

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

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

Marie-Christine MAAS

ENS Lyon, France

Luc RIA

IFE/ENS Lyon, France

RÉSUMÉ

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

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUCTION

La loi française de 2013 pour la refondation de l'école¹ avait pour ambition de développer « une école bienveillante, soucieuse du bien-être des élèves ». Elle reposait sur la conviction que les dimensions physiologique, psychologique et sociale de la santé et du bien-être à l'école peuvent jouer un rôle déterminant sur les apprentissages scolaires. Mais les conditions nécessaires à l'établissement d'un tel climat sont restées floues. S'agit-il d'un « état d'esprit à cultiver », de « dispositifs de régulation » à mettre en œuvre ou encore d'une nouvelle « orientation des pratiques éducatives » à impulser à l'échelle individuelle ou collective ? Cette loi n'a pour l'instant pas atteint ses objectifs : le bien-être à l'école est perfectible du côté des élèves qui sont nombreux·ses à affirmer se sentir peu satisfait·es et inquiet·es (Bacro et al., 2017). De leur côté, les enseignant·es se plaignent de relations dégradées avec des élèves démotivé·es et récalcitrant·es (Bergugnat, 2017) et témoignent de leur souffrance à exercer un métier d'interactions sociales de plus en plus problématique (Lantheaume et Hérou, 2008), émaillé de violences ordinaires (Bovay, 2010). Finalement, la bienveillance est rarement valorisée par l'institution française ou par les familles mais plutôt pointée du doigt dès qu'elle fait défaut.

Le soin (« *care* ») apporté à chaque individu, pour que tous et toutes aient une voix et soient entendu·es (Gilligan, 1993), afin de « maintenir, perpétuer et réparer notre monde » (Fisher et Tronto, 1991, p. 40) est apparu aux États-Unis dès les années 80, notamment grâce aux travaux en psychologie du développement moral de Carol Gilligan. Dans le domaine de l'éducation, Noddings (1992) propose une organisation des enseignements où le *care* est le pivot central – plutôt que les matières disciplinaires – afin que les étudiant·es apprennent à prendre soin d'eux ou d'elles-mêmes et des autres en toute circonstance. En France, même si la compréhension des dynamiques d'instauration et de dégradation du climat scolaire a été réalisée principalement à partir de travaux en sociologie des organisations (e.g. Debardieux et al., 2012), la question du soin et de l'attention aux personnes reste entière. Qu'il s'agisse du quotidien de l'école ou plus spécifiquement des séquences d'enseignement/apprentissage, « la capacité des acteurs éducatifs à considérer chacun dans sa singularité avec empathie » (Guyon, 2017, p 5) n'est pas souvent observée et encore moins évaluée. Dans ses travaux, Vors (2010) repère chez des enseignant·es réussissant·es² la mobilisation « d'un management éthique » qui aide l'élève à s'épanouir. Ces enseignant·es ont entre autres la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie et l'activité cognitive collectives (Chauveau, 2001), de sorte que chaque élève peut agir pour son bien et celui de la classe. Cette capacité à agir est liée à l'estime de soi et favorisée par la présence d'un·e « allié·e éthique » qui fait confiance et rend responsable de ses actes (Ricoeur, 1990). L'enseignant·e peut être cet·te allié·e.

Le présent article s'intéresse aux enseignant·es réussissant·es d'un collège³ en France qui font cours à des publics en difficulté scolaire et/ou relationnelle, y compris décrocheur·ses et qui posent problème à la majorité des collègues de l'établissement⁴. Il s'appuie sur les données empiriques d'un observatoire élaboré

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ministère de l'Éducation Nationale.

² Enseignant·es qui parviennent à mettre et maintenir les élèves au travail pendant la plus grande partie du temps scolaire.

³ Élèves âgés de 11 à 15 ans dans le cadre de la scolarité obligatoire en France.

⁴ Nous avons observé ces enseignant·es réussissant·es sans avoir observé par comparaison les enseignant·es en difficulté avec les mêmes élèves. Dans l'écriture du texte, nous nous efforçons de caractériser l'activité des enseignant·es réussissant·es sans comparaison implicite.

dans le cadre d'une étude doctorale en cours. La réinterprétation de notre corpus à l'aune des théories du *care* a permis de mettre en lumière une dimension jusque-là minorée : l'importance du « soin à l'élève » comme dimension récurrente et commune aux 3 enseignant·es. Cette dimension éthique et empathique leur permet de faire travailler les élèves sans attitude autoritaire ostentatoire. Elle peut constituer un support très porteur pour la formation continue tant celle-ci est peu visible, peu consciente chez les enseignant·es, tout en constituant le catalyseur principal d'une relation éducative bienveillante et vertueuse.

COMPRENDRE LES INTERACTIONS EN CLASSE SELON UNE APPROCHE ACTIVITÉ

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

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

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

UN CONTRAT DE COLLABORATION À VISÉES COMPRÉHENSIVE ET ACCOMPAGNANTE

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

Cette recherche s'est effectuée dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire⁵ (REP). Le projet a été présenté à la direction, aux enseignant·es, aux élèves et aux parents pour exposer les modalités spécifiques de son déroulement. Les 3 enseignant·es filmé·es en classe étaient volontaires et identifié·es comme réussissant·es par la cheffe d'établissement, les parents et les élèves⁶. Les captations se sont déroulées dans 7 classes pour un total de 12 heures. Le nombre de sanctions (hors punitions et mots dans le carnet de liaison), d'exclusions ainsi que le bulletin trimestriel pour chaque classe ont été collectés auprès de la vie scolaire. Des EAC ont été réalisés les jours suivant la captation avec les enseignant·es et quelques élèves. Les interactions entre l'enseignant·e et les élèves ont été catégorisées en 4 types d'adressage : 1) AC : l'enseignant·e s'adresse à la classe, 2) Dia : l'enseignant·e dialogue avec la classe, 3) AI : l'enseignant·e s'adresse à un·e ou deux élèves, 4) PA : l'enseignant·e ne s'adresse à personne. Les types d'adressage ont été codés toutes les 30 secondes et couplés au repérage du positionnement de l'enseignant·e dans la classe. La documentation des composantes de l'activité du point de vue des acteur·rices a été réalisée de manière systématique.

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

RÉSULTATS

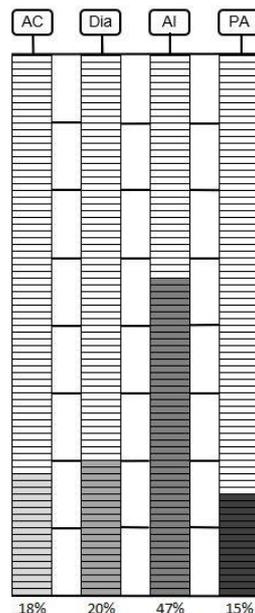
Le traitement des données de l'ensemble des 12 séquences de cours de 55 minutes montre que les enseignant·es donnent des consignes à la classe (AC) pendant 18 % en moyenne [étendue : 11 % ; écart interquartile : 8 %] et interviennent sous forme de cours dialogué (Dia) à hauteur de 20 % [23 % ; 18 %] du temps de cours. Une majorité des adressages est individuelle : 47 % [33 % ; 16 %] et concerne 90 % des élèves par heure, quels que soient la matière et le type d'activité scolaire. En considérant les verbalisations en classe, les enseignant·es s'adressent aux élèves individuellement pour les aider, les rassurer, les féliciter ou les remettre au travail. Pour faire travailler les élèves qui s'agitent, il·elles utilisent leur corps comme vecteur

⁵ Un REP regroupe les établissements d'un même secteur de recrutement où est appliquée une politique permettant l'égalité des chances entre élèves. Il y est favorisé le travail collectif des équipes, le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée.

⁶ Les critères retenus pour cette identification sont subjectifs (réputation de rigueur, de justice, d'efficacité et d'engagement pédagogique de l'enseignant·e) et objectifs (nombre d'exclusions, de punitions et de rapports d'incidents corrélés à ceux de l'ensemble des enseignant·es de la classe).

de communication non verbale, parfois comme un écran, mais aussi des regards et un minimum de mots de façon très discrète. Il·elles interagissent individuellement à distance avec les autres élèves pour répondre à leurs questions ou leur en poser. Il·elles sont silencieu·ses (PA) 15 % du temps en moyenne [14 % ; 8 %], soit 10 minutes sur une séquence d'enseignement de 55 minutes. Lors de ces phases, il·elles se mettent en retrait à proximité d'un élève potentiellement perturbateur·rice.

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



Ces premiers résultats montrent que ces enseignant·es parviennent à faire cours avec un engagement très significatif des élèves dans les tâches. Il·elles prennent les besoins des élèves comme point de départ de ce qui doit être fait (Tronto, 1993). En effet, il·elles ont la capacité à individualiser leurs modalités d'intervention pour un maximum d'élèves, de façon équitable en privilégiant les élèves les plus en difficulté, en intervenant près d'eux dès le début de la séance comme nous le verrons par la suite dans une relation ressentie comme exclusive par l'élève tout en maintenant la classe au travail. Il·elles se mettent régulièrement en retrait. En même temps, il·elles gardent le contrôle sur l'activité des élèves en semblant évaluer à chaque instant quel·les élèves sont les plus à surveiller, à relancer ou à maintenir engagé·es dans la tâche (regards, déplacements vers l'élève après ces temps).

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

ACCOMPAGNER LE TRAVAIL PAR UN GUIDAGE BIENVEILLANT

En cours de français de 6^e (élèves de 11 ans), les élèves doivent produire un écrit long. J, un élève habituellement mutique et très difficilement mobilisable, a oublié le brouillon de la veille, attend et s'amuse. L'enseignante interagit sept fois avec lui durant sept minutes au total. J réalise le travail lentement et le termine après plusieurs relances. Par sa présence régulière et son aide, l'enseignante construit un cadre rassurant afin de

permettre à J de réaliser le travail. Le tableau ci-dessous (comme les suivants) est issu des EAC. Les préoccupations indiquées correspondent à celles exprimées par les acteur·rices au cours de l'entretien.

Tableau 1. *Composantes d'un moment d'activité en classe de 6^e générale*

		Composantes de l'activité de l'enseignante N		Composantes de l'activité de l'élève J	
Prise de parole en classe		Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Enseignante N	Élève J	N	N	J	J
Allez J, tu te mets au travail	J'ai plus d'idées	Il avait perdu son brouillon	Mettre au travail	Retrouver le brouillon [P'17]	J'avais oublié ma tablette
Hier, tu as commencé un brouillon	Je sais plus	L'autre version était très légère	Encourager		Je savais plus
Tu refais le brouillon, tu peux changer un peu d'idée si tu veux		C'est pour l'encourager à écrire.	Permettre d'agir	Être rassuré	Je peux recommencer si j'ai oublié mon brouillon
Je passe du temps à t'aider pas pour te voir bricoler		Il faut lui prendre sa trousse	Aider	S'amuser [P'2]	J'aime bien fouiller dans ma trousse
Tu réponds aux questions avec des phrases, ça va faire la rédaction		Il faut qu'il ait l'impression que je m'occupe de lui [C1]. J doit être en sécurité cognitive [C2].	Sécuriser [P1]	Être aidé [P'3] S'intéresser au travail [P'4]	J'avais plus d'idées. Elle m'écrit des questions pour m'aider [C'1]
Et bien voilà		Il a fait la tâche demandée	Reconnaître le travail effectué	Satisfaire	Elle était contente de moi
Tu le recopies. Tu as 10 min. C'est possible ? Si !	Non de la tête	Il croit toujours qu'il ne va pas y arriver ; je décide à sa place	Encourager	S'inquiéter	J'écris lentement

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

⁷ Voir les significations du codage des préoccupations P et des référentiels C page 2.

VALORISER LES MOINDRES RÉUSSITES

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

Tableau 2. Composantes d'un moment d'activité en classe de 4^e SEGPA

		Composantes de l'activité de l'enseignant		Composantes de l'activité de l'élève	
Prise de parole en classe		Données de l'ÉAC	Préoccupations		Données de l'ÉAC
Enseignant Y	Élève K	Y	Y	K	K
	Moi !			Expliquer la méthode	Je savais que j'allais réussir [C'1]
Vas-y !		Il veut vraiment venir [C1]	Encourager l'engagement	Venir expliquer aux autres [P'1]	Le prof était étonné parce que d'habitude, c'est lui qui me dit de venir
À une élève : Hé ! les spécialistes de la graphie là !		Je n'ai pas envie qu'elle le parasite	Sécuriser [P1]	Continuer sa démonstration	Il savait qu'elle critique toujours ceux qui vont au tableau
	Tu vois KV, tu vois N, là tu multiplies	J'ai l'impression qu'ils ne vont pas comprendre. Il joue un rôle mais je suis vraiment sur lui. Je suis content	Encourager	Faire comprendre [P'2]	Je savais qu'ils allaient comprendre. C'était juste écrire l'opération et rajouter quelque chose
Ne rigolez pas. C'est son explication. Vas-y continue !	Vous faites : 5*7...	Il tient un truc. Il est sur une explication non conventionnelle mais ça va peut-être fonctionner [C2] Je l'invite à pas perdre le fil.	Laisser l'élève expliquer [P2]	Finir la démonstration	Ça commence à devenir un peu sérieux, je savais ce que je faisais pour une fois [C'1]
Je crois que c'est la meilleure explication ! Vous êtes d'accord ?		Les autres valident. Coup gagnant	Mettre en avant une réussite	Être fier de soi	Le prof s'intéresse à c'qu'on fait ; ça me donne de la confiance

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

PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE

En géographie, après une phase introductive de dialogue avec l'enseignant, les élèves se répartissent en groupes de deux ou trois. À la question sur la faisabilité du travail, le silence se prolonge dans la classe. Soucieux d'évaluer le niveau de difficulté de la tâche et d'accompagner dès le début les élèves en difficulté, P se dirige vers un groupe de trois élèves dont deux sont en grande difficulté scolaire (et en risque de décrochage pour l'élève L) et un est peu travailleur. L'enseignant passe 5 min 30 s en adressage individuel auprès de l'élève L et 2 min près du groupe sans adressage.

Tableau 3. *Composantes d'un moment d'activité en classe de 6^e générale*

		Composantes de l'activité de l'enseignant		Composantes de l'activité de l'élève	
Prise de parole en classe		Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Enseignant P	Élève L	P	P	L	L
C'est bon pour la consigne ?	...	Je vais tout de suite vers eux	Accompagner les groupes faibles en 1 ^{er} [P1]	Comprendre	Il voulait savoir si on avait compris
Lisez tranquillement la consigne. Tout est sur la fiche		Ils ne vont pas se mettre spontanément au travail [C1]	Mettre au travail	Ne pas être perdue [P'1]	Il nous expliquait [C'1]
À nous		Ce groupe peut faire mieux	Dynamiser le groupe	Écouter l'enseignant	Il voulait savoir si on travaillait
Citez-moi des pays développés... La France ?	??? Oui	Je les guide pour qu'ils démarrent	Aider	Chercher la réponse	
Je suis content : vous avez répondu directement	Allemagne, Australie	L donne les bonnes réponses. Je suis content	Encourager	Répondre	Je savais les réponses

		Composantes de l'activité de l'enseignant		Composantes de l'activité de l'élève	
Très bien !	États-Unis	Elle continue spontanément	Féliciter	Travailler/être rassurée [P'1]	Je me sentais rassurée
Et des pays pauvres ?	Mali, Burkina-Faso et Madagascar		Accompagner	Répondre	Je me sentais plus intelligente quand il était là
Bravo ! Et bien très bien		Ça y est, L répond et juste. Je la félicite	Féliciter	Faire plaisir	J'étais contente
Faites de jolies phrases avec ça		Ils écrivent des phrases pour savoir de quoi on parle à la correction	Rendre autonome	Écrire les réponses	Je me sentais plus motivée

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

DISCUSSION GÉNÉRALE

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

tout en collectant des informations sur le collectif (ambiance, bruits de fond, signes d'une perturbation potentielle, avancement du travail, relations interpersonnelles).

Ces coordinations d'activités entre l'enseignant·e et les élèves semblent aller d'elles-mêmes, s'effectuant dans un calme seulement émaillé de quelques rares interventions verbales pour ramener l'ordre en classe (une à quatre fois par heure). Grâce aux données de vie scolaire collectées, nous savons que les classes filmées posent problème à l'ensemble des équipes éducatives. La relation éducative observée avec ces enseignant·es n'est pas le fruit de propriétés essentialistes et inhérentes à la personne observée, mais de la construction d'une éthique en actes, dans laquelle nous retrouvons les 4 phases du *care* décrites par Tronto (1993). Les enseignant·es se soucient des élèves (*caring about*) en reconnaissant initialement l'existence d'un besoin et la nécessité d'y répondre (P va vers L en géographie dès la fin de la consigne collective). Il·elles se chargent du soin (*taking care of*) de l'élève en assumant une responsabilité par rapport au besoin exprimé (N vient plusieurs fois vers J en français sachant qu'il a besoin d'être accompagné dans les étapes de la rédaction). Il·elles accordent des soins (*care giving*) par un apport matériel et un contact direct entre l'enseignant·e et l'élève (N vient s'asseoir près de J pour mettre en place les conditions matérielles qui lui permettront d'écrire la rédaction comme les autres). Il·elles reçoivent la reconnaissance des élèves ainsi « soigné·es » (*care receiving*) en ce sens que l'élève réagit à l'accompagnement de l'enseignant·e par une co-construction de la séance (L se met à donner les réponses en géographie, J termine sa rédaction, K va expliquer aux élèves la méthode de résolution mathématique).

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

Les enseignant·es observé·es modifient leurs pratiques selon les élèves en adoptant des formes d'attention qui dessinent une politique du soutien (Brugère, 2016) dont la recherche peut s'emparer pour faire évoluer la formation enseignante. En effet, cette recherche rend compte d'un ensemble de tâches concrètes (accompagnement de l'élève, formes langagières utilisées, gestes professionnels...) qui constitue autant d'outils utilisables dans une démarche d'analyse en lien avec la formation (Thievenaz, 2017). La classe est le lieu d'un investissement collectif vertueux et sur le long terme sous l'impulsion de l'enseignant·e ; ce·tte dernier·ère se décharge d'une partie de ses responsabilités, l'élève gagne en autonomie et se sent fort·e de cette expérience pour la reproduire par la suite. Nous retrouvons dans l'attitude de ces enseignant·es les trois vertus morales décrites par Prairat (2018) : justice, sollicitude et tact. Il·elles sont justes en ce sens qu'il·elles reconnaissent les droits et les mérites de chacun·e. Il·elles encouragent, félicitent, comme il·elles découragent les divergences et les perturbations. Il·elles sont empreint·es de sollicitude en faisant attention à la fragilité

individuelle. Il·elles font preuve de tact en prenant soin de la relation elle-même et estiment les élèves en étant exigeant·es avec chacun·e. Les mots utilisés dans leurs prises de parole ne sont jamais ironiques ou méprisants. Ces enseignant·es sont concerné·es par une attention à tous·tes (Usclat, Hétier, Monjo, 2016) et pas seulement aux plus démunis·es, aux plus perturbateur·rices ou aux plus en réussite. Il·elles mettent en œuvre des gestes professionnels précis et adaptés à chacun : il·elles sont des « *care givers* » (Kohout Diaz, 2017, p. 54).

CONCLUSION

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

BIBLIOGRAPHIE

- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1, 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?. *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117.
- Bergugnat, L. (2017). Penser le bien-être à l'école : un enjeu éthique ?. *Diversités*, 189, 73-77.
- Bovay, M. (2010). La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble. Fabert.
- Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation ?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 40.
- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Éducation et Formations*, 61, 147-151.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Fisher, B. et Tronto, J.-C. (1991). Toward a feminist theory of care. Dans E. Bel et M. Nelson. (dir.), *Circles of Care : Work and Identity in Women's Lives*. State University of New York Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Guyon, R. (2017). Éditorial. Prendre soin, ou l'attention aux autres. *Diversités*, 189, 5-6.
- Kohout Diaz, M. (2017). Se soucier des autres pour une éducation inclusive. *Diversités*, 189, 54-58.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. PUF.
- Lussi Borer, V., Yvon, F. et Durand, M. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? Dans *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). De Boeck Supérieur.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Prairat, E. (2018). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 84-96.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Ria, L. et Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28, 1-11.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Thievenaz, J. et Olry, P. (2017). Quels enjeux pour l'éducation et la formation ? *Phronesis*, 6, 1-4.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Usclat, P., Hétier, R. et Monjo, R. (2016). Éditorial. Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 40.
- Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Veyrunes, P. (2013). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 187-208.
- Vors, O. (2010). Instauration et maintien d'un climat favorable de travail dans la classe en RAR. *Diversités*, 161, 103-105.