



HAL
open science

L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissage, actions et discours

Rebecca Starkey-Perret

► **To cite this version:**

Rebecca Starkey-Perret. L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissage, actions et discours. *Etudes en didactique des langues*, 2014, *Affect(s)*, 23-24, pp.191-216. hal-04045481

HAL Id: hal-04045481

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045481>

Submitted on 24 Mar 2023

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

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

L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne: potentialités d'apprentissage, actions et discours

Rebecca STARKEY-PERRET

Laboratoire CRINI¹, Université de Nantes



Introduction

Les discours communs et médiatisés tendent à décrire les situations scolaires en banlieue en termes de violences entre élèves, et de violences des élèves contre les enseignants. Nombreuses sont les histoires d'agressions au sein de ces établissements défavorisés (Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 2008). Contrairement à l'opinion publique, ces rumeurs ne sont pas nouvelles bien qu'elles se soient accrues avec la massification scolaire (Dubet, 2008). Dans le contexte français, les conflits entre la communauté des enseignants et celle des élèves sont étudiés depuis les années 1980 (Legrand 1983; Hamon & Rotman, 1984; Dubet & Martuccelli, 1996; Felouzis, 1997; Dubet, 2008). Ces recherches montrent que c'est au collège qu'apparaît le plus grand nombre de tensions entre les élèves et les professeurs et que ces tensions sont dues aux écarts grandissants entre la culture dite "juvénile" (Dubet & Martuccelli, 1996) et celle des enseignants, la culture éducative dominante. Selon Dubet (2008), les tensions sont plus intenses dans les établissements des quartiers défavorisés car l'écart culturel entre les enseignants et leurs élèves est plus grand que dans des établissements de centre-ville.

Ici le chahut n'est pas traditionnel mais anémique, il se manifeste par cette agitation constante à travers laquelle les élèves résistent à l'école et signifient leur indifférence. Ces élèves sont éloignés de la culture scolaire et chaque professeur doit conquérir les conditions qui lui permettront de faire la classe (9).

Ainsi, pour faire face à une situation pédagogique qui ne va pas de soi, la connaissance disciplinaire approfondie, bien que nécessaire, n'est plus suffisante pour assurer l'efficacité enseignante. Les nouvelles formes pédagogiques qui découlent de cette situation donnent désormais une place majeure à la relation

¹ Centre de Recherche sur les Identités Nationales et Internationales.

personnalisée (Felouzis, 1997). L'une des compétences requises chez les enseignants est l'intelligence émotionnelle (Goleman, 2004), dont le développement passe par une prise en compte de la place des affects dans l'interaction et par une prise de recul par rapport à ses propres émotions et par rapport à leur impact sur les autres.

La situation scolaire est saturée d'expériences émotionnelles intenses qui auront une influence sur le déroulement de l'interaction, sur l'apprentissage et sur le développement personnel des apprenants et des enseignants (Pekrun *et al.*, 2002). Il sera proposé dans cette contribution de considérer différentes théories qui prennent en compte l'affectivité et la manière dont elle influe sur l'investissement des apprenants. Les modèles théoriques étudiés sont ancrés dans des recherches empiriques et débouchent sur des propositions pédagogiques qui seront également exposées. Ensuite, des observations de terrain de trois enseignantes d'anglais débutantes dans trois collèges en banlieue parisienne seront confrontées aux théories afin de mettre au jour des convergences et divergences entre "l'expérience enseignante" (Dubet, 2008) de ces individus et lesdites propositions. Ces observations seront complétées par des entretiens avec les enseignantes volontaires qui permettront de comprendre la manière dont leur développement personnel et professionnel, ainsi que leur perception des élèves et de leur lieu d'exercice, influencent l'environnement affectif qu'elles construisent avec les apprenants.

Cette contribution complète des articles qui traitent des représentations des enseignants dans le secondaire par le biais de questionnaires (Narcy-Combes *et al.*, 2009; Starkey-Perret, 2011) et d'autres dont les observations portent sur les théories d'acquisition et sur un corpus plus élargi dans lequel le contexte collégien dans la banlieue parisienne n'est pas explicitement traité (Starkey-Perret, 2012; 2013).

Cadre théorique

La position soutenue ici est que lorsque l'on parle d'affectivité, il ne s'agit pas de traits statiques des individus mais d'états dynamiques situés, même si ces états sont influencés par des facteurs génétiques, socioculturels et historiques (Pekrun *et al.*, 2007). La variation entre individus rend difficile la généralisation d'une seule manière d'agir pour l'enseignant. Ainsi, les trois théories qui seront présentées ici et ce qu'elles induisent pour l'action et pour les attitudes des enseignants consistent en des pistes de réflexion. Leur prise en compte peut contribuer à la mise en place de conditions favorables à l'acquisition sur le plan affectif, mais, il ne s'agit, en aucun cas, de recettes.

La théorie de l'attribution de Weiner

Lorsqu'un individu échoue ou réussit lors d'une activité d'apprentissage, il peut attribuer la cause de cet échec ou de cette réussite à des facteurs internes (*dispositional attributions*) ou à des facteurs externes (*situational attributions*, Heider, 1983). Selon la théorie de l'attribution de Weiner (1992), les apprenants ont tendance à associer leurs échecs et leurs réussites à leurs aptitudes (*ability*) et à leurs efforts pour les facteurs internes et à l'environnement et à l'enseignant pour les facteurs externes. Les attributions se situent sur un continuum de facteurs qui sont considérés par l'apprenant comme étant sous son contrôle ou hors de son contrôle (Tableau 1). Les attributions les plus fréquentes sont l'aptitude (haut degré ou faible degré), l'effort/le manque d'effort, la difficulté/la facilité perçue de la tâche², la chance/le manque de chance, l'humeur, l'histoire familiale et l'aide (ou l'entrave) des autres (Weiner, 1992; Graham, 1994).

	Réussite		Échec	
	<i>Sous le contrôle de l'apprenant</i>	<i>Hors du contrôle de l'apprenant</i>	<i>Sous le contrôle de l'apprenant</i>	<i>Hors du contrôle de l'apprenant</i>
Interne	J'étudie beaucoup.	Je suis intelligent.	Je ne fais pas assez d'effort.	Je suis bête.
Externe	- L'enseignant m'aime bien. - J'ai eu beaucoup d'aide d'autrui.	- J'ai eu de la chance. - J'ai eu la version facile de l'examen.	- L'enseignant me déteste. - Mes parents ne m'ont pas assez aidé.	- L'examen était trop difficile. - Je n'ai pas eu de chance.

Tableau 1 - Des exemples d'attributions des échecs et réussites, d'après Weiner (1992) et Graham (1994)

Les attributions ne sont pas nécessairement des causes réelles, mais des raisons perçues par l'apprenant pour un résultat donné. Néanmoins, qu'elle soit réaliste ou non, l'attribution produit une conséquence psychologique (une émotion) (Weiner, 2000) ainsi qu'une conséquence comportementale (investissement/désinvestissement) (Schunk *et al.*, 2008). Pour prendre un exemple extrême, un apprenant qui échoue à une tâche donnée et qui attribue cet échec à son intelligence peut perdre confiance en lui et/ou subir une perte de son estime de soi et, par conséquent, arrêter de faire des efforts dans l'avenir (Dörnyei, 2001) et court ainsi le risque de devenir résigné (*helpless*, Deci & Ryan, 1985; Sternberg & Williams, 2010). Pour prendre un exemple de réussite, une attribution interne pourra mener au sentiment de fierté et, si cette réussite est attribuée à l'effort plutôt qu'à l'intelligence, elle pourra stimuler l'apprenant pour continuer à s'investir. Selon Försterling & Morgenstern (2002), les effets

² Le terme "tâche" est utilisé ici comme un synonyme du terme "activité". Cet usage est récurrent dans le domaine de la psychologie. Il ne renvoie pas à l'approche par tâches, récurrente dans les publications en didactique des langues.

des attributions sont les plus bénéfiques pour l'apprentissage lorsque les attributions sont réalistes. Si l'enseignant n'exerce pas le contrôle total sur les tendances attributionnelles des apprenants, la prise en compte de celles-ci permet de dégager quelques pistes pratiques.

Pistes pour l'enseignant

Le consensus chez les chercheurs est d'encourager chez les apprenants des attributions d'effort afin de dissocier l'échec et l'intelligence. Blumenfeld *et al.* (1982) préviennent qu'il vaut mieux donner des rétroactions qui reflètent la réalité que celles qui ne sont pas crédibles aux yeux de l'apprenant et qui servent uniquement à maintenir son estime de soi. Cependant, des doutes quant à la qualification de cette "réalité" émergent. La tendance des enseignants en France est de penser que les capacités des apprenants sont en deçà des normes (Legrand, 1983; Chervel, 1984; Hamon, 2004; Dubet, 2008), ce qui peut conduire les enseignants à émettre des jugements de valeur en guise de rétroactions. Schunk *et al.* (2008: 117-118)³ proposent de communiquer aux élèves les connaissances et compétences qu'ils n'ont pas encore acquises, les assurer qu'il est possible de les acquérir et puis de focaliser ses enseignements sur lesdites connaissances et compétences.

Ce positionnement prône une rétroaction ciblée, qui permet de dédramatiser l'échec sans l'attribuer à une cause externe telle que le manque de chance (Sternberg & Williams, 2010). Une telle rétroaction permet le repérage des points problématiques individuels (Schmidt, 1990) et l'entraînement ciblé nécessaires à l'acquisition langagière (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

1. La théorie de l'*expectancy-value* (Eccles *et al.*, 1983)

La théorie de l'*expectancy-value* d'Eccles *et al.* (1983) se concentre essentiellement sur la manière dont la valeur qu'un individu accorde à une tâche, combinée à ses croyances quant à sa possible réussite sur la tâche (*expectancy*), explique les comportements suivants: le choix de s'investir dans la tâche, les efforts qu'il fournira et le maintien de ceux-ci ainsi que sa performance réelle sur la tâche (Wigfield & Eccles, 2000). Les travaux de Wigfield & Eccles (2000) montrent, en effet, que le sentiment d'efficacité perçue ainsi que la valeur accordée à la tâche conditionnent l'investissement que l'individu consent à la réalisation de la tâche et donc à sa réussite.

Pour l'apprenant, la composante valeur, répond à la question: "Pourquoi devrais-je effectuer cette tâche?", et la composante *expectancy* répond à la question "Suis-je capable d'effectuer cette tâche?" (Schunk *et al.*, 2008: 50). La manière dont les élèves répondent à ces questions varie selon l'âge. Les études

³ It would be more accurate to point out to students the skills or knowledge that they lack, communicate that skills and knowledge can be learned, and then teach these skills and knowledge.

empiriques de Eccles *et al.* (1989), Wigfield *et al.* (1991), Wigfield *et al.* (1996) et montrent que la perception que les élèves ont de leurs capacités, telles qu'ils les définissent en se comparant aux autres élèves, deviennent de plus en plus négatives tout au long de la scolarité, même s'ils constatent des améliorations dans leurs compétences lorsqu'ils ne se comparent qu'à eux-mêmes. Cette baisse du sentiment d'efficacité entraîne une baisse d'investissement. Une explication avancée pour ce phénomène est que le passage de l'école primaire au secondaire s'accompagne d'une augmentation de l'importance de l'évaluation et de la compétition (Wigfield *et al.*, 1996). En ce qui concerne la valeur accordée aux matières étudiées, celles-ci baissent significativement au collège pour après se différencier au lycée en fonction des orientations individuelles.

Pistes pour les enseignants

Les pistes qui peuvent être dégagées pour prôner des attentes plus positives chez les apprenants (*expectancy*) rejoignent celles données suite à la présentation de la théorie de l'attribution, notamment celle consistant à fournir une rétroaction réaliste accompagnée d'encouragements et de conseils. De la même manière que dans des pistes dégagées par la théorie d'attribution, il est conseillé de rappeler aux apprenants que les compétences acquises en L2 ne relèvent pas de l'intelligence en général et peuvent être améliorées. Un autre moyen d'encourager la dissociation entre les compétences actuelles et l'intelligence générale consiste à éviter la comparaison sociale entre élèves. Ceci conduirait à ne pas afficher les notes à la vue de tous les élèves et de ne pas les annoncer à haute voix. Le partage des notes augmente la tendance des élèves à se moquer les uns des autres et d'attribuer leurs échecs à leur intelligence (Schunk *et al.*, 2008).

Schunk *et al.* (2008) conseillent de proposer des tâches qui représentent un défi pour l'apprenant mais qui restent tout de même réalisables. Cependant, ce qui sera considéré par l'enseignant comme un défi pour les apprenants dépendra des attentes que l'enseignant a des apprenants, elles-mêmes liées aux représentations que les enseignants construisent sur les apprenants (Starkey-Perret *et al.*, 2012). Les performances des apprenants s'alignent sur les attentes des enseignants (*Pygmalion effect*, Rosenthal & Jacobson, 1968). Des attentes peu élevées des apprenants entraîneront un effet Pygmalion négatif, tandis que des attentes élevées, entraîneront un effet Pygmalion positif (*ibid.*; Felouzis, 1997).

Pour favoriser la perception positive de la valeur des tâches d'apprentissage et susciter l'intérêt et l'implication des apprenants il est préférable de leur laisser des choix dans les activités et les contenus. Si l'enseignant n'est pas à l'aise avec cette stratégie, une autre consiste à adapter les contenus choisis aux centres d'intérêt des apprenants (Dörnyei, 2001).

2. La théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement

Cette théorie élaborée par Pekrun *et al.* (*Control-Value Theory of Achievement Emotions*, 2007) fournit un modèle dynamique de la manière dont les émotions influent sur la cognition, sur le désir que l'individu a de s'investir dans des tâches d'apprentissage, sur l'utilisation de stratégies chez l'apprenant, et sur les processus d'auto-régulation et d'hétéro-régulation de l'apprentissage en combinant les théories de l'attribution (Weiner 1985, 1992, 2000) et de l'*expectancy-value* (Eccles *et al.*, 1983) présentées *supra*. Les deux composantes motrices de cette théorie sont la perception du contrôle que l'apprenant a sur le résultat d'une tâche (*control appraisals*) et la valeur que l'apprenant accorde à cette tâche (*value appraisals*). Comme dans les deux théories présentées précédemment, les représentations que l'apprenant construit sur ces deux composantes sont influencées par de nombreux facteurs individuels tels que ses objectifs, son estime de soi, ses croyances et sa disposition génétique ainsi que par des facteurs socioculturels et historiques.

Évaluation subjective			
Point de focalisation	Valeur	Degré de contrôle	Émotion ressentie
Résultat prévu (<i>expectancy</i>)	Positive (réussite)	Haut Moyen Bas	Joie d'anticipée Espoir Désespoir
	Négative (échec)	Haut Moyen Bas	Soulagement anticipé Anxiété Désespoir
Perception du résultat réel (<i>retrospective outcome emotions</i>)	Positive (réussite)	Sans rapport Auto Hétéro	Joie Fierté Reconnaissance
	Négative (échec)	Sans rapport Auto Hétéro	Tristesse Honte Colère
Valeur accordée à l'activité	Positive Négative Positive/négative Neutre (sans rapport)	Haut Haut Bas Haut/bas	Plaisir Colère Frustration Ennui

Tableau 2

La théorie Contrôle-Valeur de Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry (2007)

Dans le tableau 2, la manière dont la perception du contrôle (pré- et post-tâche) et la valeur accordée à la tâche induisent des émotions distinctes est présentée. Les émotions post-tâche de fierté, honte, reconnaissance et colère dépendent de ce à quoi l'apprenant attribue sa réussite ou son échec (*control-dependent emotions*). S'il attribue la réussite à lui-même (sentiment d'un haut degré de contrôle), le sentiment de fierté résultera. Une attribution d'échec à soi-même résultera en un sentiment de honte. L'attribution de la réussite et de l'échec aux autres induira la reconnaissance et la colère respectivement.

Ce qui est particulièrement enrichissant dans le modèle de Pekrun *et al.* (2007) est la manière dont il imbrique le contrôle perçu sur la tâche et la valeur donnée à la tâche pour induire une émotion liée à l'activité. Si l'apprenant donne une valeur positive à cette activité et se sent en contrôle, il y prendra du plaisir. Si l'activité est perçue de manière négative, avec un sentiment de haut degré de contrôle, la colère naît. Un manque de contrôle perçu sur l'activité, qu'elle soit valorisée ou non, induira le sentiment de frustration, et si l'activité n'a pas de valeur aux yeux des apprenants, qu'ils se sentent en contrôle ou non de l'activité, il en résultera de l'ennui.

Pistes pour les enseignants

Puisque la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement incorpore les théories de l'attribution et de l'*expectancy-value*, il s'ensuit que les pistes induites sont les mêmes que pour ces deux théories. Pekrun *et al.* (2007) soulignent l'importance particulière de tâches qui représentent un défi. Op't Eynde *et al.* (2007) élargissent les pistes en ajoutant la nécessité d'encourager l'auto-régulation de l'apprentissage et l'auto-régulation des émotions. Pour ce faire, il est conseillé de construire des tâches d'apprentissage collaboratives, lors desquelles l'enseignant n'est plus au centre de la situation d'apprentissage, mais à côté des apprenants comme guide ou tuteur (Pothier, 2003; Narcy-Combes, J.-P., 2005). Pour stimuler le développement de l'auto-régulation des émotions, l'enseignant peut mettre en place un environnement propice à cela. Gottman *et al.* (1997) ont recensé des éléments clés d'un tel environnement.

Le premier élément est que l'enseignant ne dévalorise pas les apprenants, c'est-à-dire qu'il ne se moque pas d'eux et ne les insulte pas. Il ne sanctionne pas les productions non-conformes mais donne des rétroactions constructives (Perry *et al.*, 1994) qui permettent aux apprenants de faire le repérage nécessaire (Schmidt, 1990). Il reconnaît leurs efforts malgré les écarts trouvés dans leurs productions (Good & Brophy, 1994). Il se focalise sur la coopération plutôt que sur la compétition entre élèves (Perry *et al.*, 1994). De tels comportements contribuent à la création d'un environnement tolérant dans lequel les apprenants savent qu'ils pourront prendre des risques.

Le deuxième élément clé est que les relations interpersonnelles sont cordiales et plaisantes (*warm*, Gottman *et al.*, 1997). Burden (1995) et Raffini (1996) ont répertorié des actions concrètes qui peuvent contribuer à l'entretien de bonnes relations avec les apprenants. Quelques exemples consistent à saluer les apprenants et à leur sourire lorsqu'ils entrent dans la pièce, à apprendre et à utiliser leurs prénoms, à montrer un intérêt pour leurs centres d'intérêts et à se déplacer dans la pièce au lieu de rester à un endroit précis, comme devant la classe par exemple (Burden, 1995: 224; Raffini, 1996: 182).

Questions de recherche

Les théories présentées induisent un certain nombre de pistes pour les enseignants. Or, il ne suffit pas de dire à un enseignant qu'il devrait mettre en place tel ou tel environnement pédagogique pour que cela se fasse. Les choix pédagogiques et les attitudes des enseignants sont influencés par les représentations qu'ils se construisent sur eux-mêmes, sur l'apprentissage, sur les apprenants et sur le lieu d'exercice. Ainsi, les questions de recherche sont les suivantes.

- Quels sont les divergences et convergences entre ce qui est observé sur le terrain et les pistes fournies par les théories?
- De quelle manière les représentations que les enseignantes observées construisent sur leur rôle, sur l'apprentissage, sur les apprenants et sur le lieu d'exercice influencent-elles l'environnement affectif qu'elles mettent en place?

Méthodologie du recueil et de l'analyse des données

Suite à une enquête par questionnaire menée auprès de 220 enseignants du secondaire (Starkey-Perret, 2011), 20 répondants ont été sélectionnés, utilisant la technique de l'échantillonnage par le biais des quotas (De Ribaupierre *et al*, 2010), et ont été contactés pour participer à une observation de terrain. Cette démarche a permis de trouver une volontaire parmi les répondants qui exercent en collège (Nathalie⁴), ce qui était en deçà des attentes. Afin d'augmenter le nombre de participants, le champ de recherche a été élargi pour inclure tous les répondants ayant exprimé leur accord pour être recontactés, basculant ainsi de la méthode d'échantillonnage des quotas à une méthode entièrement volontariste (Dörnyei, 2007). Ceci a permis de rentrer en contact avec deux autres enseignantes, débutantes dans des collèges de l'académie de Créteil (Anne et Danielle). Bien que ce nombre de volontaires ne permette pas de tirer des conclusions généralisables, il permet des analyses qualitatives riches qui pourront déboucher sur des pistes de réflexion.

⁴ Les prénoms des enseignantes ont été changés afin de protéger leur anonymat.

Enseignante	Établissement ⁵	Nb de séances observées	Groupes observés	Effectif par groupe
Nathalie	Créteil Collège ÉCLAIR	5	- 2 groupes de 3 ^{ème} - 2 groupes de 4 ^{ème} - 1 groupe de CLA ⁶	19, 23 13, 16 17
Anne	Créteil Collège ÉCLAIR	3	- 1 groupe de 5 ^{ème} - 1 groupe de 6 ^{ème} SEGPA ⁷ - 1 groupe de 6 ^{ème}	20 11 22
Danielle	Créteil Collège ÉCLAIR	4	- 2 groupes de 3 ^{ème} - 2 groupes de 6 ^{ème}	17, 17 20, 20

Tableau 3 - Le corpus de l'observation

Toutes les séances ont été enregistrées et celles de Danielle et d'Anne ont également été filmées. Pour des raisons éthiques et légales, une demande d'autorisation de filmer a été préparée et envoyée par courriel aux enseignantes qui les ont distribuées aux parents pour signature par le biais des apprenants. Une enseignante (Nathalie) n'a pas souhaité demander l'autorisation de filmer pour des raisons qu'elle a explicitées lors de l'entretien post-observatoire. Elle a donc proposé d'enregistrer les séances avec un dictaphone. Une autre enseignante (Anne) n'a pas réussi à obtenir les autorisations pour l'enregistrement et a proposé à l'enquêtrice (auteure de cette contribution) de venir parler aux apprenants de ce en quoi consiste la recherche universitaire et de répondre à leurs questions. Suite à cette intervention informelle, toutes les autorisations ont été signées. Ceci induit des biais puisque les apprenants d'Anne connaissaient déjà l'enquêtrice le jour des observations tandis que pour les apprenants des autres établissements, l'enquêtrice était inconnue.

Les observations ont été retranscrites intégralement. Les analyses portant sur la relation pédagogique, établies en fonction des pistes fournies par le cadre théorique, sont organisées en deux volets. Le premier volet concerne les types d'activités proposées et les modes de groupements d'élèves. Les activités sont-elles réalistes? Sont-elles choisies en fonction des centres d'intérêt des apprenants? Quel degré de contrôle est donné aux apprenants? Ce dernier est mesuré par l'analyse des modes de groupements des apprenants: travaux en binômes (*pair work*) ou en petit groupe, un travail collectif en groupe mené par les élèves, ou un travail traditionnel centré sur l'enseignante dans lequel elle reste devant le groupe et "interroge" les apprenants (style "interrogatoire").

Le deuxième volet porte sur la relation pédagogique, et notamment sur la valorisation et la dévalorisation des élèves.

⁵ Les trois collèges mentionnés sont des établissements différents.

⁶ Classe d'Accueil.

⁷ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

Ainsi, les analyses de ce volet portent sur la quantification d'utilisation des prénoms et le comptage d'occurrences d'encouragement/valorisation et de dévalorisation des apprenants. Ces occurrences sont caractérisées, en ce qui concerne la valorisation de l'élève, par des encouragements tels que "très bien"; "good job", "excellent" et, en ce qui concerne la dévalorisation, par l'usage de l'ironie, l'exposition de la vie privée de l'élève devant les autres, la moquerie et par la sanction des productions non-conformes aux attentes ou PNCA (Narcy-Combes, J.-P. & M.-F.,2007), et des commentaires négatifs sur les capacités ou l'intelligence des élèves. Les modalités d'affichage ou de récitation des notes seront relevées également. Les questions posées par les élèves sont aussi quantifiées sous cette catégorie. Combien de questions sont posées? Combien de fois l'enseignante répond-elle aux questions? Ainsi, ces questions peuvent relever de la vie de classe (ex. *May I go to the toilet?*; Puis-je jeter mon chewing-gum?), aussi bien que de l'apprentissage de l'anglais (ex. *How do you say?* Qu'est-ce que ça veut dire?). Il est postulé que la manière dont l'enseignante réagit aux questions des apprenants, ainsi que le type de questions posées, seront révélateurs du type de relation qu'elle entretient avec eux.

Les actions des enseignantes ont été croisées avec les raisons qu'elles donnent pour celles-ci dans un entretien post-observatoire semi-directif afin d'éviter de se contenter d'une analyse catégorielle. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2007). Afin de compléter l'entretien, après la réalisation de l'analyse approfondie des transcriptions des observations, les participantes ont reçu les résultats sous forme de tableaux et il leur a été demandé de réagir.

Résultats

Types d'activités et modes de groupement d'élèves

L'une des questions posées dans la méthodologie portait sur l'authenticité des activités. Dans les quatre activités de travail en paires relevés dans les séances de Nathalie, il s'agit de parler avec son binôme de son meilleur ami, de raconter à l'autre ce qu'ils font ensemble, quand ils se sont rencontrés, comment, etc. Dans l'activité en binôme effectuée dans la séance d'Anne, les élèves parlent de ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Ce sont les activités de type *pair work* qui comportent un élément communicatif que l'on pourrait qualifier d'authentique. Les activités qui relèvent du questionnement des élèves par l'enseignante portent sur des points morphosyntaxiques et/ou lexicaux qui ne sont pas mis en contexte de communication. En ce qui concerne les centres d'intérêt des apprenants, les exposés portent sur des personnalités célèbres que les élèves ont choisies.

Enseignante	Activités centrées sur les apprenants	Activités centrées sur l'enseignant	Nb de séances observées
Nathalie	4 <i>pair work</i> 1 exposé	4 activités de type "interrogatoire" (entre 5 et 10 minutes par activité)	4
Anne	1 <i>pair work</i> 5 activités menées par les élèves: jeux et rituels de classe	3 activités de type "interrogatoire" (entre 3 et 5 minutes par activité)	3
Danielle	1 exposé 2 activités menées par les élèves: rituels du début, un élève pose des questions aux autres	4 activités de type "interrogatoire" (environ 40 minutes par activité)	4

Tableau 4 - Types d'activités relevés dans les observations

Salutations

Les trois enseignantes débutent leurs séances par une procédure commune. Lorsque les élèves entrent dans la classe, ils restent debout devant leurs places. L'enseignante les salue en disant *Good morning/Good afternoon* les élèves répondent *Good morning/Good afternoon*, et l'enseignante leur donne la permission de s'asseoir. La différence se situe au moment où les élèves entrent dans la pièce. Dans quatre des cinq séances observées, Nathalie reste à côté de la porte lorsque les élèves entrent dans la pièce. Elle dit bonjour (*Hello*) et sourit à chaque élève avant de procéder au rituel de salutation. Anne salue également les élèves individuellement, dans le couloir, avant de leur donner accès à la pièce. On constate que ces deux enseignantes prennent en compte les élèves arrivant d'une autre situation de cours et d'un autre environnement, les considérant ainsi comme des individus socialement situés. Ceci n'a pas été observé dans les séances de Danielle, qui organise son PowerPoint, ou, dans deux cas, règle des situations comportementales avec des individus pendant que les élèves entrent. Une fois tous les élèves installés, elle débute la séance par cette procédure commune.

Utilisation des prénoms

On constate que le taux d'utilisation des prénoms est significativement plus élevé chez Anne. Elle utilise les prénoms des apprenants à toute occasion tandis que chez Nathalie c'est en lien direct avec les défis de comportement auxquels elle fait face et, chez Danielle, c'est conditionné par le public auquel elle s'adresse.

Enseignante	Occurrences d'utilisation des prénoms par séance (en moyenne)	Nature de l'utilisation des prénoms
Nathalie	49	- plus les perturbations disciplinaires s'accroissent, plus elle semble utiliser les prénoms - les prénoms sont le plus souvent utilisés dans un but disciplinaire
Anne	219	- prénoms utilisés pour répondre aux questions, pour la discipline, à chaque fois qu'elle s'adresse à un élève
Danielle	57	- utilise davantage les prénoms en 6 ^{ème} - a tendance à indiquer les élèves en les regardant et en hochant la tête

Tableau 5 - Utilisation des prénoms

Valorisation et dévalorisation des élèves

Enseignante	Occurrences d'encouragement	Occurrences de dévalorisation	Nb de séances observées
Nathalie	98	9	5
Anne	99	2	3
Danielle	121	39	4

Tableau 6 - Occurrences d'encouragement et de dévalorisation

Les encouragements observés consistent en majeure partie en des énoncés tels que “good” ou “very good” suite aux productions des apprenants. Nathalie et Anne encouragent également les apprenants à continuer à s'investir et à produire malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Et on constate une occurrence dans les séances d'Anne lorsqu'elle assure à un apprenant que personne ne se moque de lui et qu'il peut continuer à s'exprimer.

En ce qui concerne la dévalorisation des élèves, chez Danielle, celle-ci prend le plus souvent la forme d'une sanction ou de moquerie par rapport aux productions qui ne sont pas conformes aux attentes (Starkey-Perret, 2013). Pour Nathalie il s'agit principalement de commentaires dévalorisants sur le comportement des élèves et sur leur capacité de travail. Elle s'énervait également lorsque les apprenants ne comprennent pas. Les deux occurrences repérées chez Anne relèvent de l'étalage de la vie privée d'un apprenant devant la classe et de l'explicitation d'un lien entre le comportement d'un élève, jugé inapproprié, et son intelligence.

Coopération ou compétitivité

La théorie de l'*expectancy-value* (Eccles *et.al.*, 1983) préconise de réduire la compétitivité entre élèves en évitant d'afficher leurs notes ou de les dire à haute voix (Perry *et al.*, 1994). La lecture des notes à haute voix a été repérée

dans une séance de Danielle. Nathalie encourage la compétition entre les élèves en organisant ce qu'elle a nommé "un concours de verbes irréguliers" (voir Discours de Nathalie). Il s'agit de dix quiz sur les verbes irréguliers. La personne qui a la moyenne la plus élevée sur les dix contrôles, gagne une sortie au cinéma pour deux personnes. Si Nathalie annonce la gagnante le jour des observations, elle ne dit pas à haute voix les notes des autres élèves.

Questions des élèves

L'expression des taux de réponse et de non-réponse aux questions (T7) et de la nature des questions (T8) permet de mieux comparer les observations en dépit du fait que le même nombre de séances n'a pas été observé chez chaque volontaire. On constate dans le tableau 7 que Danielle, qui avait opté pour une approche davantage centrée sur l'enseignant obtient le taux de réponses aux questions le plus élevé et que le nombre de questions qui portent sur l'apprentissage est le plus élevé dans ses séances. Dans les séances de Danielle le taux de questions posées en moyenne est le plus bas. Dans les séances de Nathalie, le bruit peut expliquer son taux de non-réponses aux questions plus élevé que les deux autres volontaires ainsi que le nombre plus élevé de questions incompréhensibles. Les défis de discipline (voir Discours de Nathalie) peuvent expliquer le taux plus bas de questions en lien avec l'apprentissage pour cette même enseignante.

Enseignante	Nb de questions en moyenne par séance	Taux de réponses aux questions	Taux de refus explicite et implicite de répondre aux questions
Nathalie	60	58 %	Refus explicite: 3,7% Ignore la question: 39%
Anne	69	64,9 %	Refus explicite: 5% Ignore la question: 29 %
Danielle	45	68,5 %	Refus explicite: 4,4 % Ignore la question: 27 %

Tableau 7 - Récapitulatif du nombre de questions posées dans le corpus de l'observation et les taux de réponses

Enseignante	Apprentissage (méthodologie et langue)	Vie de classe et questions sans lien avec l'apprentissage	Question incompréhensible/ on ne sait pas sur quoi cela porte
Nathalie	35%	43%	22%
Anne	63%	24%	12%
Danielle	68%	16%	18%

Tableau 8 - Nature des questions posées lors de l'observation du terrain

Discours des enseignantes

Dans une perspective complexe, il ne suffira pas de confronter les analyses effectuées sur le corpus de l'observation aux théories afin de souligner les divergences et convergences. Il semble plus pertinent de laisser une place aux discours que les enseignantes construisent elles-mêmes sur ce qui est observable. Les entretiens étant semi-directifs, et une grande place étant laissée à l'expression libre de leur part, les discours n'ont pas systématiquement porté sur ce qui a été observé. Afin de compléter les données, l'enquêtrice a recontacté les participantes *a posteriori* par courriel, leur a présenté les résultats et leur a demandé des commentaires. Ces retours seront également exposés.

Discours de Nathalie

En début d'entretien, Nathalie exprime une insatisfaction globale par rapport au déroulement des séances observées. Les raisons qu'elle donne pour ce manque de satisfaction sont les difficultés techniques qu'elle a rencontrées dans la salle informatique (1⁸), les problèmes de comportement de ses élèves (2) ses choix pédagogiques (1) et le fait qu'elle se sentait fatiguée (1) Elle déclare vouloir incorporer une composante culturelle dans ses cours (1), dont l'absence, selon elle, les rend inintéressants (1) et démotive les élèves (2). Elle déclare également vouloir mettre en place une approche actionnelle (5), faire travailler les apprenants en binômes et leur faire effectuer d'autres travaux collaboratifs en autonomie (2) ainsi que favoriser une dynamique collaborative de classe où les élèves s'entre-aideraient (2). Cependant, Nathalie ne se sent pas capable de mettre en œuvre une approche actionnelle en raison du comportement de ses élèves (7), à cause de leur niveau d'anglais jugé trop faible (3) et en raison de sa perception de manquer de temps pour préparer ses cours "correctement" (6).

Nous avons remarqué que Nathalie a mis en place un concours de mémorisation des verbes irréguliers. Les raisons de cette démarche sont de pousser ses élèves à les apprendre (2) et elle estime que les mémoriser sous forme de liste est une manière efficace de les apprendre (3). Elle perçoit de manière positive cette démarche de concours car elle a eu un retour positif de la part des élèves, ce qu'elle qualifie de "génial" (1).

Outre ses choix pédagogiques, la relation que Nathalie entretient avec les élèves occupe une place centrale dans son discours. Elle explique qu'elle dit bonjour à chaque élève lorsqu'ils entrent dans la pièce pour promouvoir une ambiance de travail (3) et pour être "joyeuse" et "agréable" afin de "les mettre dans une bonne disposition" (1). La relation que Nathalie entretient avec ses élèves est décrite en termes de tensions (7). C'est en raison de ces tensions qu'elle ne souhaitait pas demander l'autorisation pour filmer ses cours. Le comportement des élèves paraît être un problème majeur pour Nathalie. Leur

⁸ Nombre d'occurrences entre parenthèses.

comportement, jugé inacceptable, est évoqué seize fois au cours de l'entretien, que ce soit de manière générale (4), pour expliquer pourquoi les cours se sont déroulés de manière insatisfaisante (2), pour expliquer l'impossibilité perçue de mettre en œuvre des démarches pédagogiques qui sont en cohérence avec les théories d'acquisition (7) ou en décrivant les tensions relationnelles qu'elle a eues avec les élèves (1). La violence est également évoquée à deux reprises. Elle explique les problèmes de comportement en pointant du doigt les parents (4) et l'effet de groupe (1). Nathalie travaille dans ce qu'elle appelle un quartier "sensible" (1) où "ça dégénère vite". D'après son propre discours, le blocage principal réside dans sa réaction à ces comportements. Nathalie ne parvient pas à sanctionner les élèves car elle n'aime pas le faire (3). Elle trouve que c'est "horrible" d'exclure des élèves (1) mais elle estime que pour le bon déroulement de ses cours, il "va falloir" le faire davantage (3). Elle déclare que si elle avait le choix, elle changerait d'établissement pour retourner dans celui où elle avait effectué son stage (1). Néanmoins, elle exprime son désir de réparer ces tensions, de gagner l'estime de ses élèves (4) et de construire de bonnes relations avec eux (2).

Nathalie considère qu'en tant qu'enseignante, son rôle est d'être juste (1), de faire progresser ses élèves (1) et de les faire travailler (1). Elle mentionne à trois reprises que les élèves ont besoin d'aide, qu'elle voudrait pouvoir les aider et que l'on peut aider. Elle exprime également son désir de travailler avec "des élèves qui carrément sont en décrochage scolaire". Cependant, pour ce faire, elle estime que les effectifs doivent être réduits (4).

Dans les retours par mail que Nathalie donne l'année scolaire suivante, elle explique qu'elle poursuit son objectif de travailler avec les élèves en difficulté scolaire en passant une qualification pour devenir enseignante spécialisée et que celle-ci l'a aidée à changer la vision qu'elle a des élèves, ce qui, selon elle, était peut être la source des tensions observées. Elle donne également un retour quant à son utilisation des prénoms des élèves:

[...] je les utilise beaucoup pour des rappels à l'ordre mais aussi de plus en plus pour recentrer l'attention des élèves sans leur dire explicitement qu'il faut qu'ils cessent de bavarder ou autre mais simplement en leur posant une question ce qui les incite à reprendre le fil du cours. On a traité de cette question des prénoms lors de ma formation et on a vu que certains élèves ne se sentaient pas concernés tant qu'on ne les appelait pas.

Dans son courriel, Nathalie paraît enthousiaste par rapport aux perspectives de formation et de développement professionnel et invite l'enquêtrice à venir l'observer de nouveau.

Discours d'Anne

Anne évoque à deux reprises qu'elle n'était pas satisfaite du déroulement des séances observées, principalement en raison du comportement des élèves (5)

mais également en raison de sa manière d'avoir préparé ses cours (1) et le fait qu'elle se sentait stressée (1).

Les principaux points saillants relevés dans la pédagogie d'Anne, et qui ont fait objet de son discours, étaient qu'elle utilise fréquemment des gestes, que les élèves se donnent, en début du cours, des rôles spécifiques qui durent tout le long de la séance, et qu'elle accueille les élèves dans le couloir avant leur entrée dans la pièce.

Selon Anne, l'utilisation des gestes lui permet de faire face aux défis posés par le comportement des élèves (1). Elle trouve que c'est un moyen de garder le contrôle de sa classe et de focaliser leur attention. Pour trouver cette manière de tenir sa classe, elle s'appuie sur une stratégie utilisée par un enseignant américain qui consiste en l'utilisation d'un geste connu sous le nom de *Silent Coyote* pour "obtenir le silence". Elle ajoute qu'elle avait remarqué qu'elle criait souvent en cours pour assurer la discipline et qu'elle espérait que cette nouvelle façon de faire l'aiderait à ne plus crier.

En début de chaque séance, les élèves prennent des rôles qui correspondent à une responsabilité à tenir pendant la séance entière. Anne donne trois raisons de procéder ainsi. Premièrement, c'est pour l'acquisition (1). Elle explique que dans l'approche actionnelle, elle n'est pas "le référent ultime" et qu'elle trouve "bénéfique" que les élèves aient "une mission, quelque chose à faire". La deuxième raison relève de la gestion de la classe. Elle remarque qu'avec les élèves qui sont en difficulté, leur donner des responsabilités leur donne conscience d'être en classe (1). La troisième raison donnée est pour pouvoir avoir un moment pour faire autre chose (s'organiser, etc.) (1).

Vis-à-vis de sa manière d'accueillir les élèves dans le couloir, elle dit souhaiter marquer une différence entre ce qu'il se passe en dehors de la classe et ce qu'il se passe dans la classe (1). Elle précise qu'en dehors de la classe leur vie d'élève est "bruyante et agressive et violente [...] un espace où le plus fort a raison" et que dans la classe ces règles de fonctionnement, "dont ils sont victimes", ne sont plus valables (1).

En ce qui concerne sa manière de percevoir les apprenants, Anne trouve qu'il leur est difficile de se mettre au travail (6) et qu'elle ne parvient pas à "rentrer dans le vif du sujet", à faire ce qu'elle avait prévu de faire comme support (5). Elle évoque les difficultés cognitives des élèves en SEGPA (3) et des élèves des autres classes (1). Elle évoque à cinq reprises des problèmes de comportement. Pour Anne, il est important d'être très présente avec les élèves pour le bon fonctionnement des séances (2). Elle considère que de pouvoir travailler en petit groupe avec les élèves en SEGPA lui permet d'apporter une réponse aux problèmes de mise au travail (2).

Comme Nathalie, Anne fait la remarque que les élèves ont des problèmes qui proviennent de leur milieu socio-culturel (1). Selon elle, les parents d'élèves ne vérifient pas que les enfants ont leur matériel dans leur trousse (1), ce qui oblige à nouveau à retravailler explicitement les consignes (1). Quant au type

d'établissement, Anne ne paraît pas regretter son affectation. Elle dit que ce sont les mêmes problèmes dans d'autres établissements qui ne sont pas qualifiés d'ECLAIR, mais que "comme plus d'élèves semblent suivre, ceux qui ne suivent pas sont vite mis à l'écart". Pour elle, l'avantage de son établissement est que les problèmes sont visibles et il est donc plus aisé de s'y adapter (1).

Anne est portée sur l'apprentissage et la notion d'apprendre à apprendre (2). Pour elle, pour apprendre, il faut être en petit groupe (1), il faut que les élèves participent en anglais (1) et il faut mettre en place une approche actionnelle (1). Elle se perçoit comme une médiatrice (1) et estime que son rôle est d'être un référent adulte (1), de ne pas être le "puits de science, référent ultime" (1). Pour elle, il est important d'être disponible (1) et d'être une spécialiste de l'apprentissage (1). Elle déclare que les principaux freins sont des effectifs trop élevés (7), le manque de ressources matérielles (3), le manque d'une salle de classe qui lui soit propre (2) et une charge d'enseignement en termes d'heures, qui est trop lourde pour pouvoir préparer les cours et "avoir le temps d'être en classe au moment où on y est" (2).

Les réactions aux analyses qu'Anne donne par courriel sont développées et Anne n'hésite pas à poser des questions et demander des précisions afin de faire une analyse affinée de ses propres pratiques. Anne donne deux raisons pour utiliser les prénoms: premièrement, elle estime qu'il est important d'utiliser les prénoms des personnes lorsque l'on s'adresse à eux (1); deuxièmement, comme Nathalie, elle trouve que cela sert pour la discipline car en nommant des élèves, ils se sentent concernés: c'est "pour éviter l'effet de masse". Si Anne se félicite de ne pas se moquer des apprenants, elle craint d'être davantage tentée de le faire cette année à cause de la fatigue (1). Néanmoins elle déclare s'adresser à ses élèves comme elle voudrait qu'ils s'adressent à elle, "calmement et poliment" (1). Quant à ses taux de réponses aux questions, Anne souligne la nécessité de différencier entre les questions en lien avec l'apprentissage et les questions qui consistent en des "apartés divers". Elle tâche de répondre aux questions en lien avec la séance d'anglais.

Discours de Danièle

Danièle déclare être très contente du déroulement des séances observées (3). Cette satisfaction est attribuée au fait qu'elle avait atteint ses objectifs (1) et aux élèves qui avaient travaillé (3) et qui étaient plus calmes que d'habitude (2). Elle nuance en expliquant que cette ambiance de classe n'était pas habituelle (2) et que, même si c'était calme comparé à d'habitude, c'était tout de même plus bruyant que les cours les plus bruyants qu'elle a connus dans son établissement précédent, là où elle avait fait son stage (1).

Il a été remarqué que les séances observées auprès de Danièle sont centrées sur l'enseignante, qu'elle interroge ses élèves qui leur répondent. Les règles grammaticales occupent une place importante. Dans une séance, un élève effectue un exposé. Au début des séances de 6^{ème}, les élèves se posent des

questions. Lors du déroulement de l'entretien, il a été difficile d'obtenir des explications portant sur ce qui avait été observé. Danielle a tendance à parler de ce qu'elle fait d'habitude, ou en général. Ainsi, elle reste dans le déclaratif. Cela a néanmoins permis de relever des incohérences entre ce qui est observé et sa vision de ce qu'elle fait. Par exemple, elle dit que les cours sont menés par les élèves et que la grammaire est co-construite avec les élèves (8) mais les enregistrements ne vont pas dans ce sens. En ce qui concerne le format questions-réponses que prennent ses cours, Danielle dit ne pas savoir faire autrement (1). Elle déclare souhaiter s'effacer davantage (1) et faire un effort pour les laisser se poser des questions entre eux (1), d'où la série de questions observée dans une séance, mais que si elle veut pouvoir arriver aux informations "pertinentes" elle préfère poser elle-même les questions (1). Elle trouve que le manque de participation est un problème (3). Selon Danielle, elle donne la parole aux élèves en leur permettant de venir au tableau pour "faire le professeur, donc il interroge des élèves comme il veut" (1). Elle déclare également favoriser la participation active des apprenants en leur permettant de venir devant la classe mener une correction de devoir, ce qui lui permet de prendre du temps pour travailler individuellement avec des élèves (1) et lui évite d'écrire au tableau (1). Elle dit également faire venir les élèves au tableau pour faire des "leçons à trous" (3), pour faire un travail collaboratif et pour permettre aux élèves de tout recopier une fois qu'ils sont tous d'accord sur la bonne réponse (2). Elle déclare ne pas avoir eu le temps de faire cela le jour des observations (1) et de le faire uniquement avec les élèves de 6^{ème} car ils aiment cela et "se prêtent au jeu" (2). Par la suite, les élèves sont censés mémoriser la règle grammaticale de la "leçon" et faire preuve de leur connaissance de celle-ci lors de la séance suivante en créant des phrases qui utilisent la règle en question (1). La raison pour laquelle Danielle a instauré le travail des exposés sur un personnage célèbre que les élèves aiment bien est également pour augmenter le taux de participation (1).

Danielle évoque, de manière récurrente, ses objectifs grammaticaux (11). Pour elle, les micro-tâches préparatoires à une tâche finale sont d'ordre grammatical (1). Le travail en binôme qu'elle déclare mettre en place porte explicitement sur un point grammatical (1). D'après les observations, ce travail explicite sur la grammaire n'est pas contextualisé. Or, Danielle parle des macro-tâches à trois reprises.

Pour Danielle, les élèves paraissent être un problème majeur. Dans son discours l'on retrouve, au total, 31 occurrences négatives envers les élèves, contre quatre occurrences positives modérées. Les raisons sont le manque de participation des élèves (3) et la violence et l'agressivité entre les élèves ainsi que celle des élèves envers les professeurs (6). D'autres troubles comportementaux sont relevés, notamment le sentiment de se faire couper la parole (2) et l'observation des insultes entre élèves (1). Le résultat, selon elle, est "une ambiance de travail qui est vraiment oppressante". Danielle déplore

également le manque de travail des apprenants (8), et leur manque de capacités cognitives (3). Pour essayer de résoudre ce qu'elle perçoit comme des problèmes de comportement, de manque de travail et de manque de participation, Danielle pondère les notes, même pour ceux qui ont "un bon anglais" en leur donnant une note sur vingt par semaine qu'elle appelle la note de mise au travail et une autre note sur vingt pour la participation. Afin de garder un meilleur contrôle sur la classe, Danielle utilise une présentation PowerPoint projetée dans toutes les classes observées. Selon Danielle, cela permet de focaliser l'attention des élèves (1), lui évite de leur tourner le dos pour écrire au tableau afin de les avoir toujours à l'œil (1), et lui évite des "flottements" qui entraînent le bavardage (1).

Pour Danielle, le rôle du professeur est d'interroger les élèves (1), de les aider à sortir de leur milieu socio-culturel défavorisé en leur apportant l'éducation (1) et la discipline: "leur montrer que [...] le cours d'anglais c'est pas que bien parler anglais, c'est aussi bien se tenir en cours".

Danielle porte un regard négatif sur le quartier dans lequel se situe son établissement. Elle parle de la "cité" (2), ce qui, pour elle, expliquerait pourquoi il y a "pas mal de problèmes" dans "ce type de collège" (1). Elle déclare expliquer aux élèves qu'elle essaye "de les aider [...] de les sortir de leur cité, entre autres".

Si Danielle déclare par courriel avoir été contente de recevoir les résultats de l'analyse, elle n'a jamais donné de retour sur ceux-ci, malgré des relances.

Discussion

Dans les séances observées chez Nathalie et Anne, on constate que le contrôle des activités et le centrage de l'attention sont placés davantage sur les élèves que sur l'enseignante par le biais de travaux en binômes et des activités menés par les apprenants. Ceci est cohérent avec les théories qui préconisent de donner davantage de contrôle aux apprenants afin de favoriser leur investissement. Le style choisi par Danielle est plus traditionnel, c'est-à-dire centré sur l'enseignant.

Il est à noter que les discours sur les apprenants et leur milieu se rejoignent dans les trois entretiens. Toutes les trois font état de troubles de comportement chez les élèves, de difficultés à se mettre au travail, de difficultés cognitives, ce qui résulterait, selon elles, de la situation socio-culturelle dans laquelle les apprenants se trouvent. De telles représentations sur les apprenants peuvent conduire à des attentes peu élevées de la part des enseignantes ce qui entraînerait un risque accru d'effet Pygmalion négatif (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Cependant, on constate que l'approche pour faire face aux défis et le résultat obtenu sont différents dans les trois cas.

Dans le cas de Nathalie, la relation pédagogique est l'élément problématique central. Néanmoins, elle persiste à essayer de créer une ambiance

chaleureuse en disant bonjour aux élèves et en leur souriant lorsqu'ils rentrent dans la pièce, ce qui est cohérent avec les théories de la psychologie de l'éducation (Burden, 1995; Raffini, 1996). Malgré cela, elle ne parvient pas à résoudre les luttes de pouvoir. Les élèves réussissent à la distraire, posent des questions qui n'ont rien à voir avec la tâche et l'ambiance générale constatée peut être caractérisée de chaotique, ce qui crée des tensions aiguës et la conduit parfois à dévaloriser les élèves. Ces tensions l'empêchent, selon elle, de mettre en place des tâches cohérentes avec les théories d'acquisition et on voit dans son entretien une chute de son sentiment d'efficacité, récurrente chez les enseignants en fin de première année d'exercice à plein temps (Chester & Baudin, 1996). Face à ce sentiment d'échec, Nathalie est proactive et a choisi une formation spécialisée dans laquelle la relation pédagogique est travaillée de manière explicite: ceci lui permet de prendre du recul sur ses attitudes envers les élèves ce qui est un signe de réflexivité.

On voit une convergence dans le discours d'Anne et les pratiques observées. Elle varie les modes d'apprentissage et incorpore la gestion du comportement des élèves dans les activités menées en cours, en distribuant des rôles et responsabilités aux élèves en début de cours, ce qui permet aux apprenants de développer leurs capacités d'auto-régulation (Op't Eynde *et al.*, 2007). Elle favorise les activités ludiques, ce qui est cohérent avec les théories d'investissement des apprenants (Dörnyei, 2001). Dans son entretien post-observatoire, ainsi que dans les échanges qui ont suivi dans l'année après l'observation, Anne déclare travailler cet aspect davantage, en utilisant des signes au lieu de crier pour capter l'attention des apprenants.

Contrairement à Nathalie et à Danielle, Anne parvient à créer une relation de confiance et de cohésion avec les élèves. Elle est ferme et ne leur permet pas de poser des questions qui sont complètement hors tâche en répondant par exemple, "Non! Arrêtez de sauter sur des occasions pour éviter le travail". Cette fermeté permet d'augmenter le respect que les élèves ont pour leurs professeurs (Dubet & Martuccelli, 1996). La fermeté d'Anne est différente de celle de Danielle. On voit qu'Anne valorise hautement ses apprenants, ce qui se traduit par l'utilisation de leurs prénoms à toute occasion, par des encouragements qu'elle leur donne et une quasi-absence de dévalorisation, et par l'accueil individualisé qu'elle leur accorde avant chaque séance. Ceci contribue à la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage sur le plan affectif (Burden, 1995, Raffini, 1996). On voit également, par les échanges post-observation, qu'Anne est ouverte à l'approfondissement de ses connaissances théoriques et paraît être particulièrement sensible à l'articulation théorie-pratique. Ainsi, elle rejoint Nathalie en ce qui concerne sa réflexivité.

En ce qui concerne les observations dans les groupes de Danielle, un haut degré de dévalorisation des élèves est constaté. Danielle lit des notes à haute voix, ce qui peut entraîner la compétition entre les élèves, contribuer à la moquerie entre eux, et augmenter les attributions qui conduisent au

désinvestissement des apprenants (Schunk *et al.*, 2008). Outre l'humiliation qui peut être induite de la lecture à haute voix des notes, Danielle tend à se moquer des apprenants lorsque leurs productions ne sont pas conformes à ses attentes ce qui, selon le cadre théorique, défavorise leur investissement (Perry *et al.*, 1994). L'observation des séances de Danielle montre qu'elle a une vision transmissive dans laquelle le perfectionnement du produit prime sur les processus d'apprentissage. Il n'y a pas de place pour un énoncé imparfait. Cette vision la conduit à dévaloriser les apprenants, et à ne pas leur laisser de liberté dans leur apprentissage, ce qui peut défavoriser leur investissement (Op't Eynde *et al.*, 2007). Néanmoins, par l'activité d'exposés sur des personnages célèbres, Danielle fait un effort pour rapprocher les contenus aux centres d'intérêt des apprenants, ce qui, sur le plan théorique, devrait favoriser leur investissement (Dörnyei, 2001).

Ayant un public similaire à Nathalie et à Anne, Danielle choisit une stratégie de contrôle total. Dans un tel environnement, les questions des élèves sont focalisées en majorité sur la langue et, vu le peu de bruit, Danielle a un taux élevé de réponses aux questions. Cependant, les modes d'apprentissage sont centrés uniquement sur l'enseignant et les séances prennent la forme de jeu de questions-réponses (, ce qui donne moins de place aux élèves pour poser des questions. De tels environnements ne sont pas en cohérence avec les théories constructivistes de l'acquisition des langues, ni en cohérence avec les théories de la psychologie de l'éducation qui sous-tendent cette contribution. Lors de l'entretien post-observatoire, on voit émerger un problème d'incompréhension entre l'enquêtrice et l'interviewée. Danielle est convaincue qu'elle co-construit les savoirs avec les élèves alors que l'observation ne va pas dans ce sens. Lorsque Danielle est confrontée au fait qu'elle est au centre de la situation d'apprentissage, on voit que sa représentation de ce que serait un environnement centré sur les apprenants n'est pas non plus en cohérence avec les théories. Pour l'interviewée, passer la parole aux élèves voudrait dire que les élèves la remplacent en tant qu'interrogatrice, mais que le format du travail en classe resterait identique. La représentation que Danielle se fait de son rôle d'enseignante reste traditionnelle.

Il n'est pas question d'émettre de jugement sur les enseignantes qui ont participé à cette étude mais on espère que le retour sur les observations a pu déclencher une prise de conscience qui permette de contribuer au développement de leur intelligence émotionnelle et à l'enrichissement de leurs boîtes à outils épistémologiques (Barbot & Camatarri, 1999; Narcy-Combes, J.-P., 2005).

Cette étude comporte des limites. La première est celle du temps, c'est-à-dire qu'en observant une seule journée chez chaque enseignante on observe un état et non un processus. Une étude par observation qui s'inscrit dans la durée permettrait de mieux prendre en compte la nature changeante des affects. On

peut aussi mentionner la taille de l'échantillon du corpus: le corpus réduit de cette contribution rend impossible la généralisation des résultats.

Conclusion

Dans cette étude on a pu observer que face aux publics que les enseignantes considèrent être difficiles, la réflexivité par rapport à la relation pédagogique permet à l'une d'elles (Anne) de s'adapter à son public afin de mettre en place un environnement propice à l'investissement des apprenants et à Nathalie d'entreprendre une démarche proactive qui lui permettra également de s'y adapter. On voit également que le type d'environnement proposé aux apprenants lorsque l'on adopte une posture traditionnelle n'est pas cohérent avec les théories qui portent sur l'impact des affects sur l'investissement des apprenants dans le contexte scolaire contemporain.

La question se pose alors de réfléchir aux dispositifs qui peuvent être proposés pour la formation des enseignants afin de permettre le développement de leur réflexivité. Une connaissance approfondie des théories issues de la psychologie de l'éducation pourrait permettre aux enseignants de prendre la mesure de l'impact de leurs attitudes et du degré de contrôle donné aux apprenants sur l'investissement de ces derniers et de prendre du recul par rapport à ce point. L'auto-confrontation et la confrontation d'observations aux théories pourrait être une piste à suivre pour donner un véritable bagage théorique aux praticiens, qui dépasserait le simple changement de terminologie (ex. parler de co-construction alors que l'on a une posture transmissive), pour qu'ils puissent s'adapter aux diverses situations du terrain.

Afin de compléter cette étude, il serait pertinent de retourner dans les classes de Nathalie et d'Anne afin d'étudier la manière dont leur réflexivité leur a permis de faire évoluer leurs pratiques au cours des premières années d'exercice.

Références bibliographiques

- BANDURA, ALBERT. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BARBOT, MARIE-JOSÉ & GIOVANNI CAMATARRI. 1999. *Autonomie et apprentissages: l'innovation dans la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARDIN, LAURENCE. 2007. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BLUMENFELD, PHYLLIS, PAUL PINTRICH, JUDITH MEECE, & KATHLEEN WESSELS. 1982. The formation and role of self-perceptions of ability in the elementary classroom. *Elementary School Journal* 82, 401-420.
- BURDEN, PAUL. 1995. *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- CHERVEL, ANDRÉ. 1984. La Baisse du niveau: une tendance séculaire? *École et socialisme* 30, 52-58.
- CHESTER, MITCHELL & BARBARA BAUDIN. 1996. Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal* 33, 233-257.
- DAI, DAVID YUN & ROBERT STERNBERG. 2004. Beyond cognitivism: toward an integrated understanding of intellectual functioning and development. DAI, DAVID YUN & ROBERT STERNBERG (eds.). *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-38.
- DECI, EDWARD & RICHARD RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DEMAIZIERE, FRANÇOISE & JEAN-PAUL NARCY-COMBES. 2005. Méthodologie de la recherche en didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic* 8: 1, 45-64.
- DE RIBAUPIERRE, ANIK, PAOLO GHISLETTA & THIERRY LECERF (dir.). 2010. *Identité et spécificités de la psychologie différentielle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- DUBET, FRANÇOIS. 2008. *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- DUBET, FRANÇOIS, & DANILO MARTUCCELLI. 1996. *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- ECCLES, JACQUELINE, TERRY ADLER, ROBERT FUTTERMAN, SUSAN GOFF, CAROLINE KACZALA, JUDITH MEECE, & CAROLE MIDGLEY. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. SPENCE, JANET (ed.). *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco, CA: W.H. Freeman, 75-146.
- ECCLES, JACQUELINE, ALLAN WIGFIELD, CONSTANCE FLANAGAN, CAROL MILLER, DAVID REUMAN & DARLENE YEE. 1989. Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality* 57, 283-310.
- FELOUZIS, GEORGES. 1997. *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FÖRSTERLING, FRIEDRICH & MATTHIS MORGENSTERN. 2002. Accuracy of self-assessment and task performance: Does it pay to know the truth? *Journal of Educational Psychology* 94, 576-585.
- GOLEMAN, DANIEL. 2004. *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard: Harvard Business School Press.
- GOOD, THOMAS & JERE BROPHY. 1994. *Looking in Classrooms*. New York: HarperCollins.
- GOTTMAN, JOHN, LYNN FAINSILBER KATZ & CAROLE HOOVEN. 1997. Introduction to the concept of meta-emotion. GOTTMAN, JOHN, LYNN FAINSILBER KATZ, & CAROLE HOOVEN (eds.). *Meta-emotion: New Families Communicate Emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-8.
- GRAHAM, SANDRA. 1994. Classroom motivation from an attributional perspective. O'NEIL, HAROLD, JR. & MICHAEL DRILLINGS (eds.). *Motivation: Theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 31-48.
- HAMON, HERVÉ. 2004. *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris: Éditions du Seuil.
- HAMON, HERVÉ & PATRICK ROTMAN. 1984. *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Éditions du Seuil.
- HEIDER, FRITZ. 1983. *The Psychology of Interpersonal Relations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LEGRAND, LOUIS. 1983. *Pour un collège démocratique: rapport remis au Ministre de l'éducation nationale*. Paris: La documentation française.
- NARCY-COMBES, JEAN-PAUL. 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

- NARCY-COMBES, JEAN-PAUL & MARIE-FRANÇOISE. 2007. La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français. *Le Français dans le Monde, Langue et travail*, 73-86.
- NARCY-COMBES, JEAN-PAUL & MARIE-FRANÇOISE & REBECCA STARKEY-PERRET. 2009. Discours des enseignants sur leur formation et leur métier: Quel lien avec la motivation des élèves? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil* 40, 139-157.
- OP'T EYNDE, PETER, ERIK DE CORTE & LIEVEN VERSCHAFFEL, 2007. Students' emotions: A key component of self-regulated learning? SCHUTZ, PAUL & REINHARD PEKRUN (eds.). *Emotion in Education*. Burlington, MA: Elsevier, Academic Press, Educational Psychology Series, 185-204.
- PEKRUN, REINHARD, THOMAS GOETZ, WOLFRAM TITZ & RAYMOND PERRY. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative research. *Educational Psychologist* 37, 91- 106.
- PEKRUN, REINHARD, ANNE FRENZEL, THOMAS GOETZ & RAYMOND PERRY. 2007. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. SCHUTZ, P.A & REINHARD PEKRUN (eds.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Elsevier, Academic Press, Educational Psychology Series 13- 36.
- PERRY, RAYMOND, DIETER SCHONWETTER, JAMIE MAGNUSSON & WARD STRUTHERS. 1994. Use of explanatory schemas and the quality of college instruction: some evidence for buffer and compensation effects. *Research in Higher Education* 35, 349-371.
- POTHIER, MAGUY. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- RAFFINI, JAMES. 1996. *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- ROSENTHAL, ROBERT & LENORE JACOBSEN. 1968. Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review* 3:1, 16-20.
- SCHMIDT, RICHARD. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- SCHUNK, DALE, PAUL PINTRICH & JUDITH MEECE. 2008. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- STARKEY-PERRET, REBECCA. 2011. Postures des enseignants de L2 dans le secondaire: Résultats d'une enquête par questionnaire. *Les Langues Modernes* 2, 75-84.
- STARKEY-PERRET, REBECCA. 2012. Impact des conditions d'exercice des enseignants de langue sur leurs actions pédagogiques: Quelles

conséquences sur les acquisitions en L2? *Actes du Colloque doctoral de l'éducation et de la formation*. <http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche_pagelibre/&RH=1330678305463>.

- STARKEY-PERRET, REBECCA. 2013. Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants: quels liens peuvent être établis? *Les Cahiers de l'Acedle* 10:1, 177-200.
- STARKEY-PERRET, REBECCA, JULIE MCALLISTER & MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES. 2012. Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride: image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Les cahiers de l'APLIUT* 31:1, 74 -96.
- STERNBERG, ROBERT & WENDY WILLIAMS. 2010. *Educational Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- WEINER, BERNARD. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92:4, 548-573.
- WEINER, BERNARD. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- WEINER, BERNARD. 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12, 1-14.
- WIGFIELD, ALLAN, JACQUELINE ECCLES, DOUGLAS MAC IVER, DAVID REUMAN & CAROLE MIDGLEY. 1991. Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology* 27, 552-565.
- WIGFIELD, ALLAN, JACQUELINE ECCLES & PAUL PINTRICH. 1996. Development between the ages of eleven and twenty-five. BERLINER, DAVID & ROBERT CALFEE (eds.). *The handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 148-187.
- WIGFIELD, ALLAN & JACQUELINE ECCLES. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.