dégager des plans d'action ultérieurs si nécessaire. Elle constitue un facteur d'efficacité organisationnelle et un facteur d'amélioration continue. L'évaluation de la formation pose la question de la prise en compte des objectifs de l'action de formation (LE BOTERF, BARZUCCHETTI, VINCENT, 1992), donc de son efficacité, de son efficience et de sa pertinence.

### **5.2 LE FOND : FORMER A LA RELATION EDUCATIVE PAR LA PRATIQUE REFLEXIVE EN VISANT LA TRANSFORMATION DE L'HABITUS RELATIONNEL.**

Une formation de formateurs à la relation éducative ne saurait se baser exclusivement sur des savoirs théoriques, pour plusieurs raisons :

- La relation éducative est la composante la plus humaine de l'acte éducatif et ne relève donc pas de procédures établies.
- Elle est perçue par chaque acteur d'une manière différente.
- La relation qui unit un enseignant et ses élèves est unique, elle est à reconstruire avec chaque groupe.
- Elle intéresse trois axes distincts requérant chacun des gestes professionnels spécifiques, en faire la liste exhaustive et l'analyse complète est impossible.

Pour ces raisons, et sans doute pour bien d'autres, la formation à la relation éducative se doit de passer par un travail sur l'habitus. La relation éducative sera le cadre de notre formation, la pratique réflexive un moyen et l'habitus relationnel la finalité.

#### 5.2.1 Les formateurs et le concept d'habitus.

Un bref rappel historique permettra de replacer dans l'esprit des formateurs le concept d'habitus tel qu'il a été théorisé. En effet, il n'est pas imaginable qu'une partie d'entre eux le voient comme un formatage plus que comme une construction personnelle. Avant de savoir pourquoi et comment former à la transformation de l'habitus, il nous semble important de rappeler ce qu'est l'habitus. PERRENOUD (2008, p.38) souligne son caractère très complexe en disant : « *Nous ne sommes pas capables d'en décrire la nature, la genèse, le mode de*

*conservation, nous en observons la permanence et les effets plus ou moins heureux. » « L'enjeu n'est pas alors seulement d'être prêt à agir autrement la prochaine fois, mais de devenir, à certains égards, quelqu'un d'autre. » (ibidem, p.39)*

### 5.2.2 La pratique réflexive comme moyen de transformation de l'habitus relationnel.

Nous proposerons aux formateurs de réfléchir aux différentes formes de réflexion auxquelles peuvent être confrontés les enseignants : (ibidem, p.33 à 43)

- La réflexion dans le feu de l'action.
- La réflexion hors du feu de l'action.
- La réflexion sur le système d'action.
- La réflexion et ses différents moteurs.
- La pratique réflexive.

#### 5.2.2.1 Pourquoi former les enseignants à réfléchir sur leur pratique relationnelle.

PERRENOUD (2008, p.46) liste dix raisons de « *former les enseignants à réfléchir sur leur pratiques.* » : « *D'une pratique réflexive, on peut attendre qu'elle :*

- *compense la légèreté de la formation professionnelle,*
- *favorise l'accumulation de savoirs d'expérience,*
- *accrédite une évolution vers la professionnalisation,*
- *prépare à assumer une responsabilité politique et éthique,*
- *permette de faire face à la complexité croissante des tâches,*
- *aide à vivre un métier impossible,*
- *donne les moyens de travailler sur soi,*
- *encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant,*
- *ouvre à la coopération avec des collègues,*
- *accroisse les capacités d'innovation. »*

Les dix motifs du chercheur entrent dans le cadre de notre formation à la relation éducative.

#### 5.2.2.2 Comment former des formateurs par la pratique réflexive.

Une formation *par* la pratique réflexive passera nécessairement par des moments d'analyse. Le stage proposera donc des moments d'analyse de pratiques professionnelles afin que les formateurs en mesurent les dimensions, la portée et les usages :

- ✓ Le rôle du formateur-animateur,
- ✓ Le rôle du groupe,
- ✓ Les étapes du déroulement,

Mais aussi :

- ✓ Les postures du formateur-animateur en fonction des différents moments et des réactions du groupe,
- ✓ Les réactions de celui qui expose,
- ✓ Les réactions du groupe,
- ✓ La nécessité de synthétiser et de faire référence à la recherche.

Donc, exposer une situation exige d'évoquer des actions en les rattachant aux savoirs qu'elles sous-tendent. Par l'expertise du formateur-animateur, la médiation entre ces savoirs et les actions s'opèrera et l'habitus pourra se modifier.

### 5.2.2.3 Travailler spécifiquement l'habitus relationnel.

Nous proposons aux formateurs une session de formation spécifique à la relation éducative car ils ont, comme nous l'ont montré leurs réponses au questionnaire, beaucoup de mal à la percevoir, à la comprendre et par conséquent, à l'analyser. De part l'apport de cette recherche (la relation éducative est au cœur de tout acte éducatif et peu dans l'esprit des acteurs qu'elle met en présence), nous pensons que modifier l'habitus relationnel aura des répercussions sur toutes les composantes de la pratique éducative. Nous ambitionnons que ce travail sur l'invisible ait des incidences visibles pour les formateurs, les enseignants, et surtout pour leurs élèves.

### 5.2.3 Prise en compte des points émergents de la recherche.

Ces sont les points émergents de la recherche qui nous permettent de définir des objectifs de formation, un contenu, les compétences visées ainsi que les postures qui s'y rattachent.

#### 5.2.3.1 Contenu de la formation. (ANNEXES 35 et 36)

Des points émergents de la recherche (fin du chapitre 4) nous avons tiré des pistes de formation pour les formateurs. Cette grille d'analyse théorique tente de les mettre en lien avec la formation qui fait l'objet de ce travail de recherche.

Pistes de formation issues de notre recherche.	Approche envisagée pour ces différentes pistes dans la formation des formateurs.
La relation éducative n'est pas que le fait de compétences personnelles, elle exige des gestes professionnels	Lors de l'analyse d'une vidéo, mise en évidence de ce qui relève : - de la personnalité de l'enseignant, - de ses gestes professionnels spécifiques.
La relation éducative est unique, triple.  Elle est perçue différemment par chacun.	Permettre aux formateurs stagiaires de mettre en rapport les 2 caractéristiques de la relation éducative (unique et triple) et des expériences vécues en formation.  Pour son étendue variable, sélectionner les composantes de l'acte éducatif qu'ils incluent dans ce concept : mise en évidence du caractère personnel de perception du concept.
Elle fait appel à des actions se fondant sur trois processus distincts ENSEIGNER, FORMER, APPRENDRE.	Retracer par écrit le déroulé d'une séance vidéo selon 3 colonnes (ENSEIGNER, FORMER, APPRENDRE) et déterminer les points d'appui et les lacunes de la pratique observée. Déterminer des pistes d'accompagnement de l'enseignant pour modifier certains schèmes d'action repérés comme

	inopérants.
La relation éducative passe par des stratégies mobilisant des compétences didactiques d'accompagnement de celui qui apprend.	Dans des moments d'analyse de pratiques, aborder les gestes spécifiques d'accompagnement de l'enseignant à l'apprenant. Il s'agit de former les formateurs à accompagner les débutants dans leur impossibilité de maîtriser l'apprentissage de chaque élève en vue de composer avec l'incertitude des réactions des élèves.
La relation nécessite une réflexion sur l'action par simulation	Dans des moments d'analyse de pratiques, réfléchir à la simulation (par rédaction ou par description orale à des pairs) comme facteur d'anticipation permettant de modifier des schèmes d'action et donc, à terme, l'habitus relationnel.
Une relation vraiment éducative est en lien avec la réalité.	Au terme de la formation, et donc après une année de réflexion sur la relation éducative, identifier les finalités d'une relation vraiment éducative. Constaté qu'elles dépassent largement le cadre scolaire et envisagent l'acte éducatif et ses acteurs dans une vision holistique et constructiviste. Les finalités de la relation éducative en sont en fait les fondements.

La mise en rapport des exigences institutionnelles (forme) et théoriques (fond) nous amène à proposer une formation de formateurs d'enseignants du premier degré s'intitulant :

*Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative :  
identification de schèmes d'action et transformation de l'habitus relationnel.*

#### 5.2.3.2 Objectifs, postures et compétences mises en jeu.

La formation proposée aura pour dessein d'interroger les formateurs sur la manière d'amener les enseignants à intégrer la relation éducative à leur travail de préparation, c'est-à-dire de les aider à :

- identifier les points d'appui et les lacunes d'une pratique grâce à des observables,
- accompagner la création d'un outil d'intégration/anticipation de la relation,
- mesurer l'efficacité de cet outil,
- l'ajuster si nécessaire,
- mesurer les écarts entre l'avant et l'après réflexion,
- mesurer sa répercussion sur les résultats des élèves (si possible).

Dans ce stage destiné aux formateurs, un soin particulier sera porté à la congruence entre le contenu de chaque module, les objectifs qualité pour des PEMF stagiaires, les postures des formateurs de formateurs et les compétences de ces derniers mises en jeu. Une grille d'analyse nous permet de les envisager dans leur globalité et de programmer leur adéquation. (ANNEXE 37)

## CONCLUSION

Pour parachever notre travail, rappelons que l'objet de notre recherche était l'introduction d'attitudes anticipées dans le travail de préparation de la classe en vue de maîtriser sa relation éducative. Nous sommes partie d'hypothèses élaborées à partir de notre double pratique d'enseignante et de formateur, et de nos lectures.

### Les enseignements de l'étude et questions émergentes.

On a pu constater chez les néo titulaires suivies une amélioration du processus FORMER : les interactions maître-élèves, la communication, la posture d'accompagnement mise en œuvre auprès des plus fragiles se sont vues modifiées au bénéfice de tous les élèves.

En revanche, examiner le processus APPRENDRE en termes de schèmes d'action en vue de la transformation de ceux-ci n'a pas été réalisable.

Alors, la maîtrise du processus FORMER préside-t-elle à la réflexion sur le processus APPRENDRE ?

Plusieurs raisons peuvent expliquer la non validation de la seconde partie de notre étude :

➤ des raisons de calendrier :

- La courte durée du suivi,
- Le petit nombre de visites dans les classes des néo titulaires,
- Le suivi a eu lieu sur l'année de T1, année particulière où le néo titulaire à tout à mettre en œuvre pour la première fois et où un autre suivi est mené par les conseillers pédagogiques en vue de l'inspection en T2.

Le début de carrière est-il un moment adéquat pour travailler sur la relation éducative ?

Comment aborder la formation à la relation éducative dès la maîtrise ?

Faut-il attendre quelques années « de terrain » avant de la réexaminer ?

➤ des raisons de modalités de formation des néo titulaires à la relation éducative :

- La formation s'est effectuée en classe, dans aucun autre lieu que leur école,
- Nos entretiens se sont déroulés sur le temps de récréation ou du midi, sans aucun moment plus long.
- Aucun tiers n'est venu pour élargir le champ d'analyse, tout s'est opéré entre le T1 et nous-même.

Comment adapter les modalités de formation aux besoins spécifiques (durée, périodicité, lieu, équipe) ?

➤ des raisons inhérentes à la nature du processus APPRENDRE :

- Cet axe s'est avéré être le plus difficile à réexaminer par les TI du fait de la position d'extériorité de l'enseignant dans sa mise en œuvre. Mettre en rapport le savoir et les élèves demande au maître de prendre la place du mort. « *L'enseignant choisit sa place de mort* » (HOUSSAYE, 1992, p.47-48), il ne peut la subir.
- La prise de conscience de ce processus défaillant a été exogène.

Si elle avait été endogène, la transformation des schèmes d'action aurait-elle été plus facile à opérer ?

- De plus, avec le processus APPRENDRE, « *l'accession au savoir ne passe plus par le monopole exclusif du professeur* » (ibidem p. 179), il doit alors faire appel à des ressources externes à sa personne et à l'école. Ce changement de posture ne saurait s'effectuer selon le calendrier et les modalités de formation mises en œuvre dans le cadre de notre recherche.

Nous pouvons déduire de cette analyse critique que notre seconde hypothèse (La relation éducative, en tant qu'objet de formation, est examinée (perçue) et réexaminée (comprise) par l'enseignant stagiaire. De ce fait, l'habitus relationnel se modifie et l'enseignant maîtrise efficacement la relation éducative, au bénéfice des élèves.) n'est validée que partiellement. **En intégrant des attitudes anticipées de l'enseignant et des élèves à son travail de préparation, on perçoit et on comprend mieux la nature de sa relation.** Cela permet une meilleure lecture de sa pratique et une meilleure compréhension du comportement de certains élèves face à l'acte d'apprentissage. Cela pourra même entraîner, sur un délai court, un changement d'attitude du maître en classe. Envisager la relation éducative comme une fin demande l'accès à la liberté de penser son action pédagogique dont la raison (appelée *bons sens* au début de ce mémoire) se pose comme point de départ. L'analyse de l'activité professionnelle nous semble être le moyen d'entrer dans son fonctionnement professionnel propre par la raison.

La modification des schèmes d'action, quant à elle, demanderait des modalités de formation plus fines avec des formateurs formés et plus nombreux, un temps de suivi plus long et des moments de formation spécifiques et variés, hors du cadre de l'école. **Mais cette modification n'est pas seulement le fait de modalités de formation, elle semblerait dépendre également du stade atteint par l'enseignant dans son développement professionnel.** Le modèle hiérarchique de développement professionnel (LEPLAT, 2001, citée par WITTORSKI<sup>25</sup>) parle d'incorporation *progressive* des compétences professionnelles : les actions entraînent des

<sup>25</sup> [http://hal.inria.fr/docs/00/33/90/73/PDF/note\\_de\\_synthese\\_savoirs.pdf](http://hal.inria.fr/docs/00/33/90/73/PDF/note_de_synthese_savoirs.pdf) consulté le 14 avril 2012.

automatismes développant des capacités élémentaires, lesquelles permettront de faire naître des compétences plus complexes. Les compétences requises pour mettre en œuvre le processus APPRENDRE ne sont-elles pas plus complexes que celles qui intéressent le processus FORMER ?

Dans une perspective de formation.

Une formation de formateurs, telle qu'organisée dans le chapitre 5, les aiderait à dépasser leurs difficultés de perception et de définition de la relation éducative, à la condition qu'elle ne se limite pas à informer, mutualiser et analyser les pratiques ; être soi-même un formateur réflexif ne suffit pas pour former des enseignants réflexifs. La démarche réflexive nécessite une évolution de la posture des formateurs vers celle d'accompagnateurs. Une formation de formateurs, pour amener les enseignants à examiner et réexaminer leur relation éducative, doit envisager la construction d'une identité professionnelle par la mise en œuvre d'attitudes et gestes spécifiques. Cela passe aussi par une reconnaissance du statut de formateur de la part de l'institution (ALTET, CHARLIER, PAQUAY, PERRENOUD, 2001), par l'implication de celle-ci dans l'aménagement et la valorisation d'espaces favorisant l'expression des besoins en formation, par une volonté concrète de mettre du temps et des moyens pour la formation continue des enseignants et par la mise en place effective de formations de formateurs.



Le point de départ de notre étude a été la croyance prégnante en une relation éducative initiatrice d'apprentissages pour les élèves et de professionnalisation pour les enseignants. Les différentes pistes examinées n'ont fait que renforcer notre idée que ce concept est le fondement de tout acte éducatif. Mais aujourd'hui, forte de cette conclusion, une autre problématique se pose à nous :

En quoi les différentes étapes de la formation initiale (M1, M2, PES) influencent-elles la formation de schèmes d'action spécifiques à chacun des trois processus du triangle pédagogique ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ALAIN (Emile CHARTIER), 1932, Propos sur l'Education, Paris, P.U.F.
- ALTET.M, 2008(a), Pratiques professionnelles des enseignants, dans *Dictionnaire de l'éducation*, dir. VAN ZANTEN.A, Paris, PUF, pages 253 à 257.
- ALTET.M. 2008(b), Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires in PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L., *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.
- ARDOUIN.T, 2006, Ingénierie de Formation pour l'Entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer, Paris, Dunod. (2<sup>ème</sup> édition)
- BARDIN.L, 2001, L'analyse de contenu, Paris, PUF (10<sup>ème</sup> édition)
- BEILLEROT.J, 1998, L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?, in BLANCHARD-LAVILLE.C, FABLET.D. (éds), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BENVENISTE.E, 1966, Problèmes de linguistique générale. Vol. 1. Paris, Gallimard.
- BOIMARE.S, 2004, L'enfant et la peur d'apprendre, Paris, Dunod, première édition 1999.
- CHARLIER.E, 1996, Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. dans *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck.
- CIFALI.M, 1994, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. 1ère édition, Paris, PUF.
- DEVELAY.M, 2000, Donner du sens à l'école, Paris, ESF.
- ESPINOSA.G, 1997, Rapport au maître et réussite et/ou échec scolaire, Mémoire de D.E.A., Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II, France.
- FISHER.G.N, 1991, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Lausanne, Dunod.
- GAYET. D, 1998, Modèles éducatifs et relations pédagogiques, Paris, Armand Colin.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D, 1997, Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- GUIGOU.J, 1971, La pédagogie institutionnelle, in *Recherches institutionnelles 2, L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars.
- HEBERT.E, TAVIGNOT.P, 1998, Entrez dans nos classe, Rouen, CNDP Haute Normandie.
- HOTYAT.F, 1978, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Paris-Bruxelles, Nathan- Labor.
- HOUSSAYE. J, 1992(a), Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation, Paris, PUF.
- HOUSSAYE. J, 1992(b), Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne, P.LANG.
- HOUSSAYE.J, 1996, Autorité ou éducation ? ESF Editeur, Paris.

- LABARRIERE.P-J, 2004, Au fondement de l'éthique autostance et relation, Paris, Ed.Kimé.
- LE BOTERF.G, BARZUCCHETTI.S, VINCENT. F, 1992. Comment manager la qualité de la formation, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. 1998-1999, L'ingénierie de compétences, Éditions d'Organisation.
- MAISONNEUVE.J, 1989, Introduction à la psychosociologie. Paris, PUF.
- MARSOLLIER.Ch, 2004, Créer une véritable relation pédagogique, Hachette Education, Introduction.
- MERCIER.A, 2008, Didactique et pédagogie. dans *Dictionnaire de l'éducation*, dir. VAN ZANTEN.A, Paris, PUF, page 149 à 153.
- MEIRIEU.Ph, 1991, Le choix d'éduquer, Paris, ESF.
- MERRIM, PICHAT.M, 2007, Psychologie de l'éducation - Tome 1, L'école, Paris, Ed.Bréal, Coll.Lexifac.
- MORANDI.F, 2008, Relation pédagogique, dans *Dictionnaire de l'éducation*, dir. VAN ZANTEN.A, Paris, PUF, pages 578 à 582.
- MORISSETTE.D, GINGRAS.M, 1989, Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer, Bruxelles, Editions De Boeck, collection Pédagogies en développement, nouvelles pratiques de formation.
- PAQUAY.L, 2006, L'analyse qualitative en éducation, Bruxelles, de Boeck.
- PERRENOUD.Ph, 1999, Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris, ESF.
- PERRENOUD.Ph (dir), 2001. PAQUAY.L, ALTET.M, CHARLIER.E, 2001, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, de Boeck, 1996, 3e éd. Page 207
- PERRENOUD.Ph, 2008, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris, ESF, 4<sup>ème</sup> édition.
- POSTIC.M, 1994, La relation éducative, Paris, Presses Universitaires de France, 6<sup>ème</sup> édition.
- PREMACK.D, PREMACK.A.J, 2003, Original Intelligence: Unlocking the Mystery of Who We Are, New York, McGraw-Hill.
- ROSENTHAL.R, JACOBSON.L, 1968, Pygmalion à l'école, trad. fr. 1971, rééd. Casterman, 1994.
- ROGERS.C, KINGET,M.G. 1976, Psychothérapie et relations humaines: thérapie et pratique de la théorie non-directive, Paris, Presses Universitaires de Louvain.
- SCHÖN.D, 1983, The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action, New York, Basic Books (trad. française : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- WITORSKI.R, 2007, Professionnalisation et développement professionnel. Paris, Editions L'Harmattan.
- WITGENSTEIN.L. 1976, De la certitude. Paris, Gallimard, p 160.

## **REVUES**

ALLALA.B, 1998, Accompagnement & formation accompagnante, in Profession Formateur Consultant n° 2.

BEILLEROT.J, 1991, Les compétences collectives et la question des savoirs, Cahiers pédagogiques, n°297, Paris.

COSMOPOULOS.A, 1999, La relation pédagogique condition nécessaire à toute efficacité éducative, RFP n°128, Juillet-août-septembre 1999.

HOUPERT. D. En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Cahiers pédagogiques, août 2005, N°435

## **THESE**

GERVAIS.F, 1993, Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement : représentations d'intervenants, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (thèse) .

## **SITOGRAPHIE**

ALLALA.B, 1998, consulté le 21 décembre 2011,  
[http://probo.free.fr/accompagnement/accompagnement\\_et\\_formation\\_accompagnante.htm](http://probo.free.fr/accompagnement/accompagnement_et_formation_accompagnante.htm)

BARIVELO.J, DAUPIAR.V, 2007, consulté le 2.02.12,  
<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/effet%20pygmalion.pdf>

BIALES.C, (pas d'année) consulté le 22.01.2012,  
<http://www.christian-biales.net/documents/leprof.PDF>

CIFALI, 1994, consulté le 25.01.12,  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html)

CONDETTE. J.F, 2009, consulté le 29.01.12,  
[http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/35-51\\_CONDETTE\\_Tome1.pdf](http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/35-51_CONDETTE_Tome1.pdf)

FEYFANT.A, 2010, consultée le 7.09.11,  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?/50-janvier-2010.php>

HOUPERT.D, 2005, consulté le 13 mai 2011  
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des.html>

HOUSSAYE.J, 2001, consulté le 21.12.21011,  
[http://www.anim.ch/pxo3\\_02/pxo\\_content/medias/jean\\_houssaye\\_triange\\_pedagogique.pdf](http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf),

JAUME. L, 2010, consulté le 29.01.12,  
[http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-l-esprit-europeen\\_fr\\_25389.html](http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-l-esprit-europeen_fr_25389.html)

MARQUES.E, (pas de date), INRP, consulté le 22.02.2011  
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/448.pdf>

MEIRIEU.P, 2005, consulté le 1er juin 2011,  
[www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernanceprojet.ppt](http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernanceprojet.ppt)

MEIRIEU.P, 2007, consulté le 1er juin 2011,  
[www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/exigence.ppt](http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/exigence.ppt)

ROBO.P, 2001, consulté le 16.0.11,  
[http://probo.free.fr/ecrits\\_app/APP\\_de\\_quoi\\_parle\\_t\\_on.htm](http://probo.free.fr/ecrits_app/APP_de_quoi_parle_t_on.htm)

SYLVAIN.L, 2004, consulté le 22.02.11  
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7098.pdf>

WITTORSKI.R, (pas de date), consulté le 14 avril 2012.  
[http://hal.inria.fr/docs/00/33/90/73/PDF/note\\_de\\_synthese\\_savoirs.pdf](http://hal.inria.fr/docs/00/33/90/73/PDF/note_de_synthese_savoirs.pdf)

### **Documents officiels**

BO hors série n°3 du 19 juin 20078, consulté le 24.06.11,  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Circulaire n°2011-157 du 14.09.11, consultée le 5.01.2012,  
[http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid\\_bo=57476&cbo=1](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid_bo=57476&cbo=1)

BO n° 29 du 22 juillet 2010, consulté le 22.01.2012,  
<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Education.gouv.fr, consulté le 17.03.12,  
<http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere.html>  
consulté le 20 mai 2011  
<http://www.education.gouv.fr/cid55578/mene1100119c.html>

DGESCO, 2011, consulté le 10 janvier 2012,  
[http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/cahier-des-charges-2011-2012\\_1294735314591.pdf](http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/cahier-des-charges-2011-2012_1294735314591.pdf),

Sita académie de Rouen, 2010, consulté le 15 mai 201,  
<http://www.ac-rouen.fr/l-academie/projet-academique/projet-academique-2010-2013>

Site académie de la Réunion, 2012, consulté le 19.03.12,  
[http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/rep\\_services/rep\\_difor/Difor1/PAF\\_2012-2013/organisation\\_FC\\_2012.2013\\_VD.pdf](http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/rep_services/rep_difor/Difor1/PAF_2012-2013/organisation_FC_2012.2013_VD.pdf)

### **Sites professionnels**

Site Educpros, consulté le 21 décembre 2011,  
<http://www.educpros.fr/dossiers/gerer-les-relations/h/93ba65d800/d/325/a/pourquoi-organiser-les-relations-dans-la-classe.html>

Site eduscol, consulté le 29 janvier 2012,  
<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>

---

# **ANNEXES**

---

ANNEXE 1 Contenu des programmes (BO n°3 du 19 juin 2008) en rapport avec la relation éducative.	
Programmes de l'école maternelle	
Introduction page 12	À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes.
	Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel
	Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir.
S'approprier le langage Page 12	Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects.
Découvrir l'écrit Page 13	Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue.
Devenir élève Page 14	Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.
	Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades.
Agir et s'exprimer avec son corps Page 15	L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant.
Découvrir le monde Page 15	Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement.
Percevoir, sentir, imaginer, créer Page 16	Ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres.

Cycle des apprentissages fondamentaux, programmes du CP et du CE1.	
Introduction Page 17	L'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts.
	La qualité de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire, sont l'objet d'une vigilance constante.
Français Page 17	
Mathématiques Page 18	L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement.
EPS Page 18	Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé.
Langue vivante Page 18	L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.
Découverte du monde Page 18	
Pratiques artistiques et histoire des arts Page 19	La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts.
Instruction civique et morale Page 19	
Cycle des approfondissements, programmes du CE2, du CM1 et du CM2.	
Introduction Page 17	L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité.
Français Page 21	Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.  L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.
Mathématiques Page 22	La pratique des mathématiques développe le goût de la recherche et du raisonnement, l'imagination et les capacités d'abstraction, la rigueur et la

	précision.
EPS Page 23	Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).
Langue vivante Pages 23.24	
Sciences expérimentales et technologie Page 18	Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la Main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.
Culture humaniste Page 24	La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.
Pratiques artistiques et histoire des arts Page 19	Cet enseignement favorise l'expression et la création.
TICE Page 17	La culture numérique impose l'usage raisonné de l'informatique, du multimédia et de l'internet. Dès l'école primaire, une attitude de responsabilité dans l'utilisation de ces outils interactifs doit être visée.
Instruction civique et morale Pages 26.27	L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.  Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :  1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur.  2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales.

**Éducation et société – 1 - (Sciences humaines et outils de la communication)**

M1-S1	Obligatoire	H.	Coef Matière	Coef UE
Responsable	Eric BUHOT	45 h	0.8	2

**Objectifs**

- Apporter les connaissances, scientifiquement établies, constitutives d'une culture professionnelle de l'enseignant, outils essentiels pour comprendre et analyser les situations que les futurs enseignants auront à appréhender dans l'exercice de leur métier.
- Enrichir les connaissances mobilisées pour la deuxième partie de la seconde épreuve orale d'admission du CRPE : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».
- L'histoire, la sociologie et la philosophie seront convoquées pour apporter différents éclairages sur la question éducative et scolaire, sur les enjeux associés au fil du temps et particulièrement dans la période contemporaine au processus de scolarisation.

**Contenus :** L'UE 13 est subdivisée en trois matières :

**Matière n°13-11 : Éducation et société (18h)**

- Histoire de l'école en France (6 h) - Une société sans école - L'école sous l'ancien régime - L'école républicaine - L'école moderne, unification et mise en système – Prost A. (1992). *Éducation, société et politique*, Paris, Seuil.
- Les grands concepts et travaux de la sociologie de l'éducation (6 h) - L'éducation, l'école et la sociologie : concepts clé, objets et méthodes - Les fondements : l'approche fonctionnaliste de Durkheim - La sociologie critique et la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron - Les travaux récents de la sociologie de l'éducation – Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3e édition.
- Genre et éducation : discrimination, mixité, égalité (6 h) - La fabrication scolaire : Genre et éducation : Réussite des filles et structure de domination masculine. -- La fabrication scolaire : Genre et éducation : le métier d'élèves, un « métier sexué » pour des rôles sociaux de sexe -- La fabrication scolaire : Genre et éducation : Des professions très féminisées et système de rapports sociaux de sexe. Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris : l'Harmattan.

**Matière n°13-12 : Éduquer, enseigner, idées et courants pédagogiques (18 h)**

- Philosophie de l'éducation (6h) Objectifs : - Appréhender la signification de l'action éducative dans le contexte de la République moderne ; - Aborder la question de l'humanisme dans le contexte de l'histoire et de la philosophie contemporaines.- Être capable de questionner philosophiquement ses pratiques éducatives. Contenus : 1) Valeurs de la République et finalités de l'éducation (3h) - 2) La culture humaniste aujourd'hui (3h)
- Histoire des idées et des courants pédagogiques (12 h) - L'invention de la pédagogie simultanée par Jean- Baptiste de la Salle et les Frères des Écoles chrétiennes; l'actualité de la pédagogie dite traditionnelle, ses apports et ses inconvénients. - Pédagogie classique et pédagogie puérocentrique : la révolution copernicienne du rousseauisme en pédagogie; la pédagogie de Pestalozzi. - Aborder en détail quelques courants pédagogiques centraux pour l'époque contemporaine: Montessori, Decroly Freinet, Oury, la pédagogie par objectifs, la pédagogie différenciée, la pédagogie par compétences : quels attendus éthiques et psychologiques? Quels outils et quelles démarches caractéristiques?

**Matière n°13-13 : La relation éducative (9 h CM)**

Précisions sur la notion de relation en général : approches anthropologiques (psychologie, psychanalyse,

sociologie) et philosophiques (analyse de la notion de relation). - Pédagogies de la relation et état des lieux des recherches. -Le problème de la relation éducative : relation pédagogique et relation éducative ; les dérives de la relation. - Conditions de la relation éducative : le postulat d'éducabilité ; confiance, affection et sollicitude ; problématique du regard et de la reconnaissance.

Bibliographie indicative : Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.– Morandi, F. (2008). « Relation pédagogique », in Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.– Moll, J. (1999). « Relation éducative », in Houssaye J. (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette. Postic, M. (1979, 9e éd. 2001). *La relation éducative*. Paris PUF.

## UE 15

### Formation par stages encadrés, Formation par stages encadrés : stage d'observation

M1-S1 Obligatoire	Responsable Stage	H.	Coef UE
	Pierre EMERY	48 h	1

#### Matière n°151 : Stage d'observation (48h)

Les étudiants seront accueillis, si possible en binômes, pendant deux semaines, dans la classe d'un maître

d'accueil temporaire (MAT). Durant ces deux semaines, ils seront amenés à observer la pratique professionnelle de leur MAT mais également son travail de préparation. Par ailleurs, ils devront recueillir un certain nombre de données institutionnelles sur l'école et sur la classe.

#### Matière n°152 : Séminaire d'analyse de situation professionnelle (10h)

L'objectif est de préparer les étudiants à mener à bien une observation structurée des pratiques professionnelles des enseignants dans la classe desquels ils se rendront.

Pour cela, avant le départ en stage, 2 séances seront consacrées à la mise en oeuvre de cette observation :

- 1ère séance : comment observer une situation professionnelle de façon efficiente ? Quels sont les principaux observables dans une classe ?

- 2ème séance : à partir d'un document vidéo, les étudiants devront déterminer quels sont les principaux

thèmes exploitables et bâtir une grille d'observation sur un de ces thèmes.

De retour du stage, trois séances seront consacrées à la finalisation de cette grille d'observation et plus généralement à l'analyse de quelques situations professionnelles observées.

Suggestions bibliographiques :

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008)

- Mettoudi, C. & Yaïche, A. (2011), Mettre en oeuvre le programme de l'école maternelle (Hachette Éducation), Bensimhon, D. (2003), Préparer et conduire sa classe à l'école élémentaire (Retz)

## UE 25

### Formation par stages encadrés, Formation par stages encadrés : stage de pratique accompagnée

M1-S2 Obligatoire	Responsable Stage	H.	Coef UE
	Pierre EMERY	48 h	1

#### Matière n°251 : Stage de pratique accompagnée (48 h)

Les étudiants seront de nouveau accueillis pendant deux semaines en binômes dans la classe d'un maître

d'accueil temporaire. Dans la mesure du possible, cet accueil aura lieu dans une école et un cycle différents du premier stage. Après une courte période d'observation, ils seront amenés à préparer

et mettre en œuvre des séances d'enseignement. À l'issue du stage, ils devront rédiger un bilan de deux de ces séances.

Par ailleurs, ils devront effectuer un recueil de données sur l'accompagnement et la différenciation.

### **Matière n°252 : Séminaire d'analyse de situation professionnelle (10 h)**

Avant le départ en stage, deux séances seront consacrées à la mise en œuvre du travail de préparation

(observation d'une séance et analyse des différentes phases ; rédaction d'une fiche de préparation de séance à partir d'un corpus de documents).

De retour du stage, un travail méthodologique sera proposé afin d'aider les étudiants à rédiger leur bilan de séances (identification des obstacles potentiels pouvant engendrer des difficultés dans la mise en œuvre d'une séance, aide à la finalisation de l'analyse des difficultés de chacun).

Suggestions bibliographiques :

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008)

- Mettoudi, C. & Yaïche, A. (2011), Mettre en oeuvre le programme de l'école maternelle (Hachette Éducation), Bensimhon, D. (2010), Préparer et conduire sa classe à l'école élémentaire – 2e édition (Retz)

## **UE 33**

### **Formation par stages encadrés**

M2-S3	Obligatoire	Responsable Stage	H.	TD	TP	Coef UE
		Pierre EMERY	54 h	36 h	14 h	2

### **Matière n° 331 : Formation en alternance (54 h)**

Les étudiants admissibles au CRPE effectueront un stage en responsabilité durant deux semaines dans une

classe d'école maternelle ou d'école élémentaire.

Les étudiants non admissibles au CRPE effectueront un stage de pratique accompagnée évaluée.

Ils seront

accueillis pendant deux semaines dans la classe d'un maître d'accueil temporaire où ils seront amenés à

préparer et mettre en oeuvre des séances d'enseignement.

Une journée contact (6 h) sera proposée afin que les étudiants puissent observer la classe et recueillir auprès du (de la) titulaire, tous les renseignements nécessaires au bon déroulement du stage.

### **Matière n° 333 : adaptation au stage (36 h)**

Les séminaires d'adaptation aux stages ont pour objectif général de préparer les étudiants à la mise en œuvre de séances ou de séquences d'enseignement dans les classes où ils interviendront.

Cette préparation se fera grâce à deux approches complémentaires :

- une approche didactique avec des apports dans toutes les disciplines de l'école primaire ;

- une approche transversale avec une formation à certaines thématiques incontournables telles que la

préparation de la classe, la gestion des conflits, la différenciation, etc.

En fonction du terrain de stage, la formation proposée dans le séminaire d'adaptation sera plus particulièrement axée sur l'école maternelle ou sur l'école élémentaire.

### **Matière n° 334 : séminaires d'analyse de situations professionnelles (14 h)**

L'objectif essentiel des séances d'ASP sera d'apporter une aide aux étudiants dans la rédaction de leurs bilans de séances.

Un travail méthodologique sera donc réalisé ainsi qu'une aide à l'analyse des situations vécues.

Quelques apports didactiques propres à leurs terrains de stage pourront également être proposés.

Suggestions bibliographiques :

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008)
- Mettoudi, C. & Yaïche, A. (2011), Mettre en oeuvre le programme de l'école maternelle (Hachette Éducation), - Bensimhon, D. (2010), Préparer et conduire sa classe à l'école élémentaire – (Retz)

#### **UE 44**

##### **Formation par stages encadrés**

M2-S4	Obligatoire	Responsable Stage	H.	TD	TP	Coef UE
		Pierre EMERY	54 h	36 h	14 h	3

##### **Matière n° 441 : Formation en alternance (54 h)**

Voir matière 331. Le stage terrain se fera en école élémentaire si le premier a été effectué en école maternelle, et inversement.

##### **Matière n° 443 : adaptation au stage (36h)**

Voir matière 333

##### **Matière n° 444 : séminaires d'analyse de situations professionnelles (14h)**

Voir matière 334

Suggestions bibliographiques :

Voir UE 33

## ANNEXE 3

## Courants, modèle et définitions de la relation éducative selon la position de l'enseignant.

	D'après les travaux de ...	Définition	Position de l'enseignant dans cette RE	Source
<b>Courant anthropologique</b>	PREMACK contemporain BRUNER WITTGENSTEIN XXème	La relation trouve ses origines chez l'homme, elle préexiste aux interactions. Il y aurait inférence entre l'intention d'enseigner et celle d'apprendre. Le système relationnel repose sur la compréhension des intentions d'autrui.	Position basse	MORANDI.F, <i>Relation pédagogique</i> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.
<b>Courant historique</b>	COMENIUS J.B DE LA SALLE XVIIème	Elle serait le résultat du mode relationnel individuel maître-disciple et du mode collectif et simultané exigé par le groupe. Dans cette perspective, la relation est double et s'inscrit dans une manière historique de faire classe.	Position haute	MORANDI.F, <i>Relation pédagogique</i> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.
<b>Courant humaniste</b>	ALAIN fin XIXème début XXème	C'est la mise en rapport d'un élève avec les valeurs d'une civilisation par l'intermédiaire d'un homme qui incarne la connaissance.	Position haute	POSTIC.M, 1994, <u>La relation éducative</u> , Paris, Presses Universitaires de France, 6 <sup>ème</sup> édition. Pages 24 à 37
<b>Courant sociologique</b>	DURKHEIM fin du XIXème début XXème BOURDIEU XXème PASSERON XXème COULON, GUIGOU contemporains	C'est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'enseignant avec ceux qu'il éduque, l'Etat ou l'Institution.	Position haute	POSTIC.M, 1994, <u>La relation éducative</u> , Paris, Presses Universitaires de France, 6 <sup>ème</sup> édition. Pages 24 à 37
<b>Courant psychosociologique</b>	GILLY contemporain	C'est l'ensemble des rapports entre les caractères de la situation éducative, les comportements des sujets, du fait de leur statut et de leurs rôles. La relation est fructueuse si elle est fondée sur la confiance et l'implication des partenaires dans un processus vivant de découverte.	Position basse	POSTIC.M, 1994, <u>La relation éducative</u> , Paris, Presses Universitaires de France, 6 <sup>ème</sup> édition.

<b>Courant de la psychanalyse</b>	FREUD fin XIXème début XXème BETTELHEIM KLEIN XXème	C'est l'ensemble des comportements des partenaires de la RE dans ce qu'elle a d'individuel pour chercher la signification de leurs conduites : la démarche découverte ne peut être que clinique. Le point commun entre le thérapeute et l'éducateur est d'être attentif au désir, à la demande de l'élève, de chercher le point de rencontre avec lui, de se remettre en question dans le rapport qu'on entretient avec le désir.	Position basse	POSTIC.M, 1994, <u>La relation éducative</u> , Paris, Presses Universitaires de France, 6 <sup>ème</sup> édition.
<b>Modèles pédagogiques</b>				
<b>Le modèle traditionnel</b>	HERBART Fin XVIIIème, XIXème	La relation est une médiation entre la culture de l'esprit et le gouvernement des élèves. Le fondement de la relation est donné par la leçon.	Position haute	MORANDI.F, <u>Relation pédagogique</u> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.
<b>Les pédagogies actives</b>	DEWEY fin XIXème début XXème	La relation est une intégration du processus de la pensée à la conduite de l'activité, elle doit assurer l'activité intellectuelle de l'élève en faisant coïncider des conditions externes (situation, problème à résoudre) et des conditions internes (intérêt, expérience vécue).	Position basse	MORANDI.F, <u>Relation pédagogique</u> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.
<b>Le modèle de maîtrise</b>	TARDIF contemporain	La relation est centrée sur le pilotage de sanctions, la recherche des pédagogies efficaces, la gestion des dispositifs comme variable d'adaptation de l'activité aux besoins des élèves.	Position basse	MORANDI.F, <u>Relation pédagogique</u> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.
<b>Le modèle global et d'automatisation</b>	CONDORCET XVIIIème MORANDI contemporain	La relation est le basculement entre le travail personnel et son accompagnement : aide, tutorat, suivi, conseil.	Position basse	MORANDI.F, <u>Relation pédagogique</u> , pages 578 à 582 in VAN ZANTEN .A, 2008, <u>Dictionnaire de l'éducation</u> , Paris, PUF.

ANNEXE 4 Référentiel de compétences (arrêté du 12 mai 2010) et attitudes			
COMPETENCES	Attitudes repérées dans le référentiel de compétences comme étant susceptibles d'améliorer la relation éducative.	Mots clé Cf. partie 1.2.2.3	Axe relationnel intéressé
<b>1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>partager les valeurs de la République</li> <li>à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale</li> <li>à respecter les élèves</li> <li>à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.</li> </ul>	Valeurs Déontologie  Respect Civisme	Axe FORMER
<b>2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer</b>			
<b>3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale</b>			
<b>4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines :</li> <li>à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;</li> <li>à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).</li> </ul>	Pluridisciplinarité  Projets  Supports	Axe APPRENDRE
<b>5 - Organiser le travail de la classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.</li> </ul>	Autorité Climat de classe	Axe FORMER
<b>6 - Prendre en compte la diversité des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;</li> <li>à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.</li> </ul>	Egalité Confiance en soi Estime de soi	Axe FORMER
<b>7 - Évaluer les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il mesure ses appréciations ;</li> <li>il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;</li> <li>il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire</li> </ul>	Accompagnement Educabilité Empathie Médiation	Axe FORMER

<b>8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication</b>			
<b>9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.</li> </ul>	Coopération Communication	Axe FORMER
<b>10 - Se former et innover</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.</li> <li>il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques</li> </ul>	Lucidité Ethique Activité intellectuelle	Axe ENSEIGNER

ANNEXE 5 Le référentiel de compétences (arrêté du 12 mai 2010) et axe APPRENDRE.	
<b>COMPETENCES</b>	Connaissances ou capacités repérées dans le référentiel de compétences comme étant des attitudes positives envers le savoir pour le mettre en lien avec l'élève.
<b>1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable</b>	
<b>2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer</b>	
<b>3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le professeur est capable de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;</li> </ul>
<b>4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le professeur est capable de mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;</li> <li>Le professeur est capable d'apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).</li> </ul>
<b>5 - Organiser le travail de la classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le professeur est capable d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;</li> </ul>
<b>6 - Prendre en compte la diversité des élèves</b>	
<b>7 - Évaluer les élèves</b>	
<b>8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication</b>	
<b>9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école</b>	
<b>10 - Se former et innover</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le professeur connaît l'état de la recherche : <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans sa discipline ;</li> <li>- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).</li> <li>- Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.</li> </ul> </li> </ul>

D.MORISSETTE et M.GINGRAS (1989)

Stratégies	Méthodes	Techniques
Identification	Laboratoire	Enseignement par pairs
Rétroactions du milieu	Stage pratique	Enseignement programmé
Imposition	Maïeutique	Exposition
Récompense matérielle	Réalisation visuelle	Marche (Terry Fox)
Récompense sociale	Visite	Journée externe
Propagande	Discussion en groupe	Journal personnel
Information	Ecoute projective	Témoignage
Suggestion	Journal collectif	Jeu scénique
Participation	Jeu de rôle	Rêverie
Conditionnement classique	Mime	Visualisation
Imitation	Simulation	Etude de cas
(modelage) (exemple)	Observation dirigée	Exercice inducteur
Punition	Problématique	Dialogue
	Soliloque	Exercices
	Audio-visuel	Projets
	Jeu	Attention dirigée
	Prise de position publique	Cercle magique

D.MORISSETTE et M.GINGRAS (1989)

1. Pour qui et par qui ?	Quels élèves : âge, année d'étude, caractéristiques importantes, groupe, ordre ?  Degré d'intériorisation atteint ?  Quelles personnes collaboreront si ... ?
2. Quoi	Quels aspects ou quelles manifestations (comportements verbaux ou non verbaux) de l'attitude sont enseignés ?
3. Quand ?	A quel moment serait-il préférable et possible de réaliser l'activité ?
4. Quel objectif ?	Quel progrès concret dans l'apprentissage de l'attitude les élèves sont amenés à réaliser grâce à l'activité ?
5. Quel type d'activité ?  Quel déroulement ?	Quelles stratégies, méthodes et techniques conviennent le mieux ?  Dans quel ordre ou selon quelle séquence ?  Quelles contraintes ou quelles possibilités ?
6. Quelle évaluation ?	Le plan et surtout les résultats seront évalués de quelle manière ? Selon quels critères et avec quels seuils ?

ANNÉE SCOLAIRE 2010-2011

**BULLETIN DE VISITE évaluative N° 1****STAGE EN RESPONSABILITE PES**

Nom : .....

Prénom : .....

Tuteur : .....

Evaluateur : .....

Circonscription : Le Neubourg

Lieu de stage : école élémentaire .....

Commune : .....

Niveau(x) : CE1 CE2

Nombre total d'élèves : 25

Présents par niveau : 9 + 16

Nombre total de visites conseils reçues dans ce lieu  
de stage depuis le début de l'année et dans quel  
cycle : 2

C1..... C2..... C3 ..... CE1 CE2 : 2

**Brève description des activités observées**

Contexte local (ZEP, milieu urbain, rurbain, rural) ; durée de l'observation ; disposition spatiale ; déroulement de la séance, conduite de la classe, relation aux élèves...

Ecole de bourg, 6 classes toutes bien chargées, et ça se remplit encore : Melle ..... attend 3 élèves d'ici quelques semaines.

La classe est très spacieuse et bien dotée. Toutefois, on n'y trouve que très peu d'affichages didactiques.

	CE1	CE2
13.30	Anglais : séance 2 : « clothes »	
14.20	EPS : jeux d'opposition	
15.00		
15.20	Production d'écrits	
16.10	Education musicale	

Dans les disciplines observées cet après-midi, les CE1 et les CE2 travaillent ensemble.

Melle ..... a un comportement très autoritaire avec ses élèves et une conduite de classe très ferme : ce point sera analysé plus bas.

**Préparation de la classe**

Fiche de préparation de la séance, de la séquence, programmation, conception, adéquation de la préparation aux programmes, préparation matérielle, utilisation des TICE...

Melle ..... s'est dotée de tous les outils nécessaires à la bonne gestion de ce double niveau bien chargé et exigeant à cheval sur 2 cycles. Son cahier journal est détaillé, ses fiches de préparation sont nombreuses, des plans de séquences sont présents dans toutes les disciplines.

La stagiaire suit les programmes, elle a repris les progressions de la titulaire.

Son travail de préparation est conséquent, ses classeurs sont rangés, clairs et bien fournis : elle accomplit un travail en amont sur lequel elle peut s'appuyer au quotidien.

**Analyse de la séance par le formateur**  
notamment éléments positifs et éléments à améliorer

Mlle ..... s'est lancée dans l'enseignement de l'anglais, c'est bien. Elle se dote de flash-cards de qualité. Je l'encourage à poursuivre ainsi. Elle tente de lier la nouvelle notion (clothes) à une plus ancienne (colours), ce n'est pas facile du fait de la place de l'adjectif, mais les pré-requis des couleurs sont acquis et cela ne pose pas de problème. Cependant, le travail de préparation didactique et pédagogique est insuffisant pour que les élèves soient véritablement en mesure de s'exprimer oralement et de comprendre une consigne, un mot, un groupe de mots, une courte phrase. En EPS, encore une fois, c'est le respect de la discipline qui mobilise toute l'attention de la maîtresse, les objectifs moteurs et actions motrices ne sont pas évoqués avec les élèves. En fin de jeu, pour valider les actions motrices mises en œuvre, elle s'attache uniquement à savoir qui a gagné le combat, « qui a marqué des points ». En production d'écrits, le projet proposé est stimulant, l'album de base est de qualité et les idées des enfants sont remarquables pour l'élaboration d'un livre « à la manière de ». La démarche et les outils d'aide au passage à l'écrit auraient pu être plus structurants. Ils sont listés ensemble pendant l'entretien. En musique, elle choisit de travailler la pulsation, c'est bien. Hélas, encore une fois, la démarche et les moyens mis en œuvre ne correspondent pas à l'intention de la maîtresse et ne permettent pas aux élèves d'être « en situation de recherche », ni d'apprendre. Ils exécutent. Mais ce n'est pas parce que la maîtresse explique que les enfants comprennent ...

**Analyse par le formateur du regard critique du stagiaire sur sa séance**  
lors de l'entretien

La première chose dont me parle Mlle ..... pendant l'entretien est le fait qu'elle trouve ses élèves bruyants, alors que selon moi, ils sont tout à fait calmes et à l'écoute. Ceci prouve qu'elle est très attachée et à la discipline et à l'écoute, peut-être trop. Du coup, cela parasite la relation pédagogique qu'elle peut établir avec ses élèves. Elle reste distante physiquement, elle a du mal à se mettre à la portée de ses élèves, physiquement et intellectuellement.

Quant au contenu, Mlle ..... pour analyser ses séances, s'attache à évaluer si les élèves ont bien fait « ce qui leur était demandé ». Le travail d'analyse de notre pratique, qui est très complexe, devrait plutôt nous amener à analyser si les élèves ont acquis les compétences visées, tous, et sinon pourquoi, et quelles remédiations sont envisageables. Pour y parvenir il faudrait définir des objectifs en termes de verbes d'action : voir **conseil n° 1**

**Conseils donnés pour améliorer la pratique**  
conseils didactiques, pédagogiques... plus éventuellement références conseillées

**Conseil n° 1** : Pensez votre rôle autrement qu'en gendarme. Lancez-vous dans une relation véritablement pédagogique avec vos élèves : empathie, communication, estime de soi ...

Je vous encourage à lire : Créer une véritable relation pédagogique, Christophe MARSOLLIER, Hachette Education, 2004, (ref 37.06 MAR au CIRFEM)

**Conseil n° 2** : Ne vous contentez pas de l'objectif général de la séance par rapport aux IO, mais déclinez vos objectifs en 3 catégories : savoirs (connaissances), savoir faire (capacités), savoir être (attitudes).

**Conseil n° 3** : Dans votre cahier journal détaillé et dans vos fiches de préparation, faites apparaître des **phases** dans votre déroulement.

Penser vos fiches de préparation ainsi vous permettra :

- d'utiliser des supports écrits en phase de recherche (bandes, grandes étiquettes), en faire l'analyse et élaborer un moment de correction structurant.
- de lier utilisation de manuels et adaptation des exercices aux phases (beaucoup d'exercices sont de mini évaluations).
- de les mettre en recherche et de repenser le statut de l'erreur.
- d'avoir recours aux outils référents et d'instaurer cette habitude le plus souvent possible (affichages, leçons, écrits de travail).

**Conseil n°4** : utilisez des supports audio, vidéo pour vos séances d'anglais, n'hésitez pas aller voir en circonscription.

### Conclusion

Melle ..... accomplit un travail de préparation énorme : tout est clair, rangé, trié par disciplines. Elle y passe du temps et ceci est nécessaire en début de carrière (plus tard aussi !) car c'est sur cette base solide qu'elle peut s'appuyer pour mener la classe afin que les enfants progressent.

Je pense que dans un premier temps, ses efforts devront porter sur sa relation avec les élèves : se montrer moins autoritaire tout en faisant preuve d'autorité ... Aller vers les enfants, notamment ceux qui sont les plus fragiles pour les épauler, les étayer, les relancer ... Les encouragements de la maîtresse sont, dans ces cas là, fondamentaux pour la réussite.

Il est bien évident que, en tant que débutante et en immersion totale et immédiate dans une classe à cheval sur 2 cycles avec 25 et bientôt 28 élèves, les variables à gérer sont nombreuses, les moments de doute fréquents et les moyens à disposition pour y faire face limités.

Je décide donc d'encourager les efforts que Melle ..... a accomplis depuis 3 mois avec un avis satisfaisant.

Nous sommes comme nos élèves : notre carburant réside en grande partie dans la reconnaissance de notre travail. Cela permet d'envisager le chemin qu'il reste à parcourir avec motivation et sérénité.

Visite effectuée par : ..... PEMF

Signature

Date et heure : mardi 8 février 2011 de 13.15 à 17.35

PEMF tuteur .....

**Appréciation** :                      Très satisfaisant                       Satisfaisant                       Réservé                       Insuffisant   
Très insuffisant

## Grille d'évaluation des compétences professionnelles des PES (2010/2011)

Compétence		Items	1	2	3
1	Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	Ponctualité, assiduité	X		
		Porter un regard positif sur ses élèves et les respecter		X	
		Se faire respecter (conception et exercice de l'autorité)	X		
		Utiliser la sanction avec discernement (sanctions éducatives fondées sur des règles explicites)	X		
2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Qualité de l'expression orale (langage adapté).	X		
		Qualité d'expression écrite : préparation du maître.	X		
		Qualité d'expression écrite : trace écrite et correction des cahiers des élèves.	X		
3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Maîtrise des notions enseignées et des savoirs didactiques	X		
		Recherche de liens transdisciplinaires	X		
4	Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace	Prise en compte des programmes et des piliers du socle commun.	X		
		S'inscrire dans des progressions.	X		
		Conception de plans de séquence.	X		
		Ecriture de séances détaillées. *	X		
		Mise en œuvre de la séance.	X		
		Rédaction du cahier-journal. *	X		
5	Organiser le travail de la classe	Mise en activité effective des élèves.	X		
		Gestion du temps.	X		
		Qualité du climat de classe.		X	
		Favoriser la participation et la coopération entre les élèves (place et rôle du maître).		X	
		Variation des modalités de travail.	X		
6	Evaluer les élèves	Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage (diagnostique, formative, sommative).	X		
		Mesurer ses appréciations, valoriser l'exercice et le travail personnel de chaque élève.		X	
		Prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique.			X
7	Prendre en compte la diversité des élèves	Mise en œuvre d'une différenciation pédagogique : concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis : exercices d'entraînement, de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement			X
		Mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la diversité des élèves (PPRE, aide personnalisée, PAI, stage de remise à niveau, RASED, MDPH...)			X
8	Maîtriser les TUIC	Avoir l'usage et la maîtrise raisonnée des TUIC dans sa pratique professionnelle (mise en œuvre du B2i).	X		
9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Connaître le projet de l'école et ses indicateurs.			X
		Communiquer avec les parents (cahier de liaison, accueil en maternelle ...).			X
		Participation à la vie de l'école (traces existantes de la présence aux différents conseils).			X
10	Se former et innover	Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse	X		

		critique, curiosité...			
		Savoir remettre ses pratiques, ses méthodes en questions et proposer des remédiations adaptées.	X		
		Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents (à présenter lors de chaque visite).	X		

Codage : colonne 1 : acquis / colonne 2 : non acquis / colonne 3 : non observé

\* référence IA.

ANNÉE SCOLAIRE 2010-2011

**BULLETIN DE VISITE évaluative N° 3**  
**STAGE EN RESPONSABILITE PES**

Nom : .....

Prénom : .....

Tuteur : .....

Evalueur : .....

Circonscription : Bernay

Lieu de stage : école élémentaire

.....

Commune : .....

Niveau(x) : CE1 .....

Nombre total d'élèves : 21+ un enfant du voyage..

Présents par niveau : 20 .....

Nombre total de visites conseils reçues dans ce lieu  
de stage depuis le début de l'année et dans quel  
cycle

C1..... C2 : 3 C3 .....

**Brève description des activités observées**

Contexte local (ZEP, milieu urbain, rurbain, rural) ; durée de l'observation ; disposition spatiale ; déroulement de la séance, conduite de la classe, relation aux élèves...

Ecole de gros bourg 10 classes+ 1 CLIS. Les locaux sont bien entretenus et les classes bien dotées.

	CE1
8H45	Entrée en classe, appels, date,
9H00	Petit évaluation écrite sur tables de multiplication
9H15	Lecture nouveau texte documentaire - lecture individuelle, maîtresse avec élèves plus fragiles - lecture orale collective + liaisons + vocabulaire - questions posées par les enfants
9H55	Production d'écrit en rapport avec le thème de lecture : Les chevaliers.
10H15	récréation

Mme ..... conduit la classe avec une autorité magistrale. Elle est très présente.

Elle ne reçoit pas les propositions et idées des enfants avec bienveillance, elle attend trop LA bonne réponse.

Nous allons mettre cela sur le compte du stress provoqué par cette évaluation car Mme.....montre d'ordinaire un comportement nettement plus ouvert.

**Préparation de la classe**

Fiche de préparation de la séance, de la séquence, programmation, conception, adéquation de la préparation aux programmes, préparation matérielle, utilisation des TICE...

Mme ..... s'est dotée d'outils réfléchis et très bien renseignés pour mener la classe efficacement.  
**Son cahier journal** est très étoffé, il fait apparaître la nature de la séance, les objectifs, les phases de la démarche, les modalités de travail.

**Ses fiches de préparation de séances et de séquences ainsi que les fiches activités** sont compilées dans de nombreux classeurs. On trouve des fiches dans plusieurs disciplines, elles sont toutes conformes aux programmes du cycle II.

**Les progressions et programmations** étaient inexistantes et ont été établies à la prise de fonction de Mme CHEMIN en Novembre. Elle les utilise consciencieusement.

**L'emploi de temps** a lui aussi été établi en Novembre. Mme .....y a intégré des ponts avec la CLIS et avec le RASED, c'est très bien.

La préparation matérielle présente un gros travail en amont : les fiches de travail sont photocopiées, soignées, les cahiers sont tenus avec soin et corrigés quotidiennement.

Cependant, le tableau pourrait être prêt le matin avant l'arrivée des élèves, notamment le planning de la journée, il pourrait être sur affiche, cela vous épargnerait de le copier chaque jour.

### **Analyse de la séance par le formateur** notamment éléments positifs et éléments à améliorer

Mme .....propose des supports de lecture motivants pour des CE1 : avec ses collègues, ils ont eu l'idée de suivre les périodes historiques pour les travaux en lecture. C'est très bien.

La démarche choisie est la suivante :

- Lecture silencieuse individuelle / la maîtresse est avec le groupe des plus fragiles / les enfants en grande difficulté sont pris à tour de rôle par le maître E, elle intègre des enfants de CLIS ....
- Lecture orale collective + liaisons
- Vocabulaire
- Questions imaginées par les enfants.

Cette démarche est assez traditionnelle et fonctionne avec des enfants autonomes en lecture, ce qui n'est pas le cas des ces CE1. Du coup, la lecture (individuelle et collective) ne permet pas de construire de sens. Aussi, les enfants vont-ils se désintéresser de l'activité.

En production d'écrit, il s'agissait de s'imaginer au Moyen Age. Mme .....fait écrire ses élèves, c'est très bien, et ce, en lien avec le travail de lecture, c'est encore mieux car les supports de lecture deviennent du coup des outils d'aide au passage à l'écrit.

Malheureusement, les moyens à disposition des enfants pour répondre à la consigne (écrire 3 phrases) n'étaient pas suffisants. Il leur manquait d'autres verbes au conditionnel pour amorcer leurs phrases : en plus de j'aimerais ; je vivrais, j'aurais, je mangerais, je serais, j'habiterais, j'irais .....

### **Analyse par le formateur du regard critique du stagiaire sur sa séance** lors de l'entretien

Mme .....porte un regard positif sur sa pratique et elle le peut : son énorme travail en amont lui permet d'envisager les moments de mise en œuvre avec sérénité.

Lors de l'entretien, nous avons repris les phases du déroulement de la séance de lecture pour les mettre en relation avec les compétences réelles des élèves. Mme .....a parfaitement identifié la non adéquation de la démarche et des objectifs poursuivis. Le travail sur les liaisons imaginé comme facilitateur de la compréhension a provoqué le contraire : en les mettant en évidence pendant la lecture orale, ça a

complètement haché la lecture et donc entravé la compréhension. De plus, toutes les liaisons n'étaient pas bonnes à marquer. Pendant l'entretien, la stagiaire a parfaitement identifié les modifications à apporter à sa séance pour qu'elle permette aux enfants de développer réelles compétences de lecteur : couper le texte en 3, faire 3 groupes, chaque groupe analyse un paragraphe et pose 3 questions dessus, puis présentation à la classe.

En production d'écrit, Mme .....a vu la nécessité des affichages grammaticaux pour aider au passage à l'écrit. Elle a également formulé l'idée d'un code couleur de correction pour amener les enfants à devenir plus autonomes dans la construction du 2<sup>ème</sup> jet qui ne saurait être une recopie du 1<sup>er</sup> jet corrigé sans avoir été compris.

### Conseils donnés pour améliorer la pratique

conseils didactiques, pédagogiques... plus éventuellement références conseillées

**Conseil n°1** : Adoptez une attitude de **considération positive** à l'égard des élèves. Même si la réponse donnée n'est pas celle attendue, et c'est souvent le cas, trouvez toujours le petit détail positif qui fera accepter la remarque négative qui suit.

Exemple de l'apostrophe de ce matin : un enfant appelle l'apostrophe virgule, vous dites « Un « j » avec une virgule ? » en faisant la grimace. Une attitude moins stigmatisante pour l'enfant serait de dire : « Tu dis une virgule alors je l'écris comme ça ? » et vous écrivez J, « C'est bien ça ? » L'enfant voit bien que non et le dit. Vous dites alors : « J'ai compris, tu appelles ce signe virgule parce que, et tu as raison, ça ressemble à une virgule (attitude positive et même valorisante de l'élève). Mais ça ne s'appelle pas virgule, qui sait comme ça s'appelle ? Oui, c'est une apostrophe. »

**Conseil n° 2** : bâtissez une séquence pour aider vos élèves à avoir une **lecture plus fluide** :

- travaillez sur les « e » à la fin des mots qui servent à faire s'envoler la consonne,
- faites -les lire par groupes de souffle : interdit de respirer avant le trait suivant :

A 11 ans, il s'est entraîné à monter à cheval en tenant une lourde lance, à toucher une cible sur la quintaine, qui peut tourner et lui envoyer un grand coup dans la tête s'il a mal visé.

- Travaillez le vocabulaire en amont de la séance de lecture : cela les immergera dans l'univers d'attente et cela leur permettra de moins buter sur ces mots nouveaux. Parlez avec eux de « Pourquoi le mot est difficile à lire. Exemple :
- « Je vous écris ce mot, essayez de le lire : quintaine » « Si vous arrivez à le lire, levez la main, vous me direz dans l'oreille. » Vous validez 3 ou 4 bonnes réponses, allez voir les plus fragiles, s'ils se trompent dites : c'est presque ça. Puis faites un moment collectif où un enfant le lit, ensuite on entoure ce qui marche ensemble quin taine, il y a des mots encore plus difficiles, ceux avec un y par exemple : voyager : voi ia ger le y se lit comme 2i, il faut leur expliquer tout cela, leur dire que c'est difficile, c'est votre rôle d'experte.

Faites tout ce travail systématiquement sur chaque lecture !

**Conseil n°3** : n'hésitez pas à élaborer des **affichages** après les phases orales pour garder des traces de ce qui a été dit. s

**Conseil n°4** : rédigez vos bilans en termes de réussites/points à retravailler et comment le faire, cela vous permettra de dépasser les constats.

### Conclusion

Mme .....est une stagiaire très investie. Elle prépare sa classe avec soin et rigueur. Elle souhaite assurer la réussite de tous et met tout en œuvre pour y parvenir. Elle a compris que sa motivation



## Grille d'évaluation des compétences professionnelles des PES (2010/2011)

Compétence		Items	1	2	3
1	Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	Ponctualité, assiduité	X		
		Porter un regard positif sur ses élèves et les respecter			X
		Se faire respecter (conception et exercice de l'autorité)	X		
		Utiliser la sanction avec discernement (sanctions éducatives fondées sur des règles explicites)	X		
2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	Qualité de l'expression orale (langage adapté).	X		
		Qualité d'expression écrite : préparation du maître.	X		
		Qualité d'expression écrite : trace écrite et correction des cahiers des élèves.	X		
3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	Maîtrise des notions enseignées et des savoirs didactiques	X		
		Recherche de liens transdisciplinaires	X		
4	Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace	Prise en compte des programmes et des piliers du socle commun.	X		
		S'inscrire dans des progressions.	X		
		Conception de plans de séquence.	X		
		Ecriture de séances détaillées. *	X		
		Mise en œuvre de la séance.	X		
		Rédaction du cahier-journal. *	X		
5	Organiser le travail de la classe	Mise en activité effective des élèves.	X		
		Gestion du temps.	X		
		Qualité du climat de classe.	X		
		Favoriser la participation et la coopération entre les élèves (place et rôle du maître).	X		
		Varier les modalités de travail.	X		

6	Evaluer les élèves	Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage (diagnostique, formative, sommative).	X	
		Mesurer ses appréciations, valoriser l'exercice et le travail personnel de chaque élève.		X
		Prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique.	X	
7	Prendre en compte la diversité des élèves	Mise en œuvre d'une différenciation pédagogique : concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis : exercices d'entraînement, de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement	X	
		Mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la diversité des élèves (PPRE, aide personnalisée, PAI, stage de remise à niveau, RASED, MDPH...)	X	
8	Maîtriser les TUIC	Avoir l'usage et la maîtrise raisonnée des TUIC dans sa pratique professionnelle (mise en œuvre du B2i).	X	
9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Connaître le projet de l'école et ses indicateurs.	X	
		Communiquer avec les parents (cahier de liaison, accueil en maternelle ...).	X	
		Participation à la vie de l'école (traces existantes de la présence aux différents conseils).	X	
10	Se former et innover	Attitude lors de l'entretien : écoute, ouverture d'esprit, analyse critique, curiosité...	X	
		Savoir remettre ses pratiques, ses méthodes en questions et proposer des remédiations adaptées.	X	
		Prise en compte des conseils formulés dans les rapports précédents (à présenter lors de chaque visite).	X	

Codage : colonne 1 : acquis / colonne 2 : non acquis / colonne 3 : non observé  
référence IA.

\*

Hommes Femmes

**Quelles sont les compétences les plus faciles à observer lors d'une visite ou d'une inspection ?** 31 réponses

<i>Les compétences ...</i>	IEN (4)	CPC (5)	PIUFM (4)	PEMF (5)
Disciplinaires : 8/31	I1 I4	C2 C3	P3 P4	MF4 MF5 MF6
Didactiques : 7/31	I1 I4	C1 C2	P3	MF1 MF4
Pédagogiques : 7/31	I3	C1 C4	P1 P3	MF4 MF5
Relationnelles : 8/31	I3	C3 C5	P1 P4	MF1 MF2 MF3
ne répond pas : 1/31	I2			

**Lesquelles de ces compétences sont difficiles à juger objectivement ?** 24 réponses

<i>Les compétences ...</i>	IEN (4)	CPC (5)	PIUFM (4)	PEMF (5)
Disciplinaires : 1/24			P4	
Didactiques : 5/24	I3	C3 C4 C5	P4	
Pédagogiques : 5/24	I1 I4	C2 C3	P1	
Relationnelles : 12/24	I1 I4	C1 C2	P1 P2 P3	MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6
ne répond pas : 1/24	I2			

Remarques :

**P2** : « Tout dépend de l'outillage d'observation construit. Les compétences les plus faciles à observer sont la maîtrise des contenus si le formateur est expert dans ce domaine. Mais aussi les principes didactiques disciplinaires de base, tout comme la mise en œuvre pédagogique. Les compétences relationnelles exigent une réelle formation pour objectiver des indicateurs pertinents. Or ces compétences ne font que peu l'objet d'une formation comparativement au disciplinaire, au didactique voire au pédagogique. »

**I2** : « Les quatre concepts ci-dessus mériteraient une définition. **Les zones de coïncidence et les nuances ténues entre les compétences didactiques et disciplinaires ou entre compétences relationnelles et pédagogiques** rendent la réponse difficile voire indécidable.

Il me semble que les compétences les plus faciles à évaluer sont celles qui sont les mieux maîtrisées par l'enseignant. La maîtrise des compétences exporte ses propres critères d'évaluation auprès de l'évaluateur. »

Hommes Femmes

**Q3 : La relation qu'un enseignant établit avec sa classe, est-ce un critère d'observation pour vous ?** *Placez un curseur*

Je (ne) m'y attache :

	IEN	CPC	PIUFM	PEMF
jamais				
quelquefois				
souvent		C1		
toujours	I1 I2 I3 I4	C2 C3 C4 C5	P1 P2 P3 P4	MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6

Hommes Femmes

**Q 4 : Quels sont les moments de classe où l'on « voit » le plus aisément la relation éducative ?**

IEN	CPC	PIUFM	PEMF
<b>I1</b> Accueil Rituels pour mobiliser le groupe sur les apprentissages Moments étayage, aide Moments informels d'encouragement (= devenir élève) : dire ce qu'on va apprendre	<b>C1</b> Accueil Différenciation Aide personnalisée	<b>P1</b> En collectif : Echanges Phase de découverte Co-construction leçon Débats interprétatifs  En individuel : Relation duelle	<b>MF1 :</b> Accueil Echanges m-e e-e
<b>I2</b> Elle dépend de l'âge Accueil Débat Gestion conflits Dialogue	<b>C2 :</b> Accueil élèves, groupe Passation de consignes EPS, sorties Moments de transition	<b>P2</b> En collectif : Lancer activité Institutionnalisation Correction En petit groupe, en individuel : Médiation Remédiation	<b>MF2</b> Prise en main classe déplacements EPS Mise en commun
<b>I3</b> Travail en groupes Phases de recherche Rituels	<b>C3 :</b> Entrée en classe Autonomie Apprentissages	<b>P3</b> Entrée dans activité Aide individualisée Synthèses de groupe	<b>MF3</b> Moments informels Moments imprévus
<b>I4</b> Récréation Début/fin de journée	<b>C4</b> Recherche Exécution de tâche	<b>P4</b> Prise en main du groupe Moments de régulation pédagogique	<b>MF4</b> Rituels Interactions → relance Moments charnière
	<b>C5</b> Réponses du maître aux questions des élèves Aide aux élèves en difficulté		<b>MF5</b> Partout Accueil Regroupements Ateliers Agir et s'exprimer avec son corps

**Classement des moments où on « voit » la relation éducative par nombre de réponses dans chaque catégorie :**

Moments d'interaction, de communication, de débat 17 réponses

Moments d'accueil, de rituels, d'entrée dans l'activité 13 réponses

Moments d'apprentissage 10 réponses

Moments informels hors apprentissages 7 réponses

Moments d'aide aux élèves 6 réponses

Moments d'activité physique 3 réponses

Moments de vie de classe, de gestion des conflits 1 réponse

**Remarque de C1 :** Aide personnalisée : une relation différente s'installe entre élèves et enseignant, elle est plus respectueuse avec une vision plus positive de l'élève.

**Q. 5 Quels sont les aspects de la relation éducative que vous avez pu observer en classe ?**

IEN	CPC	PIUFM	PEMF
<p><b>I1</b></p> <p><u>Si l'enseignant croit en l'éducabilité alors:</u> Encouragement, Accompagnement, Différenciation « Donner plus à ceux qui ont le moins ».</p> <p>Ecouter Observer Evaluer Adapter.</p> <p><u>La maîtrise pédagogique = le</u> calme, la sérénité, le respect, l'écoute, la volonté marquée de faire participer chacun.</p>	<p><b>C1</b></p> <p>Echanges m-e Echanges e-e rituels</p>	<p><b>P1</b></p> <p>Accueil Enseignement informel Gestion des rituels Gestion des ateliers Correction axée sur communication</p>	<p><b>MF1</b></p> <p>Respect règles de vie Rigidité de l'enseignant Laisser faire Confiance en l'autre Respect envers autrui</p>
<p><b>I2</b></p> <p>Lien de confiance Prise en compte réelle de l'élève avec ses particularités propres L'élève s'approprie les connaissances Grande place aux savoirs être et savoir faire Régulation vie collective Conseils d'élèves</p>	<p><b>C2</b></p> <p>Echanges m-e Influences réciproques Dynamiques de groupe Prise en compte des demandes individuelles Règles de vie</p>	<p><b>P2</b></p> <p>Distinction entre faits et personne Prise en compte de l'erreur (/faute) <u>Principes éthiques :</u> Respect des personnes Equité des sollicitations Tact Encouragements Relance Prudence vis-à-vis de jugements hâtifs Motiver, impliquer</p>	<p><b>MF2</b></p> <p>Clarté des règles Place du maître Façon de s'adresser, de regarder les élèves, de les réprimander, de les encourager. Organisation du travail Gestion des conflits Prise en compte de la différence Rassembler les élèves</p>
<p><b>I3</b></p> <p>Proximité Ouverture Evaluer besoins des élèves Climat de confiance Interactions entre pairs</p>	<p><b>C3</b></p> <p><u>Attitudes du maître :</u> Façon de s'adresser aux élèves Ecoute bienveillante Capacité à aider les élèves <u>Attitudes des élèves :</u> Respect parole du maître Dire ce qui a été appris Communiquer avec le maître et les autres</p>	<p><b>P3</b></p> <p>De l'oubli de la personne de l'élève à la personnalisation excessive de la relation</p>	<p><b>MF3</b></p> <p>L'empathie La générosité du regard sur l'enfant Gestion de l'erreur</p>
<p><b>I4</b></p> <p>Relation à l'effort Projets Pédagogie de détours</p>	<p><b>C4</b></p> <p>Climat de confiance mutuelle Aboutissement des tâches proposées Qualité des échanges</p>	<p><b>P4</b></p> <p>Respect de l'enfant Réciprocité des relations Ecoute</p>	<p><b>MF4</b></p> <p>Interactions dans les rituels Echanges maître-élèves, élèves-élèves.</p>

	<b>C5</b> Communication verbale Sanctions Autonomie accordée aux élèves Traiter la difficulté		<b>MF5</b> Règles de vie Respect mutuel Autonomie Mise en œuvre des séances
--	---	--	---

**Quels sont les aspects de la relation éducative que vous avez pu observer en classe ?**

- Moments de vie de classe, de gestion des conflits 19 réponses
- Moments d'interaction, de communication, de débat 15 réponses
- Moments d'aide aux élèves 11 réponses
- Comportements attitudes 10 réponses
- Moments d'apprentissage 8 réponses
- Moments d'accueil, de rituels, d'entrée dans l'activité 2 réponses
- Moments informels hors apprentissages 1 réponse
- Moments d'activité physique 0 réponse

Hommes Femmes + remarque positive – remarque négative

**Q.6 Quelle(s) remarque(s) avez-vous déjà été amené(e) à formuler à un enseignant sur sa relation éducative avec ses élèves ?**

IEN	CPC	PIUFM	PEMF
I1 +	C1 + Attention au bien-être des élèves. Ecoute attentive envers les élèves.	P1 +	MF1 + Pourquoi réfléchir à la relation éducative que l'on établit avec les élèves ?
I1 - Ne pas abuser de son pouvoir sur les élèves. Respecter les élèves. Le fonctionnaire est au service des élèves. Mise en évidence du ton employé pour s'adresser aux élèves.	C1 - Prendre en compte les élèves qui pleurent en arrivant à l'école.	P1 - Se servir des rituels pour faire participer l'ensemble du groupe. Avoir un regard large sur tous ses élèves, pas seulement sur quelques uns. Crier et râler toute la journée ne sert à rien. Utiliser langage adapté.	MF1 - Trop de rigidité, ou pas assez de règles. Manque d'explicitation des règles. Quels sont les comportements visés ?
I2 +	C2 +	P2 +	MF2 +
I2 - Relation incohérente, pernicieuse, voire dangereuse car empreinte de violence verbale, de sanctions disproportionnées ou interdites par le règlement départemental : 150 lignes « Je ne dois pas prendre le maître pour un imbécile » ou priver l'élève de toute la récréation. Ne pas empiéter sur la sphère familiale en prescrivant de se coucher plus tôt.	C2 - Problème de posture de l'enseignant. Se respecter mutuellement. Différencier.	P2 - Distinguer les faits et les personnes. Prendre en compte l'erreur en termes constructifs. Prise en compte des principes éthiques et pédagogiques de respect de la personne : équité, solliciter chacun, tact, encouragement, relance, prudence avec jugements hâtifs, veiller à motiver, impliquer les élèves.	MF2 - Manque de bienveillance par rapport à l'erreur. Manque de fermeté face au comportement de certains élèves. Manque de lisibilité des règles. Théâtralisation des rôles du maître.
I3 +	C3 +	P3 +	MF3 +
I3 - Prendre du recul quant au rôle de médiateur entre élèves de l'enseignant. Considérer l'élève comme acteur de l'apprentissage et donc partenaire de la RE.	C3 - Prendre en considération la singularité de chaque élève. Apprendre à faire un bilan positif de sa démarche. Modifier sa conception de l'enseignement.	P3 - Trop, pas assez de proximité. Langage peu adapté : familiarité, langage trop recherché.	MF3 - Se mettre à la place de celui qui reçoit une remarque blessante : faire comprendre l'impact des mots et des attitudes.

2 pages



I4 +	C4 +	P4 +	MF4 +
I4 - Ne pas assez valoriser. Ne faire que des remarques négatives. Trop insister sur la faute, ne pas s'appuyer sur l'erreur. Pas assez de relations duelles.	C4 - S'adresser à chacun dans la classe. Relation trop familière Dénigrement d'un élève en présence des autres. Manque d'initiative laissée aux élèves.	P4 - Être à l'écoute des élèves. Fixer un cadre, des règles. Prendre en compte tous les enfants.	MF4 - Tenir compte des besoins des élèves. Prendre de la distance. Observer les élèves pour les faire interagir.
	C5 +		MF5 +
	C5 - Propos dénigrants envers des élèves. Stratégie d'évitement de prise en charge d'élèves en difficulté. Sanctions inadaptées sans prise en compte de leur valeur éducative.		MF5 - Trop de distance entre enseignant et élèves : distance spatiale trop éloignée qui insécurise les plus petits. Manque d'autonomie laissée aux élèves. Mise en œuvre de séances qui ne laisse pas de place à la recherche.
			MF6 +
			MF6 - Réfléchir à son vocabulaire. Réfléchir au ton, à l'intensité de sa voix. Ne pas oublier de féliciter, encourager. Ne pas rabaisser. Doser l'autorité. Faire participer l'élève à son évolution.

**Classement des remarques faites sur le relation éducative par nombre de réponses dans chaque catégorie :**

- La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits 23 réponses
- La relation éducative par les interactions, la communication, le débat 10 réponses
- La relation éducative par l'aide aux élèves 11 réponses
- La relation éducative par les apprentissages et leur mise en œuvre 5 réponses
- La relation éducative par les comportements et attitudes 4 réponses
- La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'institution. 2 réponses
- La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité 1 réponse
- La relation éducative par des moments informels hors apprentissages 0 réponse
- La relation éducative par l'activité physique 0 réponse

Hommes Femmes

<i>Q.7 Associeriez-vous ces aspects de la gestion de la classe à la relation éducative ?</i>	IEN		CPC		PIUFM		PEMF	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Les règles de vie de la classe.	I1 I2 I4	I3	C2 C3 C4 C5	C1	P2 P4	P1 P3	MF1 MF3 MF4 MF5 MF6	MF2
L'autorité de l'enseignant.	I1 I4	I2 I3	C1 C2 C3 C5	C4	P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5	MF6
La variété des rôles pris par l'enseignant durant une séance.	I1 I3 I4	I2	C1 C2 C3 C4	C5	P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6	
La démarche d'apprentissage choisie.	I1 I3 I4	I2	C1 C2 C3 C4	C5	P2 P3	P1 P4	MF1 MF3 MF4 MF5 MF6	MF2
Les moyens mis en œuvre pour différencier.	I1 I3 I4	I2	C1 C2 C3 C4 C5		P2 P3 P4	P1	MF1 MF2 MF3 MF4 MF5	MF6
La communication verbale.	I1 I2 I3 I4		C1 C2 C3 C4 C5		P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6	
La communication non verbale.	I1 I2 I3 I4		C1 C3 C4 C5	C2	P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6	
Les activités autour de la métacognition, la clarté cognitive.	I1 I3 I4	I2	C1 C2 C3	C4 C5	P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5	MF6
La considération positive des élèves par l'enseignant.	I1 I2 I3 I4		C1 C2 C3 C4 C5		P1 P2 P3 P4		MF1 MF2 MF3 MF4 MF5 MF6	



<i>Q7 Associeriez-vous ces aspects de la gestion de la classe à la relation éducative ?</i>	<b>IEN</b>		<b>CPC</b>		<b>PIUFM</b>		<b>PEMF</b>		<b>Totaux</b>	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Les règles de vie de la classe.	3	1	4	1	2	2	5	1	14	5
L'autorité de l'enseignant.	2	2	4	1	4		5	1	15	4
La variété des rôles pris par l'enseignant durant une séance.	3	1	4	1	4		6		17	2
La démarche d'apprentissage choisie.	3	1	4	1	2	2	5	1	14	5
Les moyens mis en œuvre pour différencier.	3	1	5		3	1	5	1	16	3
La communication verbale.	4		5		4		6		19	0
La communication non verbale.	4		4	1	4		6		18	1
Les activités autour de la métacognition, la clarté cognitive.	3	1	3	2	4		5	1	15	4
La considération positive des élèves par l'enseignant.	4		5		4		6		19	0

Hommes Femmes

**Q8 Selon vous, dans le travail écrit de préparation de classe, peut-on « voir » la relation éducative ? Si oui, comment, sous quelle forme ? Si non, pourquoi ?**

IEN	CPC	PIUFM	PEMF
<b>I1</b> <i>Oui.</i>	<b>C1</b> <i>Très rarement.</i>	<b>P1</b> <i>Oui.</i>	<b>MF1</b> <i>Oui.</i>
La <b>place donnée à l'élève</b> dans l'apprentissage, les <b>échanges</b> , la <b>valorisation des productions ou des énoncés des élèves.</b>	Dans la définition du <b>travail du maître</b> , et la <b>tâche de l'élève</b> mais la relation maître/élève n'apparaît pas. Les fiches de préparation modélisées ne s'y prêtent pas.	Noter sur la fiche de préparation « Penser à interroger X sur tel problème » pour le <b>valoriser</b> . « Penser à mettre X devant moi ou avec Y pour l'aider. » Préparer les <b>groupes de besoin</b> de travail à l'avance.	<b>Démarche</b> choisie. <b>Rôle de l'enseignant.</b>
<b>I2</b> <i>Oui, notamment dans les préparations destinées à être utilisées par les élèves eux-mêmes : classes à plusieurs niveaux. Egalement dans les classes gérées par deux enseignants.</i>	<b>C2</b> <i>Oui.</i>	<b>P2</b> <i>Oui.</i>	<b>MF2</b> <i>Cela peut transparaître mais cela peut être trompeur dans un sens comme dans l'autre ...</i>
<b>L'affichage</b> du menu de la journée. Dans cahier de liaison entre deux enseignants sur un même poste : « On fera attention à X, en ce moment, il ne va pas bien, il rencontre des soucis avec Y ». C'est une forme de <b>bilan relationnel</b> explicite qui est plus souvent implicite en cas de poste non partagé.	Formulation des <b>consignes</b> . Gestion des <b>transitions</b> . <b>Organisation du groupe classe</b> . <b>Différenciation</b> .	Anticiper les <b>rôles</b> des élèves. <b>Conception</b> de la séquence, séance, projet : <b>choix de la démarche, quelle place pour l'élève</b> . La <b>différenciation</b> s'appuie-t-elle sur <b>des attitudes, des réponses, des analyses, de productions antérieures</b> .	<b>Organisation</b> de la classe, prise en compte des <b>difficultés</b> de chacun, souci de donner du <b>sens</b> et de <b>l'intérêt</b> aux activités pratiquées par les élèves ( <b>projets ...</b> ), organisation sécurisante de <b>l'autonomie</b> des élèves, utilisation de <b>l'erreur</b> dans un but constructif.

		La formulation des <b>consignes</b> : traduit-elle une prise en compte des élèves ? Les <b>bilans</b> de séance et leur analyse font-ils apparaître des observables sur <b>attitudes des élèves, réponses, productions, comportements, besoins éducatifs spécifiques</b> ?	Certaines personnes n'écrivent pas ce qu'elles font et savent créer des relations performantes sans qu'elles puissent se voir à l'écrit, mais plutôt dans les <b>affichages</b> ou les <b>créations</b> des élèves.
<b>I3</b> <i>Oui.</i>	<b>C3</b> <i>Oui.</i>	<b>P3</b> : <i>Eventuellement.</i>	<b>MF3</b> <i>Oui.</i>
La préparation de la séance et le choix <b>d'approche pédagogique</b> , dans la conception de <b>l'itinéraire</b> pédagogique adapté aux <b>besoins des élèves</b> .	<b>Modalités de travail.</b> <b>Place du maître.</b> Explicitation de la <b>démarche.</b> <b>Différenciation.</b>	Dans la prise en compte des données des <b>bilans</b> recueillies lors des séances précédentes. Dans la figuration des <b>réponses attendues.</b> Dans la nature des <b>traces écrites.</b> Dans le choix des <b>exercices.</b>	Dans la <b>démarche</b> , les <b>consignes</b> , les <b>réponses attendues</b> , la <b>différenciation</b> envisagée.
<b>I4</b> <i>Le plus souvent, difficilement. Donc, dans la majorité des préparations, c'est non.</i>	<b>C4</b> <i>Oui et non.</i>	<b>P4</b> <i>Oui, mais pas toujours.</i>	<b>MF4</b> <i>Oui.</i>
<b>Autonomie.</b> Groupes à <b>besoins particuliers.</b>	Nature des <b>consignes</b> <b>Déroulement</b> de la séance. Anticipation des <b>difficultés</b> et <b>remédiations</b> prévues. Mais la préparation ne peut pas correspondre à ce qui se joue dans la classe.	La clarté des <b>consignes.</b> Anticipation des variables pour <b>réguler</b> ou <b>différencier.</b>	Dans les moments où le <b>rôle du maître</b> est précisé : observateur, médiateur, animateur...)
			3 pages 

	<b>C5</b> <i>Oui.</i>		<b>MF5</b> <i>Oui.</i>
	La <b>différenciation</b> pédagogique, la prise en compte de la <b>difficulté scolaire</b> , <b>l'autonomie</b> des élèves.		Dans les <b>objectifs</b> du devenir élève, les <b>outils</b> que l'on donne aux élèves et la <b>mise en œuvre</b> des séances dans le <b>déroulement</b> . L'organisation de la classe du point de vue <b>matériel : outils référents</b> à portée des élèves.
			<b>MF6</b> <i>Oui.</i>
			Dans la <b>formulation des questions</b> à poser pour faire réfléchir les élèves. Dans les moyens mis à disposition des élèves pour arriver à la solution ( <b>modalités de travail, outils d'aide...</b> ) Dans la <b>place du maître et son rôle</b> .

Hommes Femmes

**Q 9 Comment définiriez-vous la relation éducative ?**

IEN	CPC	PIUFM	PEMF
<p><b>I1</b>  <b>Trouver le bon équilibre entre le désir de l'enfant, la réponse aux besoins de l'élève, le plaisir d'enseigner et les contraintes liées à la nécessité de s'inscrire dans un programme national.</b>            Etablir ou accepter une relation de dépendance quel que soit le niveau de classe dont la finalité n'est autre que de faire sortir l'enseigné de cette dépendance par rapport aux savoirs intellectuels mais aussi aux comportements citoyens et moraux.</p>	<p><b>C1</b>            C'est une expérience d'un lien humain affectif.</p>	<p><b>P1</b>            C'est <u>le respect de la personnalité</u> de l'élève et la <u>volonté de le faire progresser</u> selon ses capacités en ayant à l'esprit qu'il faut adapter <u>son propre comportement</u> selon les élèves.            Et toujours aussi une vision positive de l'enfant (voir le verre à moitié plein et pas à moitié vide !).</p>	<p><b>MF1</b>            Un échange qui permet, au travers d'une confiance et d'un respect réciproque, d'apprendre.</p>
<p><b>I2</b>            La relation éducative dans le cadre de l'école est le lien de confiance reconnu par la société, l'institution scolaire comme par les parents qui permet aux enseignants d'assurer la formation de l'enfant en tant qu'élève et citoyen. Dans le cadre de l'école, la relation éducative entre un élève et le maître permet de construire patiemment les savoirs, les savoir-faire et surtout les savoir-être selon les finalités de l'école et plus largement selon les valeurs et idéaux collectifs de la société.            Cette relation éducative se caractérise dans un rapport symbolique où le pôle</p>	<p><b>C2</b>            Ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés» prenant en compte le « genre » et le « style » (CLOT) dans le cadre d'une situation asymétrique.</p>	<p><b>P2</b>            La relation éducative suppose une prise en compte d'autrui en tant que personne. A ce titre, la relation éducative engage le respect réciproque des personnes en présence. Mais cela ne suffit pas ; la dimension spécifiquement éducative exige des apprentissages de savoirs, d'attitudes et de capacités considérés comme pertinents et socialement valorisés comme tels en vue des finalités d'intérêt général comme le développement harmonieux des personnes.</p>	<p><b>MF2</b>            Une relation qui permette à tous les élèves d'apprendre, de chercher, de se tromper dans une relation sécurisée avec le maître et avec ses pairs.</p>

<p>des adultes travaillant dans l'école est reconnu dans sa capacité à agir pour incarner, porter et transmettre des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être bien identifiés et supposés contribuer par l'usage de la responsabilité, de l'autonomie, de l'initiative et de la connaissance au développement d'une société plus libre, plus juste, plus fraternelle et plus démocratique.</p>			
<p><b>I3</b> La capacité à prendre en compte les besoins et compétences de chacun dans l'apprentissage : la relation éducative doit être basée sur la communication, dans le respect du champ d'action des acteurs (rôle d'élève pour l'enfant, rôle de médiateur pour l'enseignant).</p>	<p><b>C3</b> Elle est au cœur de toute démarche émanant du maître. Elle facilite l'apprentissage chez l'enfant. Elle est le moyen de donner à l'élève la capacité d'apprendre et d'exposer à son tour ce qu'il a appris. L'enseignant ne peut bien vivre son enseignement qu'en suscitant une relation éducative saine.</p>	<p><b>P3</b> Ensemble des relations et des attitudes qui définissent des interactions entre enseignants et apprenants au service des apprentissages et de la formation de la personne et du citoyen. La relation pédagogique répond aux exigences des conditions éthiques.</p>	<p><b>MF3</b> Elle est fondée sur une communication empathique, respectueuse de chacun mais explicite et volontaire dans un cadre d'enseignement.</p>
<p><b>I4</b> Une relation qui doit prendre en considération l'élève. Une relation de confiance et d'honnêteté réciproque. Une relation dont le but est de restaurer quand elle a disparu l'estime de soi. Une relation de respect mutuel valorisant le principe même d'Éducation.</p>	<p><b>C4</b> La relation éducative est la relation qui s'établit entre les élèves et le maître, entre l'élève et le maître, entre les élèves eux-mêmes à travers les partages et les échanges, dans un climat d'écoute et de confiance mutuelle, en vue d'apprendre et de progresser ensemble.</p>	<p><b>P4</b> Interaction dynamique entre l'enseignant et ses élèves liée au contexte rencontré et au niveau d'expertise de l'enseignant. C'est une compétence clef en ce sens qu'elle est un des déterminants essentiels de l'enseignement. Une relation éducative de qualité conditionne les apprentissages chez les élèves.</p>	<p><b>MF4</b> La relation éducative représente le lien existant entre les différents membres du groupe classe, le maître étant également à l'interface de la relation élèves/élèves.</p>

<p><b>C5</b>          Pour moi, elle se définit par l'ensemble des interactions, verbales et non verbales, existant entre l'enseignant et les élèves dans le but de créer des conditions psychologiques favorables aux apprentissages.</p>		<p><b>MF5</b>          La relation éducative enseignant-élève se traduit par la mise en œuvre des apprentissages suivant un modèle d'enseignement qu'on se construit avec la formation, les collègues, les lectures : enseignant-guide, enseignant-directif...          La relation éducative doit amener l'élève vers l'autonomie, la prise de parole afin de lui permettre d'être acteur de ses apprentissages.</p>
		<p><b>MF6</b>          La relation éducative doit être claire pour tous (définie par des règles de vie de classe et d'école, affichées si nécessaire, faites ensemble).          Elle doit être basée sur une confiance de l'élève vis à vis de nous : donc un <u>respect mutuel</u>.</p>

**1. Mme A, quelles sont les compétences les plus faciles à observer, selon vous, lors d'une inspection : les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques ou relationnelles ?**

Alors moi, la première chose que je regarde c'est justement les dimensions relationnelles, c'est-à-dire l'ambiance de la classe qui se joue au travers de la manière dont l'enseignant s'adresse aux enfants, la manière aussi dont les enfants d'adressent à elle, et donc à toute la régulation qui se joue par rapport à ça.

**C'est donc votre entrée dans l'observation de la classe.**

Tout le temps. Le climat de la classe.

**2. Et les plus difficiles à observer ?**

Les plus difficiles c'est sans doute toutes les approches didactiques parce que cela sous entend de la spécialisation, j'ai la mienne, sur laquelle il n'y a pas de souci, pour les autres, je me suis construit une certaine représentation de la didactique des autres disciplines sans avoir la même maîtrise. Donc, du coup, je sais très bien qu'à ce niveau là, je vérifie après coup certaines choses.

**Donc vous vous attachez toujours à la dimension relationnelle quand vous faites une inspection.**

Systematiquement.

**3. Et selon vous, quels sont les moments de classe où on la voit le plus aisément cette relation éducative ?**

Alors pour moi il y a deux temps, il y a l'accueil des enfants, c'est pour cela que je suis toujours là avant l'heure pour regarder comment cela se passe dans le couloir parce c'est très significatif. C'est très significatif dans la relation de l'enfant à l'enseignant par rapport à la rapidité avec laquelle ils se mettent en rang, la rapidité avec laquelle ils sont rangés ou pas, la rapidité avec laquelle ils s'installent, et puis tous les petits détails qui font qu'il y a du temps qui se perd ou pas. Tout ce temps qui se perd, la qualité relationnelle se joue aussi là-dedans. C'est-à-dire moins de temps perdu, plus de qualité relationnelle, c'est souvent cette équation.

**4. Très bien. Et quels sont les aspects de la relation éducative que vous avez pu observer en classe ?**

Bon, moi, il y a une chose à laquelle je tiens c'est d'abord la bienveillance de l'enseignant vis-à-vis des productions des élèves. Parce que derrière une production d'élève il ya toujours plusieurs hypothèses possibles et il n'y a rien de plus difficile à entendre qu'une affirmation de sottise ou

une affirmation avec des propos qui sont parfois de l'ordre d'un jugement hâtif, sans réflexion pédagogique par rapport à qu'est-ce qui a pu conduire l'enfant à ce résultat plutôt qu'à celui que j'attends. Et donc derrière cela veut dire aussi pour moi il y a de la signification par rapport à la capacité à **prendre de la distance** et à la capacité à **analyser dans l'urgence un résultat** qui advient.

### **5. Donc est-ce vous pensez que votre spécialité influence votre regard ?**

Ce n'est pas ma spécialité qui influence mon regard. Ce qui influence mon regard, c'est mon parcours : avant d'être IEN et avant d'être enseignante à l'IUFM, j'ai eu un travail en formation continue d'adultes où je travaillais sur les outils pour aider les adultes à apprendre que j'ai moi-même utilisés en classe du temps où j'étais professeur. Et en fait, j'ai été formateur pour ces outils, et j'ai développé là un certain regard par rapport à ces dimensions. Donc il y a un parcours derrière qui a des points communs avec la formation scientifique et la démarche d'investigation et toutes les façons de penser ce raisonnement scientifique qui de toute façon fait partie de moi aussi.

### **6. Et alors, d'autres observables de la relation éducative ?**

Alors, dans les observables, il y a aussi **la manière de présenter les choses** et **la capacité à identifier « si ça passe ou si ça ne passe pas »**. C'est-à-dire qu'il y a des enseignants qui sont dans leur enseignement, donc qui enseignent, mais qui se préoccupent moins de l'apprentissage que d'autres.

### **Donc certains enseignants sont dans l'action d'enseigner et moins dans celle d'apprendre.**

Oui, ils ne sont pas centrés sur comment l'élève apprend. Il y a là un curseur. Pour moi, l'enseignant performant c'est souvent celui qui est capable à un certain moment de bouger ce curseur en étant sensible à la manière d'appréhender les problématiques qu'il propose aux élèves et qui est capable de questionner les élèves pour savoir comment ils apprennent. Il y a certains enseignants qui sont dans une forme de relation injonctive mais qui se préoccupent peu ou pas assez, de mon point de vue, de la manière dont les choses sont reçues. C'est-à-dire qu'ils sont émetteurs mais ils se soucient peu du récepteur. Parfois c'est problématique parce qu'on voit bien quand on est au fond de la classe et qu'on se promène un petit peu, les regards des enfants qui en disent long sur leur incompréhension et ça, un enseignant attentif doit voir ça et c'est à partir de là qu'il peut faire des hypothèses et faire des propositions.

### **7. Ce sont donc des indices non verbaux de la relation éducative.**

Oui, ces **indices non verbaux** sont très importants. Il y a aussi ces gamins qui regardent sur le voisin ce qui signifie qu'ils n'ont pas compris le message de l'enseignant, en tout cas, qu'ils ont besoin d'un complément. C'est plutôt dans la relation grand groupe et enseignant.

Mais il y a aussi la capacité de certains enseignants à créer des situations de travail en plus petits groupes et à accompagner ce travail. En effet, j'ai vu des groupes fonctionner tous seuls, le maître passait mais ne faisait rien de son passage. Là, c'est une autre problématique, peut-être qu'il n'y avait rien à faire mais parfois, j'ai noté une petite incompétence par rapport à quoi faire.

#### **8. Il y a aussi parfois le silence qui montre qu'on est à degré plus élevé de la relation éducative.**

La capacité à accepter le silence est significative. La peur du silence fait partie des craintes du métier. Pour certains, il faut remplir le vide alors que le silence est un temps de pensée et certains collègues n'y pensent pas et donc ne laissent même pas aux enfants le temps de penser. Et cela peut faire violence pour certains enfants et aller jusqu'au blocage. L'enseignant fait sans arrêt du bruit avec sa bouche et à un moment donné les enfants décrochent et c'est au combien légitime. Nous, en tant qu'adultes, on le vit aussi.

#### **9. Quelles remarques avez-vous été amenée à formuler à des enseignants sur leur relation éducative avec leurs élèves. Des remarques positives comme négatives ? Avez-vous des souvenirs de choses que vous avez pu dire ?**

J'ai un principe : je formule toujours le positif toujours en dernier. Je ne nie pas le négatif, mais si je le dis, je ne l'écris pas. Dans mes rapports d'inspection, je ne vais noter que le positif pour que ce soient ensuite des leviers sur lesquels les enseignants puissent ensuite s'appuyer. Parce que crois qu'avec le négatif il y a toujours un risque, dans toute situation, il y a des nuances de négatif, il n'y a pas que du négatif. Je m'intéresse toujours plus à ce qui est positif qu'à ce qui est négatif. Le négatif est certes ce qui va être possible de faire évoluer mais si on l'écrit on risque de le cristalliser. Pour dire le négatif, je fais des suggestions mais je ne vais jamais porter de jugement parce que je crois que le jugement ça peut enfermer des gens, pas tous, parce que c'est une question aussi de sensibilité. Donc, je m'appuie sur tout ce qui est positif. Avec les élèves, c'est ce que je faisais aussi. C'est une approche « pédagogie de la réussite ».

#### **10. Et vous avez des exemples précis de ce que vous avez pu dire à des enseignants ?**

C'est difficile, mais j'ai en tête l'exemple d'une T2 que j'ai inspectée il n'y a pas très longtemps. Quand je dis c'est bien, je dis en quoi ça l'est parce quand on dit bien, aussi bien pour les enfants que pour les enseignants, derrière le mot il peut mettre des choses qui ne sont pas celles qui nous ont fait dire bien. Et donc je décline en quoi c'est bien : c'est bien parce que le document est particulièrement pertinent, c'est bien parce que le document même s'il n'était pas particulièrement pertinent par la régulation orale on pu dépasser le côté bancal. Cette jeune femme que j'ai vue en T2 avait un groupe classe assez important et elle avait mis en place des

ateliers, elle a su gérer tous les ateliers alors qu'elle avait aussi des enfants qui étaient un petit peu en décalage d'apprentissage par rapport à d'autres. Elle avait une grande pertinence par rapport à sa connaissance des enfants et ça on le voit par la qualité de la régulation et la spécificité de la régulation apportée. Je lui ai dit : « J'ai vu qu'avec cet enfant là, vous avez fait cela, je suppose donc que cet enfant est un peu en décalage. » Et elle l'a reconnu, c'était bien cela. Donc je fais des hypothèses mais je n'ai jamais de certitudes.

**11. A présent, je vais vous donner des aspects de la gestion de la classe, et vous allez me dire si, selon vous, cela entre ou non dans la relation éducative.**

**Les règles de vie de la classe ?**

Oui. A une condition, qu'elles soient construites ensemble.

**L'autorité de l'enseignant ?**

Oui, cela en fait partie aussi. Mais si ce n'est pas de l'autoritarisme.

**La variété des rôles pris par l'enseignant pendant sa séance ?**

Oui, mais c'est tellement banal. Je suis embêtée, peut-être que c'est non parce que quand on est dans sa classe, on est enseignant, donc c'est LE rôle. On n'est pas le père, on n'est pas la mère, on n'est pas dans une relation affective de cet ordre là. Ce rôle d'enseignant, c'est quelque chose à tenir. La qualité de la relation éducative à l'école se joue dans cette posture reconnue que les élèves doivent reconnaître. Du coup, je suis plutôt sur non.

**La démarche d'apprentissage choisie ?**

Si c'est la démarche, c'est non, parce que derrière la démarche, cela veut dire qu'il n'y a qu'une seule démarche et cela traduit la non prise en compte de la variété des élèves.

**Donc ce serait plutôt l'adaptation de la démarche en fonction des interactions ?**

Oui, l'adaptation de démarches.

**Les moyens mis en œuvre pour différencier ?**

Essentiel. Pour les mêmes raisons que tout à l'heure.

**La conception d'une programmation sur une période ?**

Oui, à la condition que ce soit souple et aménageable.

**Donc, un travail de conception peut entrer dans la relation éducative.**

Absolument, parce que on ne pense pas sa programmation sans la penser dans le jeu que cela va engager, il ne faut pas que ce soit fermé sinon on risque de mettre en difficulté certains élèves, donc cela doit être suffisamment souple pour accepter la différence.

**La communication verbale ?**

Essentielle mais pas suffisante.

**La communication non verbale ?**

Essentielle, ceci est quelque chose de très important parce que je pense qu'il y a des signes non verbaux qui sont décodés par les élèves. Et c'est pour cela aussi que certains élèves ne sont pas dupes de certains propos, alors que les yeux disent autre chose, les mimiques disent le contraire. Et même si parfois l'enseignant s'en étonne, l'enfant est dans le juste parce c'est sa pensée qu'il a décodée au travers de ses attitudes.

**Il y a un gros travail de formation à faire sur cette dimension.**

Certes, du moins de conscience de l'impact que cela peut avoir parce que si vous dites que c'est bien et que vous levez les yeux au ciel, il est sûr que cela ne va pas marcher.

**C'est la pédagogie du sourcil ...**

Oui, c'est tout à fait cela ...

**Les activités autour de la métacognition, de la clarté cognitive ?**

Oui, la métacognition, ça me paraît essentiel. J'ai croisé ces concepts là quand j'ai travaillé sur les outils pour aider à apprendre. Derrière la métacognition, ce qu'on permet à l'élève, c'est d'accéder à sa propre pensée. Mais cela aussi, ça ne s'improvise pas et ce n'est pas facile parce que souvent on n'a pas les mots pour le dire ou on pense que les élèves n'ont pas accès à ces mots. Mais c'est faux, les gamins savent très bien entendre ce qu'on dit même s'il y a des nuances de sens, ils comprennent et ils peuvent dire des choses.

**Mais cela chamboule aussi le travail de l'enseignant qui lui était prêt et voilà qu'il doit prendre en compte un paramètre qui n'était pas prévu.**

Oui, cela veut dire aussi que par rapport à une préparation, on ne peut pas être linéaire et dans LA démarche, mais il faut ouvrir les possibles par d'autres démarches. Si on n'a pas cette souplesse d'esprit là, il y a toujours des élèves pour qui cela va fonctionner parce qu'ils ont des modes de pensée et un raisonnement parallèle au nôtre mais pour ceux qui pensent autrement, et ce en toute légitimité, on risque de les perdre.

**Et enfin, la considération positive des élèves par l'enseignant ?**

Ce doit être systématique.

**12. Est-ce que vous avez une grille critériée d'observation de la classe ?**

Oui, j'ai des grilles mais je ne m'en sers jamais. Je ne m'en sers jamais parce que mon attitude est plus dans la volonté de me saisir d'un maximum de choses. Or, une grille, cela veut dire sélectionner des choses et donc perdre d'autres choses. Donc je préfère perdre certaines choses de la grille mais ne pas passer à côté d'autres indices qui me semblent plus évocateurs de la qualité.

**Donc, en inspection, vous essayez au maximum de pouvoir relier toutes vos observations.**

Quoique, maintenant, sur ce poste d'IEN maternelle, j'ai des points de repère sur lesquels je ne transige pas, ils font partie de la grille intégrée, elle n'est pas écrite. Tout ce qui est travail sur l'oral, la différenciation, l'accompagnement gestuel ou verbal de l'élève. Là, je suis sur la relation éducative, en maternelle, ça me paraît essentiel pour installer l'élève dans son métier d'élève, pour l'aider à devenir élève.

**Ce « devenir élève », c'est un gros travail pour l'enseignant, notamment dans sa dimension relationnelle.**

Oui, on se leurre sur ce que c'est que devenir élève. Ce n'est pas parce qu'on a gagné un peu d'autonomie en lançant sa chaussure qu'on est devenu élève. Ça va bien plus loin que cela et il y a un gros travail à faire.

**13. Pensez-vous que la relation éducative soit le fait de compétences personnelles plus que de compétences professionnelles ?**

Quand on s'engage dans ce métier, indépendamment de ... comment on appelait cela ?

**La vocation ?**

Oui, la vocation. La vocation ne suffit pas. Enseigner c'est un métier, et à ce titre, ça mérite qu'on apprenne certains gestes professionnels. Et je me demande si ces gestes professionnels là, sous prétexte qu'ils vont advenir parce qu'on va enseigner, on ne néglige pas trop de les faire apprendre aux enseignants. Et en même temps, cela fait partie des choses sur lesquelles j'ai travaillé en analyse de pratique, les gens y sont sensibles, cela touche à leur personne, alors que pour moi ce sont d'abord des gestes professionnels.

**Ils y sont sensibles parce que cela renvoie à leur personnalité ?**

Ils y sont sensibles dans le sens où on peut les blesser parce qu'ils peuvent entendre, dans l'analyse qui est faite de certaines choses, une incompétence relationnelle de leur part alors qu'ils pensent qu'ils sont sur des schémas relationnels de bonne qualité.

**Aborder ces compétences relationnelles, c'est quelque chose de sensible.**

C'est quelque chose de sensible parce que ça touche à la personne, mais je crois que c'est là l'erreur, c'est-à-dire que derrière, c'est aussi l'acceptation pour les jeunes qui entrent dans ce métier, que c'est un métier et qu'il y a des gestes à apprendre. Ce n'est pas parce qu'on ne sait pas les faire spontanément qu'on ne va pas savoir les faire à un moment donné.

**Vous dites donc que la pratique ne suffit pas.**

La pratique ne suffit pas. L'analyse est indispensable pour y parvenir.

**Est-ce ce n'est pas le terme analyse associé à la relation éducative qui fait peur, parce qu'on y voit un côté thérapeutique ?**

Tout dépend de la forme que prend l'analyse de pratique. On peut rester sur des faits professionnels en termes de ciblage d'observation si on reste sur l'acte pédagogique, il y a suffisamment d'éléments pour évoquer la relation et les manières de faire évoluer la relation au travers de gestes dits professionnels. Ce sont des choses qui s'apprennent.

**14. Selon vous, dans le travail de préparation écrit de la classe, peut-on voir la relation éducative ? Quand vous avez les outils de préparation devant vous, avant que l'enseignant ne les ait mis en œuvre, est-ce que vous pensez pouvoir la voir ?**

Je pense qu'il y a beaucoup de leurres dans une fiche de préparation. Il y a du leurre et de l'inutile. Ce n'est pas parce qu'on aura écrit toutes les phrases qu'on est sensé dire qu'on va les dire, d'une part, et pour moi, c'est du temps perdu. Je crois qu'il est plus important d'identifier les points sensibles et la manière dont on va construire son système d'hypothèses à propos de ces points sensibles par rapport à la manière d'agir des enfants. C'est ça qui manque. Et c'est là qu'il y a professionnalisation à engager.

**Donc, on voit plus la relation éducative dans les attitudes que dans les consignes.**

Oui, complètement. Une consigne en soi c'est quelque chose qui est inopérant s'il n'y a pas un sens partagé et qu'on s'assure que ce sens est partagé, dans le bon sens.

**Là, il y a relation éducative.**

Oui, c'est une question d'attitudes et de manières de faire. La même consigne dans la bouche d'un enseignant ou dans un autre, ou à un autre moment, n'aura pas le même effet en termes d'apprentissages pour tous les élèves.

**En anticipant ses attitudes, on va donc être d'avantage dans la réflexion sur la relation qu'on va instaurer.**

C'est ça, réfléchir avant, ça donne de la disponibilité d'esprit pour réagir dans l'urgence de la situation telle qu'elle se présente. Etablir un système d'hypothèses donne des pistes d'actions anticipées. Et certaines, on ne les prendra pas.

**On va donc être dans une dynamique de systématisation et donc de création de schèmes d'action.**

Oui, bien sûr.

**Donc l'habitus pourra se construire par cette démarche là.**

Pour moi, oui. Dès l'instant où on est dans cet état d'esprit de ne pas être dans une direction unique en termes de modes d'action, on ouvre le champ des possibles et se donne la souplesse nécessaire pour réagir parce qu'on a déjà anticipé des choses avec des situations pour lesquelles on peut différer. Accepter de différer, accepter de ne pas savoir tout sur tout, accepter de ne pas être Celui Qui Sait c'est quelque chose de très important. C'est une forme d'humilité que

certaines enseignants ont du mal à avoir parce qu'ils sont dans une représentation du métier où le maître doit savoir. Alors que le maître a le droit de ne pas savoir. Là où il doit savoir, c'est peut-être sur cette démarche là d'hypothèses d'actions.

**15. Serait-il souhaitable d'amener les enseignants à anticiper cette relation éducative dans leur travail de préparation pour qu'elle ne soit pas laissée au hasard ?**

Alors je crois que oui, avec des limites parce que je pense qu'on ne peut pas tout décliner et que là on risquerait de s'enliser dans trop de détails. Mais, il y a la piste que je donnais tout à l'heure, par rapport à telle situation, les hypothèses que je peux faire en termes de résolution de problèmes, et si ceci conduit à une impasse, qu'est-ce que je mets en place ? Anticiper une adaptation : s'il se passe ceci, je vais pouvoir proposer cela ou bien cela.

**Ceci est très difficile.**

Oui, c'est très difficile, il faut avoir plus d'une voie, l'idée c'est de dépasser la voie unique, ce sont des habitudes à prendre.

Il y a un autre point qui me semble très important de penser pour toute situation d'apprentissage, c'est celui du lexique : celui dont on a besoin dans le contexte et celui qu'on va devoir mobiliser dans sa pensée. Si on n'a pas de clarté par rapport à ça, le lexique du raisonnement en particulier, on va avoir du mal à accompagner l'élève parce que c'est notre rôle d'enseignant que de trouver les mots pour dire à un élève ce qui se passe dans sa tête. Et ça, c'est délicat parce que les élèves ont très bien compris que si le maître est face à du silence, il va proposer des choses. Donc, il y a aussi tout ce travail sur soi pour résister au silence, et ça, les élèves ne s'y trompent pas, ils savent très bien combien de temps un maître peut tenir. Le silence est anxiogène, c'est la crainte de perdre la maîtrise de l'ensemble. Alors qu'en fait, c'est la maîtrise de l'ensemble qui fait que l'on donne du silence.

**16. Pensez-vous que les enseignants ayant de l'ancienneté sont plus à même de nouer des relations vraiment éducatives avec leurs élèves que les enseignants débutants ?**

Je ne suis pas sûre pour tous. Pour certains oui, il n'y a pas de souci, mais c'est pour ceux qui sont déjà dans une démarche réflexive par rapport à eux-mêmes, par rapport à leur relation aux élèves et qui dépassent la seule relation affective. Il y a un petit peu trop de maîtres qui pensent qu'il suffit que l'enfant l'aime bien pour qu'il réussisse. Mais c'est un leurre, il ne suffit pas que l'enfant aime sa maîtresse pour qu'il réussisse. Et l'enjeu, ce n'est pas que l'enfant aime la maîtresse ou le maître, l'enjeu c'est qu'il aime apprendre. Ce n'est jamais gagné d'avance et c'est ce qu'il faut aider l'enfant à construire, par la métacognition en particulier.

*Métacognition → appétence pr apprendre = RE*

**C'est ce que dit Philippe MEIRIEU avec son principe de non réciprocité : « Je n'attends rien en retour. »**

Non, on n'attend rien en retour pour les aider à se construire comme élèves autonomes. C'est pour cela que je disais tout à l'heure le devenir élève c'est un point sur lequel il me semble qu'il faut réfléchir d'avantage. Je ne supporte pas en maternelle les livrets d'évaluation concernant le devenir élève où on met une croix parce que l'élève sait enfiler et attacher son manteau, lacer ses chaussures tout seul. Ça, ce n'est pas du devenir élève, c'est grandir, et ça n'a rien à voir avec le devenir élève. Alors que l'autonomie dont on parle dans le devenir élève, c'est l'autonomie intellectuelle et c'est beaucoup plus difficile à appréhender.

*RE aide à appréhender autonomie de façon intelligente.*

Bien sûr, si on peut être autonome sur des gestes de cet ordre, on peut faire l'hypothèse qu'on va le devenir sur d'autres sauf qu'on ne les travaille pas vraiment. Et on a une culture scolaire qui est conquérir pour beaucoup d'élèves, plus par certains que d'autres d'ailleurs.

**Du coup, les élèves qui ont les codes de l'école y accèdent plus facilement.**

Bien sûr. Ils apprendraient sans nous, et ces élèves là, ce ne sont pas ceux qui nous posent problème, ce sont les autres, ceux qui n'entrent pas dans la culture scolaire donc l'accès aux codes. Mais est-ce qu'on donne l'accès à ces codes à tous les élèves ?

*RE encore + importante pour élèves n'ayant pas culture scolaire, or c'est avec eux que les relations sont + difficiles à nouer car ils bousculent nos représentations de notre métier.*

**17. Alors, pour finir, comment définiriez-vous la relation éducative ?**

Vous me posez de drôles de questions ! (*rires*) J'ai envie de proposer une approche systémique, du coup c'est difficile parce que si c'est un système, il y a plusieurs entrées possibles. Quand on en prend une, on crée du linéaire là où ce doit être de la mise en relation.

Pour moi, la relation éducative, c'est un système de relations où les différents partenaires ont des places qui peuvent changer d'un temps à un autre. Il ne faut pas se tromper d'attitude par rapport à cette place à un moment donné. C'est donc un système complexe. C'est pour cela qu'il est difficile à définir.

**Oui, il est sans cesse remis en question et jamais stabilisé.**

Derrière la relation éducative, il y a bien sûr tous ces codes qu'on vient d'évoquer, les modalités. Qui dit relation dit deux bouts. Sauf que dans la relation éducative il y a le bout classe et à l'intérieur du bout classe, il y a chacun des bouts enfants, et à l'autre bout, il y a le maître. Mais la position du maître, elle peut être dans la classe aussi. Ça veut dire aussi qu'il y a de l'éducation des élèves par rapport à la relation éducative, c'est-à-dire la manière dont on installe

cette relation aux élèves et dont on installe les élèves dans cette relation va faire qu'elle sera de qualité ou de moindre qualité.

**Avec toujours en ligne de mire l'efficacité de notre action éducative.**

Bien sûr, on est là pour que les élèves apprennent. Dès l'instant où un élève n'apprend pas, on doit se poser des questions en termes de relation éducative aussi. Indépendamment des contenus.

**18. La dernière question ne concerne plus directement le mémoire mais notre travail de formateur en général et plus particulièrement notre tâche de concepteur de formation.**

**Pensez-vous la relation éducative quand vous intervenez auprès d'un groupe en animation pédagogique ou en formation continue ?**

Est-ce que j'y pense ? Oui, parce que je fais des choix dans le type d'animations que je propose. En ce moment, je fais des animations grand groupe, 70 à 150 personnes. Je souhaite intervenir au niveau des BEF\* plus qu'au niveau des circonscriptions. Je ne veux pas faire d'animations pédagogique en petit groupe pour des raisons très simples d'efficacité : 24 circonscriptions pour une animation, je ne fais qu'une animation 24 fois dans l'année. J'ai donc opté pour des animations, cette année j'avais 5 thèmes, avec des grands groupes réunissant des enseignants de différentes circonscriptions. Derrière, les circonscriptions déclinent ou pas les propos que je tiens. Et donc, en fait, je pense la relation éducative parce que j'essaie de faire en sorte que ces conférences, du fait de leur taille, soient supportables.

Donc j'installe un certain rythme à l'intérieur et des ruptures de rythme pour que l'attention soit là. Qui dit formation dit capter l'attention. C'est plus la forma de l'animation qui va être pensée parce que la relation elle est très superficielle, c'est un instant dans la vie des gens, que certains vont très rapidement oublier.

En même temps, j'ai une petite évaluation, c'est quand les gens à la fin viennent me voir. S'ils viennent me voir, c'est qu'il y a des choses qui sont passées. Ce qui ne veut pas dire que pour les gens qui partent, il ne s'est rien passé, mais ils n'ont pas besoin d'en parler.

Ce que j'essaie de faire c'est d'ouvrir le plus possible pour qu'ils puissent continuer à cheminer. Mais c'est parfois un peu frustrant parce que pour certains les animations pédagogiques c'est un pensum, quoi qu'on fasse et quoi qu'on dise, et on ne touche pas toujours les gens.

Mais dans tout ce qu'on a posé, peut-être qu'à un moment donné, ça va ouvrir un peu sur certains éléments. Et j'ai parfois des ricochets qui disent qu'il y a des choses qui sont passées. Donc, voilà, j'y pense oui.

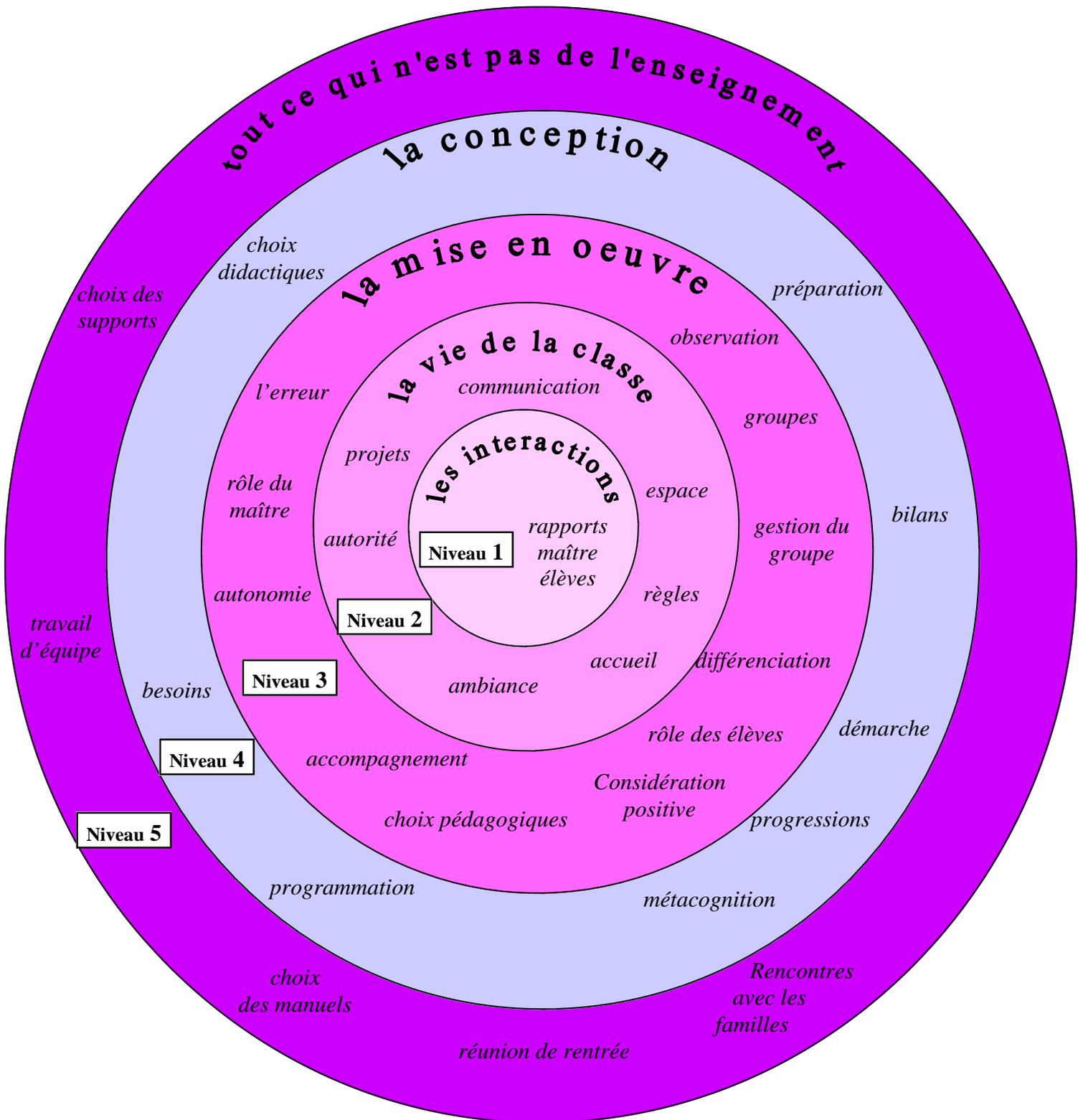
**Merci beaucoup.**

Merci à vous.

---

\* Bassin d'Education et de Formation, regroupant plusieurs circonscriptions.

La relation éducative se joue dans :



La relation éducative par la loi, par une réflexion sur l'Institution.	
- respect des programmes.	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	
- définition d'objectifs en termes de devenir élève en maternelle.	
La relation éducative par les apprentissages.	
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	
- choix des exercices proposés.	
- choix sur le sens à donner aux activités.	
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	
La relation éducative par les interactions, la communication, le débat	
- anticiper les réponses des élèves.	
- communiquer avec la personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.	

- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	
La relation éducative par l'aide aux élèves et par les comportements et attitudes	
- prévoir des remédiations.	
- différencier ses préparations.	
- travailler en groupes de besoins.	
- organiser le groupe classe de façon réfléchi et adaptée aux activités.	
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	
- les utiliser pour préparer la suite.	
La relation éducative par la vie de classe, l'ambiance, l'autorité, la gestion des conflits	
- organisation de l'autonomie.	
- réflexion sur les règles de vie.	
- choix de sanctions éducatives.	
La relation éducative par l'accueil, rituels, entrée dans l'activité	
- préparation de l'accueil.	
- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.	

ANNEXE 21 Les observables sont regroupés selon les 3 axes de J.HOUSSAYE.	
<u>La relation éducative est fondée sur l'axe ENSEIGNER : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</u>	
- respect des programmes.	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	
- définition d'objectifs en termes de devenir élève en maternelle.	
<u>La relation éducative est fondée sur l'axe APPRENDRE : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</u>	
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	-
- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).grill	
- choix des exercices proposés.	
- choix sur le sens à donner aux activités.	
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	

- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	
- préparation de l'accueil.	
- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.	
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe FORMER : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>	
- anticiper les réponses des élèves.	
- communiquer avec la personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.	
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	
- prévoir des remédiations.	
- différencier ses préparations.	
- travailler en groupes de besoins.	
- organiser le groupe classe de façon réfléchie et adaptée aux activités.	
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	
- les utiliser pour préparer la suite.	
- organisation de l'autonomie.	
- réflexion sur les règles de vie.	
- choix de sanctions éducatives.	

ANNEXE 22 La grille est complétée par des questions en vue de l'entretien préalable à l'observation des T1.

<u>La relation éducative est fondée sur l'axe ENSEIGNER : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</u>	
L'enseignant se base-t-il sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés ?	oui non
L'enseignant est-t-il en accord sur ses fonctions instrumentale et symbolique ?	oui non
- respect des programmes.	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	
- définition d'objectifs en termes de devenir élève en maternelle.	
<u>La relation éducative est fondée sur l'axe APPRENDRE : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</u>	
L'enseignant favorise-t-il l'intérêt par un problème posé ?	oui non
L'enseignant tente-t-il de faire poser le problème par les élèves ?	oui non
L'enseignant sollicite-t-il des propositions méthodologiques ?	oui non
L'enseignant cherche-t-il à suivre la démarche intellectuelle des élèves au lieu de les précéder et des le orienter ?	oui non
L'enseignant donne-t-il des documents ou demande-t-il de rassembler des informations ?	oui non
L'enseignant est-il organisateur et animateur de l'apprentissage plus que dispensateur de savoir ?	oui non
L'enseignant donne-t-il un rôle de découverte de la connaissance en jeu aux élèves ?	oui non
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	
- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).grill	

- choix des exercices proposés.	
- choix sur le sens à donner aux activités.	
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	
- préparation de l'accueil.	
- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.	
<u>La relation éducative est fondée sur l'axe FORMER : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</u>	
L'enseignant donne-t-il la parole aux élèves en dehors de la trame qu'il s'est construite ?	oui non
L'enseignant anime-t-il un vrai dialogue pédagogique entre ses élèves, la connaissance en jeu et lui-même ?	oui non
- anticiper les réponses des élèves.	
- communiquer avec la personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.	
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	
L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ?	oui non
L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner,	oui non
évaluer,	oui non
faire des bilans sur ses élèves ?	oui non
L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe,	oui non
différencier,	oui non
remédier à leurs difficultés,	oui non
gérer les besoins spécifiques ?	oui non

- prévoir des remédiations.	
- différencier ses préparations.	
- travailler en groupes de besoin.	
- organiser le groupe classe de façon réfléchie et adaptée aux activités.	
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	
- les utiliser pour préparer la suite.	
L'enseignant permet-t-il à chacun d'avoir une place comprise par tous dans le groupe ?	oui non
L'enseignant a-t-il instauré des rapports basés sur un droit légitimé plus que sur des rapports de domination/soumission ?	oui non
L'enseignant a-t-il pu rendre ses élèves indépendants de sa personne ?	oui non
L'enseignant a-t-il fixé des normes plutôt fonctionnelles (établies d'entrée de façon explicite), interactionnelles (basées sur les habitudes), ou dogmatiques (imposées subjectivement) ?	oui non oui non oui non
L'enseignant régule-t-il le groupe sans utiliser son pouvoir ?	oui non
- organisation de l'autonomie.	
- réflexion sur les règles de vie.	
- choix de sanctions éducatives.	

<u>La relation éducative est fondée sur l'axe <i>Enseigner</i> : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</u>		
L'enseignant se base-t-il sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés ?		oui non
L'enseignant est-t-il en accord sur ses fonctions instrumentale et symbolique ?		oui non
- respect des programmes.	<i>Oui, la maîtresse suit un manuel et son guide pédagogique. Les objectifs et compétences sont listées en début de guide pédagogique (pages 36 à 38) et non rappelés en début de séquence ou de séance.</i>	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	<i>Non.</i>	
- définition d'objectifs en termes de devenir élève en maternelle.	/	
<u>La relation éducative est fondée sur l'axe <i>Apprendre</i> : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</u>		
L'enseignant favorise-t-il l'intérêt par un problème posé ?		oui non
L'enseignant tente-t-il de faire poser le problème par les élèves ?		oui non
L'enseignant sollicite-t-il des propositions méthodologiques ?		oui non
L'enseignant cherche-t-il à suivre la démarche intellectuelle des élèves au lieu de les précéder et des le orienter ?		oui non
L'enseignant donne-t-il des documents ou demande-t-il de rassembler des informations ?		oui non
L'enseignant est-il organisateur et animateur de l'apprentissage plus que dispensateur de savoir ?		oui non
L'enseignant donne-t-il un rôle de découverte de la connaissance en jeu aux élèves ?		oui non
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	<i>La maîtresse ne s'est pas posé la question en ces termes. Elle est plus dans l'axe maîtresse-savoir et les élèves sont spectateurs. La démarche est pensée en termes d'activité, de fiche, d'exercices et non d'activité intellectuelle.</i>	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	<i>Non, le choix du déroulement vient du savoir à distiller : quand ils auront fait les exercices, oraux et écrits, ils sauront.</i>	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	<i>Les choix viennent du guide pédagogique.</i>	
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur	<i>Première phase : oral collectif : 25' puis écrit individuel 10' puis activité d'occupation en autonomie pendant que la maîtresse circule pour viser les cahiers d'activités.</i>	

alternance.	
- choix matériels : préparation matérielle (planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).	<i>Planning horaire avec curseur. Peu d'affichages : mots outils et une fiche sur le son [ a ], aucun référent pour le son [ i ]. Aucun outil, aucun référent à disposition. Les cahiers d'écriture sont très soignés, la maîtresse y passe énormément de temps, elle ne différencie pas.</i>
- choix des exercices proposés.	<i>Première activité : tri ; la catégorisation est un très bon choix mais ici mal exploité. Les exercices du fichier sont exécutés, bien ou mal, en quelques minutes sans aucun moyen de s'auto-corriger ni de s'auto-évaluer. Aucune exploitation de l'erreur.</i>
- choix sur le sens à donner aux activités.	<i>Lecture offerte du début de demi-journée : c'est très transmissif, on ne ressent aucun plaisir de la maîtresse à partager ce moment avec ses élèves.</i>
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	<i>Très court rappel de ce qui a été vu le matin sans aucun support visuel. La maîtresse n'a pas gardé de trace des remarques des élèves sur le son [ i ] : sa place, ses graphies.</i>
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	<i>Sa place est centrale et son rôle dominant ; elle fait tout : elle trie, elle isole le phonème, elle distribue les cahiers, elle reformule ...</i>
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	<i>Je pense que ce n'est pas pensé. Elle est dans une vision traditionnelle de l'apprentissage :</i>
- préparation de l'accueil.	/
- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.	/
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe Former : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>	
	L'enseignant donne-t-il la parole aux élèves en dehors de la trame qu'il s'est construite ? <span style="float: right;">oui non</span>
	L'enseignant anime-t-il un vrai dialogue pédagogique entre ses élèves, la connaissance en jeu et lui-même ? <span style="float: right;">oui non</span>
- anticiper les réponses des élèves.	<i>La maîtresse cherche plus la manière de les induire.</i>
- communiquer avec la	/

personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.																						
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	<i>Phonème isolé par la maîtresse. Trace écrite déjà prête et collée dans le cahier de sons.</i>																					
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	<i>Non car l'enseignante fait tout à leur place, les élèves n'ont pas l'occasion de s'exprimer sur le savoir.</i>																					
	<table> <tr> <td>L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ?</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner, évaluer,</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>faire des bilans sur ses élèves ?</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe,</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>différencier,</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>remédier à leurs difficultés,</td> <td>trop tôt</td> <td>oui non</td> </tr> <tr> <td>gérer les besoins spécifiques ?</td> <td>oui</td> <td>non</td> </tr> </table>	L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ?	oui	non	L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner, évaluer,	oui	non	faire des bilans sur ses élèves ?	oui	non	L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe,	oui	non	différencier,	oui	non	remédier à leurs difficultés,	trop tôt	oui non	gérer les besoins spécifiques ?	oui	non
L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ?	oui	non																				
L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner, évaluer,	oui	non																				
faire des bilans sur ses élèves ?	oui	non																				
L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe,	oui	non																				
différencier,	oui	non																				
remédier à leurs difficultés,	trop tôt	oui non																				
gérer les besoins spécifiques ?	oui	non																				
- prévoir des remédiations.	<i>Non, la différenciation se fait sur les exercices proposée à tous.</i>																					
- différencier ses préparations.	<i>Pas de différenciation dans la séance observée alors que 3 on vraiment des difficultés. En écriture, alors qu'elle sait qui a du mal, pas de différenciation non plus : problème de moyens à sa disposition, elle pourrait s'économiser sur ce poste qui prend du temps.</i>																					
- travailler en groupes de besoins.	<i>Oui et non. 2 élèves viennent à son bureau mais font tout de même la même chose avec elle, plus lentement. A. est mal installée pour écrire car plein de manuels sous son fichier.</i>																					
- organiser le groupe classe de façon réfléchi et adaptée aux activités.	<i>Non, les élèves les plus fragiles ne sont pas regroupés et l'aide apportée n'est pas anticipées, la maîtresse aide à faire les même exercices que les autres.</i>																					
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	<i>La maîtresse a prévu que les élèves en difficulté fassent moins d'exercices moins vite mais pas « autre chose » ni « autrement ».</i>																					
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	<i>Non.</i>																					
- utiliser les bilans pour	<i>Non plus.</i>																					

préparer la suite.	
	<p>L'enseignant permet-t-il à chacun d'avoir une place comprise par tous dans le groupe ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il instauré des rapports basés sur un droit légitimé plus que sur des rapports de domination/soumission ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il pu rendre ses élèves indépendants de sa personne ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il fixé des normes plutôt fonctionnelles (établies d'entrée de façon explicite), interactionnelles (basées sur les habitudes), ou dogmatiques (imposées subjectivement) ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant régule-t-il le groupe sans utiliser son pouvoir ? <span style="float: right;">oui non</span></p>
- organisation de l'autonomie.	<i>Les activités en autonomie sont plutôt de « l'occupationnel » : coloriages, mots croisés ...</i>
- réflexion sur les règles de vie.	<i>Rien d'afficher à part « les clés de l'écolier » que la maîtresse place dans 3 colonnes satisfaisant/moyen/insatisfaisant. Tous les élèves semblent savoir ce que la maîtresse attend d'eux.</i>
- choix de sanctions éducatives.	<i>A un moment elle met une croix à D en disant « D sait pourquoi. » Il baisse la tête.</i>

Classe de CP, 26 élèves. Séance de phonologie : le son [i].

Catégorisation des différentes phases de la séance selon les 3 axes de notre grille d'observation de la relation éducative.

Utilisation de la méthode Chut, je lis. A. VINOT, J. DAVID, V. de OLIVEIRA, J.THEBAULT, Hachette éditions, 2009.

Observations et remarques en rapport avec l'axe  
**ENSEIGNER**, relation basée sur le savoir détenu par  
l'enseignant.

Observations et remarques en rapport avec l'axe  
**APPRENDRE**, l'enseignant met en relation l'élève et  
la savoir.

Observations et remarques en rapport avec l'axe  
**FORMER**, les apprentissages se jouent dans les  
rapports maître-élèves.

Rappel par la maîtresse de la comptine avec le son vedette [i], lue le matin même.

Elle se situe derrière son bureau, face aux élèves, elle lit le guide pédagogique placé devant elle : « Pouvez-vous donner des mots où on entend [i] ? »

La maîtresse écrit au tableau les mots proposés en les triant :

[i] au début      [i] à la fin      avec un y

Elle commet des erreurs :

- didactiques dans le tri : dans Drice, le son [i] ne se situe pas au début et dans Mathis, il ne se situe pas à la fin.
- dans l'utilisation des syllabes orales / syllabes écrites : le mot samedi a 2 syllabes orales.
- Elle confond la lettre i et le son [i] : elle dit « Le i est la fin dans petit. »

Les élèves proposent des mots contenant le son [i].

Elle demande d'isoler le son [i] dans le corpus créé collectivement. Un élève différent vient au tableau pour chaque mot, les autres sont passifs.

La maîtresse valide les propositions des élèves en disant « Oui, on entend [i] dans Mathis. »

Beaucoup d'élèves sont impatients de passer, la maîtresse dit : « On arrête de râler ! »

<p>La maîtresse impose des mots en essayant de les faire deviner aux élèves « C'est un sport avec un ballon ovale ... »</p> <p>Afin d'induire le travail, la maîtresse place la mini estrade sous la lettre i de iguane et prend la main de l'élève invité à isoler le phonème dans ce mot. Elle entoure « avec »lui, en fait pour lui.</p> <p>La maîtresse explique le travail d'application demandé en page 19 du cahier d'activités. Elle efface le tri précédent et écrit une phrase issue du manuel et déjà lue en classe : Les animaux sont en train de lire à la ferme.</p>	<p>Les élèves font les exercices au crayon de bois dans le cahier d'activités:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entourer la lettre i parmi 10 lettres.</li> <li>- entourer les i que l'on entend dans la phrase connue et recopiée au tableau.</li> <li>- entourer le mot qui correspond à l'illustration parmi 2 propositions.</li> </ul> <p>Le grand groupe est en autonomie</p> <p>Les 2 élèves en difficulté font la même chose au même moment mais avec la maîtresse, puis ils regagnent leurs places.</p>	<p>La maîtresse s'installe à son bureau avec 2 élèves ciblés en difficulté. Ces enfants s'installent sur les affaires de l'enseignante et le bureau est trop petit pour les 2 cahiers d'activités côte à côte. L'accompagnement ne se fait que par la relecture des consignes avant chaque exercice.</p>
--	---	--

<p>La maîtresse évalue par une appréciation abrégée : tb, b ou ab.</p>	<p>Le cahier d'Alexandre vient d'être « corrigé ». Exercice 1 : ab, il n'a trouvé qu'une seule fois la lettre i. Il a compris qu'il fallait retrouver un i, une fois celui-ci trouvé, il est passé à l'exercice suivant. Lila aussi vient d'être évaluée par une appréciation (ab) située à côté des exercices. Mais elle ne sait pas ce qu'elle signifie. Une fois la maîtresse passée, les élèves ne sont pas amenés à corriger leur travail.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves qui ont terminé et/ou qui ont été corrigés, de prendre une fiche en autonomie en attendant qu'elle ait vu tout le monde.</p>	<p>La maîtresse circule auprès de chaque élève pour viser les exercices et barrer en rouge les erreurs en formulant par exemple : « Moi, je vois un i là mais, est-ce qu'on entend [i] dans train ? » Et elle barre puis évalue par un tb, b ou ab.</p>
--	--	---

<u>La relation éducative</u>	<u>est fondée sur l'axe <i>Enseigner</i> : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</u> L'enseignant se base-t-il sur un socle institutionnel pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés ? L'enseignant est-t-il en accord sur ses fonctions instrumentale et symbolique ?	oui non oui non
- respect des programmes.	<i>Aucune trace dans le cahier journal de ce jour.</i>	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	<i>Non, elle travaille en activités et non pas par objectifs.</i>	
- définition d'objectifs en termes de devenir élève en maternelle.	<i>Non.</i>	
<u>La relation éducative</u>	<u>est fondée sur l'axe <i>Apprendre</i> : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</u> L'enseignant favorise-t-il l'intérêt par un problème posé ? L'enseignant tente-t-il de faire poser le problème par les élèves ? L'enseignant sollicite-t-il des propositions méthodologiques ? L'enseignant cherche-t-il à suivre la démarche intellectuelle des élèves au lieu de les précéder et des le orienter ? L'enseignant donne-t-il des documents ou demande-t-il de rassembler des informations ? L'enseignant est-il organisateur et animateur de l'apprentissage plus que dispensateur de savoir ? L'enseignant donne-t-il un rôle de découverte de la connaissance en jeu aux élèves ?	oui non oui non oui non oui non oui non oui non oui non
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	<i>Démarche de type pédagogie traditionnelle : consignes explicitées très finement avant la mise en activité.</i>	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	<i>Les choix ne sont pas faits en termes d'activité intellectuelle mais en termes d'activité manuelle : « Découper les lettres et recomposer les mots. »</i>	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	<i>Oui, la séance s'inscrit dans une progression.</i>	

- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	<i>Oui, elle respecte le rythme chrono biologique des enfants :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Activité d'écoute et de relaxation en début d'après midi, 10',</i></li> <li>- <i>Activités libres où la maîtresse prend le temps de parler avec chacun, 15',</i></li> <li>- <i>Atelier dirigé : principe alphabétique, recomposition de mots.</i></li> </ul>
- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).	<i>Préparation matérielle : OK, les étiquettes sont prêtes, de taille adaptée aux grandes sections, photocopies propres. La maîtresse a affiché les mots lors de la phase de langage oral, les enfants s'y réfèrent en se levant librement pendant l'activité.</i>
- choix des exercices proposés.	<i>Cet exercice est récurrent en GS, cependant il ne met pas les enfants en activité intellectuelle, ils exécutent.</i>
- choix sur le sens à donner aux activités.	<i>Si elle n'avait pas tant explicité les consignes elle-même, les élèves auraient été plus actifs intellectuellement. L'erreur n'était pas possible.</i>
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	<i>Oui et non. Cet exercice avait déjà été réalisé, mais elle n'en parle pas.</i>
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	<i>La maîtresse, lors de la passation de la consigne s'est appuyée sur l'axe FORMER. Puis, pendant la réalisation elle circulait pour valider ou non les travaux des enfants, en cas d'erreur, elle montrait le modèle et ils recommençaient.</i>
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	<i>L'erreur n'étant pas possible, les élèves étaient exécutants.</i>
- préparation de l'accueil.	<i>Non observé.</i>
- préparation des rituels comme moment d'apprentissage interdisciplinaire.	<i>Non observé.</i>
<b>La relation éducative</b>	<b>est fondée sur l'axe Former : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>
	L'enseignant donne-t-il la parole aux élèves en dehors de la trame qu'il s'est construite ? <span style="float: right;">oui non</span>
	L'enseignant anime-t-il un vrai dialogue pédagogique entre ses élèves, la connaissance en jeu et lui-même ? <span style="float: right;">oui non</span>

- anticiper les réponses des élèves.	<i>Les réponses éventuelles n'étaient pas envisagées dans le document de préparation, mais la maîtresse ne s'est pas montrée gênée par les remarques inattendues.</i>
- communiquer avec la personne qui complète son temps partagé : bilan relationnel.	<i>Non observé.</i>
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	<i>Non observé.</i>
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	<i>Ces moments n'étaient pas prévus mais la maîtresse a bien géré la discussion autour du mot NOIX. Elle est pleinement dans le principe alphabétique lorsqu'elle rappelle les noms des lettres X, Y et Z. Elle aurait cependant pu se positionner plus en animatrice et faire émerger l'analyse de ces trois lettres dans une discussion entre élèves.</i>
	<p>L'enseignant connaît-il les démarches cognitives et affectives de ses élèves ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant dispose-t-il d'un outillage pédagogique pour accompagner, évaluer, faire des bilans sur ses élèves ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant utilise-t-il ses connaissances sur les élèves pour organiser sa classe, différencier, remédier à leurs difficultés, gérer les besoins spécifiques ? <span style="float: right;">oui non</span></p>
- prévoir des remédiations.	<i>Pas besoin ... toutes les précautions étaient prises pour la réussite de chacun, ne tromper était quasi impossible.</i>
- différencier ses préparations.	<i>Non.</i>
- travailler en groupes de besoins.	<i>Non.</i>
- organiser le groupe classe de façon réfléchi et adaptée aux activités.	<i>Aujourd'hui non, ils font tous la même chose en même temps.</i>
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	<i>Non.</i>

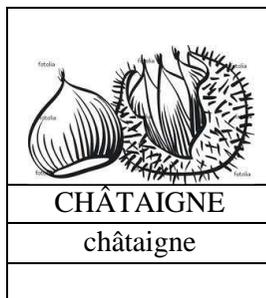
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	<i>Aucun bilan de séance n'apparaît dans les documents de préparation. Oui, elle connaît ses élèves, leurs points forts, leurs points faibles mais ne s'en sert pas dans ses préparations.</i>
- les utiliser pour préparer la suite.	<i>Non.</i>
	<p>L'enseignant permet-t-il à chacun d'avoir une place comprise par tous dans le groupe ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il instauré des rapports basés sur un droit légitimé plus que sur des rapports de domination/soumission ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il pu rendre ses élèves indépendants de sa personne ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant a-t-il fixé des normes plutôt fonctionnelles (établies d'entrée de façon explicite), interactionnelles (basées sur les habitudes), <span style="float: right;">oui non</span> ou dogmatiques (imposées subjectivement) ? <span style="float: right;">oui non</span></p> <p>L'enseignant régule-t-il le groupe sans utiliser son pouvoir ? <span style="float: right;">oui non</span></p>
- organisation de l'autonomie.	<i>Les élèves sont autonomes, les jeux et le matériel sont en accès libre. Lors des moments de jeu calme, le choix des jeux est libre également.</i>
- réflexion sur les règles de vie.	<i>Les élèves les connaissent et les respectent. La maîtresse tolère un niveau sonore normal pour des enfants de grande section et adapté aux activités proposées.</i>
- choix de sanctions éducatives.	<i>Pas besoin durant la demi-journée observée, la maîtresse régule par la parole à voix basse et touchant les élèves qui « s'énervent ».</i>

Observation de T1.2, le mardi 8 novembre 2011, classe de GS, 22 élèves, 19 présents. Séance sur le principe alphabétique, « Les fruits ».

Catégorisation des différentes phases de la séance selon les 3 axes de notre grille d'observation de la relation éducative.

Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>ENSEIGNER</b> , relation basée sur le savoir détenu par l'enseignant.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>APPRENDRE</b> , l'enseignant met en relation l'élève et la savoir.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>FORMER</b> , les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élèves.
<p>Elle passe les consignes à voix très basse, presque chuchotée. Elle montre l'affiche :</p> <div data-bbox="338 687 577 1007" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">  <p>POMME</p> <p>pomme</p> </div> <p>Puis elle montre :</p> <div data-bbox="338 1134 577 1390" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">  <p>NOIX</p> <p>noix</p> </div>		<p>Les élèves mettent du temps à venir s'installer, la maîtresse les rappelle calmement sans les presser.</p> <p>Elle questionne les élèves :</p> <p>M - Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>E - Une pomme</p> <p>M - D'accord. On va dire le nom des lettres.</p> <p>E - P.O.M.M.E</p> <p>M - Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>E - Une noisette.</p>

Puis elle montre :



M - Vous êtes sûrs ?  
E - Tom, il a dit macaron.  
M - Ce n'est pas grave.  
E - Parce que c'est une noix.  
M - Oui, on va dire le nom des lettres.  
E - N.O.I.X.  
E - X comme Alexis.  
E - Non, c'est un Y.  
M - Non, ça c'est un X et ça c'est un Y (elle montre).

T1.1 prend en compte les remarques des enfants qui sortent du cadre préparé mais induit encore énormément la réponse attendue. Avec « Vous êtes sûrs ? », complété par un haussement de sourcil, les élèves ont vite compris que NOISETTE n'était pas la réponse attendue.

M - Qu'est-ce que c'est ?  
E - Une bogue.  
Après une légère hésitation (quelques fragments de secondes et un petit hochement de tête signifiant « *Qu'est-ce que je réponds à ça ?* », elle dit :  
M - Oui, mais qu'est-ce qu'il y a dedans ?  
E - Une châtaigne.  
E - Une fois, j'ai amené 4 noix à l'école.  
M - Tu as un arbre chez toi ?  
E - Non, c'est chez ma tata.  
M - Comment s'appelle un arbre à noix ?  
E - .....  
M - On dit les lettres de châtaigne.  
E - C.H.Â.T.A.I.G.N.E

Personne ne sachant, elle répond à sa question :  
M – C'est un noyer.

Puis elle Passe la consigne :  
« Il va falloir découper des lettres et les coller sous  
les modèles pour reformer les mots. »

Elle montre la fiche d'activité :

P	O	M	M	E

N	O	I	X

C	H	Â	T	A	I	G	N	E

Elle demande à un élève de reformuler.

- As-tu compris ce que **j'ai demandé** de faire ?

Les enfants font ce **qu'a demandé la maîtresse** : ils  
découpent et collent les lettres sous les modèles.

Aucun ne se trompe.

Les durées d'exécution, de réalisation varient du  
simple au quadruple : de 6 à 25 minutes.

Il n'y a pas de différenciation.

Les élèves sont des exécutants.

En rendant sa feuille, chaque élève « lit » les 3 mots  
individuellement avec la maîtresse. Ils s'installent  
un peu n'importe où dans la classe.

La maîtresse valide, aide si l'élève rencontre des  
problèmes de lecture et félicite :  
« Tu es vraiment une championne ! »

<b>La relation éducative est fondée sur l'axe ENSEIGNER : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</b>		
- respect des programmes.	<i>Oui.</i>	
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	<i>Non, les objectifs ne sont pas déclinés en connaissances, capacités et attitudes.</i>	
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe APPRENDRE : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</b>		
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	<i>La démarche est progressive et appropriée à un apprentissage phonologique : J'entends → j'analyse ce que j'entends → je cherche dans l'écrit ce que j'ai entendu → je repère les graphèmes.</i>	
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	<i>L'élève écoute, dit ce qu'il a entendu, repère à l'oral le son vedette, discrimine le mot contenant le son vedette, isole le phonème, confronte son point de vue, suit la correction, synthétise les graphèmes découverts, applique en lisant et par des exercices. Son activité est variée. Mais ce sont les modalités de travail qui ne vont pas dans ce déroulement (cf 2 cases plus bas).</i>	
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	<i>Séance 1 sur 3. Durée prévue 1h, en réalité 1h15, c'est 2 fois plus que la capacité d'attention d'un enfant de cycle 2.</i>	
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	<i>Oral collectif 20'    écrit par 2 10'    oral collectif 25'    écrit individuel 20'</i>	<i>Les écrire n'a pas attiré l'attention de la maîtresse sur la durée trop longue de chaque phase et le déséquilibre oral/écrit.</i>
- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).	<i>La préparation matérielle est irréprochable : le tableau est prêt avant l'arrivée des enfants le matin, les fiches sont de qualité, triées et prêtes à être distribuées Tous les sons référents sont affichés pour aider à la lecture de la feuille de son. Du matériel est à disposition : crayons, crayons de couleurs, colle ...</i>	
- choix des exercices proposés.	<i>En quantité : c'est beaucoup surtout pour les plus fragiles. Pas de différenciation des supports. En qualité : la fiche d'exercice est progressive. Certaines illustrations portent à confusion, pas d'oral avant pour les dissiper.</i>	
- choix sur le sens à donner aux activités.	<i>Ce sont des exercices d'application, les enfants ont l'habitude, pas de questionnement sur « ce qu'il faut faire ».</i>	

- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	<i>Non.</i>
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	<i>La maîtresse explique, lit, relit, distribue, interroge, demande, invite (ce sont ses mots dans la fiche de préparation). Son rôle est central, elle explique beaucoup ; énormément de choses passent par elle. Paradoxalement, elle est relativement effacée physiquement et en retrait en faisant classe (souvent adossée au mur). Elle ne prend pas le groupe « à bras le corps ».</i>
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	<i>Même si la fiche de préparation montre une volonté de laisser les élèves construire leur savoir, le déroulement choisi, les supports et les modalités de travail font que les élèves ne sont pas mis en contact direct avec le savoir, leur activité intellectuelle n'est pas stimulée car trop de moments « d'application », pas « d'erreur formative » possible. Manque de problématisation.</i>
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe FORMER : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>	
- anticiper les réponses des élèves.	<i>Elle avait bien anticipé la confusion [ɔ]/[ā]. Cela apparaît dans la fiche de préparation.</i>
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	<i>Il s'agissait de synthétiser les graphèmes découverts dans la comptine : elle a bien mené ce moment en laissant les enfants s'exprimer, puis elle a reformuler pour institutionnaliser en sortant l'affiche du son étudié.</i>
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	<i>Oui, des moments de débat sont prévus dans la préparation.</i>
- prévoir des remédiations.	<i>Les remédiations rencontrées lors cette séance ont été orales : il lui a fallu faire entendre la différence tenue entre [ɔ] et [ā].</i>
- différencier ses préparations.	<i>Non.</i>
- travailler en groupes de besoins.	<i>Oui, sur le moment de lecture et d'application, mais sur les mêmes supports que tous les autres élèves.</i>
- organiser le groupe classe de façon réfléchie et adaptée aux activités.	<i>Oui, pour le travail en binômes, même si le fait de donner une feuille à chaque membre a empêché le conflit sociocognitif. Oui aussi pour le travail en fin de séance avec les 3 enfants en difficulté.</i>
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	<i>Oui avec un support adapté pour lire les syllabes : l'ardoise. Un syllabaire aurait été encore plus approprié.</i>
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	<i>Non. Ce sont surtout des constats.</i>
- les utiliser pour préparer la suite.	<i>Oui.</i>
- organisation de	<i>Oui, le seuil de tolérance au bruit est alors adapté à cette autonomie. Les enfants savent que la maîtresse est avec un petit groupe</i>

l'autonomie.	<i>et ne la sollicitent pas.</i>
- réflexion sur les règles de vie.	<i>Oui, une clochette de silence est fonctionnelle, la règle du « 1, 2, 3 silence » fonctionne aussi. Pas d'indiscipline. Pas de besoin de pousser la voix ou menacer de punir pour obtenir le calme. Le climat est propice aux apprentissages.</i>
- choix de sanctions éducatives.	<i>Des clés d'écoliers sont affichées mais aucune dans les colonnes de mauvais comportement.</i>

Classe de CP, 26 élèves, 24 présents. Séance de phonologie : le son [ã].

Catégorisation des différentes phases de la séance selon les 3 axes de notre grille d'observation de la relation éducative.

Utilisation de la méthode Chut, je lis. A. VINOT, J. DAVID, V. de OLIVEIRA, J.THEBAULT, Hachette éditions, 2009.

Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>ENSEIGNER</b> , relation basée sur le savoir détenu par l'enseignant.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>APPRENDRE</b> , l'enseignant met en relation l'élève et la savoir.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>FORMER</b> , les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élèves.
<p>La maîtresse choisit quelques élèves pour relire le texte de base, déjà étudié.</p> <p>Elle ne le relit pas à la suite des élèves.</p> <p>Elle leur répète la comptine et les fait frapper dans les mains sur les mots contenant le son [ã].</p>	<p>5 élèves se relayent pour le lire. La lecture est hésitante et hachée, beaucoup n'écoutent pas.</p> <p>Les enfants proposent [m], [a], puis [ã].</p> <p>Ils tapent des mains sur les mots contenant [ã].</p>	<p>Elle leur dit :</p> <p>- Je vais vous lire une comptine avec un son que l'on entend souvent. Il faudra trouver ce son.  « Maman maman, mon pantalon est à l'envers,  Maman maman, la pendule a changé de sens,  Maman, maman, j'ai vu danser la lampe en verre,  Maman, maman, c'est décembre et l'été commence  C'était une plaisanterie. Je m'ennuie. »</p> <p>La maîtresse invalide en répétant le son erroné sur un ton interrogatif :</p> <p>- [m] ?  - [a] ?  - Oui [ã], c'est ça.</p>

<p>Elle dit des mots qui se ressemblent contenant [ã] ou [õ], les élèves doivent indiquer 1 ou 2 avec leurs doigts selon s'il s'agit du 1<sup>er</sup> ou du 2<sup>ème</sup> qui contient le son vedette: blanc/blond jouons/jouant disant/disons</p> <p>La modalité de travail (collectif) empêche la réflexion. Cet exercice est inutile pour beaucoup d'élèves qui « font comme les autres » plutôt que de réfléchir.</p> <p>Elle distribue le texte des comptines : une feuille chacun.</p>	<p>Ils indiquent 1 ou 2.</p> <p>Comme les enfants disposent d'une feuille chacun, ils ne travaillent pas ensemble, ils ne confrontent pas leurs idées.</p>	<p>La maîtresse demande aux enfants de se mettre par 2 avec qui ils veulent.</p> <p>- Vous allez entourer ce qui fait [ã] dans les mots de la comptine.</p> <p>La maîtresse circule pour questionner sur d'éventuelles erreurs : un élève (E1) a entouré le -on- de mon :</p> <p>Maîtresse : Ce mot-là, on le connaît, c'est quoi ? E1 : ? M : Demande à ton voisin. E2 : Mon. M : Alors est-ce qu'on l'entoure ? E1 : Oui. M : As-tu compris, c'est quel mot ? E1 : Mon. M : Et on cherche quel son ? E1 : [õ]. M : [õ] ? On l'a déjà appris. E2 : [ã]. M : Oui, on cherche [ã]. Tu as trouvé mon, alors on le garde ou on l'enlève ? E1 : On l'enlève.</p>
---	--	--

<p>Correction collective : elle interroge des élèves un par un pour venir isoler les graphèmes du son [ã] au tableau.</p> <p>La maîtresse fait retourner les élèves à leurs places et distribue elle-même les feuilles-leçon du son [ã] et les fiches d'activité. Pas de différenciation visible : une fiche unique pour tous.</p>	<p>Les enfants sont en autonomie pour lire la leçon et faire les exercices de la fiche. Ils sont calmes et se déplacent pour aller chercher leurs feuilles. La plupart sont au travail. La maîtresse n'a pas besoin d'intervenir.</p>	<p>Et E1 gomme.</p> <p>M : Tu peux relire ce mot ?  E : Ennuie.  M : Ça fait bien [ã] ? (<i>Elle montre le -en- isolé</i>).  E : Oui.  M : Oui, tu as raison, -e-n- ça fait [ã].  (...)  M : Vous avez cherché différentes manières d'écrire le son [ã]. Combien en voyez-vous ?  E en chœur : 4.  M : On va les chercher ensemble.  E en chœur : an, am, en, em.  <i>Elle écrit sous la dictée des élèves.</i>  M : On peut dire que le son [ã] s'écrit de 4 façons.</p> <p>M : Vous allez lire seuls les feuilles de son puis vous irez chercher une feuille d'exercice et vous lirez bien les consignes avant de les faire.</p> <p>Elle s'installe dans le fond de la classe avec 3 enfants : A, M. et T., tous suivis par le maître E. T. a été maintenu au C.P, A. commence à entrer dans la lecture et M. est en détresse psychologique, il a de graves problèmes familiaux, aucun apprentissage n'est fixé.  Elle leur fait lire des syllabes :</p> <table border="1" data-bbox="1915 1348 2038 1388"> <tr> <td>p</td> <td>en</td> </tr> </table>	p	en
p	en			

<p>La séance est close par l'heure de la récréation.</p>		<p>Elle les étaye beaucoup pour qu'ils parviennent à combiner les 2 phonèmes : M : Ça, ça fait quoi ? A : [p]. M : Oui, et ça ? A : [ã]. M : Oui, alors [p] [ã] ça fait ... A et T : [pã]. M : Oui, très bien ! Les 3 élèves retournent à leurs places pour faire les exercices, elle reste avec M. pour l'aider sur le premier. Il s'agit d'entourer les dessins des mots où on entend [ã]. Il a énormément de mal.</p>
--	--	--

<b>La relation éducative est fondée sur l'axe Enseigner : le maître régit la relation au nom du savoir qu'il détient et qu'il représente.</b>	
- respect des programmes.	<i>Oui, compétence : reconnaître et prolonger un rythme dans une suite d'objets. Consigne : construire la suite des œufs en respectant les couleurs.</i>
- définition d'objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes.	<i>Non.</i>
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe Apprendre : l'enseignant met en relation les élèves et le savoir.</b>	
- choix de la/ des démarche(s), approche(s) pédagogique(s) choisie(s)	<i>Démarche déductive : l'enseignant a une posture magistrale de transmission du savoir..</i>
- choix du déroulement en termes d'activité de l'élève.	<i>Les élèves exécutent selon un modèle</i>
- choix en termes de durée : séance, séquence, projet.	<i>Séance de reprise, notion déjà découverte et travaillée, reliée au thème de Pâques.</i>
- choix en termes de modalités de travail et anticipation de leur alternance.	<i>Peut d'alternance : .oral maîtresse 5' puis répétition par les élèves et exécution de la tâche (manipulation) puis réinvestissement sur fiche.</i>
- choix matériels : préparation matérielle (- planning du jour affiché et commenté, matériel pour séances, outils à disposition, référents, affichages).	<i>Perles de 2 couleurs dans une barquette + lacets préparées par la maîtresse et fiches photocopiées soignées faisant apparaître la compétence et la consigne ainsi qu'un code de correction qui s'avèrera être une auto évaluation..</i>
- choix des exercices proposés.	<i>A partir de la compétence, la maîtresse a créé sa fiche avec une idée trouvée sur internet(<a href="http://maternelle.sylviane.free.fr/pages/paques.htm">http://maternelle.sylviane.free.fr/pages/paques.htm</a>)</i>
- choix sur le sens à donner aux activités.	<i>Les élèves n'ont pas à chercher ce qu'il faut faire, la maîtresse l'explique en détails.</i>

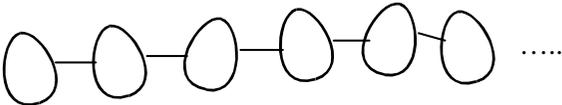
- choix de s'appuyer sur des productions antérieures.	<i>Non.</i>
- choix sur son rôle et sa place d'enseignant.	<i>Son rôle : expliquer, elle est le modèle. Sa place : assise avec eux, position non magistrale mais rôle magistral.</i>
- choix sur la place, le rôle et l'activité des élèves.	<i>Place, rôle et activité des élèves : exécuter ce qu'a demandé la maîtresse, intellectuellement on leur demande d'imiter.</i>
<b>La relation éducative est fondée sur l'axe Former : les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élève.</b>	
- anticiper les réponses des élèves.	/
- prévoir une trace écrite mais laisser les élèves la formuler.	/
- prévoir des moments de débat au sein des séances.	<i>Un peu en demandant aux autres ce que tel élève aurait dû faire face à son erreur.</i>
- prévoir des remédiations.	<i>Non.</i>
- différencier ses préparations.	<i>La maîtresse est consciente que la fiche (colorier 24 œufs) était trop longue pour certains et pas assez pour d'autres.</i>
- travailler en groupes de besoins.	<i>Non, en groupes de couleurs.</i>
- organiser le groupe classe de façon réfléchie et adaptée aux activités.	<i>Non.</i>
- prévoir la gestion des besoins spécifiques.	<i>Non.</i>
- rédiger des bilans en termes d'attitudes, de production, de besoins spécifiques.	<i>Je n'en ai pas vus. Et comme c'était un échange de service, j'en doute.</i>
- les utiliser pour préparer la suite.	<i>Je ne sais pas.</i>
- organisation de l'autonomie.	<i>Sur les 4 groupes, 1 en autonomie réelle, 1 avec l'ATSEM, 1 avec une EVS et un avec la maîtresse. Le travail donné au groupe en autonomie était infaisable : découper les 20 pièces d'un puzzle photocopié en noir et blanc avant</i>

	<i>de la colorier, le recomposer et le colorier.</i>
- réflexion sur les règles de vie.	<i>Oui, tous semblent les connaître et les suivre, pas besoin de s'y référer pour obtenir le calme.</i>
- choix de sanctions éducatives.	<i>L' ATSEM intervient plus que la maîtresse, qui ne la reprend pas.</i>

Observation de T1.2, le mardi 8 novembre 2011, échange de service PS. Séance sur les algorithmes.

Catégorisation des différentes phases de la séance selon les 3 axes de notre grille d'observation de la relation éducative.

Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>ENSEIGNER</b> , relation basée sur le savoir détenu par l'enseignant.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>APPRENDRE</b> , l'enseignant met en relation l'élève et la savoir.	Observations et remarques en rapport avec l'axe <b>FORMER</b> , les apprentissages se jouent dans les rapports maître-élèves.
<p><i>Et la maîtresse commence à enfiler des perles sur le lacet d'un élève en alternant les 2 couleurs.</i></p>		<p>La maîtresse s'installe à une table avec 6 élèves.  M- On a quoi dans les barquettes ?  E1- Des perles.  M- On va faire quoi ?  E2- Les mettre sur le fil.  M- Il y a combien de couleurs ?  E2 : Deux.  M- Comment s'appellent ces couleurs ?  <i>Chaque élève donne le nom de ses 2 couleurs.</i>  M- Qu'est-ce que je vais vous demander ?  E2- Faire un collier.  M- <b>Je vous montre.</b></p> <p><b>M- Je voudrais qu'il soit comme ça. Qu'est-ce qu'il faut faire ?</b>  E3- Orange.  M- Puis ?  E3- Jaune.  M- Puis ?  E1- Orange.  M- Et toi, tu as quoi comme couleur ?  E4- Bleu et rouge.  M- Alors tu vas faire quoi ?</p>

<p>Avant que Clément n'ait vu son erreur, elle dit : M- Ah, Clément, regarde. Il retire la perle bleue touchant une autre perle bleue.</p> <p>Puis la maîtresse appelle Wendy « Inès », elle dit : M- <b>La maîtresse fait des bêtises aussi, elle se trompe de prénom !</b></p> <p>Distribution de la fiche pour réinvestir cette notion.</p> <p>Elle circule et pointe les erreurs.</p>	<p>Les enfants travaillent sous le regard de la maîtresse qui reste installée près d'eux.</p> <p>Les enfants colorient 24 œufs de Pâques en alternant 2 couleurs :</p> 	<p>E4- Un bleu, un rouge. M- Allez-y, je vous regarde faire, ce n'est pas grave si vous vous trompez.</p> <p>M- Qu'est-ce que vous allez faire ? Elle reprend le même discours et fait formuler aux enfants : jaune, vert, jaune, vert .... en pointant chaque œuf.</p> <p>Wendy, qui s'était déjà trompée lors de la manipulation, colorie 2 œufs successifs de la même couleur. La maîtresse emploie la même remédiation : elle lui fait « dire » le nom des couleurs en repointant tous les œufs depuis le premier. Comme ce moyen n'avait pas fonctionné lors de la manipulation, cela produit le même effet, Wendy ne comprend pas. Elle finit par dire la bonne couleur, mais a-t-elle vraiment compris ?</p>
---	---	---

	<p>Quand ils ont terminé, elle leur demande de s'auto évaluer par un « bonhomme sourire ». Les enfants n'en ont pas l'habitude, la dame de service est surprise « <i>qu'elle les laisse faire cela</i> ».</p>	
--	---	--

<b>RÔLE DES ACTEURS</b>	<b>INSTITUTION</b>	<b>FORMÉS</b>	<b>FORMATEURS</b>
<b>PRINCIPES D'ACTION</b>			
<b>RESPONSABILISER LES FORMÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- donner et faire construire des référentiels ouverts</li> <li>- aider au positionnement et à l'élaboration du projet de formation</li> <li>- proposer des dispositifs en offres et en demandes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'auto-évaluer</li> <li>- se projeter dans un projet de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire expliciter les projets de formation</li> <li>- trouver les points de jonction des projets individuels</li> <li>- disposer de scénarii divers d'intervention</li> <li>- pratiquer l'évaluation formatrice et sommative</li> </ul>
<b>INSCRIRE LA FORMATION DANS L'HISTOIRE DES FORMÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promouvoir des dispositifs non transmissifs et non directifs</li> <li>- favoriser les expériences dans des contextes variés</li> <li>- prévoir un temps long de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre le risque de s'exposer</li> <li>- savoir observer et analyser</li> <li>- expérimenter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avoir une attitude ouverte, sécurisante et valorisante</li> <li>- mettre en place des dispositifs d'observation</li> <li>- mettre en place des dispositifs d'analyse (individuelle et collective)</li> <li>- mettre en place des dispositifs d'expérimentation</li> </ul>
<b>ANCER LA FORMATION DANS LA PRATIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valoriser les savoirs d'expérience</li> <li>- mettre en place les conditions de production</li> <li>- permettre des dispositifs "perlés" pour l'expérimentation</li> <li>- organiser le suivi et l'évaluation des productions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- partager les expériences</li> <li>- apprendre en faisant</li> <li>- évaluer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- créer un climat favorable</li> <li>- aider à l'analyse</li> <li>- étayer théoriquement</li> <li>- suivre, évaluer et faire évaluer</li> </ul>
<b>FAVORISER LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES FORMÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proposer des dispositifs en offres et en demandes</li> <li>- aider à l'élaboration de projets collectifs</li> <li>- favoriser l'accès aux ressources</li> <li>- organiser le suivi et l'auto-évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expliciter ses objectifs personnels et les articuler aux objectifs collectifs</li> <li>- partager les expériences</li> <li>- savoir recourir à des ressources extérieures</li> <li>- reconnaître l'apport du groupe et de chacun dans le groupe</li> <li>- s'auto-évaluer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construire une formation de groupe en se fondant sur les objectifs individuels</li> <li>- organiser un environnement de ressources</li> <li>- favoriser les échanges</li> <li>- participer au suivi et à l'évaluation</li> </ul>

D'après Danièle HOUPERT [En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?](#) Cahiers pédagogiques août 2005 N°435 - Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"

Education nationale							Equipe projet : Mr X et Mme Y, PEMF													
ACTIONS	n-1						n								RESPONSABLE	MOYENS	INDICATEURS DE SUIVI			
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A				M	J	
Construction du dispositif de formation		x	x														Equipe projet	3 Réunions 3h+ 1h30+1h30)		
Préparation du stage pour PAF 2012-2013		X	x														Equipe projet	Iufm, IA	Inscription accordée au PDF	
Inscription du stage sur le site du PAF				x													Inspection académique	GAIA		
Inscription des PE au PDF							x										Inspection académique	GAIA	listing des inscrits établi Confirmation réalisation du projet	
Réservation des salles							x										Concepteur de l'équipe projet	IUFM		
Convocation des enseignants							x							x			Inspection académique	GAIA	Nbre réel de remplacements par équipes BD Stage	
Envoi des questionnaires Email aux PE inscrits							x										Equipe projet	Email	Nbre de réponses	
Ajustement du dispositif/ besoins des stagiaires							x										Equipe projet	Réponses Questionnaire par Email	Nbre ajustements nécessaires	
Stage 1 <sup>ère</sup> partie (2 jours)							x										Equipe projet	IUFM Intervenants	Eval. Formative pour réguler	
Création d'un espace numérique							x										CPD TICE	IUFM Animateurs TICE, création d'un site	Nbre de travaux déposés et nbre communications entre les stagiaires	
Mise en œuvre des observations en visites								x	x	x	x	x	x	x			PE concernés	Suivi à distance (espace numérique)	Retours sur espace numérique	
Evaluation formative															x		Equipe projet	Questionnaire Email ?	Nbre de réponses Bilan	
Stage 2 <sup>ème</sup> partie (2 jours)															x		Equipe projet	IUFM	Nombre et qualité des Ressources pédagogiques numériques produites.	

Mise à l'approbation de l'IA pour intégration sur site académique																			x	Equipe projet et Responsable des animateurs TICE du département	IA27 Présentation sur TBI	Accord IA pour insertion dans le site académique « espace pédagogique, ressources numériques »	
Mise sur la toile des ressources Numériques																				x	Mme Salat responsable du site académique de l'Eure	Site académique de l'Eure : Primitice27	Compteur consultation des pages.
Evaluation sommative du projet																				x	Equipe projet	Toile de satisfaction Bilan de formation	Commentaires sur la formation par les PE Satisfaction de l'IA/ressources produites

Moyens pour animer le groupe hors travail	Finalités pour les formés	Finalités pour les formateurs
<i>Optimiser les moments informels :</i> - la pause café. - l'arrivée dans la salle. - la fin de séance.	Se sentir faisant partie d'un groupe de pairs et ainsi communiquer plus aisément avec eux. S'auto former.	Créer une vraie relation avec les stagiaires. Amorcer une dynamique de groupe. Impulser les apprentissages professionnels informels (API).
<i>Créer un bon climat :</i> - donner des règles - établir une relation avec chacun - établir des relations entre stagiaires.	Etre en sécurité et en confiance pour apprendre. Se sentir faisant partie d'un groupe de pairs.	Permettre la recherche de sens, la <b>motivation</b> et la communication. Eviter les retards et les absences des stagiaires.
<i>Réguler le groupe</i> - faire des mises au point - anticiper les problèmes - faire coopérer - proposer des temps de paroles sur le stage en cours de stage.	Se sentir impliqué dans la formation en tant qu'acteur.	Avoir des stagiaires impliqués et donc <b>motivés</b> .

Grille d'analyse théorique élaborée grâce aux travaux d'Évelyne CHARLIER, 1996b, Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique, dans « Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? » Bruxelles, de Boeck, pages 97 à 117.

Moyens pour dynamiser le groupe dans le travail	Finalités pour les formés	Finalités pour les formateurs
<i>Le projet individuel, projet pour sa classe.</i>	Donner du sens et de la cohérence aux différents apprentissages réalisés au cours du stage.	Permettre aux stagiaires d'identifier l'interaction entre leurs projets et ceux de l'école.
<i>Le projet de groupe.</i>	Favoriser le développement d'une structure de coopération dans le groupe. Amorcer une pédagogie coopérative qui pourra se prolonger après le stage.	Mettre en adéquation un projet éducatif et le projet institutionnel. Faciliter l'atteinte des objectifs de la formation.
<i>Proposer un environnement de formation ouvert.</i>	Sortir de l'école pour apprendre.	Favoriser l'accès à d'autres ressources que celles de l'Institution.

<i>Faire des bilans intermédiaires.</i>	Avoir une liberté de parole sur les contenus et leur adéquation avec les attentes. Orienter la formation en fonction des ses projets.	Rester au plus près des attentes et des besoins des formés. Réguler son action
<i>Opter pour une démarche d'enseignement inductive.</i>	Elaborer des hypothèses par comparaisons et inférences puis les vérifier afin qu'ils construisent eux-mêmes leur savoir.	Obtenir une participation active des stagiaires. Stimuler et maintenir leur motivation.
<i>Illustrer les interventions par des supports authentiques.</i>	Identifier des ponts entre les situations d'apprentissage et celles de mise en pratique. GERVAIS (1993) montre l'importance du concret dans la formation des enseignants.	Assurer les conditions favorisant le réinvestissement des effets de la formation en classe : favoriser le transfert. Réduire la distance entre formé et formateur.
<i>L'explicitation des pratiques.</i>	Prendre du recul sur sa pratique. Accéder à la clarté cognitive. Affiner son processus de professionnalisation.	C'est dans et par la parole que l'Homme se constitue comme sujet. (BENVENISTE, 1966) Amorcer une pratique diaristique : mettre en place un journal de terrain.
<i>La confrontation des pratiques.</i>	Confronter des agencements singuliers d'actes éducatifs. Remettre en cause sa pratique. Mettre en œuvre le conflit sociocognitif.	Aborder les points théoriques que sous entend l'action. Faire de la confrontation un objet de travail.
<i>Faire varier ses postures lors d'une action de formation :</i>	Se voir attribuer différentes tâches, fonctions et rôles afin d'être acteur de sa formation : se former plutôt qu'être formé.	Faire varier les modalités de travail pour rythmer et dynamiser les apprentissages en s'appuyant sur les 3 activités du formateur : - la recherche - la pratique de classe - les textes officiels Mobiliser un éventail de compétences large pour viser l'efficacité.

Evaluer, pourquoi ?	<p>Comme toute action pédagogique l'action de formation doit être évaluée afin de permettre d'ajuster l'offre aux besoins de formation, elle constitue une étape incontournable.</p> <p>Évaluer un plan de formation c'est évaluer la qualité en terme d'<b>efficacité</b>, d'<b>efficience</b> et de <b>pertinence</b> sans oublier l'engagement des formés dans la formation.</p> <p>L'évaluation a pour but d'améliorer le dispositif en impliquant les différents acteurs. L'évaluation est interne, elle permet de recueillir des données afin de dégager des plans d'action ultérieurs si nécessaire, elle constitue un facteur d'efficacité organisationnelle et un facteur d'amélioration continue.</p>
Evaluer, quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer la satisfaction</li> <li>• Évaluer les acquis</li> <li>• Évaluer les usages</li> <li>• Évaluer le dispositif</li> </ul>
Evaluer, comment ?	<p><b>A. Évaluer la satisfaction : l'évaluation pédagogique à chaud</b></p> <p><u>Spécificités</u> : L'évaluation à chaud des acquis est une évaluation de satisfaction, c'est à dire une prise d'informations. Elle est considérée comme une évaluation sommative puisqu'elle intervient en fin de formation. Les évaluations à chaud doivent donc être relativisées et mises en relation avec de véritables appréciations d'effets. LE BOTERF, 1998.1999.</p> <p><u>Modalités</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définir les préalables</li> <li>2. Identifier les attentes des stagiaires</li> <li>1. Élaborer le questionnaire</li> <li>2. Administrer les questionnaires</li> <li>3. Analyser les données recueillies</li> </ol> <p>Notre plan de formation a pour objectif de réactualiser les compétences des enseignants concernant la relation éducative et d'élargir leur champ de pratiques. L'évaluation de satisfaction est réalisée à l'aide de différents outils, nous avons fait le choix d'utiliser « la toile satisfaction » qui est un type de diagramme couramment utilisé dans les stages de formation continue dans l'Éducation Nationale.</p> <p><b>B. Évaluer les acquis : l'évaluation à froid.</b></p> <p><u>Spécificités</u> : L'évaluation doit aller au delà de la phase de satisfaction. Il s'agit d'évaluer les compétences dans la mise en place du projet c'est à dire la mise en place des compétences nouvellement acquises.</p> <p><u>Modalités</u> : Questionnaire à transmettre aux formés un mois après le stage.</p> <p><b>C. Evaluer le dispositif de formation</b></p> <p>Cette évaluation est du ressort du responsable de formation, elle évaluera :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La conformité au cahier des charges</li> <li>• La pertinence du dispositif</li> <li>• La cohérence</li> <li>• L'efficacité et efficience de l'action de formation</li> </ul>

Évaluation à chaud du dispositif par les formateurs stagiaires				
	4: très satisfaisant 2 passable	3 satisfaisant 1 insatisfaisant	1ère session	2ème session
Recueil et analyse des besoins de compétences.	Les objectifs de formation étaient-ils cohérents avec les besoins de compétences?			
Formalisation de la commande.	Les budgets ainsi que leurs procédures et processus ont-ils été respectés ?			
Construction du dispositif de formation.	Un cahier des charges a-t-il été établi ?			
	Les procédures concernant le choix des intervenants ont-elles été respectées?			
	Des échanges, des réunions ont-ils été prévus entre les différents intervenants et les coordonnateurs afin de préciser notamment les objectifs pédagogiques des actions.			
	Y a-t-il eu des fiches de cadrage pour chaque intervenant avec le thème de l'intervention, l'objectif, le contenu, les documents de référence la date et le lieu d'intervention, l'interaction avec les autres intervenants			
	les formalités comptables ont-elles été respectées ?			
	Les formalités concernant l'organisation ont-elles été réalisées ? envoi des convocations, réservation des salles, demande de matériel			
Mise en œuvre des actions.	Le déroulement des actions a-t-il été conforme à ce qui a été prévu ?			
	Le contenu de la formation a-t-il été donné dans son intégralité ?			
	L'adéquation avec les objectifs de formation était-elle optimale?			
	Les échanges entre intervenants et participants ont-ils permis de réguler de manière efficace la formation ?			
	Les intervenants et les participants ont-ils respecté l'organisation : horaires, durées, formalités administratives ?			
	L'environnement de la formation était-il adapté aux attentes des participants ? : commodités, confort			
Contrôle et évaluation de la formation.	Les évaluations ont-elles eu lieu au moment prévu avec les bons acteurs et suivant les modalités prévues ?			
	La satisfaction des participants a-t-elle été mesurée en fin de formation?			
	les méthodes et outils utilisés permettaient-ils d'assurer des mesures correctes ?			
	les formes d'évaluation étaient-elles adaptées ?			
	Une évaluation sur les effets de formation a-t-elle eu lieu en fin de formation ou en aval ?			
	les modalités de cette évaluation ont-elles été précisées?			
Formulation des préconisations.	Le dispositif peut-il être reconduit ?			
	Le dispositif doit-il être modifié ?			

## Questionnaire à transmettre aux formés 6 mois après le stage

*Vous avez participé au stage :*

**Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative**

*Afin d'améliorer la qualité du plan de formation pour les prochaines sessions, nous vous remercions par avance de bien vouloir compléter ce questionnaire.*

**Ce stage vous a-t-il permis de mettre à jour vos connaissances ?**

- OUI                       NON

**La quantité des documents transmise était-elle ?**

- importante  
 trop importante  
 un peu faible

**La répartition des 2 sessions dans le temps était correcte**

- tout à fait  
 plutôt oui  
 plutôt non  
 non pas du tout

**Ce stage vous a-t-il permis d'acquérir de nouvelles compétences ?**

- OUI                       NON

**A l'issue du stage, êtes-vous dans l'ensemble satisfait(e) ?**

- OUI                       NON

**Avez- vous pu mener des observations sur la RE ? (percevoir)**

- OUI                       NON

**Avez- vous pu donner des conseils sur la RE ? (comprendre)**

- OUI                       NON

**Avez- vous pu identifier des schèmes d'action opérants/inopérants ? (analyser)**

- OUI                       NON

**Avez- vous pu accompagner un enseignant désireux de modifier sa RE ? (habitus)**

- OUI                       NON

**Quels ont été les manques dans la formation ?**

**Quels ont été les apports concrets de cette formation à votre pratique de formateur ?**

Date	Lieu	Intervenant	Horaires		Contenu
			début	fin	
Lundi 24 Septembre 2012	IUFM Evreux  Salle 105	le formateur responsable du stage + un autre formateur.	9h	9h45	<p style="text-align: center;"><b>Accueil des stagiaires</b></p> <p style="text-align: center;">Attente et représentation des stagiaires vis-à-vis de la relation éducative Présentation de la grille du stage, ajustements nécessaires / attentes Proposition de mise en place d'un coin mutualisation et une boîte à idées numériques. Café de bienvenue</p>
			10h	10h45	<p style="text-align: center;"><b>1<sup>ère</sup> approche de la relation éducative</b></p> <p style="text-align: center;">analyse d'une vidéo, mise en évidence de ce qui relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de la personnalité de l'enseignant,</li> <li>- de ses gestes professionnels spécifiques.</li> </ul>
			10h50	12h	<p style="text-align: center;"><b>Schémas d'action et habitus</b></p> <p style="text-align: center;">Etats des travaux de la recherche actuels, notamment à partir de PERRENOUD (2008).</p>
		le formateur responsable du stage + un autre formateur.	13h30	15h00	<p style="text-align: center;"><b>Caractéristiques et étendue de la RE</b></p> <p style="text-align: center;">Mise en rapport les 2 caractéristiques de la relation éducative (unique et triple) et des expériences vécues en formation.</p> <p style="text-align: center;">Pour son étendue variable, sélectionner les composantes de l'acte éducatif qu'ils incluent dans ce concept : mise en évidence du caractère personnel de perception du concept. Débat.</p>
			15h00	16h30	<p style="text-align: center;"><b>Observation de classe par vidéo et RE.</b></p> <p style="text-align: center;">Préparation de l'observation : élaboration d'une grille axée sur la RE. Visionnage d'une séance en classe de 30'.</p> <p style="text-align: center;">Retracer le déroulé d'une séance vidéo selon 3 axes : ENSEIGNER, FORMER, APPRENDRE Déterminer les points d'appui et les lacunes de la pratique observée. Confrontation et mutualisation des observations Définition d'observables de la RE.</p>

Mardi 25 Septembre 2012	IUFM Evreux	le formateur responsable du stage + un autre formateur.	9h	12h	<b>Analyse de pratiques professionnelles</b>	
	Salles 105 107		Qu'est-ce que l'APP ? 1. Les champs théoriques qui sous tendent l'APP. 2. Les 7 dimensions à investir. 3. Les exigences de l'APP. 4. Le protocole.		<b>1/2 groupe A</b> 2 séances d'APP (Analyse de Pratiques Professionnelles) menée par un formateur sur des situations de formation relatives à la relation éducative qui ont interpellé les formateurs participants.	<b>1/2 groupe B</b> idem avec un autre formateur.
	Salle 105	le formateur responsable du stage + un autre formateur.	13h30	15h00	<b>Travail sur les composantes de la RE</b> Accompagner l'enseignant dans : - l'examen et le réexamen de sa RE, - la tentative de maîtriser l'apprentissage de chaque élève en vue de composer avec l'incertitude des réactions des élèves, - la simulation comme facteur d'anticipation permettant de modifier des schèmes d'action et donc, à terme, l'habitus relationnel.	
			15h00	16h30	<b>Objectif de la première phase de la formation :</b> <b>permettre aux enseignants d'intégrer la RE au travail de préparation.</b> Comment amener les enseignants à intégrer la RE dans leur travail de préparation : - identifier leurs points d'appui et lacunes grâce à des observables, - accompagner la création d'un outil d'intégration/anticipation de la RE, - mesurer l'efficacité de cet outil, - l'ajuster si nécessaire, - mesurer les écarts entre avant et après la réflexion sur la RE. - Répercussion sur les résultats des élèves (si possible).  Bibliographie sur la RE : les auteurs, les ouvrages. <b>Bilan et perspectives de travail pour la seconde session.</b>	

Date	Lieu	Intervenant	Horaires		Contenu
			début	fin	
Lundi 3 juin 2013	IUFM Evreux  Salle 105	le formateur responsable du stage	9h	9h45	<p style="text-align: center;"><b>Accueil des stagiaires</b></p> Présentation de la grille de la deuxième session du stage, Ajustements par rapport aux besoins et attentes, Utilisation du coin mutualisation et de la boîte à idées numériques au cours de l'année Café de bienvenue
			10h00	12h00	
		le formateur responsable du stage	13h30	14h30	<p style="text-align: center;"><b>La relation éducative (2)</b></p> Les points de résistance les plus fréquents, les plus difficiles à surmonter.
			14h30	15h30	<p style="text-align: center;"><b>La relation éducative (3)</b></p> Les changements les plus marquants observés. <p style="text-align: center;"><b>Des schèmes d'actions modifiés et des habitus transformés ?</b></p> Poursuite du débat sur les changements les plus marquants jusqu'à évoquer schèmes d'action et habitus. Lacunes de connaissances et besoins en formation sur ces notions.

<b>Analyse de pratiques professionnelles</b>						
<b>Mardi 4 juin 2013</b>	Salle 105	le formateur responsable du stage + un autre formateur	9h	12h	½ groupe A	½ groupe B
	Salle 107		3 séances d'APP (Analyse de Pratiques Professionnelles) menée par un formateur sur des situations de formation relatives à la relation éducative qui ont interpellé les formateurs participants depuis la première session.	idem avec un autre formateur.		
	Salle informatique + CIRFEM	le formateur responsable du stage	13h30	15h00	<p><b>Nouvelles pistes de réflexion personnelles envisagées.</b></p> <p>Quelles portes se sont ouvertes grâce à cette réflexion sur le long terme ? Se questionner du pourquoi de ce choix et son lien avec la RE. Recherches au CIRFEM et sur Internet. Définir des objectifs à atteindre dans ce nouveau domaine. Débat, mutualisation.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bilan des deux sessions du stage</b></p> <p>Reprise des différents points des 2 jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schèmes d'action et habitus,</li> <li>- personnalité et gestes professionnels,</li> <li>- caractéristiques de la RE,</li> <li>- mise en pratique d'une grille d'observation,</li> <li>- être (trans)formateur de schèmes et de l'habitus relationnel.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Grilles d'évaluation du stage.</b></p>	
			15h00	16h00		
			16h00	16h30		

<b>Titre du module</b> Contenu	<b>Objectifs qualité pour les stagiaires</b>	<b>Postures du formateur</b>	<b>Compétences spécifiques du formateur de formateur requises.</b>
<b>Accueil des stagiaires</b>	<p>Mettre en confiance les stagiaires pour permettre d'identifier les réels besoins.</p> <p>Inclure les stagiaires dans un dispositif de mutualisation et de co-formation (stagiaires producteurs de leur savoir)</p> <p>Répondre aux besoins et attentes des stagiaires.</p>	<p>Animateur</p> <p>Confident</p> <p>Coordinateur</p>	<p>Compétence à rendre compte et transférer (travailler en équipe).</p> <p>Compétence à créer un climat favorable (avoir une attitude ouverte, sécurisante et valorisante).</p> <p>Compétence à animer et conduire un groupe.</p>
<p><b>1<sup>ère</sup> approche de la RE</b> analyse d'une vidéo, mise en évidence de ce qui relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de la personnalité de l'enseignant,</li> <li>- de ses gestes professionnels spécifiques.</li> </ul>	<p>Entrer dans le concept par une analyse pratique.</p> <p>Réinvestir des compétences acquises pour les élargir.</p>	<p>Expert</p> <p>Praticien</p> <p>Animateur</p>	<p>Compétence à analyser une situation à travers un axe précis : celui des gestes professionnels.</p> <p>Compétence à animer le groupe, à distribuer la parole, à synthétiser, relancer ...</p>
<p><b>Schémes d'action et habitus</b> Etats des travaux de la recherche actuels, notamment à partir de PERRENOUD (2008).</p>	<p>Faire référence à des travaux de chercheur(s).</p> <p>Relier le concept à la pratique.</p>	<p>Savant</p> <p>Expert</p>	<p>Compétence à exposer un concept, son origine, son ampleur et ses limites.</p>
<p><b>Caractéristiques et étendue de la RE</b> Mise en rapport les 2 caractéristiques de la relation éducative (unique et triple) et des</p>	<p>Relier pratique de formation et théorie.</p> <p>Analyser ses connaissances, les relier entre elles, les confronter à celles des</p>	<p>Expert</p> <p>Savant</p>	<p>Compétence à mettre en lien des pratiques professionnelles de formateurs et la théorie.</p> <p>Compétences à mettre en évidence les différences de points de vue et leur convergence, au bénéfice de</p>

<p>expériences vécues en formation.</p> <p>Pour son étendue variable, sélectionner les composantes de l'acte éducatif qu'ils incluent dans ce concept : mise en évidence du caractère personnel de perception du concept. Débat.</p>	<p>autres formateurs.</p> <p>Constater que la pensée plurielle est source d'ouverture et d'analyse.</p>		<p>l'analyse.</p> <p>Compétence à faire dépasser la pensée unique.</p>
<p><b>Observation de classe par vidéo et RE.</b></p> <p>Préparation de l'observation : élaboration d'une grille axée sur la RE.</p> <p>Visionnage d'une séance en classe de 30'.</p> <p>Retracer le déroulé d'une séance vidéo selon 3 axes : ENSEIGNER, FORMER, APPRENDRE</p> <p>Déterminer les points d'appui et les lacunes de la pratique observée.</p> <p>Confrontation et mutualisation des observations</p> <p>Définition d'observables de la RE.</p>	<p>Analyser une séance de classe uniquement d'un point de vue relationnel.</p> <p>Confronter sa perception à celle des autres formateurs stagiaires.</p> <p>Débattre.</p>	<p>Expert</p> <p>Animateur</p> <p>Perturbateur</p>	<p>Compétence à mener une analyse ciblée et fine d'une séance de classe.</p> <p>Déstabiliser en analysant les non-dits, aller contre les évidences.</p> <p>Compétence à animer un groupe.</p> <p>Compétence à entrer dans la réflexivité.</p>
<p><b>Analyse de pratiques professionnelles</b></p> <p>Qu'est-ce que l'APP ?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Les champs théoriques qui sous tendent l'APP.</li> <li>6. Les 7 dimensions à investir.</li> <li>7. Les exigences de l'APP.</li> <li>8. Le protocole.</li> </ol> <p>Séances d'analyse de pratiques professionnelles</p>	<p>Découvrir un mode d'analyse de sa pratique quotidienne de formateur.</p> <p>Décortiquer, analyser sa pratique pour la comprendre.</p> <p>Comprendre des événements, des façons de fonctionner non conscientisées.</p> <p>Ecouter, être écouté.</p>	<p>Expert</p> <p>Praticien</p>	<p>Compétence à informer sur une pratique spécifique : l'analyse de pratiques professionnelles.</p> <p>Compétence à animer un groupe de parole.</p> <p>Compétence à faire respecter des règles de fonctionnement.</p>

<p><b>Travail sur les composantes de la RE</b></p> <p>Accompagner l'enseignant dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'examen et le réexamen de sa RE,</li> <li>- la tentative de maîtriser l'apprentissage de chaque élève en vue de composer avec l'incertitude des réactions des élèves,</li> <li>- la simulation comme facteur d'anticipation permettant de modifier des schèmes d'action et donc, à terme, l'habitus relationnel.</li> </ul>	<p>Aborder un thème omniprésent et pourtant confus dans la pratique des formateurs : l'accompagnement.</p> <p>Le lien à la RE pour répondre à la question : comment accompagner une modification de la RE entre un enseignant, le savoir et les élèves ?</p> <p>Envisager les points de résistance à la mise en œuvre d'une relation vraiment éducative.</p>	<p>Expert</p> <p>Savant</p>	<p>Compétence à informer sur un thème vaste : l'accompagnement.</p> <p>Compétence à proposer des observables de la RE afin que l'enseignant puisse l'examiner et la réexaminer pour, si nécessaire, l'améliorer.</p>
<p><b>Objectif de la première phase de la formation : permettre aux enseignants d'intégrer la RE au travail de préparation.</b></p> <p>Comment amener les enseignants à intégrer la RE dans leur travail de préparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier leurs points d'appui et lacunes grâce à des observables,</li> <li>- accompagner la création d'un outil d'intégration/anticipation de la RE,</li> <li>- mesurer l'efficacité de cet outil,</li> <li>- l'ajuster si nécessaire,</li> <li>- mesurer les écarts entre avant et après la réflexion sur la RE.</li> <li>- Répercussion sur les résultats des élèves (si possible).</li> </ul>	<p>Chercher comment accompagner les enseignants à intégrer la RE au travail de préparation.</p> <p>Se construire une grille d'observation de la classe spécifique à la RE.</p> <p>Envisager les apports de cette session sur l'année.</p> <p>Se donner des pistes de travail, d'observation et d'analyse pour l'année à venir.</p>	<p>Expert</p> <p>Chercheur</p> <p>Ingénieur</p> <p>Praticien</p> <p>Mentor</p>	<p>Compétence à accompagner les formateurs dans la recherche sur une dimension de la RE qui leur est propre par une connaissance de leur pratique.</p> <p>Compétence à accompagner l'élaboration d'une grille d'observation de la classe par le prisme de la RE.</p>

<b>Bilan de la première session du stage</b> <b>Perspectives de travail pour la seconde</b>	Donner son opinion. Se donner une ligne de travail et d'analyse.	Animateur Chercheur Clinicien Confident	Compétence à animer et conduire un groupe Compétence à maîtriser les affects. Compétence à maîtriser des contenus disciplinaires.
<b>Seconde session</b> <b>Accueil des stagiaires</b>	Idem session 1	Idem session 1	Idem session 1
<b>La relation éducative (1)</b> Evolution de la perception, de la compréhension et de la maîtrise de la RE. Observables les plus investis depuis un an. Débat autour de l'observation selon les 3 axes.	Evoquer les pistes travail investies, les « découvertes » effectuées sur la RE, les résultats auxquels vous êtes arrivés ...	Confident Animateur	Compétence à animer une groupe de parole, à relancer, à étayer, à faire des rapprochements ou des oppositions : à analyser les propos du groupe.
<b>La relation éducative (2)</b> Les points de résistance les plus fréquents, les plus difficiles à surmonter.	Evoquer les points de résistance rencontrés avec les enseignants dans la transformation de leurs schèmes d'action sur la RE.	Chercheur Animateur	Compétence à animer le groupe. Compétence à catégoriser les notions évoquées. Compétence à synthétiser et relier à la théorie.
<b>La relation éducative (3)</b> Les changements les plus marquants observés.	Evoquer les points forts de cette année de réflexion : les améliorations visibles de la RE, les bénéficiaires, les bénéfiques (visibles ou non).	Chercheur Animateur	Compétence à animer le groupe. Compétence à catégoriser les notions évoquées. Compétence à synthétiser et relier à la théorie.
<b>Analyse de pratiques professionnelles</b>	Analyser sa pratique de formateur et celle des autres. Comprendre des événements, des façons de fonctionner non conscientisées. Ecouter, être écouté.	Praticien	Compétence à animer un groupe de parole. Compétence à faire respecter des règles de fonctionnement. Compétence à informer sur une pratique spécifique : l'analyse de pratiques professionnelles
<b>Bilan des deux sessions du stage</b> Reprise des différents points des 2 jours : - schèmes d'action et habitus,	Synthétiser les apports de la formation. Se donner de nouvelles pistes de	Animateur Praticien	Compétence à synthétiser. Compétence à redynamiser sur un autre thème ou à

<ul style="list-style-type: none"> <li>- personnalité et gestes professionnels,</li> <li>- caractéristiques de la RE,</li> <li>- mise en pratique d'une grille d'observation,</li> <li>- être (trans)formateur de schèmes et de l'habitus relationnel.</li> </ul>	<p>travail sur le même concept ou sur un nouveau concept en lien avec la RE.</p> <p>Déterminer les points forts et ceux à améliorer abordés lors de cette formation.</p>		<p>encourager à encore approfondir.</p>
<p><b>Grilles d'évaluation du stage.</b></p>	<p>Exprimer son ressenti et son opinion.</p>	<p>Animateur Chercheur Ingénieur</p>	<p>Compétence à mener une analyse Compétence à mettre en œuvre différents types d'évaluation.</p>

Sophie HENON

**Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative :  
identification de schèmes d'action et transformation de l'habitus relationnel.**

Patricia TAVIGNOT

**Mots clés**

Relation éducative - triangle pédagogique : processus ENSEIGNER, FORMER, APPRENDRE – attitudes - compétences personnelles/gestes professionnels - prédicat d'éducabilité - effet-maître - accompagnement - habitus.

**Résumé**

En quoi l'intégration d'éléments observables de la relation éducative au travail de préparation de classe peut-elle entraîner la transformation de l'habitus relationnel ?

Pour répondre à cette problématique, nous ferons appel au champ théorique de la psychosociologie, dont les mécanismes et les processus étudient les conditions d'accès aux apprentissages. L'enseignement primaire sera notre terrain d'investigation. Dans le cadre d'une méthodologie qualitative, le recueil de conceptions et de pratiques de formateurs d'enseignants du premier degré nous permettra de catégoriser des observables de la relation éducative pour ensuite élaborer une grille d'observation de la classe. Cette grille sera mise en application lors du suivi de néo titulaires afin de faire émerger des schèmes d'action pour, le cas échéant, travailler à la transformation de l'habitus relationnel.

Grâce à deux études de cas, plusieurs pistes s'offrent à nous en vue de l'élaboration d'une formation de formateurs d'enseignants du premier degré : la relation éducative n'est pas que le fait de compétences personnelles, elle exige des gestes professionnels ; elle est unique, triple et perçue différemment par chaque acteur ; elle fait appel à des actions se fondant sur trois processus distincts ENSEIGNER, FORMER et APPRENDRE ; la relation éducative passe par des stratégies mobilisant des compétences didactiques d'accompagnement de celui qui apprend ; elle nécessite une réflexion sur l'action par simulation ; et enfin, une relation vraiment éducative est en lien avec la réalité.