



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Bretagne

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

Mention : Second degré

Parcours : Sciences économiques et sociales

La bienveillance

Une posture professionnelle au service des apprentissages

Mémoire de master /

Année universitaire

2015-2016

Rédigé par Tifenn Le Berre et Clémence Paillat

Directeur de mémoire : Pierre Merle – ESPE de Bretagne

Remerciements

Nos remerciements vont d'abord à Pierre Merle, notre directeur de mémoire, qui nous a guidées tout au long de nos recherches et de notre travail de rédaction. Son soutien nous a été extrêmement précieux.

Nous remercions également Michelle Courant et Peggy Ségas, nos tutrices universitaires et formatrices, pour leurs encouragements et leur écoute.

Nous avons également une pensée pour Jocelyne El Amiri, formatrice à l'ESPE, qui nous a introduit au thème de la bienveillance et nous a donné envie de nous investir dans ce sujet de mémoire.

Nous remercions également tous les enseignants qui ont accepté d'être interviewés, ainsi que les élèves qui ont participé à notre travail d'enquête.

Enfin, nous remercions nos familles, nos collègues et nos amis qui nous ont soutenu et aidé à mener à bien ce projet.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| I- La bienveillance dans l'enseignement : état de la recherche | 6 |
| 1.1. L'importance des émotions dans l'apprentissage : une posture bienveillante confortée | 6 |
| 1.2. L'impact considérable du climat de classe et des attentes sur les apprentissages | 9 |
| <i>1.2.1. L'importance d'un climat de classe favorable</i> | 9 |
| <i>1.2.1. L'effet Pygmalion : la mise en évidence de l'impact des attentes des professeurs</i> | 13 |
| <i>1.3. L'émergence de courants pédagogiques fondés sur la bienveillance</i> | 16 |
| <i>1.3.1. La discipline positive</i> | 16 |
| <i>1.3.2. La préconisation d'un nouveau mode d'évaluation bienveillant</i> | 18 |
| <i>1.3.2.1. Le constat d'un système d'évaluation injuste et décourageant</i> | 18 |
| <i>1.3.2.2. Des solutions pour une évaluation bienveillante</i> | 19 |
| II- La bienveillance en classe : le point de vue des enseignants | 20 |
| 2.1. Présentation des entretiens | 20 |
| 2.2. Les résultats des entretiens | 22 |
| <i>2.2.1. Le mirage du professeur malveillant ?</i> | 23 |
| <i>2.2.2. Lien entre expériences personnelles et pratiques professionnelles</i> | 24 |
| <i>2.2.3. Souvenirs de carrière et importance des relations avec les élèves</i> | 25 |
| <i>2.2.4. La difficile question de l'évaluation</i> | 27 |
| <i>2.2.5. La délicate gestion de l'hétérogénéité des élèves</i> | 28 |
| <i>2.2.6. Bienveillance et punitions sont-elles incompatible ?</i> | 29 |
| <i>2.2.7. L'état des recherches sur les relations professeurs-élèves : la grande inconnue des enseignants</i> | 31 |

| | |
|---|-----------|
| III- La bienveillance en classe : le point de vue des élèves..... | 32 |
| 3.1. Présentation de l'enquête à destination des élèves..... | 32 |
| 3.2. La relation professeur-élève : les effets de la bienveillance..... | 33 |
| 3.2.1. <i>Le rôle de l'affect dans la réussite scolaire des élèves.....</i> | <i>33</i> |
| 3.2.2. <i>Valorisation et encouragement : un facteur de réussite.....</i> | <i>36</i> |
| 3.2.3. <i>L'humiliation : une pratique encore courante.....</i> | <i>39</i> |
| 3.3. L'évaluation : un enjeu de la bienveillance | 42 |
| 3.3.1 <i>La note : une source de stress et d'humiliation.....</i> | <i>42</i> |
| 3.3.2. <i>L'importance de l'appréciation dans les nouvelles pratiques d'évaluation.....</i> | <i>45</i> |
| Conclusion..... | 50 |
| Bibliographie et sitographie..... | 52 |
| Annexes..... | 54 |

Introduction

En décembre 2014, Éric Ciotti, député « Les Républicains » des Alpes-Maritimes, interpellait à l'Assemblée Nationale le gouvernement de Manuel Valls sur la suppression des notes à l'école et sur une nécessaire bienveillance à l'égard des élèves : *« vous avez promu des projets dangereux et inutiles comme [...] la dernière cible que vous avez choisi : les notes. Un rapport nous annonce que vous allez supprimer les notes au profit d'une évaluation bienveillante. Ça suffit ! Cette entreprise de destruction doit cesser. Votre gouvernement est prisonnier d'une idéologie d'extrême gauche post soixante-huitarde qui détruit ce qui est la force de notre système scolaire. »*

La définition de la bienveillance par Eric Ciotti interpelle. Celle-ci est perçue comme une opinion politique et comme une menace pour le système éducatif français. Ce discours pose question, non pas sur un lien bien discutable entre la bienveillance et une idéologie quelconque, mais sur une orientation ministérielle nouvelle au sein du système scolaire français qui constitue un objet de recherche à part entière.

La bienveillance est, dans toutes ses caractérisations, un concept mou aux limites floues. Dans le langage courant, il revêt plusieurs définitions. Le dictionnaire Larousse la décrit comme « une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui ». Le Littré la définit, quant à lui, comme une « disposition favorable à la volonté ». Ces premières définitions de la bienveillance montrent bien la difficulté à délimiter cette notion.

Pour tenter de comprendre davantage les contours du sujet, un retour vers des définitions plus anciennes semble nécessaire. Au XVII^e siècle, la bienveillance se caractérisait comme une « disposition favorable d'un supérieur envers un inférieur ». Cette définition est d'autant plus intéressante rapportée au contexte de l'enseignement. C'est dans sa qualité de supérieur que l'enseignant pourrait être bienveillant. La hiérarchie des statuts entre en jeu et semble déterminante dans la relation bienveillante.

Une autre approche encore pourrait consister à décomposer la terme de bienveillance. Tout d'abord « bien », dans le langage courant, est par définition le contraire du mot « mal ». Ces deux expressions antinomiques supposent un jugement moral difficile à déterminer dans la réalité car relatif aux valeurs propres à chaque individu. En effet, ce qui

peut être jugé comme « bien » pour certains ne le sera pas pour d'autres. La seconde partie du mot, « veillance », suppose un lien vers l'idée de vigilance et de protection. En rassemblant ces deux parties, la bienveillance peut être décrite comme une pratique construite par rapport aux valeurs des individus qui l'emploient et qui est liée à une volonté d'accompagnement et de protection de l'individu visé. Ce concept sous-entend donc une multitude de pratiques s'accordant sur un objectif commun.

Dans le contexte éducatif, la bienveillance implique une posture professionnelle d'encouragement et compréhensive envers l'élève. L'enseignant bienveillant cherche à comprendre ses élèves, à envisager leurs difficultés, sonder leur motivation, connaître leurs acquis, valoriser leurs compétences et à les aider à construire leurs savoirs. Le professeur bienveillant est donc celui qui applique le principe de bienveillance non pas uniquement dans sa classe, mais également en préparant ses cours, en corrigeant ses copies, en écrivant ses appréciations, en coopérant avec le reste de l'équipe éducative et les parents d'élèves, en concevant ses punitions, etc.

Il s'agit d'une posture professionnelle qui ne s'arrête en aucun cas au seuil de la classe mais inspire toute l'activité de l'enseignant. Par ailleurs et pour compléter cette définition de la bienveillance appliquée à l'enseignement, précisons un point tout à fait essentiel qui jette régulièrement le discrédit sur cette notion : la bienveillance n'est en aucun cas un synonyme de laxisme. Au contraire, la fermeté permet d'instaurer au sein de la classe un climat propice aux apprentissages. La bienveillance et la fermeté ont toutes deux le même objectif : mettre les élèves dans une posture d'apprentissage et de progression. Il reste que la pratique de la bienveillance reste complexe. Comme l'explique Éric Albert (2015), « la bienveillance est un effort. Nous avons tous une part de nous, rationnelle, qui voudrait en faire preuve et une autre, émotionnelle, qui n'y parvient pas toujours ». La pratique de la bienveillance est donc un travail quotidien pour rendre ce principe conscient. Il n'est pas naturel mais bien issu d'un apprentissage et d'un retour réflexif du professeur sur sa pratique. Finalement, la bienveillance est une notion aussi complexe à définir qu'à mettre en œuvre.

La bienveillance est *a priori* un sujet relativement nouveau dans l'enseignement. En effet, selon le président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, « l'école de la bienveillance » est une terminologie qui fait son apparition dans le vocabulaire ministériel

en 2012 suite au débat pour la refondation de l'école de la République. Le terme bienveillance est d'ailleurs inscrit tel quel dans la circulaire de rentrée 2014 et est prononcé régulièrement par l'actuel ministre de l'Education nationale, Najat-Vallaud Belkacem.

Cette introduction de la terminologie de « la bienveillance » au sein de l'Education nationale marque un tournant dans l'histoire de l'enseignement. En effet, les débuts de l'école laïque sont marqués par le souvenir des hussards noirs de la République, appelés aussi « hussards noirs de la sévérité » par Charles Péguy. L'école y est alors décrite comme un sanctuaire où les professeurs sont admirés et l'autorité acquise d'avance. C'est justement parce que la société s'est considérablement transformée et que cette autorité est aujourd'hui largement contestée qu'il convient de s'interroger sur les moyens de restaurer un climat propice aux apprentissages dans les classes. Loin d'affirmer que les premiers instituteurs de l'école publique étaient dépourvus bienveillance, il semble cependant nécessaire de s'interroger sur la place de la bienveillance dans l'enseignement d'aujourd'hui qui est confronté à des enjeux nouveaux et évolutifs susceptibles de s'exprimer en les termes suivants : comment susciter l'intérêt des élèves ? Comment asseoir son autorité ? Comment favoriser les apprentissages des élèves les plus faibles ? Comment leur (re)donner confiance et leur donner goût au travail ? Comment accompagner les meilleurs ? Ou encore, comment créer un lien avec les familles ?

En tant que professeures stagiaires, chacune d'entre nous a eu des motivations différentes pour travailler sur la bienveillance. Pour que notre démarche soit comprise, il nous a paru utile de préciser, par des récits personnels, ce qui nous a conduit à considérer prioritaire la question de la bienveillance.

Dans cette expérience d'auto-analyse, Tifenn exprime en ces termes les raisons qui l'ont amenée à focaliser son intérêt sur la bienveillance : « *Mes premières interrogations en tant que professeure-stagiaire tournent invariablement et inlassablement autour de ces mêmes syllabes : « bienveillance ». Les premières questions surgissent quand, lors d'un exercice de portrait-robot, mes élèves me décrivent unanimement les professeurs comme étant sadiques. Le sadisme, défini comme la recherche de la souffrance infligée à autrui, est le parfait contraire de la bienveillance. Comment imaginer que les élèves aient cette image de leurs professeurs ? Sont-ils dans la caricature ou est-ce vraiment leur ressenti ? Sans le*

savoir, mes élèves venaient de me donner le sujet de mon mémoire. Les semaines suivantes n'ont fait que renforcer mes interrogations.

J'ai en effet découvert une école fonctionnant visiblement à deux vitesses. D'un côté, il y a l'école pour laquelle le mot bienveillance semble être un gros mot. Une école très bien décrite par Gilbert Longhi (2012) d'ailleurs ! Il s'agit d'une école où les conseils pédagogiques prennent des allures de tribunal au cours desquels on oublie de parler de solutions mais pas de sanctions. Il s'agit d'une école où l'on entend les ricanements des professeurs à la proposition d'un parent d'élève d'être peut-être un peu plus gentil avec les élèves, tous terrifiés devant un même professeur. Il s'agit d'une école où les professeurs s'indignent constamment de la baisse du niveau de leurs élèves. De jour en jour, je découvre et m'étonne - tout à fait naïvement - des contours de cette école.

Croire cependant que seul ce mode d'enseignement « sadique », selon les termes de mes élèves, existe serait injuste. Aux antipodes de cette description, l'école compte parmi les siens des professeurs disposés à écouter leurs élèves, à les accepter peu importe leur niveau ou leur parcours, des professeurs animés et guidés par la bienveillance. A première vue donc, l'école républicaine semble traversée par des courants inverses. Comment expliquer de telles différences dans les rapports avec les élèves d'un professeur à un autre ?

Un modèle est-il plus efficace que l'autre ? Les professeurs des classes prépas (ou du moins une partie d'entre eux), dont la réputation n'est pas à faire, ont-ils raison de chercher parfois à décourager et à tester leurs élèves ? Et dans la continuité de cette interrogation, la bienveillance ne peut-elle pas être synonyme de performance scolaire ? Ces contrastes m'amènent à vouloir approfondir cette ébauche de réflexion et à m'interroger sur la place de la bienveillance dans l'enseignement ».

L'intérêt porté sur le sujet par Clémence s'est développé dans les questionnements de l'enseignante sur sa pratique : « Cette entrée dans le métier de professeur m'a fait me poser plusieurs questions simples telles que : quelle relation ai-je envie d'instaurer avec les élèves ? Ma jeunesse dans le métier me rendra-t-elle naïve, trop gentille ? Comment noter ? Suis-je trop gentille dans la notation ? ». Toutes ces questions tournent autour de l'idée de la bienveillance sans la nommer. Ces interrogations ont continué lorsque, en faisant l'inventaire de tous mes professeurs durant ma scolarité, j'ai remarqué que les professeurs

avec lesquels j'avais eu l'impression de mieux apprendre étaient aussi ceux qui étaient les plus autoritaires. Néanmoins, cette image était en contradiction avec l'idée que je me faisais à présent du métier et l'envie qui me portait de mettre la bienveillance au cœur de ma pratique. Cette contradiction et la difficulté à trouver l'équilibre entre bienveillance et fermeté dans la pratique du métier au quotidien m'ont conduit à choisir ce thème, au cœur de l'actualité éducative, comme sujet de mémoire ».

Nos premières expériences de la classe nous conduisaient à nous interroger sur la question de la bonne distance avec les élèves, du type de relations, et ont débouché sur la place de la bienveillance dans la relation maître-élève et dans l'enseignement. C'est en suivant ce cheminement que nous avons formulé la problématique suivante : dans quelle mesure la bienveillance est-elle un principe applicable et appliqué au sein des classes ? Pour y répondre, nous avons souhaité aller de la théorie vers la pratique. Ainsi, nous avons tout d'abord souhaité proposer un état de la recherche sur la bienveillance dans l'enseignement (1). Puis, nous sommes allées à la rencontre des enseignants (2) et des élèves (3) afin de comprendre la réalité de l'application de la bienveillance dans les classes.

I- La bienveillance dans l'enseignement :

état de la recherche

La bienveillance dans l'enseignement est aujourd'hui l'objet de débats au sein de la communauté éducative. Parallèlement, des chercheurs tentent de mesurer l'impact véritable de la bienveillance sur les apprentissages des élèves. A cet égard, l'importance des émotions positives dans les apprentissages a été prouvée. Cette découverte conforte le bien-fondé d'une posture bienveillante de l'enseignant basée sur une attitude compréhensive portée à ses interlocuteurs (1.1). Des résultats tout à fait passionnants ont également été constatés quant à l'impact du climat de classe et des attentes sur les apprentissages. De nouveau, la bienveillance semble être un outil indispensable pour la transmission du savoir (1.2). Enfin, de nouveaux courants pédagogiques émergent pour défendre un enseignement fondé sur la bienveillance. L'apparition de ces courants démontre l'existence d'une certaine prise de conscience du milieu éducatif (1.3).

1.1. L'importance des émotions dans l'apprentissage : une posture bienveillante confortée

Des recherches réalisées au sein de l'université de Montréal, sous l'égide de Claude Frasson (2012) ont permis de s'interroger sur les émotions des élèves. Les études en neuroscience semblent à ce jour unanimes sur cette question : le stress est un facteur de mise en difficulté scolaire, voire d'échec ⁽¹⁾. Les scientifiques expliquent qu'en effet, en cas de stress, le système réticulaire - réseau dense de cellules nerveuses disposées le long du tronc cérébral - se bloque. Pour se souvenir, l'hippocampe, qui est la zone de la mémoire, a besoin d'être connecté avec les émotions de l'amygdale. Le stress bloque cette communication, ce qui a pour effet de créer le fameux « trou de mémoire ». C'est le même mécanisme qui s'applique lors de l'apprentissage.

Les résultats de cette étude permettent de montrer que 1) le stress est un facteur inhibiteur des apprentissages et que 2) les émotions positives sont indispensables pour

1 Le stress favorise aussi les comportements de triche en classe (Guibert et Maichaut, 2009).

apprendre. Ce premier constat a amené l'équipe à poursuivre leurs travaux pour découvrir, dans le panel des émotions, celles qui seraient les plus favorables à l'apprenant. Pour ce faire, les chercheurs ont développé un tutoriel d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce tutoriel a été conçu pour susciter chez les élèves des émotions de joie, de peur et de colère, via des tonalités de voix et de la musique. Afin de mesurer l'impact de ces émotions sur l'apprentissage des élèves, le tutoriel permettait d'enregistrer les progrès des élèves dans l'acquisition du vocabulaire en fonction de la joie, de la peur ou de la colère suscitées. L'expérience a été réalisée auprès d'une quarantaine d'enfants âgés de six à huit ans. Au sein de ce groupe, un échantillon témoin n'a été soumis à aucun stimulus émotionnel.

L'expérience a montré que les élèves qui ont reçu des stimuli émotionnels ont fait en moyenne deux fois plus de progrès que ceux du groupe test. Ce premier constat confirme sans ambiguïté les premiers résultats exposés ci-dessus. Un autre constat, plus étonnant cette fois, a pu être fait suite à cette expérience : des progrès plus importants ont été enregistrés lorsque les élèves ressentaient des émotions quelle que soit l'émotion suggérée. La colère et la peur vaudraient donc mieux qu'une absence d'émotion.

Suite à cette première étape, la question posée fut de savoir si toutes les émotions avaient le même impact sur l'ensemble des élèves. Suite à des mesures comportementales, les apprenants ont été classés en trois groupes en fonction de leur tempérament. Le but était de découvrir si toutes les émotions avaient le même impact sur ces trois groupes ou si des émotions avaient une plus grande efficacité. Les résultats ont révélé que pour chaque groupe, une émotion était plus propice aux apprentissages :

- pour les enfants résilients, d'un niveau de compétences élevé et sans troubles du comportement, la peur contrôlée est l'émotion augmentant le plus leurs progrès,
- pour les enfants les plus réservés ayant tendance à intérioriser leurs problèmes, la joie est l'émotion stimulant le plus leurs progrès,
- pour les enfants qui présentent des troubles extériorisés du comportement, la colère est l'émotion impactant positivement le plus leurs progrès.

Ces recherches permettent de mettre en évidence l'importance des émotions dans les apprentissages. Sans émotions, un élève n'apprend pas. La fréquence des déclarations d'ennui en classe des élèves est à ce titre inquiétant. En effet, selon le Pacte pour un

Enseignement d'Excellence (2016), 40% des élèves affirment généralement s'ennuyer en cours. Si l'on considère que l'ennui renvoie à une situation dans laquelle l'élève ne reçoit aucun stimulus émotionnel, ce résultat induirait que près de la moitié des élèves en France seraient dans une situation d'apprentissage peu voire non efficace.

Concernant à présent les émotions les plus efficaces sur les apprentissages, si l'on considère que les enfants présentant des troubles extériorisés du comportement constituent une part minime des élèves, la peur contrôlée et la joie seraient les deux émotions plus favorables. La bienveillance d'un professeur, qui constitue une posture alliant gentillesse et fermeté, semble être propice à l'émergence de ces deux émotions chez les apprenants. L'enseignant bienveillant peut susciter de la joie en manifestant une attention particulière à ses élèves ou encore en cherchant à construire des séquences ou des projets dans lesquels les élèves pourront s'investir et se sentir valorisés.

L'enseignant bienveillant peut également être à l'origine de peur contrôlée pour ses élèves. En effet, le professeur bienveillant est un professeur qui souhaite le meilleur pour ses élèves. Il est donc exigeant. Pour pousser ses élèves à être les meilleurs, le professeur bienveillant exerce son autorité de manière ferme et juste. Les élèves peuvent donc ressentir de la « peur contrôlée » envers cet enseignant qui n'acceptera pas des attitudes inappropriées en classe telles que l'absence d'attention, les bavardages excessifs, le désintérêt ostentatoire, etc. Cette peur contrôlée peut être à ce propos renforcée par le rapport positif entretenu avec le professeur. Les élèves ressentent effectivement assez facilement l'attention que leur porte un enseignant. S'ils considèrent le professeur comme un « bon prof », les remarques de ce dernier n'auront que plus d'impact et la peur de le décevoir pourrait être présente, voire importante. Bienveillance semble donc pouvoir se conjuguer autant avec joie que « peur contrôlée ».

Au-delà du fait que la bienveillance puisse susciter certaines émotions chez les apprenants, le professeur bienveillant est un professeur qui prend en considération l'élève dans son intégralité, en tant qu'individu propre. Le professeur bienveillant est donc attentif à l'état émotionnel de ses élèves. Cela ne signifie pas que l'enseignant bienveillant doit accepter toute attitude de la part de ses élèves mais celui-ci est du moins à l'écoute et cherche à comprendre son interlocuteur. Cette attention envers les élèves, parfois jugée

comme démagogique dans les salles des professeurs, est en réalité importante. Les recherches précitées le prouvent : les émotions impactent les apprentissages. Il semble essentiel que les professeurs en prennent véritablement conscience pour être de bons pédagogues.

1.2. L'impact considérable du climat de classe et des attentes sur les apprentissages

Croire que l'apprentissage des élèves serait uniquement lié à la volonté des apprenants et aux compétences didactiques des professeurs est aujourd'hui une conception de l'enseignement qui néglige une part importante des recherches sur les apprentissages. La propension à apprendre des individus est en effet dépendante de multiples facteurs. Parmi ceux-ci, un climat de classe favorable apparaît comme une condition tout à fait essentielle (1.2.1). Les attentes des professeurs constituent également un élément extrêmement impactant sur les élèves. Les chercheurs ont nommé cet impact « l'effet Pygmalion » (1.2.2).

1.2.1. L'importance d'un climat de classe favorable

Le climat de classe désigne l'environnement social d'un élève à l'école. Ce climat repose à la fois sur les relations des élèves entre eux et sur les relations entre les élèves et leur professeur. Le climat de classe est tout à fait primordial. En effet, des études en neurophysiologie ont montré que le climat de classe avait des conséquences physiologiques sur les élèves. Dans un climat favorable (c'est-à-dire dans un climat de classe dans lequel l'ambiance de travail est sereine, l'élève se sent en sécurité et ressent la bienveillance de l'enseignant), le cerveau libère des hormones telles que l'endorphine et de la dopamine, sources de bien-être favorable aux apprentissages. A l'inverse, dans un climat de classe défavorable (c'est-à-dire dans un climat de classe marqué par du chahut, du stress, et/ou de la violence verbale), le cerveau sécrète du cortisol, adrénaline ou encore noradrénaline, des substances à l'origine des sentiments d'anxiété et de découragement. Ces résultats confirment l'importance d'un climat de classe favorable.

Selon Jean Heutte (2011), le climat de classe doit, dans l'idéal, permettre à l'élève de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux :

- le besoin de compétence, c'est-à-dire le fait de se sentir capable de réaliser les activités,
- le besoin d'autonomie, c'est-à-dire le sentiment d'être à l'origine de ses actions et de ses choix,
- le besoin d'appartenance sociale, c'est-à-dire le besoin de se sentir appartenir à un groupe dans lequel l'élève a trouvé sa place.

Si ces trois besoins sont satisfaits, l'élève peut développer un sentiment d'auto-efficacité. Il peut alors atteindre ce que les anglo-saxons appellent le « flow », c'est-à-dire ressentir du plaisir lorsqu'il atteint un objectif fixé ou qu'il réussit une tâche complexe.

Reste à savoir comment mettre en place un tel climat et à s'interroger sur le rôle joué par le professeur pour créer et entretenir un climat de classe favorable aux apprentissages. Répondre aux besoins psychologiques de l'élève impose, toujours selon J. Heutte, tout d'abord de proposer aux élèves un cadre rigoureux et calme qui leur permettra de se concentrer et de s'écouter. Il s'agit ensuite d'encourager la cohésion du groupe par des travaux en équipe. Afin de poursuivre cette réflexion et d'essayer de percevoir si la bienveillance pourrait avoir un impact significatif sur les besoins identifiés par J. Heutte, il est possible de faire le lien entre ces besoins et l'attitude de l'enseignant en proposant des pistes de réflexion concrètes.

Tout d'abord, pour répondre au besoin de compétence de l'élève, il semble que la bienveillance de l'enseignant soit une des méthodes à mettre en œuvre. En effet, pour répondre à ce besoin, il convient de donner à l'élève le sentiment qu'il peut réussir à atteindre des objectifs. Pour ce faire, il est tout d'abord important de dédramatiser l'erreur. Il faut que les élèves n'aient pas peur de s'exprimer. Cette situation implique une réelle bienveillance dans l'accueil des réponses des élèves : ne pas rejeter massivement une réponse incorrecte sans donner d'explication, ne pas rire (pour ne pas dire « se moquer ») d'une réponse trop naïve, ne pas blâmer l'élève qui répond trop souvent à côté, etc.

Au-delà de cet accueil essentiel des réponses des élèves, une tactique bienveillante pour répondre au besoin de compétence de l'élève peut être celle de graduer la difficulté d'un

exercice, des questions les plus simples aux plus complexes. L'expérience de « l'impuissance apprise » menée dans les années 1960 par Martin Seligman (1995), professeur de psychologie, et ses collègues montre l'importance de la mise en confiance de l'élève pour la réussite de l'exercice. En l'espèce, il était proposé aux élèves d'une classe de résoudre trois anagrammes de manière successive. Un premier groupe d'élèves avait à résoudre trois anagrammes assez faciles. Un second groupe avait à résoudre deux anagrammes infaisables et le dernier anagramme, facile, correspondait au même que celui reçu par le premier groupe. Les élèves ignoraient qu'ils avaient reçu deux séries d'anagrammes différentes. Les élèves avaient un temps imparti pour résoudre chaque anagramme. Une fois le temps écoulé, le professeur demandait à ceux qui avaient réussi de lever la main.

Pour les deux premiers anagrammes, comme on pouvait s'y attendre, seuls les élèves du premier groupe (qui avaient eu des anagrammes faisables et faciles) ont levé la main. Pour le troisième anagramme, le résultat est plus inattendu. Alors que tous les élèves de l'expérience avaient le même anagramme à résoudre, seuls les élèves du premier groupe sont parvenus à le résoudre. A l'issue de l'expérience, les élèves expliquent par eux-mêmes leur comportement. Les élèves du second groupe (qui avaient commencé le test par deux anagrammes infaisables) parlent de leur perte de confiance en eux, de leur découragement, de leur sentiment d'humiliation. Mettre en réussite des élèves semble dès lors un préalable indispensable pour les maintenir en activité. Des situations d'échec démobilisent les élèves, et diminuent leur capacité ultérieure d'apprentissage (Monteil, 2010). Suite à des évaluations basses, à l'oral comme à l'écrit, la confiance en soi des élèves se délite et ceux-ci considèrent la note comme une menace (Butera et al. 2011).

Ensuite, s'agissant du besoin d'autonomie de l'élève, la tâche est sans doute plus complexe. Comment faire que les élèves aient le sentiment d'être à l'origine de leurs actions et de leurs choix ? Cette question paraît d'autant plus complexe dans des contextes de classe à 35 élèves où nous avons un programme à suivre. La piste des tâches complexes semble à ce propos intéressante. Une tâche complexe est une tâche qui mobilise des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu, etc) et externes (aide méthodologique, ressources documentaires, etc). Pour parvenir à finaliser une tâche complexe, les élèves sont

amenés à faire des choix et à suivre des démarches individuelles pour atteindre des objectifs fixés. De cette manière, les tâches complexes développent l'autonomie des élèves.

Une autre idée inspirée par la pédagogie Freinet offre une perspective stimulante à cet égard. L'idée consiste à proposer aux élèves différentes activités (une analyse de texte, la visualisation d'une vidéo, etc) qu'ils sont libres de réaliser dans le temps qu'ils veulent et dans l'ordre qu'ils souhaitent. Au préalable, soulignons l'importance des règles posées en amont : les élèves et le professeur conviennent tous ensemble des conditions dans lesquelles vont se dérouler les heures de cours. Suite à cette définition de la situation scolaire, les élèves commencent à travailler seul ou en groupe tandis que le professeur se tient à leur disposition pour répondre à leurs questions et soutenir les élèves les plus en difficulté. Une fois qu'un élève a fini une activité, il appelle le professeur qui vient s'assurer qu'il a bien compris l'essentiel. L'élève peut alors passer à une autre activité de son choix. Quand il se sent prêt, il demande à l'enseignant d'être évalué.

Ces deux méthodes (celle des tâches complexes et celle proposée par la pédagogie Freinet) nécessitent une bienveillance du professeur. En effet, ces méthodes exigent du professeur une ouverture d'esprit et un certain lâcher-prise. L'élève est mis pleinement au centre des apprentissages alors que le professeur adopte une posture en retrait. L'enseignant n'est plus l'animateur mais un simple accompagnateur dont la mission est d'encourager les élèves, de les aiguiller correctement et de les assister quand ils en ont besoin.

Enfin, s'agissant du besoin d'appartenance sociale, le professeur peut essayer de répondre à ce besoin en ayant recours aux travaux en groupe. Le travail en groupe oblige en effet les élèves à coopérer pour parvenir à l'aboutissement d'une tâche finale. Cette modalité d'apprentissage est censée permettre une entraide entre les élèves de niveaux différents. Dans la pratique, bien que l'autonomie et la coopération soient sans doute plus sollicitées par ces méthodes que par un cours dialogué classique, il reste qu'un certain nombre de situations problématiques sont à prendre en compte notamment celles des élèves en situation de totale passivité qui s'appuient sur les élèves les plus « forts ».

Toujours pour répondre au besoin d'appartenance, une autre méthode peut consister à donner aux élèves au sein de la classe des rôles : faire l'appel, distribuer les photocopies, effacer le tableau... Tous ces gestes *a priori* insignifiants contribuent à donner aux élèves un

sentiment d'utilité qui les aident à trouver leur place dans le groupe social que constitue la classe. Comme évoquées précédemment relativement aux tâches complexes et à la pédagogie Freinet, ces méthodes de travail sont en lien avec la bienveillance. L'enseignant se met dans une posture inhabituelle qui exige nécessairement de sa part patience et empathie. Pour ne citer que quelques exemples, le travail en groupe mettra en exergue des différences de rythme de travail avec lesquelles le professeur devra composer. De même, demander à un élève de faire l'appel pourra prendre beaucoup plus de temps que faire l'appel soi-même. Permettre à l'élève d'être actif pour éviter l'ennui - la situation la plus nocive aux apprentissages - impose une réflexion sur l'usage optimum des temps scolaires.

1.2.1. L'effet Pygmalion : la mise en évidence de l'impact des attentes des professeurs

L'effet Pygmalion, mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968), désigne une prophétie autoréalisatrice qui impacte (positivement comme négativement) le comportement et la réussite des individus. L'expérience à l'origine de la découverte de cet effet a été tout d'abord réalisée sur des rats. Pour ce faire, placés sous la direction de Rosenthal, les chercheurs ont commencé par imaginer une expérience avec des rats et des étudiants. Ils ont constitué au hasard deux groupes de six rats et ont confié chaque groupe de rats à un groupe d'étudiants. Ces derniers avaient pour mission de faire en sorte que les rats traversent un labyrinthe. Le premier groupe d'étudiants a été averti qu'ils disposaient de rats dotés de facultés exceptionnelles, révélées suite à une batterie de tests complexes. Le second groupe d'étudiants a été quant à lui informé que leurs rats auraient sans doute des difficultés à réaliser l'exercice du fait de causes génétiques. Au final, le premier groupe de rats a obtenu des résultats supérieurs au second groupe. Les chercheurs ont expliqué ces résultats par les réactions des étudiants face à leurs rats : ceux qui pensaient que leurs rats étaient particulièrement intelligents leur ont manifesté de la sympathie ; ceux qui pensaient que leurs rats étaient peu doués ont manifesté de l'agacement.

Suite aux premiers résultats obtenus, Rosenthal et Jacobson ont tenté une nouvelle expérience avec cette fois-ci, des enfants à la place des rats et des professeurs à la place des étudiants. Pour ce faire, ils ont choisi uniquement de tester l'effet des attentes favorables des

maîtres. Les enfants choisis étaient issus d'un quartier pauvre. Les deux chercheurs se sont présentés dans une école de quartier en expliquant qu'ils dirigeaient une étude de Harvard sur l'intelligence des enfants. Après avoir fait passer un premier test de QI aux enfants, ils ont transmis des résultats surévalués aux enseignants. A la fin de l'année, ils ont fait repasser le même test de QI aux élèves. Au bilan, l'expérience montre qu'une année après la divulgation des résultats artificiellement biaisés, les élèves désignés comme les meilleurs ont amélioré davantage leurs résultats au test que les autres.

Pour expliquer ces résultats, Rosenthal a cherché à décrire les attitudes d'un professeur envers les élèves selon qu'ils les jugent plus faibles ou plus intelligents. Il a pu observer que les professeurs acquiescent moins souvent avec les élèves qu'ils considèrent comme moins capables, ils leur sourient moins, les interrogent moins, les regardent moins souvent dans les yeux. A l'inverse, les enseignants vont chercher à plus donner la parole à ceux qu'ils considèrent comme plus doués, ils vont leur donner plus d'indices pour leur permettre d'arriver à la réponse souhaitée, ils leur laissent également plus de temps pour répondre. Ces attitudes des professeurs sont inconscientes et involontaires. On comprend néanmoins par ces exemples concrets pourquoi et comment un élève jugé « bon » sera amené à l'être et inversement.

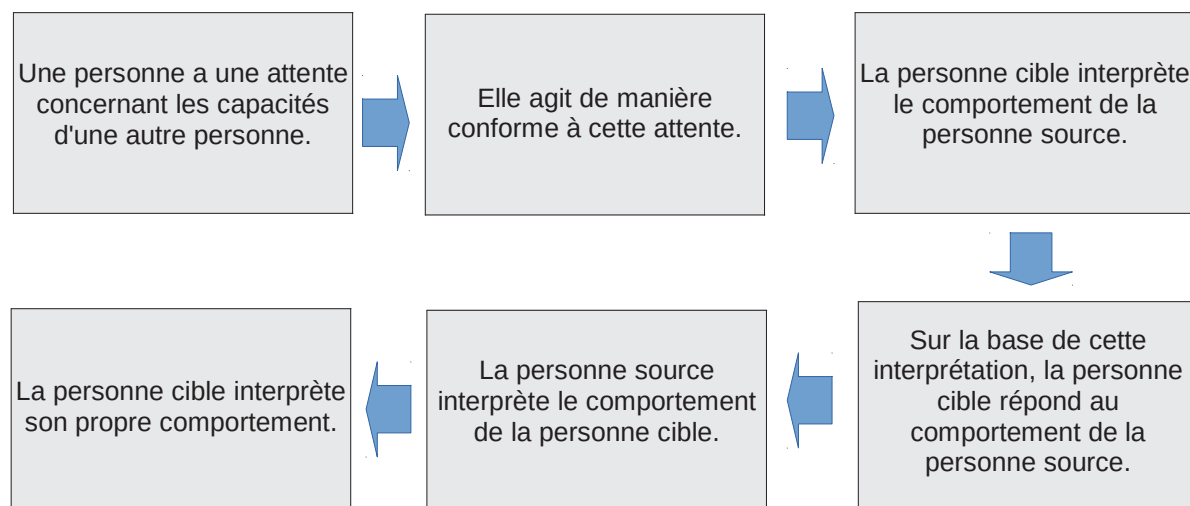


Schéma tiré du site <http://www.psychologie-sociale.com>

Pour résumer les implications de l'effet Pygmalion, il faut partir d'une personne qui a une attente concernant les capacités d'une autre personne. Cette attente va l'amener à adopter une certaine conduite. Un enseignant qui pense être en face d'élèves « très intelligents » va avoir tendance à avoir des exigences fortes envers eux et à stimuler leurs capacités intellectuelles. A l'inverse, un enseignant qui arrive pour enseigner en ZEP aura certainement des appréhensions et des représentations plutôt négatives l'amenant à interagir en conséquence avec ses élèves. Cette attitude, positive ou négative en fonction des attentes, va être interprétée par l'élève qui va alors agir en conséquence. L'enseignant va à son tour interpréter le comportement de l'élève et ainsi de suite. L'effet Pygmalion décrit donc un véritable cercle vicieux ou vertueux selon l'attente de départ.

Pour préciser les capacités de l'enseignant à agir positivement sur ses élèves, Rosenthal a développé « la théorie des quatre facteurs ». Cette théorie décrit quatre aspects de la relation professeur-élève considérés comme fondamentaux par Rosenthal. Ces quatre aspects sont les suivants : le climat créé par l'enseignant, le temps et l'attention qu'il accorde à l'élève, les opportunités qu'il lui offre pour s'exprimer, le système de punition et récompense qu'il a mis en place.

Précisons enfin que, suite aux résultats décrits par Rosenthal et Jacobson, de nombreuses autres expériences ont été menées afin de chercher à démontrer cet effet Pygmalion. Ces différents tests ne sont pas tous parvenus à des résultats aussi probants que ceux annoncés par les premiers chercheurs. L'effet Pygmalion a en effet fait l'objet de nombreuses publications et polémiques liées à l'importance de cet effet et aux mécanismes explicatifs de celui-ci. Les controverses suscitées par l'effet Pygmalion sont notamment présentées par Bressoux et Pansu (2003).

1.3. L'émergence de courants pédagogiques fondés sur la bienveillance

Les enseignants peuvent aujourd'hui constater l'émergence d'un certain nombre de courants pédagogiques fondés sur la bienveillance. L'apparition du principe de la discipline positive en constitue une première illustration (1.3.1). La préoccupation récente favorable à un nouveau mode d'évaluation permet de conforter ce constat (1.3.2).

1.3.1. La discipline positive

La discipline positive est un principe qui vient des Etats-Unis. Conceptualisé par Jeanne Nelsen, il a connu un véritable succès outre-Atlantique avant d'être importé en France par la psychologue Béatrice Sabaté (2014). Un constat simple et largement étudié est à l'origine de ce principe : les sociétés occidentales ont connu d'importantes mutations au cours des siècles derniers. Nous sommes passés d'un modèle relationnel principalement hiérarchique à un modèle davantage fondé sur la réciprocité. Avec ce changement, ce sont une partie non négligeable des habitudes éducatives qu'il faut repenser et reconstruire.

Le terme de discipline positive peut paraître paradoxal. Pour lever ce paradoxe, il convient de se questionner sur les racines des mots. « Discipline » vient du latin *disciplina*, action d'instruire et *discipulus*, élève, celui qui suit un personnage vénéré ou une vérité. La discipline correspond donc à la vocation d'enseigner et ne renvoie aucunement à la soumission à une autorité. Le terme « positif » ensuite renvoie, selon Jeanne Nelsen, à la capacité à avoir un esprit d'ouverture permettant de voir les difficultés ou les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Sous cet éclairage et étant débarrassée de représentations relatives à la discipline, l'expression « discipline positive » devient plus explicite. La discipline positive propose dès lors un modèle, ni punitif ni permissif, fondée sur une bienveillance et fermeté simultanées.

Les racines de ce principe de discipline positive sont à chercher du côté de la psychiatrie autrichienne du XXème siècle. Rudolf Dreikurs (1968) et Alfred Adler (1983) ont proposé en effet un certain nombre de principes fondamentaux pour l'éducation et l'enseignement. Parmi ces principes, les psychiatres insistent sur :

- l'importance pour chacun d'être respecté,

- l'importance d'appartenance à un groupe social et de se sentir utile au sein de ce groupe,
- le fait que tout comportement a une raison d'être.

Relativement à l'éducation et à l'enseignement à proprement parlé, Alfred Adler et Rudolf Dreikurs appuyaient sur l'importance d'adopter une approche globale qui tient compte du ressenti, des pensées et des actions de l'individu, le tout considéré dans son contexte social. En outre, ils ajoutaient l'importance de l'encouragement.

Applicable tant à maison qu'à l'école, la visée de la discipline positive est d'obtenir des résultats positifs à long terme et de développer l'autonomie et la coopération des enfants. Cette méthode proscrit le recours au système de sanctions qui n'est efficace qu'à court terme. Le recours à la sanction entraîne en effet une vigilance accrue de l'individu, enfant ou adulte, à l'instant où la sanction est susceptible de tomber. Une fois débarrassé de l'épée Damoclès, l'individu ré-adopte un comportement inadéquat. Du côté des récompenses, les auteurs constatent un même schéma de cause à effet. Ces deux mécanismes se basent en fait sur une évaluation extérieure à l'individu : il n'adopte tel ou tel comportement que pour éviter la sanction ou pour obtenir une récompense. Pour lutter contre ce phénomène, il est donc nécessaire de ne pas baser sa pédagogie sur un système de sanction et de récompense mais, avant tout, de chercher à impliquer les individus.

Comment appliquer la discipline positive ? Par le respect mutuel, la coopération, la bienveillance et la fermeté simultanée. Elle est fondée sur l'importance d'établir une connexion avec les élèves, de les impliquer dans la recherche de solution plutôt que punir les erreurs. Très concrètement, la discipline positive implique de laisser aux élèves une part d'autonomie : il faut les laisser choisir entre telle ou telle option, les impliquer dans les tâches qu'ils ont à réaliser. L'élève doit également avoir un espace de liberté d'expression pour pouvoir dire à l'adulte ce qu'il pense, ce qu'il ressent.

1.3.2. La préconisation d'un nouveau mode d'évaluation bienveillant

1.3.2.1. Le constat d'un système d'évaluation injuste et décourageant

Le mouvement contre la constante macabre a été initié par André Antibi (2007, 2014). Ce mouvement part du constat que, en France, pour qu'une évaluation soit crédible, il faut qu'il y ait toujours un pourcentage de mauvaises notes. « On pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss », explique A. Antibi. C'est cette tendance des enseignants à refuser une moyenne trop élevée et à se sentir dans l'obligation de mettre quelques mauvaises notes qui est appelée « la constante macabre ». Antibi note « [qu'] une classe sans élèves en échec est suspecte ». Il met en exergue que cette constante macabre est contreproductive, empêche une juste valorisation du travail des élèves, et est source de découragement. La constante macabre ainsi décrite est en fait l'antithèse de la bienveillance.

Pour appuyer ces observations réalisées par le mouvement contre la constante macabre, il semble utile de faire un parallèle avec les travaux de Pierre Merle (2014) Le sociologue s'est intéressé à la conception et l'impact des notes. Ses constats s'appuient sur 30 années de recherche avec des psychologues et des sociologues. Il a ainsi mis en exergue des « biais de notation » qui correspondent à des erreurs systématiques dans les notations de copies. Ces biais peuvent être expliqués par les attentes, pour la grande majorité inconscientes, des professeurs envers les élèves en fonction des caractéristiques sociologiques (avec l'origine sociale, le genre, le lieu d'habitat par exemple) et scolaires (avec la question du redoublement notamment) des élèves. Concrètement, ces différentes caractéristiques seraient à l'origine de différences de résultats scolaires entre deux élèves ayant un niveau identique. Ainsi, les enseignants ont tendance à sur-noter les fils de cadre et à sous-noter les fils d'ouvrier. En définitive, les recherches montrent que la note est un miroir en partie déformant du travail et des capacités des élèves. Ainsi, même si les analyses de Antibi et Merle ne sont pas identiques, ils pointent tous deux du doigt un système d'évaluation n'offrant pas une juste valorisation des efforts des élèves. La notation, présentée sous ces deux angles, ne peut être qualifiée de bienveillante, dans la mesure où celle-ci n'est ni juste, ni encourageante.

1.3.2.2. Des solutions pour une évaluation bienveillante

Pour éviter l'écueil de la constante macabre, l'association créée par Antibii préconise une solution : « l'évaluation par contrat de confiance ». Concrètement, avant une évaluation, l'enseignant explique précisément aux élèves les notions, exercices et compétences qu'ils devront mobiliser pendant le contrôle. Cette modalité d'évaluation inciterait à travailler beaucoup plus, améliorerait les relations professeurs-élèves, parents-école et le bien-être des élèves et des enseignants. « Avec l'évaluation par contrat de confiance, les élèves n'ont pas l'impression, ou la peur, d'être piégé par leur prof, explique le principal Marc Guillard, cela leur redonne confiance » (Guichard, 2015).

Une autre modalité d'évaluation source de confiance pour les élèves est fondée sur l'évaluation par compétences. Ce type d'évaluation pourrait se faire selon un code couleur, tel que cela existe déjà dans une partie des écoles primaires. Ce mode d'évaluation part du principe qu'une note est un élément opaque qui n'apporte pas d'élément de compréhension suffisamment explicite sur le niveau des compétences acquises. La note, plutôt que de permettre à l'élève de savoir quels sont ses points forts et ses points à travailler, est un outil de classement dont l'enjeu principal est la comparaison avec ses camarades. A l'inverse, l'évaluation par compétences a, dans son principe, pour projet la réussite de tous. Ce principe d'évaluation par compétences tend à être aujourd'hui développé dans les collèges, du fait du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Au-delà de cette évaluation par compétences, Pierre Merle insiste sur le rôle dans l'évaluation dans la « pédagogie du succès » (2014). L'évaluation doit en effet favoriser une spirale vertueuse dans laquelle l'élève qui obtient des bons résultats trouve une motivation renforcée, elle-même source de bons résultats. Pour instaurer cette spirale vertueuse, Pierre Merle expose quelques principes d'évaluation. Il faut éviter les évaluations couperet, basée sur un seul travail évalué. A l'inverse, un système d'évaluation satisfaisant doit se composer d'une succession d'évaluations. Les élèves doivent également être prévenus de l'évaluation et les pratiques d'évaluation peuvent être contractualisées, tel que le suggère André Antibii. Enfin, les évaluations devraient comporter idéalement une partie des exercices accessibles pour les élèves moyens ou faibles.

II- La bienveillance en classe :

le point de vue des enseignants

Après avoir réalisé l'état de la recherche sur la bienveillance dans l'enseignement, il est fondamental de mener une enquête sur le terrain afin d'essayer de savoir si la bienveillance est aujourd'hui un principe qui guide, ou non, le comportement des professeurs face à leurs élèves. Pour ce faire, nous avons préparé des entretiens à destination d'enseignants (2.1). L'analyse des réponses obtenues a permis de dégager un certain nombre de pratiques familières aux enseignants (2.2).

2.1. Présentation des entretiens

Pour confronter le théorique avec le pratique, nous avons choisi d'interviewer huit enseignants de nos établissements respectifs, à Rennes et à Redon. Nous avons conscience que les résultats obtenus auraient certainement été en partie différents si nous étions allées à la rencontre de professeurs des écoles ou de collègues. Pareillement, l'implantation géographique des lycées est aussi à prendre en considération. Un des deux lycées est situé à Redon et accueille un public rural, plutôt favorable à l'enseignement. L'autre lycée est situé à Rennes. Il accueille un public essentiellement citadin d'origine sociale extrêmement variées. Le lycée accueille ainsi autant des élèves en décrochage scolaire que des élèves de très bon niveau, en classes européennes ou encore en préparation des JO.

Pour réaliser nos entretiens, nous avons ciblé des professeurs ayant des profils variés. Nous sommes ainsi allées à la rencontre d'enseignants en début de carrière, milieu et fin de carrière. Nous avons échangé avec des hommes et femmes enseignant la philosophie, l'histoire-géographique, la philosophie, l'anglais, l'EPS ou encore l'espagnol. Certaines rencontres se font faites au hasard, sans aucun *a priori* de notre part, d'autres étaient plus ciblées. Nous avons ainsi sollicité des professeurs réputés pour être très bienveillants, ou à l'inverse connus pour ne pas être très disponibles pour leurs élèves, voire pour les déconsidérer complètement en salle des professeurs comme le montrent leurs propos qui leur sont familiers : « Les élèves sont vraiment nuls ! », « Qu'est-ce que j'ai fait au bon dieu pour mériter des cancre pareil ? », « Il n'est pas fini celui-là », etc. Ces différentes réputations ne

nous ont pas laissé indifférentes et nous ont donné envie de vérifier si les propos que nous allions recueillir infirmeraient ou confirmeraient ces préjugés. Les interrogés, bien entendu, ignoraient précisément nos motivations. Et afin de ne pas influencer les professeurs, ceux-ci ignoraient que notre sujet traitait de la bienveillance dans l'enseignement. Ils pensaient que nous travaillions sur les relations professeurs-élèves. En effet, nous avons rapidement constaté que notre thème était de nature à susciter de nombreuses réactions très différentes (« c'est un mémoire de bisounours ! », « c'est très intéressant ! Nous n'en parlons pas assez ! », etc.). De ce fait, il nous a semblé nécessaire de ne pas préciser trop clairement notre question de recherche. Nous ne voulions pas influencer, dans un sens ou dans l'autre, les professeurs que nous allions questionnés. De plus, nous émettions l'hypothèse que certains professeurs pouvaient à la fois se moquer de la bienveillance dans l'éducation, et être en réalité tout à fait bienveillants dans leur classe. Ainsi, affirmer que nous travaillions simplement sur les relations professeurs-élèves avait pour objectif de recueillir les propos les plus neutres possibles.

Afin de mener à bien nos entretiens, nous avons constitué une grille de questions (disponible en annexe). Celle-ci était articulée autour de plusieurs axes : la rencontre avec les élèves lors des premiers cours de l'année, la relation avec les élèves de manière globale, la gestion de l'hétérogénéité du groupe, la question de l'évaluation et des appréciations. Nous questionnions ensuite les professeurs sur leurs souvenirs en tant qu'élève et en tant que professionnel. Nous terminions par leur demander s'ils avaient quelques conseils à délivrer à de jeunes enseignants.

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Cinq d'entre eux sont disponibles en annexe. Nous avons ensuite réalisé un travail d'analyse des réponses pour essayer de comprendre si la bienveillance était un principe qui guidait, ou non, le comportement des enseignants dans leur classe. Nous sommes conscientes que notre analyse peut être sujette à plusieurs biais. En premier lieu, nous ne lisons pas notre grille d'entretien aux enseignants mais tentions de les amener à répondre à nos questions, comme si nous conversions de manière spontanée. Mener de façon naturelle l'entretien n'était pas évident et nous a amené à poser des questions dans des termes légèrement différents. Nous avons ainsi été amenées à comparer des réponses que nous n'avons pas sollicitées de manière identique. En second

lieu, nous avons mené ces entretiens et analysé les résultats en essayant de faire preuve de la plus grande neutralité possible. L'enregistrement des entretiens et leur réécoute nous ont permis de respecter au mieux les paroles des professeurs interviewés. Nous sommes cependant conscientes que nos sensibilités respectives ont certainement pu influencer notre analyse. Enfin, entre ce que les enquêtés disent de leurs relations avec leurs élèves et ce que sont effectivement ces relations, il existe probablement des décalages inévitables et difficiles à connaître. Pour réduire l'effet de désirabilité sociale produite par la situation d'entretien, le but de la grille d'entretien était aussi d'obtenir des données factuelles - par exemple sur les pratiques de notation - pour aller au-delà de la perception que les professeurs peuvent avoir de leurs relations avec les élèves.

2.2. Les résultats des entretiens

A la suite des entretiens, nous avons pu faire un certain nombre de constats. Le premier d'entre eux serait sans doute à formuler sous forme de question. En effet, nous nous sommes tout d'abord interrogées sur l'existence d'un professeur malveillant (2.2.1). Ensuite, nous avons cherché à comprendre le positionnement général de chaque professeur relativement à la bienveillance en analysant les liens qui existaient entre leurs expériences personnelles et leurs pratiques professionnelles (2.2.2). Pour continuer cette analyse, nous avons sondé leurs souvenirs de carrière pour chercher à comprendre l'importance que représentaient pour les professeurs leurs relations avec leurs élèves (2.2.3). Pour aller plus dans le détail, les questions relatives à l'évaluation (2.2.4) et à la gestion de l'hétérogénéité des élèves (2.2.5) et aux punitions (2.2.6) nous ont permis d'avoir des repères concrets sur la bienveillance de ces enseignants. Enfin et pour fermer la boucle, en allant cette fois du pratique vers le théorique, nous avons pu constater la méconnaissance des enseignants vis-à-vis de l'état de la recherche relativement aux relations professeurs-élèves (2.2.7).

2.2.1. Le mirage du professeur malveillant ?

A l'issue de nos entretiens, un premier constat - le plus important sans doute - nous est apparu clairement : tous les professeurs, parmi ceux que nous avons interviewés, étaient animés par de la bienveillance, au moins dans une certaine mesure. Ce constat rassurant nous a étonné. En effet, les discours des professeurs peuvent varier considérablement selon les espaces et les temporalités. La salle des professeurs semble propice à des affirmations peu nuancées, voire extrémistes. Sans doute, peut-on expliquer ces propos par le temps court des pauses au cours desquelles les professeurs se retrouvent dans leur salle, ont besoin de s'exprimer, d'être écouté suite à des cours qu'ils ont pu vivre difficilement et avant de retrouver une nouvelle classe. Et finalement, ces expressions (« les élèves se prennent vraiment pour des p'tits rois », « vivement les vacances, je n'en peux plus de les voir ceux-là ») ne sont-elles pas au fond la marque d'une déception et/ou d'une préoccupation des professeurs pour leur métier ? Ces expressions ne seraient pas vraiment pensées mais traduiraient simplement un besoin de s'exprimer, de se défouler, et montreraient le souci de bien faire de professeurs déçus par ce qui peut se passer dans leur classe.

Lors des entretiens, les professeurs que nous avons rencontrés ont tous manifesté un intérêt pour la progression et le devenir de leurs élèves. Cet intérêt a pu parfois nous surprendre du fait du contraste entre le discours tenu en salle des professeurs et lors de l'entretien. Les interviews ont ainsi permis de faire apparaître une distinction conséquente entre le discours ambiant et rapide et le discours plus réfléchi construit autour d'une introspection et d'une écoute consciencieuse. En conclusion, nous n'avons pas trouvé, à ce jour, de professeur dénué de toute motivation bienveillante. Il serait sans doute intéressant de présenter ces résultats à des élèves, trop nombreux, qui se sentent perpétuellement persécutés et victimes de professeurs « sadiques » (cf. introduction). En définitive, si nous avons trouvé tous les professeurs interviewés bienveillants, cette bienveillance se manifestait de façon très différente et selon des amplitudes variables d'un professeur à un autre.

2.2.2. Lien entre expériences personnelles et pratiques professionnelles

A la suite des entretiens, un second constat est apparu clairement. L'expérience personnelle de chaque professeur a un effet considérable sur sa pratique professionnelle. En effet, derrière chaque enseignant se cache, à tout le moins, un ancien élève, et bien souvent également, un parent d'élève. Les professeurs que nous avons interviewés ont tous semblé être guidés par leurs souvenirs propres.

Le bon élève qui se fichait de sa relation avec les enseignants et n'attendait d'eux que de proposer des leçons très fournies est devenu un professeur distant et exigeant. Pour ce type de professeur, aucune relation de copinage n'est envisageable. Chacun sa vie. Sa préoccupation est de fournir le meilleur cours possible à ses élèves, de les intéresser, d'avoir un contenu solide. Cette distance relationnelle n'exclut pas pour autant de la « bienveillance ». En effet, et même si le mot de « bienveillance » semble difficile à prononcer pour lui, ce professeur est prêt à proposer bénévolement des heures de soutien à ses élèves en difficulté. La bienveillance de ce premier enseignant se construit donc autour d'un rapport exclusivement professionnel et académique entre l'enseignant et l'élève.

A contrario, l'élève qui était dans la défiance par rapport à l'école est devenu, quant à lui, un professeur très à l'écoute et très disponible. Il ne se souvient pas du nombre d'heures de retenue qu'il a dû endosser au cours de sa scolarité mais se souvient en revanche très bien des injustices que ses professeurs ont pu lui faire subir et comment il s'était « mis à ne pas aimer l'école ». Cet enseignant là, tout en affirmant la nécessité de faire des cours de qualité, met un point d'honneur à créer une relation avec ses élèves en communiquant avec eux. Concrètement, il raconte que ses cours débutent systématiquement par des « bonjour » et des « comment ça va ? » adressés à chacun. Son objectif est celui « [d']amener l'élève à être sur un rapport humain différent ». Dans un même ordre d'idées, le professeur raconte que son meilleur souvenir a consisté à accompagner un élève à passer son permis de conduire. On observe donc combien la relation qui le lie à ses élèves est une question tout à fait cruciale pour lui, venant même avant le contenu de ses cours. Ces différentes illustrations montrent combien cet enseignant a pu nous apparaître extrêmement bienveillant, tant au niveau professionnel que personnel, avec ses élèves.

L'expérience en tant que « parent d'élève » semble également exercer un effet important sur la pratique des enseignants. Tout d'abord, les enquêtés également parent ont conscience de l'effet qu'ont pu avoir leurs enfants sur leurs pratiques professionnelles. Le récit des mamans-professeurs est particulièrement intéressant à cet égard. L'une d'elles raconte son écœurement face à des injustices que son enfant a pu subir, et notamment des appréciations qu'elle n'a pas comprises en tant que parent d'élève. Il est intéressant de voir que cette même professeure aujourd'hui « essaie d'être la plus neutre possible » sur les bulletins scolaires, en rédigeant des appréciations courtes et en privilégiant une explication à l'oral. Une autre maman se souvient du stress du baccalauréat vécu par ses enfants et de la manière dont elle a procédé pour essayer de les encourager au mieux. Un mot, déjà formulé maintes fois lors de l'entretien, est alors réapparu : « la confiance ». Pour cette enseignante, l'important est de donner confiance aux élèves pour les accompagner dans leur réussite.

Le lien entre les expériences personnelles des professeurs et leurs pratiques actuelles démontre que les enseignants développent une sensibilité particulière relativement à leur propre vécu. Ils sont ainsi particulièrement attentifs aux éléments, qui leur ont eux-mêmes semblé fondamentaux en tant qu'élève ou parent d'élève. Leur vécu semble ainsi façonner, dans une grande mesure, leur bienveillance. La bienveillance que nous avons pu observer ne semblait donc pas être apparue *ex nihilo*. Au contraire, la bienveillance serait plutôt le fruit d'une expérience personnelle.

2.2.3. Souvenirs de carrière et importance des relations avec les élèves

La question relative aux meilleurs et aux pires souvenirs de carrière des enseignants a amené des réponses révélatrices. Tous les enseignants interviewés ont fait état, à un moment ou à un autre, de leur relation avec les élèves. Ce point commun nous a interpellées.

Parmi les bons souvenirs, la reconnaissance du travail de l'enseignant revient systématiquement. Cette reconnaissance dont ont parlé les enseignants pouvait s'entendre à deux titres. D'un point de vue académique tout d'abord, l'obtention par les élèves de très bons résultats ou encore la réalisation de beaux parcours scolaires sont pour les enseignants une marque de reconnaissance importante. D'un point de vue affectif ensuite, les petites attentions des élèves envers leurs professeurs (tels que les cadeaux à Noël ou aux

anniversaires) sont également une source de reconnaissance estimable. Ces bons souvenirs montrent un intérêt commun de tous les professeurs pour leur relation avec leurs élèves. Or, ces souvenirs sont justement les ricochets de relations bienveillantes entretenues avec les élèves. En effet, les très bons résultats scolaires ne sont-ils pas le reflet d'un souci particulier de l'enseignant de faire progresser ses élèves ? Et les petits cadeaux, telle qu'une carte de Noël écrite en hiéroglyphes adressée à un professeur d'histoire-géographie, ne traduisent-ils pas des remerciements pour l'accompagnement d'un professeur ? L'évocation de ces souvenirs semblent montrer que la bienveillance éducative constitue une source de réussite et de bien-être tant pour les élèves que pour leurs professeurs.

S'agissant des pires souvenirs, les propos recueillis sont éclatés entre deux problématiques : celle en lien avec les élèves, celle en lien avec la hiérarchie. Nous écarterons les souvenirs en lien avec la hiérarchie qui ne nous intéressent pas pour ce sujet. Les mauvais souvenirs relatifs à des difficultés vécus avec les élèves montrent, cette fois encore, l'intérêt que les professeurs peuvent porter à leurs élèves. La référence à ces souvenirs ne semble toutefois pas pouvoir être assimilée systématiquement à des marques de bienveillance. En effet, ces mauvais souvenirs, souvent douloureux, ont suscité deux types de réaction. Certains enseignants ont pu faire part de leur remise en question, ce qui fait preuve d'une écoute et d'un souci d'améliorer sa pratique pour mieux faire progresser les élèves. Ces réactions peuvent être assimilées à de la bienveillance. D'autres enseignants ont, au contraire, totalement exclu l'idée d'une remise en question, en faisant référence à l'existence de « petits cons ». Ces dernières réactions ne peuvent, en aucun cas, être assimilées à une conduite bienveillante de l'enseignant. En définitive, ces différents témoignages mettent en évidence des réactions totalement opposées face à des situations de remise en question des pratiques de l'enseignant. Ces résultats montrent combien la bienveillance éducative constitue à ce jour une posture tout à fait « individuelle ». En effet, chaque professeur semble aujourd'hui animé par de la bienveillance mais dans une mesure qui lui est propre, à sa manière, en fonction de son expérience de professeur et d'ancien élève.

2.2.4. La difficile question de l'évaluation

« Noter, c'est la chose la plus difficile de la terre » ou encore « la docimologie n'est pas une science exacte ». Lors des entretiens, les professeurs ont manifesté un certain malaise vis-à-vis de la notation. Les questions « pour vous, une note faible c'est combien ? Et une très bonne note ? » amenaient des premières réponses que les enseignants venaient ensuite moduler, en fonction du niveau considéré, de la classe en question ou encore de la bonne volonté déployée par un élève. Si les enseignants sont dans l'obligation de mettre des notes, ces dernières semblent être l'objet de questionnements multiples.

Une note faible est en-dessous de 8, de 6 ou de 5 sur 20 en fonction des enseignants interrogés. Une très bonne note, toujours selon les professeurs interviewés, c'est « entre 14 et 16 », « à partir de 16 » ou « 20 ! bien sûr ». On peut observer donc une différence de 3 points s'agissant de l'appréciation de ce qu'est une note faible et une différence de 6 points s'agissant de ce que les enseignants considèrent être une très bonne note. Ces écarts sont tout à fait notables et amènent à réfléchir sur la lisibilité du système de notation. Si les professeurs eux-mêmes ne sont pas d'accord pour considérer ce qu'ils appellent être une note faible ou une très bonne note, comment les élèves peuvent-ils se repérer ?

On peut avancer l'argument que chaque échelle de note est relative à la matière considérée. On ne note pas de la même manière l'EPS et la philosophie par exemple. Cela induirait donc que les élèves arrivent, sans qu'aucun mode d'emploi ne soit à leur disposition, à déduire leur niveau de leur note relativement à chaque matière. L'échelle des notes apparaît donc comme un outil arbitraire, peu lisible par les élèves et leurs parents. Cette démarche d'analyse des « bonnes » et « mauvaises » notes, déjà réalisée, avait donné des résultats comparables (Merle, 2007).

Les appréciations constituent certainement un moyen de permettre une meilleure lisibilité des résultats de l'élève. Mais cet outil semble lui aussi tout à fait imparfait pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les professeurs avancent des problèmes d'ordre technique : la difficulté à connaître tous leurs élèves, la nécessité de respecter les contraintes de longueur imposées par les logiciels informatiques, l'heure à laquelle les appréciations sont rédigées ou encore le manque de formation pour ce travail de rédaction des appréciations. En faisant part de ces différents états de fait, les professeurs montrent avoir eux-mêmes conscience de

l'imperfection de ce système d'appréciation. Ensuite, et toujours pour démontrer que le système des appréciations ne constitue pas la panacée relativement à des notes opaques, nous citerons l'expérience d'un professeur interviewé. Celui-ci a été confronté au désarroi de parents qui ne comprenaient pas la note de leur enfant. L'enseignant en question avait mis la note de 12/20 et avait précisé en appréciation que l'élève était sérieux et faisait un bon travail. Les parents trouvaient que la note n'était pas en adéquation avec l'appréciation du professeur. L'enseignant explique alors son système de notation qu'il souhaite le plus juste possible : « je note simplement ce que je vois » et ajoute que l'appréciation est là pour préciser l'attitude et le comportement. Un élève peut donc tout à fait avoir un excellent comportement, travailler beaucoup mais avoir des résultats moyens. L'incompréhension des parents face à ces résultats montre, de manière tout à fait éloquente, combien le système de notation même accompagné d'une appréciation, peut apparaître comme illisible.

Peut-on parler de bienveillance avec ce système d'évaluation basé sur les notes? Le professeur bienveillant est un enseignant soucieux du progrès et de la réussite de l'élève. Or, comment un élève peut-il progresser s'il ne comprend pas la signification de ses notes ? Selon les professeurs et avec un même résultat, un élève pourra en effet être considéré comme « faible », « moyen », « bon » ou « très bon ». Et au-delà de connaître son niveau pour se situer globalement, quelles indications donnent la note à l'élève ? Elle ne permet ni de valoriser clairement les compétences acquises, ni de signaler celles sur lesquelles l'élève doit insister. Face à ces difficultés, les professeurs que nous avons rencontrés ont mis en place des stratégies pour rendre la note plus lisible. Parmi ces stratégies, un certain nombre de professeurs proposent à leurs élèves des grilles d'évaluation précisant les compétences des élèves à chaque évaluation. Ces démarches prouvent, une fois encore, une certaine bienveillance de la part des enseignants.

2.2.5. La délicate gestion de l'hétérogénéité des élèves

S'agissant de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, les professeurs ont tous manifesté leur préoccupation et leur difficulté à gérer cette donnée. Comme pour la notation, les réactions ont été vives : « ah, ça c'est difficile, ça c'est vraiment difficile », « question pas évidente » ou encore « ça, c'est la grosse galère ». Tous ont en effet conscience de

l'hétérogénéité de leur classe et savent qu'ils doivent composer avec des classes multi-niveaux. Face à cette réalité, les professeurs ont choisi des stratégies différentes. La majorité d'entre eux assument s'occuper plus des élèves en difficulté, quitte à laisser se débrouiller les élèves les plus forts. Ces enseignants partent du principe que les élèves doués pourront toujours se débrouiller sans eux (« tant pis pour les très bons ») et qu'en revanche les élèves les plus faibles requièrent une grande attention, sans laquelle ils seraient voués à l'échec scolaire.

Pour aider les élèves ayant le plus de besoins, les professeurs ont mis en place des techniques de différenciation. Une de ces techniques, régulièrement évoquée, consiste en une aide sur des temps hors classe, c'est-à-dire pendant les récréations ou sur une heure à part entière. Un des professeurs insiste sur la participation orale des élèves en difficulté ou décrocheurs. Un autre enseignant privilégie le travail de groupes et prend garde à toujours commencer ses évaluations par des exercices simples, accessibles par tous. D'autres enfin font varier leur niveau d'exigence dans les travaux rendus en fonction des niveaux de chaque élève. Ils assument ainsi valoriser le travail incomplet ou partiellement incorrect d'élèves en difficulté alors même qu'ils auraient reproché un travail identique effectué par un bon élève. Le déploiement de ces techniques montre que chaque professeur a conscience de cette réalité que constitue l'hétérogénéité et cherche à trouver des solutions. Même si ces solutions sont certainement loin d'être parfaites, la recherche de celles-ci témoigne d'une réelle bienveillance des enseignants.

2.2.6. Bienveillance et punitions sont-elles incompatibles ?

Le terme de bienveillance évoque régulièrement des sourires entendus de la part des professeurs. En effet, ce mot est souvent assimilé à une posture d'extrême gentillesse, de laisser-faire, voire d'un laxisme coupable. Un professeur interviewé tourne en dérision ouvertement cette façon d'agir qu'il nomme « être bisous-bisous ». Toutefois, même si la bienveillance est un terme polémique, nous avons pu constater dans les faits que les professeurs étaient en réalité tous bienveillants, dans une plus ou moins grande mesure. Ainsi, la bienveillance n'est nullement assimilable à une méthode laxiste où l'élève serait

excusable de tout. Les témoignages que nous avons pu recueillir relativement aux punitions sont pour cette raison intéressants.

Les professeurs qui ont manifesté ouvertement un souci de bienveillance envers leurs élèves, en allant jusqu'à en prononcer le terme, ont des rapports aux punitions extrêmement différents. Un premier enseignant affirme, par exemple, « n'avoir jamais mis une heure de colle » en 25 ans de carrière dans l'Education nationale. Ce dernier ajoute cependant que « [ses] colères sont redoutables ». Un second enseignant suit à la lettre les règles exposées en début d'année : deux oublis ou retards sont tolérés, les troisièmes sont systématiquement punis. Enfin, un dernier professeur interviewé semble adopter une posture intermédiaire entre ces deux extrêmes avec une gestion au cas par cas, traitée en fin d'heure suite à un dialogue avec l'élève fautif. Une fois encore, il est assez facile de faire un lien direct entre les principes suivis par les professeurs et leur vécu individuel. Parmi les professeurs les plus distants par rapport à la terminologie de « bienveillance », nous avons pu constater une flexibilité importante de leur part vis-à-vis des punitions. A titre d'exemple, l'un d'eux affirme « [qu'il a] passé le CAPES de [telle matière], [et n'a] pas passé le CAPES de gendarme ! » et admet « subir » les comportements récalcitrants.

En définitive, il ne semble pas possible de trouver un lien unique entre « bienveillance » et « punition ». Et plus encore, les témoignages recueillis invitent à renverser les *a priori* présentés précédemment. Les professeurs les moins à l'aise avec la notion de bienveillance se sont révélés être les plus laxistes en termes de punition. Les professeurs se présentant comme étant bienveillants sont en réalité très fermes et exigeants. Ainsi, même s'il serait présomptueux de déduire de nos entretiens que les professeurs les plus bienveillants sont les plus intransigeants, les propos échangés montrent combien cette image de la bienveillance-laxiste est tout à fait erronée.

2.2.7. L'état des recherches sur les relations professeurs-élèves : la grande inconnue des enseignants

Au cours des entretiens, les enseignants étaient questionnés sur ce qu'ils savaient de l'impact des relations professeurs-élèves sur les apprentissages. De manière plus précise, la question était formulée en ces termes : « pensez-vous que la relation que vous entretenez avec vos élèves ait un impact sur leurs apprentissages ? » Les réponses montrent que l'état des recherches et des avancées en la matière est entouré d'une importante part d'ombre pour les enseignants.

Relativement à la question de savoir si les relations professeurs-élèves avaient un impact sur les apprentissages des élèves, les professeurs ont fourni des réponses très variées. Tous sont partis chacun de leur expérience propre afin d'en tirer des conclusions. L'un d'eux s'est ainsi montré plutôt dubitatif et s'est exprimé de la manière suivante : « euh... je sais pas. C'est assez difficile à dire. Je crois [que les élèves] sont assez indifférents [à leurs relations avec les professeurs] ». Un autre a pu proposer une réponse plus affirmée : « je pense, oui. [...] je vois que les gens qui ne m'aiment pas du tout ont tendance à ne pas bosser ». Enfin, un dernier enseignant affirme, pour sa part, avec beaucoup plus de certitude : « Forcément. forcément. [...] L'humain joue énormément ». Ce panel de trois réponses est intéressant à deux titres. Tout d'abord, il indique combien les enseignants français ont une culture éloignée des recherches en neurosciences et en pédagogie. En effet, nous avons pu constater que de nombreuses recherches font aujourd'hui état de l'impact des relations au sein de la classe sur les apprentissages (titre 1.2 du mémoire). Il peut sembler étonnant qu'une importante part des professeurs, premiers concernés *a priori* par les résultats de ces études, n'en aient pas connaissance. Ensuite, la réponse à cette question constituait un très bon résumé de chaque entretien. Les réactions des professeurs permettent de rendre compte de l'importance qu'ils accordaient à la relation qu'ils entretenaient avec leurs élèves. La suite des entretiens a systématiquement confirmé ces premières réponses. Et même si nous avons pu constater que la bienveillance des professeurs pouvait être décelée de différentes manières, la réponse à cette question semble permettre de mesurer le degré de bienveillance de chaque enseignant, du moins au plus bienveillant.

III- La bienveillance en classe :

le point de vue des élèves

Après avoir interrogé des professeurs sur leurs pratiques de la bienveillance, il nous a semblé intéressant d'interroger les destinataires de ces pratiques sur leur ressenti face à la bienveillance. Pour cela nous avons procédé à l'élaboration d'une enquête (3.1) dont nous avons ensuite analysé les résultats. Les réponses des élèves nous ont permis de dégager un certain nombre d'observations sur les effets de la bienveillance (3.2) et de constater combien l'évaluation est un enjeu incontournable s'agissant du thème de la bienveillance (3.3).

3.1. Présentation de l'enquête à destination des élèves

Afin de connaître le point de vue des élèves vis-à-vis de la bienveillance en classe, nous avons mené une enquête quantitative auprès de 139 lycéens. Les enquêtés proviennent majoritairement de l'académie de Rennes. Cependant, des élèves d'autres académies ont pu répondre au questionnaire, notamment dans l'académie de Versailles par le biais d'un questionnaire en ligne. Sur les 139 élèves interrogés, la moitié est scolarisée en classe de seconde, 37.7% sont en première et 12.3% en terminale. Notre échantillon est aussi majoritairement féminin avec 72% de filles. 50% des élèves interrogés estiment leur niveau scolaire moyen et 35% l'estime bon. Peu d'élèves le considèrent très bas ou bas (8% des enquêtés). De plus, presque la moitié des enquêtés se considèrent comme des élèves studieux, 33% comme passifs, 19% se jugent dissipés et 3% perturbateurs.

Le questionnaire intitulé « la relation professeur-élève » a été distribué en ligne de manière anonyme. Au sein de ce questionnaire, nous avons souhaité aborder plusieurs thématiques : la relation professeur/élève, l'ambiance de classe, la valorisation et l'encouragement des élèves, l'humiliation, la note, l'appréciation et les souvenirs scolaires. Les questions sont majoritairement fermées mais quelques-unes sont posées de

manière ouverte. Ce type de question aura permis aux élèves d'expliciter certains points tels que l'humiliation ou les souvenirs scolaires.

3.2. La relation professeur-élève : les effets de la bienveillance

Au sein de la relation professeur-élève, la bienveillance a de nombreux effets. Afin d'en dessiner les contours, nous étudierons tout d'abord le rôle de l'affect dans la réussite scolaire des élèves (3.1.1). Puis, nous nous intéresserons au ressenti des élèves face à une posture bienveillante de l'enseignant fondée sur la valorisation et les encouragements (3.1.2). Enfin, nous nous arrêterons sur le phénomène contraire encore présent dans les pratiques enseignantes : l'humiliation (3.1.3).

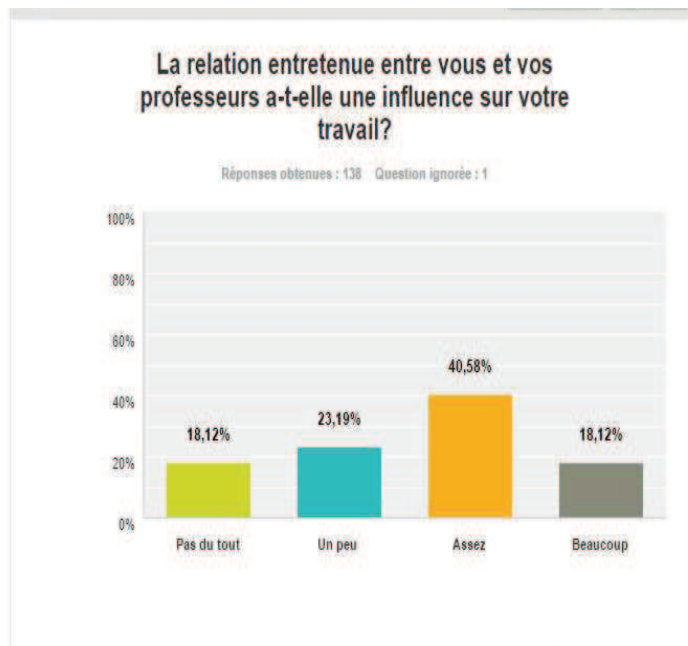
3.2.1. Le rôle de l'affect dans la réussite scolaire des élèves

La relation entretenue entre les élèves et les professeurs va avoir un impact important sur l'intérêt pour la matière et le travail fourni. 39% des élèves interrogés déclarent que la relation entretenue avec le professeur a une forte influence sur leur intérêt pour la matière. Pour les élèves, l'affect a donc un rôle important dans la vision d'une discipline par rapport à une autre. Mais ce n'est pas tout. Elle aussi une influence sur le travail fourni. En effet 18% des enquêtés déclarent que la relation qu'ils entretiennent avec le professeur a une forte influence sur leur travail et 40% déclarent qu'elle a une influence assez importante. Le professeur a donc tout intérêt à entretenir une relation de classe fondée sur la confiance pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, pour que les élèves s'intéressent davantage aux notions développées en cours et développent un intérêt pour la discipline enseignée. Dans un deuxième temps, cette relation pourra motiver l'élève à fournir un travail conséquent. L'entretien du climat de confiance est donc un élément de la bienveillance à travailler.

Par ailleurs, la relation professeur élèves, lorsqu'elle est bonne, participe à rendre le climat scolaire plus agréable pour les élèves. Les sorties scolaires, par exemple, permettent aux élèves de voir leurs professeurs différemment et d'entretenir cette relation de confiance. Ces moments reviennent régulièrement dans leurs meilleurs

souvenirs scolaires que les élèves ont pu exprimer en ces termes : « lorsqu'il y a une bonne ambiance de classe et une complicité entre les élèves et les professeurs », « rire avec les professeurs et quelques élèves à la fin des cours », « les voyages, les sorties avec la classe et quelques professeurs, les relations sont alors renforcées et permettent de voir différemment nos professeurs que dans un contexte de cours ». Ces remarques sont à mettre en parallèle avec les observations dont nous déjà fait état précédemment dans la première partie du mémoire : le lien de confiance établi dans une relation bienveillance entre l'élève et le professeur donne un impact plus important aux remarques formulées par l'enseignant. Cette peur de décevoir peut être mise en lien avec ces résultats. L'apprenant ajustera son implication en fonction de l'intérêt qu'il porte à la matière et au professeur. La relation de confiance entretenue entre professeur et élèves participe à rendre l'école plus agréable pour les élèves et peut parfois les encourager à travailler.

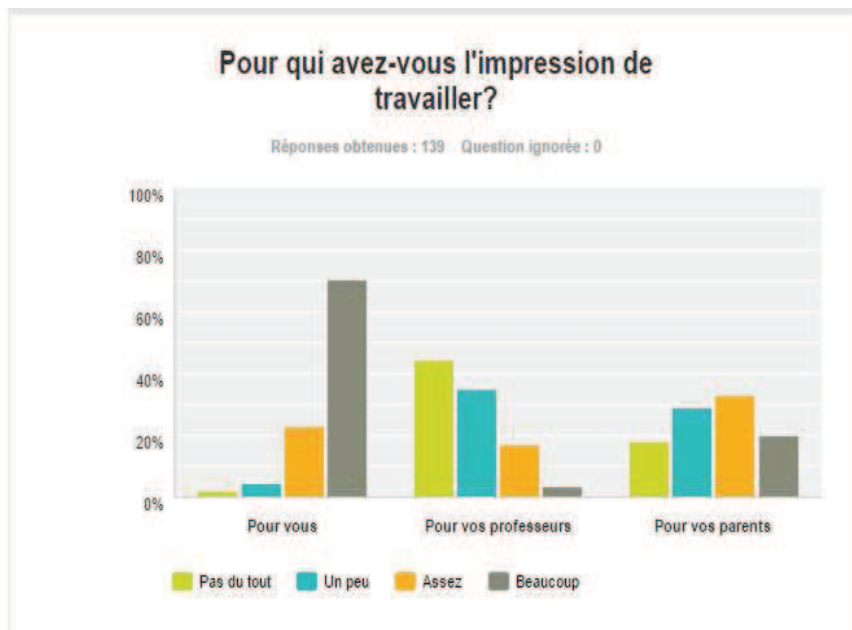
Graphique 1 : relation professeur élève et influence sur le travail, en pourcentage



Lecture : 40,58% des élèves interrogés déclarent que la relation entretenue avec le professeur a « assez » d'influence sur leur travail.

Néanmoins, il est intéressant de noter que cette influence est relative. En effet, 44% des élèves interrogés déclarent qu'ils ne travaillent pas pour le professeur et 34% déclarent qu'ils travaillent un peu pour l'enseignant. L'importance de la pression familiale semble aussi importante car 20% des élèves interrogés travaillent beaucoup pour leurs proches. La peur de décevoir l'entourage, et notamment les parents, est un élément important qui est source de stress pour les élèves. L'un d'entre eux déclarent que son pire souvenir est survenue « *lorsque j'ai eu ma pire note, et qu'il fallait ensuite le dire à ma mère* » ; un autre affirme que cette relation est source de angoisse « *car on se met une pression pour réussir pour avoir de bonnes notes et ne pas décevoir les parents* ». Dans la mise au travail de l'apprenant, le rôle de l'affect vis-à-vis de l'enseignant est donc à relativiser car la famille a aussi à rôle non négligeable. Cependant, force est de constater que les élèves sont conscients de la nécessité de travailler car 71% d'entre eux affirment travailler pour eux même.

Graphique 2 : entourage et influence sur le travail

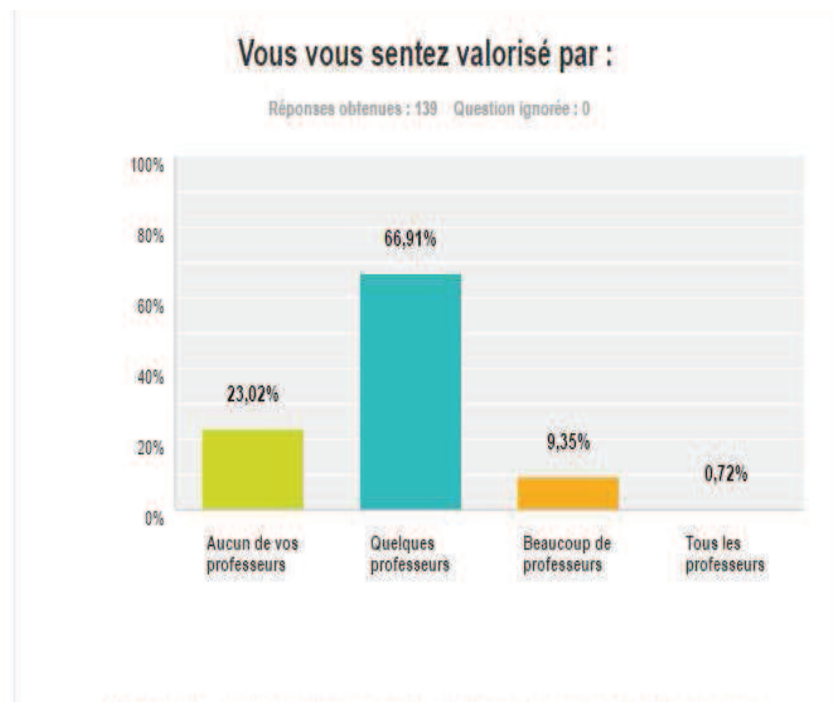


Lecture : 71 % des enquêtés déclarent travailler pour eux.

3.2.2. Valorisation et encouragement : des facteurs de réussite

La valorisation des élèves et les encouragements sont un des piliers de la pratique éducative bienveillante. Néanmoins cette méthode n'est pas encore expérimentée par l'ensemble des enseignants. En effet, seulement 2.2% des élèves interrogés se sentent encouragés par tous leurs professeurs. Cette pratique est cependant utilisée par certains d'entre eux car 71% des élèves déclarent se sentir encourager par un petit nombre de leurs enseignants. La valorisation des élèves est une pratique encore moins unanime car sur les 139 élèves interrogés seulement une personne se sent valoriser par tous ses professeurs. 22% déclarent ne le sentir chez aucun de leurs enseignants.

Graphique n°3 : la valorisation des élèves



Lecture : 66,91 % des enquêtés déclarent se sentir valorisés par quelques professeurs.

Tableau 1 : le sentiment d'encouragement des élèves en fonction de leur niveau scolaire

| Vous vous sentez encouragé par : | Vous estimez votre niveau scolaire : | | | | | Total |
|----------------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Très bas | Bas | Moyen | Bon | Très bon | |
| Aucun professeur | 25,0 | 14,3 | 2,9 | 6,3 | 0,0 | 5,1 |
| Quelques professeurs | 75,0 | 71,4 | 81,2 | 64,6 | 33,3 | 71,5 |
| Beaucoup de professeurs | 0,0 | 14,3 | 13,0 | 29,2 | 55,6 | 21,2 |
| Tous vos professeurs | 0,0 | 0,0 | 2,9 | 0,0 | 11,1 | 2,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Lecture : 25% des élèves qui estiment leur niveau scolaire très bas se sentent encouragés par aucun professeur.

De plus, en s'intéressant aussi au niveau de l'élève, on remarque que ce sont ceux qui estiment leur niveau le plus élevé qui se sentent le plus encouragés. 55.6% des élèves qui évaluent leur niveau scolaire comme « très bon » déclarent être encouragés par beaucoup de leurs professeurs et 11.1% par tous. Ces résultats sont paradoxaux dans la mesure où ce sont les élèves au niveau scolaire le plus faible qui auraient davantage besoin d'encouragements. 75% d'entre eux se sentent encouragés par quelques-uns de leurs professeurs. Le constat est le même lorsque l'on s'intéresse à la valorisation. 44% des élèves qui estiment leur niveau scolaire très bon déclarent se sentir valorisés par beaucoup de leurs professeurs. Il en est de même pour 14.5% de ceux qui s'estiment bons. Or les élèves qui estiment leur niveau scolaire très bas ou bas sont ceux qui se sentent le moins valorisés par leurs professeurs : 50% des élèves estimant leur niveau bas et 57% de ceux qui l'estiment très bas déclarent qu'aucun de leurs professeurs ne les valorisent.

Comme nous l'avons vu précédemment, ce constat montre que les principes bienveillants ne sont pas assez mis en œuvre puisque qu'il a été montré que la valorisation

et les encouragements ont un effet sur les apprentissages et sur la progression des élèves. Les élèves les plus en difficulté seraient donc ceux qui devraient être valorisés davantage pour mettre en marche ce mécanisme de réussite. D'ailleurs les élèves sont conscients de cela. Presque un tiers des élèves interrogés pensent qu'une valorisation de la part de leurs professeurs aurait beaucoup d'effets positifs sur leurs apprentissages et 43% assez.

La situation est différente pour les bons élèves. Par exemple, un élève interrogé explique que son meilleur souvenir scolaire a eu lieu lorsque « *j'avais eu la meilleure note et le prof m'avait écrit BRAVO sur ma copie* ». Un autre l'explique de la manière suivante : « *un prof m'a dit que j'avais beaucoup de talent, et qu'il croyait en moi pour mon avenir* ». Se sentir soutenu par les professeurs marque donc les élèves dans leur scolarité. Au contraire, l'ignorance et le manque de reconnaissance affectent les élèves dans le sens contraire : « *[mon pire souvenir est] lorsqu'un professeur ne connaît pas mon prénom* ». La valorisation des élèves en difficulté est donc une pratique encore trop peu utilisée par le corps enseignant.

La valorisation de l'élève est d'ailleurs communément admise. Un bon élève peut se voir attribuer des « encouragements » ou des « félicitations » au conseil de classe. Les « félicitations » sont attribuées en fonction de la moyenne de l'élève. Si elle est supérieure à 13/20 environ, un élève peut se voir féliciter sur son bulletin. Cependant les élèves en progrès au niveau scolaire plus faible ne les reçoivent que très rarement. La pratique ne va donc pas dans le sens de la valorisation des élèves les plus faibles. Or, cette différence creuse davantage les disparités entre les élèves au niveau scolaire très élevé et très valorisés et les élèves au niveau très bas et peu encouragés. L'institution scolaire entretient donc le paradoxe préalablement expliqué.

3.2.3. : L'humiliation : une pratique encore courante

L'humiliation, qui s'oppose à la bienveillance, est une pratique encore présente au sein de l'institution scolaire (Merle, 2012). Environ la moitié des élèves interrogés déclarent s'être déjà sentis humiliés de façon ponctuelle ou répétitive. 4.3% des élèves interrogés déclarent se faire régulièrement humilier par leurs professeurs et 39.6% déclarent se faire rarement humilier.

Néanmoins, cette humiliation n'est pas toujours consciente pour le professeur. Il nous faudra donc distinguer l'humiliation ressentie de l'intention humiliante de l'enseignant. Plusieurs élèves interrogés expliquent, par exemple, que devoir parler devant toute la classe est pour eux un souvenir cuisant voire humiliant. Le professeur ne se rend pas compte de l'effet de sa demande sur l'élève. Il l'humilie sans en avoir conscience. Cette constatation doit être prise en compte par les enseignants. En tant que professeur, nous voyons parfois ces situations se produire. Sans en avoir l'intention, en demandant à un élève de répondre à l'oral à une question, celui-ci peut se sentir humilié. Aux professeurs d'être attentifs à ces situations pour les éviter. Cependant, l'humiliation intentionnelle demeure tout de même trop présente notamment dans le cas d'une humiliation visant la personne de l'élève.

En effet, il faut différencier deux types d'humiliation : une humiliation de la personne et de l'élève (Merle, 2012). Dans le cas d'une humiliation personnelle, ce sont les traits de la personnalité de l'élève qui sont touchés. Les élèves enquêtés apportent de nombreux témoignages en ce sens. Par exemple, « *lorsque l'on se moque de votre nom de famille* », « *[lorsque l'on se fait] traiter d'hypocrite, de double face devant la classe, qu'on est menacé de porter le bonnet d'âne et d'être enfermé dans une armoire* » ou encore « *lorsque les professeurs me parlent mal, me prennent pour une débile, lorsqu'il vous parle mal devant toute la classe mais tu ne peux rien dire tu n'as pas de cerveau, tu comprends rien* ». Un élève le verbalise en expliquant la situation humiliante de la manière suivante : « *il m'a rabaissé devant la classe, a critiqué des traits de ma personnalité* ». Cette pratique vient heurter des adolescents qui construisent justement leur personnalité. Elle peut donc avoir des conséquences sur leur développement. En

effet, l'estime et la confiance de soi sont des facteurs importants de la réussite scolaire et personnelle. Elles sont ici foulées au pied.

Les situations humiliantes peuvent aussi toucher l'adolescent en tant qu'élève. Dans ce cas, ce sont les résultats de l'élève qui sont visés. Un élève explique par exemple s'être senti humilié « *lorsque l'on a une mauvaise réponse et que l'on nous fait comprendre que l'on est nul devant tout le reste de la classe* » ou encore « *quand on ne répond pas correctement et que le professeur nous dit qu'un petit de 4 ans l'aurait su* ». L'élève est alors désemparé face à sa méconnaissance des notions. L'élève est fragilisé et peut donc se sentir plus rapidement humilié. Les remarques des enseignants accompagnant cette situation viennent s'enfoncer dans la brèche créée par l'impossibilité de l'élève de répondre à la question posée. Un élève explique simplement que « *ne pas savoir une réponse* » est pour lui humiliant. La brèche est dans ce cas déjà ouverte. Ce type d'humiliation a été étudié par Hélène Veyras et Julie Blanc (2015) sous l'angle d'une stratégie mise en place par l'enseignant pour faire régner le calme dans sa classe. Pierre Merle (2012) a également étudié cette question. Selon le sociologue, le professeur utiliserait la déstabilisation des élèves pour arriver à son objectif. Néanmoins, cette stratégie est contre-productive car elle rompt la relation de confiance entre le professeur et l'élève.

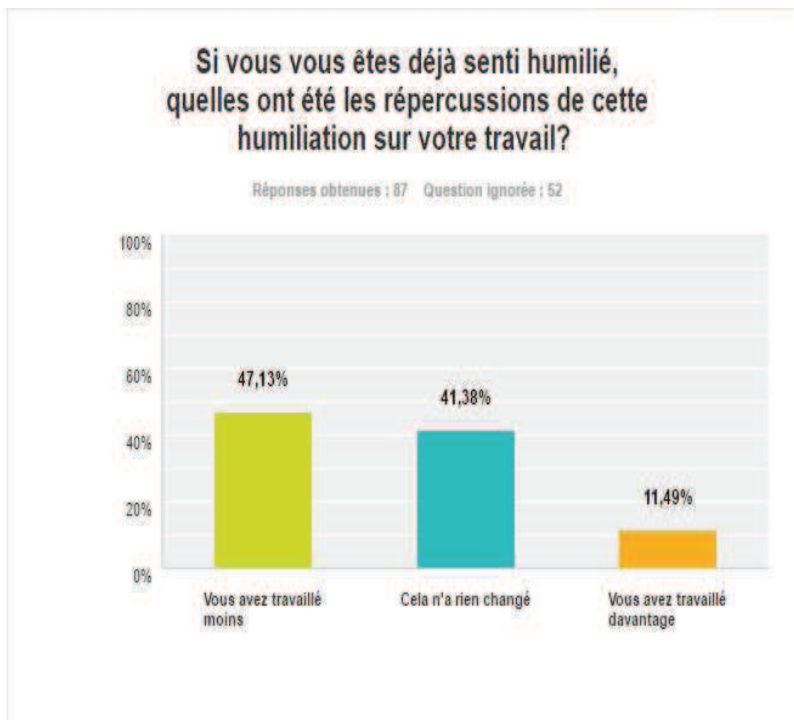
Le manque de confiance de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves peut aussi être perçu comme humiliant. Un élève l'explique de la manière suivante : « *j'ai eu une bonne note et le prof m'a demandé sur qui j'avais triché* ». Le manque de crédit apporté au travail de l'élève vient affirmer que l'élève « n'est pas capable » et fragilise encore une fois l'adolescent.

A l'inverse, une survalorisation peut conduire l'élève à se sentir honteux par rapport aux autres élèves de la classe. « *Je me suis sentie honteuse à cause d'une professeure qui me valorisait trop devant toute la classe et qui insistait pour dire que j'étais un exemple à suivre, ce qui n'est jamais apprécié par les autres élèves. Je n'aimais pas cette différence marquée par ma professeure qui me mettait vraiment mal à l'aise* ». Le regard porté par autrui, et notamment celui des pairs, est extrêmement

important au moment de l'adolescence. La mise en avant d'un élève peut alors être mal perçue par l'individu. Dans tous le cas, le professeur doit veiller à éviter ces situations d'humiliation.

Ces expériences d'humiliation participent à dégrader le climat scolaire et à maintenir l'élève dans une situation d'échec. En effet, 47% des élèves qui se sont déjà sentis humiliés déclarent que cela a eu des répercussions négatives sur leur travail. 41% d'entre eux déclarent que cela n'a rien changé et seulement 11.7% déclarent que cela a eu un effet positif sur leur travail. L'humiliation participe donc à l'échec scolaire. En effet, en humiliant l'élève, le professeur lui renvoie une image négative de lui-même qu'il s'appropriera par la suite. L'élève s'adaptera à l'image que le professeur renvoie de lui. Si le professeur renvoie à l'élève l'image d'un « nul » celui pourra le devenir. Un élève humilié aura davantage tendance à moins travailler.

Graphique n°4 : les conséquences de l'humiliation sur le travail des élèves



Lecture :
47,13% des
élèves qui se
sont déjà
sentis
humiliés ont
affirmé
avoir moins
travaillé en
conséquence

3.3. L'évaluation : un enjeu de la bienveillance

Nous allons à présent nous intéresser à l'évaluation et à ses enjeux relativement à la bienveillance. Tout d'abord, nous verrons que la note est parfois une source de stress et d'humiliation pour les élèves lorsqu'elle est considérée comme mauvaise (3.2.1). Puis, nous nous intéresserons aux enjeux des nouvelles pratiques dans l'évaluation (3.2.2).

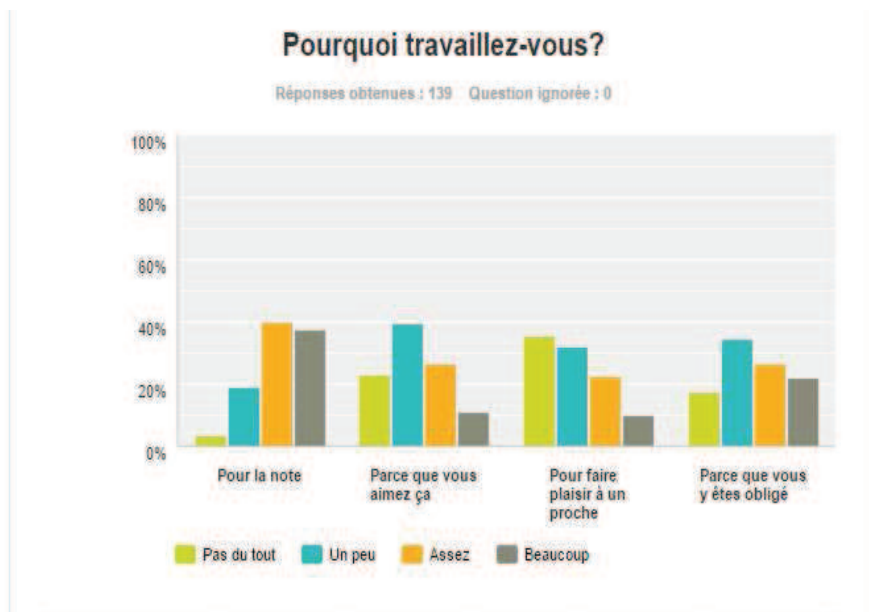
3.3.1. La note : une source de stress et d'humiliation

La note est toujours au centre des pratiques d'évaluation au sein de l'institution scolaire. Or, cette pratique est une source de stress pour les élèves et parfois d'humiliation lorsque la note est perçue comme mauvaise. Dans notre pratique, nous avons pu observer des élèves pleurer pour une note trop basse à leur goût. Celle-ci est alors perçue comme une sentence. L'estimation de la « mauvaise note » est relative aux exigences des élèves et de leurs familles. Ainsi, pour certains, un 12/20 est considéré comme « mauvais » alors même que l'institution en détermine le seuil pour la mention Assez Bien. La note, bien que secondaire sur le plan pédagogique, prend une place importante dans la pratique quotidienne. Ainsi, la réception d'une évaluation notée est toujours un moment particulier pour les élèves. La question « est-ce que c'est noté ? » revient régulièrement en classe pour chaque travail demandé. Si la réponse du professeur est affirmative, le travail sera jugé comme important et inversement si le travail n'est pas noté. La note est parfois attendue par l'élève et par la famille comme une récompense pour le travail fourni.

Dans la pratique, nous avons pu observer le cas d'un parent d'élève qui a envoyé un courriel à l'enseignant pour lui signifier son désaccord sur son choix de ne pas noter un travail personnel. Le parent estimait que la note permettait de motiver les élèves et qu'elle venait donc récompenser le travail fourni. Par ailleurs, certains élèves interrogés déclarent qu'avoir une bonne note fait partie de leurs meilleurs souvenirs scolaires : « *quand j'ai eu la meilleure note de la classe dans une matière que je n'affectionnais pas* », « *le jour où j'ai eu un 20/20* ». Cette représentation de la note est significative de l'importance qu'elle peut revêtir pour les élèves et leurs familles. D'ailleurs 38% des

élèves interrogés déclarent beaucoup travailler pour la note et 40% d'entre eux déclarent travailler assez pour celle-ci. La note revêt donc une importance particulière pour les lycéens.

Graphique n°5 : les raisons de la mise au travail



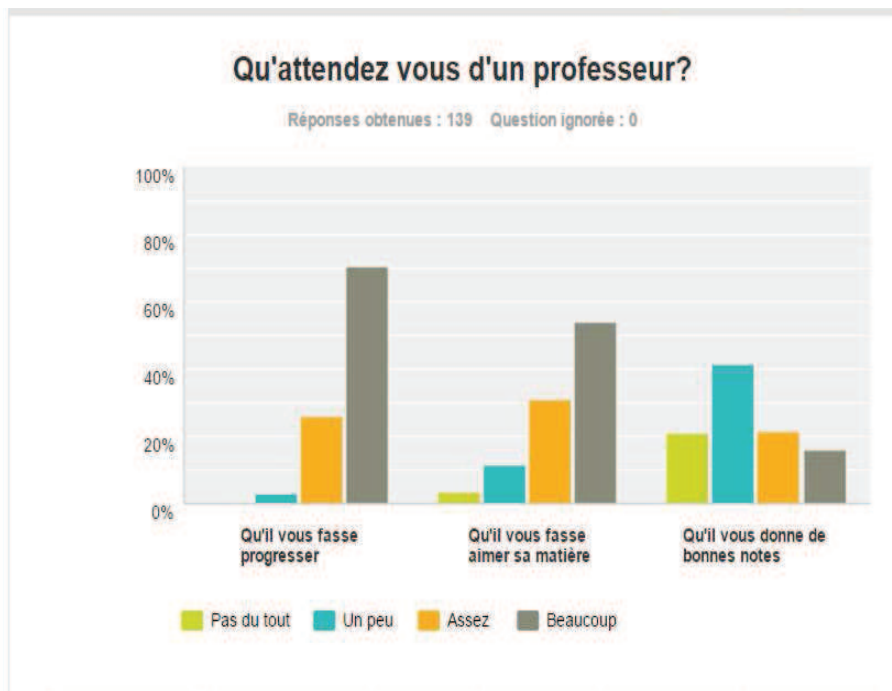
Lecture : 38% des élèves déclarent beaucoup travailler pour la note.

Ainsi, la note structure la vie scolaire de l'élève et participe à la rendre stressante. En effet, 18% des élèves interrogés se sentent très stressés à l'école et environ 38% ne le sont pas du tout. Lorsqu'on leur demande la cause de ce stress, la note revient très régulièrement. Certains associent ce stress à l'annonce aux parents « *car on se met une pression pour réussir pour avoir de bonnes notes et ne pas décevoir les parents* ». La peur de l'échec, retranscrite par la note, est au cœur de cette angoisse. Certains élèves expriment la raison de leur stress de la manière suivante : « *la peur d'échouer, d'être considérée comme "nulle" par rapport aux autres élèves* », « *les contrôles, les notes, les devoirs, parler devant la classe* », « *la peur d'échouer* », « *le fait de ne pas réussir, de*

redoubler ». L'évaluation est bien perçue comme une menace (Butera et al, 2011) et celle-ci s'oppose à une gestion éducative de la classe (Archambault J., Chouinard R., 2009).

Néanmoins, contrairement à ce que certains professeurs peuvent penser, la principale attente des élèves envers leurs enseignants ne porte pas sur la note. En effet, seulement 16% des élèves interrogés attendent « beaucoup » des professeurs qu'ils leur octroient de bonnes notes, mais environ 42% l'attendent « un peu » et 21% n'expriment nullement une telle attente. Ces résultats sont donc ambivalents. Les élèves attendent un peu des enseignants qu'ils leur donnent de bonnes notes mais ils espèrent surtout que leurs professeurs les feront progresser.

Graphique n°6 : Les attentes des élèves envers le professeur



Lecture : 70.5% des élèves enquêtés attendent que leurs professeurs les fassent progresser.

En parallèle de cette attente, la notation est très mal vécue par certains élèves et relève parfois de l'humiliation. La pratique enseignante consistant à donner les notes à voix haute et faire un commentaire sur la copie est perçue comme humiliant. Les élèves explicitent ces situations de la manière suivante : « *quand on a pas eu une très bonne note et que le professeur parle à haute voix de ce qui n'allait pas dans mon contrôle* », « *citer ma note à voix haute* » ou encore « *dire la note à voix haute et faire un commentaire négatif* ».

Les « mauvaises » notes reviennent aussi régulièrement dans les pires souvenirs scolaires des élèves ainsi que la peur de l'échec : « *les dictées où j'avais 0/20...* », « *penser que je ne suis pas à la hauteur de réussir* ». Le fait de travailler sans être « récompensé » par une bonne note est aussi symptomatique de l'importance que revêt la note pour les élèves : « *avoir eu 4/20 alors que je pensais avoir réussi* », « *travailler et penser avoir une très bonne note et appréciation mais qu'en fait c'est tout le contraire* ». L'importance de la note pour les élèves fait de ce sujet un enjeu majeur de la pratique bienveillante. Pour éviter le caractère humiliant de celle-ci, l'enseignant peut mettre en place d'autres pratiques d'évaluation bienveillantes.

3.3.2. L'importance de l'appréciation dans les nouvelles pratiques d'évaluation

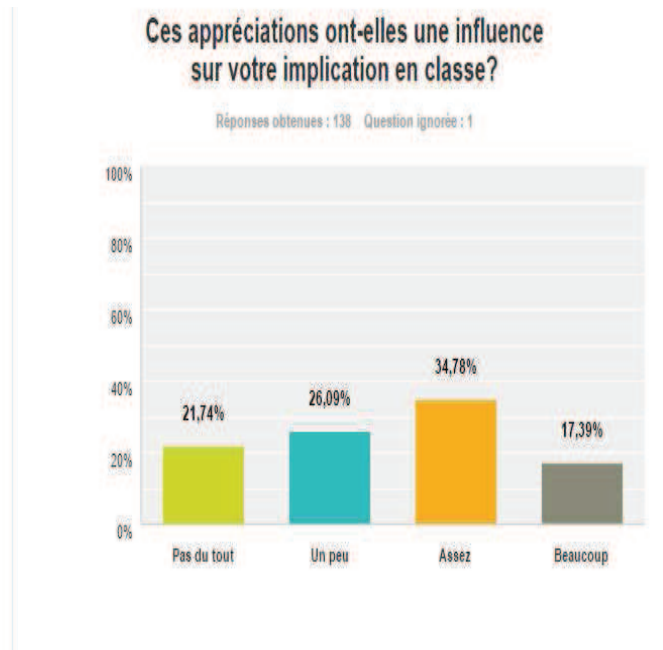
Comme le constat a été fait précédemment (cf 1.3.2), la notation est vivement critiquée. La subjectivité du correcteur joue sur la notation. Ainsi, les notes varient d'un correcteur à l'autre (Merle, 2014). Ainsi, en plus d'être parfois humiliante, elle est aléatoire. C'est pourquoi de nouvelles pratiques d'évaluation se sont développées. La disparition de la note dans les enseignements d'exploration, et notamment en Sciences Economiques et Sociales pour l'enseignement d'exploration en seconde, est révélatrice de ce changement au sein de l'institution. Néanmoins, ce projet est contesté chez les enseignants et les élèves. Effectivement, les enseignants perçoivent ce changement comme un discrédit, voire une insulte à l'égard de leur matière car les élèves prennent

parfois moins au sérieux ce temps de classe non noté. C'est dans ce contexte que certains professeurs ont su développer et repenser leurs pratiques de cours mais aussi d'évaluation. Le cours dialogué traditionnel n'étant plus possible et la note n'étant plus admise, les enseignants ont développé une évaluation par compétences pour aller à l'encontre des critiques faites à la note citées précédemment ⁽²⁾. Cette forme d'évaluation met en avant les savoirs et savoirs faire des élèves. Motiver les élèves par un autre système que la note est devenu indispensable.

Néanmoins, ce système est encore marginal. La note reste trop souvent au cœur des pratiques d'évaluation car le baccalauréat est fondé lui-même sur les notes et doit être préparé. Cependant, l'utilisation des appréciations, de grilles d'évaluation ou de barèmes devient très courante. Or, ce sont ces outils qui permettent de faire entrer davantage de neutralité et de bienveillance dans l'évaluation. A cet égard, les élèves sont conscients de l'importance de ce changement. En effet, 58% des élèves interrogés estiment que l'appréciation accompagnant la note est très importante ; 26% estiment, quant à eux, qu'elle est assez importante. De plus, ces appréciations ont une influence relative sur le comportement des élèves en classe. En effet, 17% d'entre eux déclarent que celle-ci a une influence très importante sur leur comportement et 35% affirme qu'elle a une influence assez importante. Cependant 22% des élèves confient qu'elle n'a aucune influence sur leur implication en classe. L'appréciation a donc une incidence sur le comportement en classe d'un peu plus trois-quart élèves.

2 Cette évaluation par compétence a pour origine la loi de 2005 et a été confortée par la loi de refondation de l'école de 2013. Sur l'évaluation par compétence, on peut consulter Hadji (2015).

Graphique n°7 : influence des appréciations sur l'implication en classe



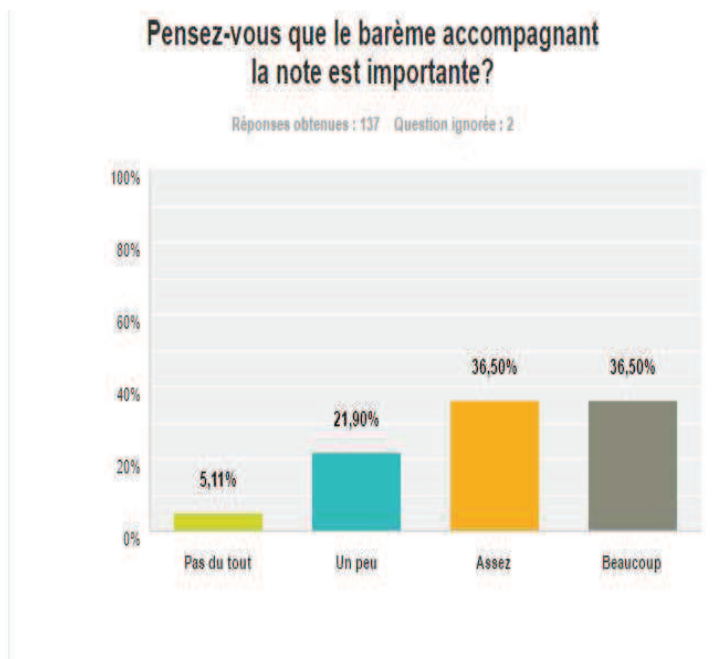
Lecture : 17,39 % des élèves affirment que les appréciations des professeurs ont « beaucoup » d'influence sur leur implication en classe.

Les réponses des élèves justifient le soin que le professeur doit apporter à ces appréciations. En effet, l'humiliation peut facilement aussi se glisser dans celle-ci même si ce n'est pas l'intention du professeur. Par exemple, un élève s'est senti humilié par la situation suivante : « *phrase trop longue sur une copie de français, le commentaire a été "j'ai dû lire cette phrase en apnée"* ». L'appréciation négative et non constructive doit être bannie. Le professeur doit indiquer ce qu'il faut faire, valoriser et encourager les élèves tout en étant juste sur la copie. En effet, les points négatifs doivent être décrits de manière à faire progresser l'élève. Dans le cas précédent, le professeur aurait pu se contenter d'indiquer que la phrase était trop longue et que les phrases courtes doivent être privilégiées pour assurer une meilleure lisibilité du texte.

Le barème est aussi indispensable pour rendre la note plus juste et plus compréhensible pour l'élève. En se conformant à une grille d'évaluation, le professeur diminue la part de subjectif de la note et la rend plus lisible en détaillant les points

positifs et négatifs de la copie. Les élèves se rendent compte de cet intérêt. En effet, 36.5% des élèves interrogés déclarent que le barème est très important pour eux et 36.5% assez important. Seulement 5% déclarent qu'il n'est pas du tout important. Les élèves ont donc conscience de l'intérêt de ces nouvelles pratiques, qui viennent améliorer la notation, dans l'évaluation de leur progression.

Graphique n°8 : l'importance du barème



Lecture :
36,5% des
enquêtés
pensent que le
barème
accompagnant
la note est très
importante.

En conclusion de cette troisième et dernière partie, nous pouvons dire qu'une pratique enseignante bienveillante commence par l'instauration d'un climat de confiance entre le professeur et ses élèves. Ces derniers, par le biais de l'affect, seront alors encouragés à travailler. De plus, les encouragements et la valorisation, au cœur de la pratique bienveillante, sont encore trop peu utilisés alors que les bénéfices sont importants pour les élèves et pour le professeur. Au contraire, l'humiliation peut avoir des conséquences négatives sur le travail des élèves. Celle-ci n'est pas toujours voulue par l'enseignant. Il doit dès lors rester vigilant pour éviter ces situations.

Par ailleurs, nous avons pu observer que l'évaluation et surtout la notation sont des sources de stress pour les élèves. Par le biais d'une note ou d'une appréciation, c'est l'estime de soi de l'élève qui est remise en question. La note doit donc s'accompagner d'un barème qui l'explique et d'un commentaire sur les points négatifs et positifs pour encourager l'élève et renforcer le lien de confiance entre professeur et élève. Une évaluation par compétences, susceptible d'être mise en œuvre sans recours à la notation, est une façon d'indiquer à l'élève ses points faibles et ses points forts sans passer par une note globale qui aboutit à un classement des élèves dont les effets négatifs sont désormais bien établis pour les élèves moyens et faibles.

Conclusion

La bienveillance est une notion sujet à polémique. Clarifier la notion est indispensable pour que celle-ci soit mieux comprise par les enseignants. En effet, trop de professeurs s'amuse de ce mot qu'ils assimilent, de façon erronée, à la gentillesse, au laxisme ou encore à la naïveté. En réalité, la bienveillance est une posture professionnelle d'encouragement de l'élève. Elle invite à considérer l'élève en tant que personne à part entière, capable de progrès.

La bienveillance est une posture professionnelle validée par les neurosciences. Plusieurs recherches ont en effet montré les effets positifs de la bienveillance sur les apprentissages des élèves. Cependant, les résultats des neurosciences sur cette question sont peu connus - voire totalement inconnus - par les professeurs. Ainsi, même si nous avons pu constater au cours de nos entretiens que tous les enseignants étaient animés par de la bienveillance, les entretiens montrent aussi qu'un certain nombre d'entre eux ignorent quels sont les comportements bienveillants favorables aux apprentissages. Certains professeurs adoptent même des comportements contraires au principe de la bienveillance dans leurs relations avec leurs élèves.

L'enquête que nous avons menée auprès des élèves confortent les résultats obtenus lors des entretiens menés avec les professeurs. Au sein des classes, nombreux sont les témoignages d'élèves qui ne se sentent pas encouragés par leurs enseignants, ou pire encore, se sentent humiliés par eux. L'intérêt de l'enquête par questionnaire est de montrer une nouvelle fois la fréquence des sentiments d'humiliation et de dévalorisation de soi des élèves. Ces sentiments constituent un frein efficace aux apprentissages scolaires. Ils favorisent le décrochage.

Plus largement, la perception brouillée de la bienveillance chez les professeurs et la récurrence des sentiments d'humiliation parmi les élèves montrent que si la formation des maîtres, hier dans les IUFM et aujourd'hui dans les ESPE, doit apporter aux professeurs de solides compétences en matière pédagogique et didactique, elle doit aussi davantage montrer l'importance de la relation maître-élèves et le rôle d'un climat de travail apaisé dans le quotidien de la classe pour assurer à tous les élèves les progressions

qu'ils sont capables de réaliser si les postures professionnelles les plus adaptées sont mises en œuvre.

Cette nécessaire révolution relationnelle n'est pas coûteuse pour les finances de l'État mais c'est une révolution culturelle difficile à mettre en œuvre tant les relations maître-élèves sont encore marquées par une sorte d'illusoire supériorité morale de la punition sur la compréhension. Ce débat n'est pas nouveau. Pendant des siècles, les défenseurs de la punition corporelle et du fouet l'ont emporté sur les « pédagogues » qui considéraient que le châtiment corporel n'était pas nécessaire à l'éducation. Si le respect physique des élèves fait aujourd'hui consensus, il faut aussi penser autrement la relation d'autorité maître-élèves, encore trop souvent marquée par l'autoritarisme, voire la violence verbale. La longue histoire des relations maître-élèves montre bien cependant le sens du changement, l'émergence progressive et nécessaire d'une certaine forme de réciprocité et reconnaissance inter-individuelle. Le succès du terme « respect » à l'intérieur de l'institution scolaire et au-delà renvoie notamment à cette exigence éthique et morale.

Ce nécessaire *aggiornamento* relationnel est aussi une révolution rentable afin de réduire le nombre considérable d'élèves de faible niveau scolaire dont l'insertion professionnelle est souvent réduite, rabaisée à des emplois précaires caractérisés par de longues périodes de chômage dont l'indemnisation est coûteuse. L'école française n'a pas vocation à être la plus inégalitaire des écoles européennes et à parvenir à d'aussi faibles résultats pour une partie de ses élèves. Réduire la marginalité scolaire est une méthode efficace pour réduire la marginalité professionnelle et plus largement sociale. Une école plus bienveillante est au service d'une société plus intégrée, davantage pacifiée.

Dans son acception la plus accessible à tous, la bienveillance nécessite de prendre davantage en compte le fait que les élèves sont aussi des enfants et des adolescents pour lesquels les développements cognitifs et affectifs sont liés. L'aphorisme de Montaigne n'a rien perdu de son actualité : « Un élève n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu que l'on allume ».

Bibliographie

Adler A., *L'éducation des enfants*, Payot, 1983.

Albert E., *La bienveillance au travail*, Psychologies, novembre 2015.

Antibi A., *Les notes : la fin du cauchemar*, Nathan, 2007.

Antibi A., *Pour des élèves heureux en travaillant*, Broché, 2014.

Archambault J., Chouinard R., *Vers une gestion éducative de la classe*, De Boeck, 2009.

Blanc J. et Veyrac H., « *Relations professeurs-élèves en lycée : Trois stratégies d'enseignants mises en débat* », Education et formation, n°88-89, Décembre 2015.

Blondel J-P., *Un hiver à Paris*, Babelio, 2014.

Bressoux P. et Pansu P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 2003.

Butera F., C. Buchs, C. Darnon, *L'évaluation une menace ?*, PUF, 2011.

Dreikurs R., *Psychology in the Classroom*, Harpercollins College Div., 1968.

Fabrique Spinoza, *Rapport d'étape n°1 : Bien-être et éducation : Comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ?*, 2013.

Frasson C., *Engagement and Emotions : an Exploratory Study for Intelligent Tutoring Systems*, The 11th International Conference On Intelligent Tutoring Systems, 2012.

Guibert P., Michaut C., *Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires*, Revue française de pédagogie, 2009.

Hadji, C., *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan, 2015.

Heutte J., *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autotélisme*, Thèse de doctorat, 2011.

Longhi G., *Dix conseils pour... Développer une bienveillance scolaire globale*, L'expresso de cafépédagogique.net, 2012.

- Merle P., *Faut-il en finir avec les notes ?*, La Vie des Idées, 2014.
- Merle P., *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007.
- Merle P., *L'élève humilié*, Paris PUF, 2012.
- Monteil J.-M., 2010, *Contextes et performances scolaires*, Comment apprennent les élèves ?, Administration et éducation, 2010.
- Nelsen J., *La Discipline positive, en famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, adaptation Béatrice Sabaté, édition du Toucan, 2012.
- Pacte pour un Enseignement d'Excellence, *La motivation et l'ennui à l'Ecole : le point de vue des élèves*, janvier 2016.
- Péguy C., *L'Argent*, Cahiers de la quinzaine, 1913.
- Pennac D., *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007.
- Peterson C., Maier S. Et Seligman M., *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*, Oxford University Press, 1995.
- Sarrazin P., Tessier D. et Trouilloud D., *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, Revue Française de Pédagogie, 2006.
- Rosenthal R. et Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom*, New Yor : Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Rosenthal R., *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*, New York : MSS Modular Publications, 1974.

Sitographie

Bulletin officiel 24 mai 2014, URL :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642
http://www.scienceshumaines.com/pygmalion-a-l-ecole_fr_12989.html

Psychologies, la journée de la bienveillance,
URL : <http://journee-de-la-gentillesse.psychologies.com/La-bienveillance-au-travail/La-bienveillance-au-travail-c-est-possible/4Partager-la-gouvernance>

Annexes

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : grille d'entretien à destination des enseignants..... | 55 |
| Annexe 2 : entretien d'enseignant n°1..... | 57 |
| Annexe 3 : entretien d'enseignant n°2..... | 67 |
| Annexe 4 : entretien d'enseignant n°3..... | 78 |
| Annexe 5 : entretien d'enseignant n°4..... | 84 |
| Annexe 6 : entretien d'enseignant n°5..... | 92 |
| Annexe 7 : résultat de l'enquête auprès des élèves..... | 101 |

Annexe 1 : grille d'entretien à destination des enseignants

| Axes | Questions types |
|---|---|
| Début d'année | <p>Comment prends-tu en main tes classes en début d'année ?</p> <p>Comment se passent tes premiers cours ?</p> <p>Quels sont tes objectifs pour ces premiers cours ? Est-ce que cela se passe toujours de la même manière, pour tous les niveaux ?</p> <p>Est-ce qu'il y a certaines règles mises en place ? Des punitions annoncées ?</p> |
| Relation professeur/ élève de manière globale | <p>Quelle relation entretiens-tu avec tes classes ?</p> <p>Est-ce que tu te définirais comme plutôt strict ou comme plutôt souple ?</p> <p>Selon les niveaux cela varie-t-il ?</p> |
| Neurosciences | <p>Est-ce que tu penses que la relation que tu vas instaurer avec tes élèves aura un impact sur leurs apprentissages ?</p> |
| Gestion de l'hétérogénéité et évaluation | <p>Comment gères-tu l'hétérogénéité des élèves dans tes classes ?</p> <p>Comment prends-tu en compte les élèves en difficulté ? Et les très bons ?</p> <p>Au niveau des notes, comment cela se traduit-il ?</p> <p>Pour toi, une note faible, c'est combien ?</p> <p>Les élèves qui sont en difficultés ont à peu près combien de moyenne ? Et les très bons élèves ?</p> |
| Correction des copies | <p>Pour la correction des copies, est-ce que tu utilises une grille de correction ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Fais-tu varier cette grille par rapport aux difficultés des élèves ?</p> <p>Mets-tu des appréciations pour accompagner la note ? Sous quelle forme ?</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| Appréciations sur les bulletins | <p>Comment procèdes-tu pour écrire tes appréciations ?</p> <p>As-tu des phrases type ? Par exemple, pour les bavards, les élèves discrets, etc...</p> |
| Souvenirs d'écologiste | <p>Dans tes souvenirs d'écologiste, est-ce que toi-même tu as des souvenirs d'appréciation sur tes bulletins qui t'avaient stimulé ou blessé ?</p> <p>Tu as peut-être des professeurs qui t'ont inspiré pour ta pratique actuelle ?</p> <p>Quel était ton meilleur souvenir de professeur pendant ta scolarité ? Et ton pire souvenir ? Pourquoi ?</p> |
| Souvenirs en tant que professeur | <p>Et aujourd'hui, quel serait ton meilleur souvenir en tant que prof Et le pire ? Pourquoi ?</p> <p>Peux-tu te souvenir d'une situation difficile que tu as rencontré dans ta carrière pour laquelle tu penses avoir trouvé la bonne solution ?</p> <p>Et peux-tu te souvenir d'une expérience difficile ou compliquée pour laquelle tu te dis que tu aurais pu faire les choses autrement ?</p> |
| Conseils ? | <p>As-tu des conseils pour de jeunes enseignants?</p> |
| Identité sociale | <p>Combien d'années d'expérience as-tu ?</p> <p>Es-tu en couple ?</p> <p>As-tu des enfants ? Et si oui, est-ce que le fait d'avoir des enfants a pu modifier ta pratique ?</p> <p>Quel âge as-tu ?</p> <p>Quel a été ton parcours scolaire ? Etais-tu un bon élève ? As-tu redoublé ?</p> <p>Quel est ton statut dans l'institution ? Es-tu certifié ou agrégé ?</p> <p>Quel est ton milieu social d'origine ?</p> |

Annexe 2 : entretien d'enseignant n°1

- *Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien qui me servira à la préparation de mon mémoire. Le sujet qui m'intéresse est la suivant : les relations professeurs-élèves.*
- Pas de soucis.

- *Pour commencer, j'aimerais te demander comment tu prends en main tes classes en début d'année ? Concrètement, comment se passent tes premiers cours ?*
- Traditionnellement, je salue la classe, je me présente, je dis qui je suis, depuis combien de temps je suis par ici, le type d'enseignement que je fais : histoire-géo, enseignement moral maintenant et puis les classes européennes. Je fais l'appel. Après m'être présenté moi, j'aimerais bien savoir à qui je parle. On vérifie dans les premiers cours toujours les listings, *et cetera*, et puis une fois que c'est fait je donne 2/3 minutes pour souffler, vérifier que tout va bien, que tout le monde est là. Si c'est juste une heure, normalement c'est fini. Si on a deux heures, je présente le programme de l'année et la façon dont je travaille, à savoir combien il y a aura d'évaluations, de quelle nature elles seront, quand est-ce qu'elles seront globalement, comment fonctionnent les séquences. Voilà, je donne les règles en fait.

- *Est-ce que les règles, cela inclut les punitions, les sanctions. Vas-tu sur ce terrain là ?*
- Non, non, non, jamais. Je fais juste un rappel rhétorique au règlement intérieur. Mais, non, je n'en parle jamais. Et depuis les 17 ans que je suis ici, je n'ai jamais mis une heure de colle.

- *Pourrais-tu me dire quels sont les objectifs de ces premiers cours, ou de ce premier cours ?*
- Créer une confiance et établir un contrat scolaire reconnu de part et d'autre.

- *Cela se passe-t-il toujours de la même manière ? Que ce soit des secondes ou des terminales ?*
- Non, non. Le grand jeu de tout déballer c'est en seconde. Enseigner en classe européenne fait que je revois les élèves très souvent en première et en terminale. En terminale, c'est réduit à la version congrue. C'est 5 minutes et on rentre dans le vif du sujet parce que la moitié des élèves me connaissent. Pour les autres, je leur dis que j'apprendrai à les connaître au fur et à mesure ; on apprendra à se connaître au fur et à mesure. Mais globalement, même si je sais qu'il y a des élèves que je ne connais pas, je sais que eux me connaissent. Je veux dire que la réputation nous précède toujours. Ils savent donc ce qu'ils peuvent faire et ce qu'il ne peuvent pas faire.

- *De manière plus globale et au-delà de ces premiers cours, est-ce que tu pourrais me dire, au courant de l'année, comment tu qualifierais ta relation avec tes élèves ?*
- J'essaie d'être bienveillant. Bienveillant, toujours en étant dans une posture d'adulte, d'enseignant, sans chercher à être invasif mais à être bienveillant tout simplement. Là tu parlais des premiers cours, mais durant toute l'année, au début de chaque cours ou presque, je fais un tour, je demande aux uns « comment ça va ? », « comment ça va ? » à l'autre, « est-ce que ta sœur a eu son permis ? », *et cetera*. Des trucs qui peuvent être personnels même si cela n'a pas tellement d'intérêt, au final c'est juste amener l'élève à être sur un rapport humain différent.
- *Tu m'as dit que tu essayais d'être bienveillant. Est-ce que tu te définirais comme plutôt souple ou plutôt strict comme professeur ?*
- Dans une contrainte souple.
- *Contrainte-souple, qui est la même en seconde, première et terminale ?*
- Oui. Mes élèves de terminale euro d'ailleurs m'en parlent, quand ils font le bilan de ces trois années, parce que régulièrement, en seconde, première, terminale, je demande un petit bilan sur les liens qu'on a entre eux et moi. Et en terminale, ils finissent par me dire, par avouer, que pendant le premier trimestre de seconde, je leur paraissais comme quelqu'un de très hautain, très distant, très froid et avec qui on peut faire à peu près tout et n'importe quoi à condition qu'on bosse.
- *La relation que tu noues avec tes élèves a l'air importante pour toi ; est-ce que tu penses que cette relation peut avoir un impact sur leur apprentissage ?*
- [Silence] J'espère que cette contrainte bienveillant les met suffisamment en confiance. C'est vrai que dans les règles que je pose - alors je ne le dis pas texto – mais ils s'en aperçoivent très vite, il n'y a pas d'arbitraire. C'est les mêmes règles pour tout le monde, quelle que soit la personne. Il n'y a vraiment, vraiment pas d'arbitraire, ou du moins j'essaie de m'en prévenir. Je ne fais pas de favoritisme et il n'y a pas non plus de personne qui ne mérite pas mon respect, à aucun moment. Ils savent, par ricochet s'ils ne m'ont pas vu avant, que mes colères sont redoutables. Je deviens très... Il n'y a pas de juste milieu, voilà.
- *Tu dis que tu ne veux pas faire d'arbitraire dans tes cours, mais comment fais-tu face à une classe hétérogène ?*
- Alors, elles le sont presque toute. En seconde moins quand toute la classe est en euro, mais en première, c'est absolument évident. Quand la classe est très hétérogène, j'essaie de différencier dans ce que je transmets et surtout dans ce que je demande qu'il soit réalisé.

- *C'est-à-dire ?*
- C'est-à-dire qu'il y a des élèves pour lesquels je vais valoriser déjà le fait qu'ils aient écrit quelque chose et il y a des élèves pour lesquels je vais valoriser le fait qu'ils cherchent à écrire encore plus ou encore mieux. Je peux valoriser un début d'exposé comme je peux valoriser une démonstration.

- *Quand tu dis « valoriser », qu'est-ce que tu entends par ce mot concrètement ?*
- Valoriser c'est verbalement. Je le dis vraiment : « là, ta transition est très bien faite ». J'ai appris à parler des travaux et non pas des élèves : « ton travail est ceci », « ton travail est cela ». Et je m'entends dire des phrases telles que « je ne comprends pas comment, toi, qui est une personne intelligente, responsable, qui a une pensée cohérente quand on parle de tout un tas de choses, tu n'arrives pas à écrire correctement les choses ». On parle systématiquement du travail, je parle rarement de la personne.

- *Comment cela se traduit-il au niveau des notes ? Est-ce que ta prise en compte de l'hétérogénéité des élèves se reflète dans les notes que tu mets ?*
- On a toujours tendance à dire que la docimologie n'est pas une science exacte. [Rires] Je note sur l'ensemble de la gamme ; c'est-à-dire que je note de 0 à 20 et lorsqu'un travail est très bien fait relativement aux exigences du niveau concerné et au niveau de la classe, je peux facilement mettre de très bonnes notes pour des élèves qui ont achevé un travail correct. En revanche, quand un travail est mal fait ou pas fait tout simplement, je peux mettre de très très mauvaises notes. Ensuite pour les travaux qui ne sont pas de la restitution ou de l'analyse de documents, je donne aux élèves des grilles de compréhension de la notation. Cette grille les suit, s'ils acceptent ce fonctionnement, de devoir en devoir. En fonction de cette grille, les élèves vont être amenés à essayer d'améliorer tel ou tel aspect.

- *Tu disais que tu notais sur l'ensemble de la gamme. Peux-tu me dire, dans tes classes, les élèves qui sont en difficulté ont à peu près combien de moyenne en histoire-géo ?*
- Si je prends l'exemple du trimestre précédent, en seconde, une personne a eu 3 de moyenne, sur trois devoirs et deux petits exercices. Ce n'est même pas une question de difficultés, mais une question d'une personne qui était rétive à être mise en activité. Je pense que c'est une personne qui s'installait jusqu'à présent tranquillement dans le fond de la salle et comme elle était très scolaire, elle comprenait bien. Et là elle n'avait pas pris le bon train, si on peut parler comme ça. Ça s'est inversé après avoir parlé longuement, plusieurs fois surtout, parce que longtemps en tant que tel cela ne sert à rien, mais plusieurs fois, même si ce n'est pas longtemps à chaque fois du coup. Ça a commencé à s'inverser. Dans les classes avec des difficultés de compréhension, si je vois que c'est l'écrit par exemple qui ne marche pas, je vais valoriser l'oral ou modifier le coefficient de manière très ponctuelle, rien que pour lui. A mes yeux, les notes ne sont pas un

couperet mais un palier qui permet à l'élève de témoigner d'une évolution d'un devoir sur l'autre. C'est-à-dire que je n'accorde aucune importance à la moyenne en fait. Voilà.

- *Je reviens quand même sur l'histoire de moyenne, tes très bons élèves ont combien ?*
- Si je n'accorde pas d'importance véritable à la moyenne, j'en accorde - de manière peut-être un peu archaïque - à la mention. Et donc pour moi, quelqu'un qui est un très bon élève avec de très bons résultats c'est 16 et plus. C'est-à-dire qu'en dessous de 14, c'est pas bien.
- *Alors, je voudrais comprendre ton système de grille . Du coup, comment fais-tu pour noter à partir de ces grilles pour quelles soient des paliers pour tes élèves ?*
- Alors par exemple, dans une composition les premiers items vont concerner l'introduction : « est-ce que cette l'introduction expose le sujet ? », « est-ce qu'elle donne un début de problématique ? », « est-ce qu'elle contextualise ? », « est-ce que donne le plan ? », « est-ce qu'il y a une accroche ? », et chaque item est apprécié en quatre ou cinq catégories : « - », « -+ » « ++ » *et cetera*, mais pas en note, et donc je coche la case. L'objectif étant qu'ils progressent régulièrement, pas sur tous les items mais au moins un.
- *Ok, donc tu fais ta grille et à partir de là, tu mets ta note. C'est bien comme cela que tu procèdes ?*
- Oui, voilà.
- *Tu m'as parlé également d'une grille ou d'une correction qui pouvait varier selon le niveau des élèves, ou encore que tu pouvais modifier les coefficients...*
- Oui, parce qu'on a besoin de donner une note mais en vrai c'est toujours une compétence que je regarde : « est-ce qu'il sait faire une introduction ? » par exemple. S'il le fait, « est ce qu'il peut le faire mieux ? ». Et si ce n'est pas bien, « comment est-ce que je peux l'amener à progresser ? ». Et donc systématiquement dans la correction j'insiste assez peu sur le contenu. C'est assez bateau, on apprend ou on apprend pas. La correction est en fait quasiment toujours de la remédiation : « vous avez dit ceci ou tournez votre phrase comme cela mais en fait comment pourriez-vous le dire mieux ? » Et donc à partir de la grille, ils ont souvent à réécrire un truc.
- *D'accord, donc tu peux demander de réécrire...*
- Pas tout ! Ils peuvent avoir à reformuler une transition par exemple. C'est trois ou quatre lignes, jamais plus. Pas question qu'il y ait une sanction. Ce n'est pas une sanction.

- *Les élèves le font ?*
- Au moins à l'oral, parfois à l'écrit.

- *« A l'oral », cela signifie que tu rends tes grilles et que tu laisses ensuite un temps...*
- C'est au moment que je distribue, je fais la correction globale puis je passe au cas par cas.

- *Est-ce que tu mets une appréciation en plus de tes notes?*
- Pas toujours.

- *Cela signifie que des fois, tu en mets une ?*
- [Silence] Quand j'en mets une, je m'en suis rendu compte à l'usage, c'est pour pointer du doigt quelque chose, soit un manque, soit un succès ; mais quand c'est un entre deux, je préfère qu'on lise en marge ce qu'il y a. Un entre deux, c'est un entre deux. Entre 8 et 12, il n'y a pas tellement de différences, finalement.

- *Du coup, comment cela se présente-t-il quand tu mets une appréciation ?*
- C'est entre cinq mots et cinq phrases. Tout dépend de mon lyrisme, s'il est minuit ou 11h quand je corrige. Je n'en sais rien.

- *On parle là des appréciations sur des copies. Et comment t'y prends-tu pour écrire tes appréciations sur un relevé trimestriel ?*
- [Silence]

- *Comment est-ce que tu procèdes ?*
- C'est un peu empirique mais parce qu'on a pas de formation spécifique pour ça j'ai l'impression. Mais je crois que... euh... autant que faire se peut c'est neutre, c'est-à-dire que j'utilise la forme impersonnelle « il conviendrait, etc, etc ». Euh, je... c'est toujours en deux parties : la première c'est un constat, constat de réussite plus ou moins grande, avec la note : « c'est comme ci », « c'est comme ça », « c'est objectivement insuffisant », « c'est véritablement très correct ». Ça c'est un premier point. Le deuxième point, si besoin, et c'est rare finalement, ça sera sur l'attitude, le comportement mais c'est assez rare depuis plusieurs années d'avoir des élèves vraiment agités où je pense que le comportement, s'il était meilleur en classe, s'il était plus scolaire on va dire, apporterait quelque chose de vraiment différent. Donc le premier point c'est toujours ce constat essentiellement de résultat et le deuxième point c'est un conseil comme « continuez comme ceci », « essayez ceci en plus » ou « reprenez cela ». C'est toujours en deux temps : un constat, un conseil.

- *Tous les élèves ont un constat, un conseil ?*
- Quasiment tous, oui. Sauf quand il m'arrive de mettre des mots : « excellent », « bravo ». Là, je n'ai plus rien à dire quoi.

- *Est-ce que tu as des phrases types ? As-tu un recueil de phrases de telle manière que tu sais que pour les élèves bavards tu vas mettre telle phrase, pour un élève discret tu vas mettre telle autre ?*
- Des phrases types oui, assurément. Des stéréotypes de phrases maintenant peut être pas, non. Des phrases types, oui des phrases qui reviennent. Comme, je ne sais pas moi, « continuez en ce sens ». Je m'aperçois que je mets souvent « continuez en ce sens », « persévérez », « n'hésitez pas à vous investir davantage », ça peut être des choses comme ça mais ça peut être aussi, oui, « continuez en ce sens », « c'est un vraiment bon travail ». Je m'aperçois que je mets beaucoup d'adverbe. Le « c'est bien », y'a un adverbe qui vient avant le « bien », qui vient en plus : « véritablement », « globalement » « parfaitement », *et cetera*.

- *Je constate que tu me parles de phrases positives. As-tu des phrases types qui sont plus négatives ?*
- Nan. Nan. Ça, non. [Silence] Ça non. Parce que, même le positif, c'est parce que là... j'essaie de voir le côté toujours positif de la chose mais le côté négatif je peux pas... tout ne peut pas être strictement négatif, tout simplement. J'ai pas l'impression qu'affirmer quelque chose de négatif sur un bulletin c'est... c'est très rare en fait... ça m'arrive. Ça m'arrive hein ; ça m'est arrivé mais c'est très rare en fait. Mais ça s'arrête au constat : aucun travail, point. Voilà.

- *Ça rejoint ce que tu me disais sur les extrêmes, un mot suffit ?*
- Oui, c'est ça. Ou alors, je pose la question de savoir si telle personne avait bien fait de porter l'option. Je peux poser la question, en section euro par exemple. Là je l'ai mis au dernier trimestre pour une jeune fille qui était régulièrement absente, parce qu'elle séchait les cours tout simplement. Je pose la question du maintien de sa présence sur les listes de la classe européenne : « êtes-vous certaine de vouloir véritablement continuer ? ». Voilà, question posée. La question étant complètement ouverte. Elle me répond oui, ben, dans ce cas-là il faut revenir. Elle me répond non, dans ce cas-là, on termine le trimestre et puis « au revoir ». Il n'y a pas de méchanceté.

- *Est-ce que toi-même, dans tes souvenirs d'écoliers, tu te souviens d'appréciations de profs qui ont pu te blesser ou te simuler ?*
- Je crois que la plupart du temps c'était un « peut mieux faire ». « Peut mieux faire » mais qui était assez ridicule ; j'ai compris le ridicule de ces appréciations très très laconiques et très stéréotypées quand j'ai, je crois que c'était en seconde, eu en histoire sur la révolution française un 20 et l'appréciation c'était « peut

- mieux faire ». Donc là évidemment on peut toujours mieux faire mais c'est ridicule quoi. Et en fait ce que voulait dire cette personne, qui est devenue un collègue maintenant, c'était « oui j'avais 20 relativement à la classe, mais j'aurais pu l'écrire encore mieux, etc, etc ». Mais il ne l'avait pas dit comme ça. Je sais que ça m'a marqué puisque c'est un souvenir que j'ai très précisément et que j'ai déjà réactivé. Sinon, non, je ne me souviens pas d'appréciations spécifiques.
- *Toujours dans tes souvenirs, est-ce qu'il y a des professeurs qui t'ont inspiré pour ta pratique actuelle ?*
 - En creux... [rires]. En creux, c'est-à-dire que j'étais dans une école et que pendant longtemps j'ai fréquenté des jésuites et, s'il est vrai qu'ils étaient très très très forts intellectuellement, il y en a beaucoup qui étaient particulièrement méprisants humainement. Et je sais que j'ai voulu être meilleur qu'eux. Je sais que intellectuellement je voulais être meilleur qu'eux en essayant de ne pas mépriser.
 - *D'accord. Et est-ce que tu as tout de même parmi les professeurs ou les jésuites que tu as rencontrés eu au moins une personne qui t'a marqué positivement, pour laquelle tu pourrais dire que c'était ton meilleur souvenir d'enseignant ?*
 - Oui. Un prof d'histoire que j'ai eu en cinquième et que j'ai eu de nouveau en terminale, qui par ailleurs était directeur des recherches archéologiques dans le département où j'étais et qui tout simplement... rendait vivant, rendait vivant ce qu'il disait, rendait vivant la matière. Et je sais pas, il avait quelque chose... tout le monde ne partageait pas mon point de vue, je le sais bien, mais pour moi c'était une gourmandise d'aller dans son cours.
 - *Et de l'autre côté, ton souvenir du pire prof ?*
 - Euh... un prof de lettres qui nous avait posé la question après un semestre de ce qu'on avait pensé des cours, *et cetera, et cetera*. [Silence]
 - *C'était en quelle classe ça ?*
 - C'était en troisième. J'avais pris la parole pour dire que le cours était intéressant mais je me rappelle avoir émis l'idée qu'il y avait peut-être trop d'insistance sur la forme, sur la grammaire, sur la syntaxe, sur la dictée notamment et pas assez sur la littérature. J'ai pris deux heures de colle.
 - *Tu as pris d'autres heures de colle dans ta scolarité ?*
 - Il y a prescription. [Rires] Mais oui, beaucoup. Beaucoup, beaucoup, beaucoup.
 - *Pour quelles raisons ?*
 - J'avais une grande gueule. [Rires]

- *On parlait de tes souvenirs d'écoliers ; maintenant j'aimerais t'entendre sur tes souvenirs de professeur et de te demander, quel est ton meilleur souvenir en tant que prof ?*
- J'en ai plusieurs qui se chevauchent. En tout début de carrière, une élève de sixième qui m'avait fait une carte de Noël, une carte de vœux entièrement en hiéroglyphes. [Rires] Elle était persuadée que tous les profs d'histoire lisaient les hiéroglyphes, moi en tout cas. C'était tout à fait charmant. Plus tard, plus récemment donc, une élève qui a fait l'école des chartes, qui l'a réussi. Et alors qu'elle me tenait informé de son succès pour le plaisir d'informer, elle me disait que c'était grâce à moi, parce que c'est ce qui lui avait donné envie de faire de l'histoire. Donc là c'est vraiment chouette. Parce que quelqu'un qui dépasse -et largement- son prof, ça veut dire que la partie est gagnée.
- *Et alors ton pire souvenir en tant qu'enseignant?*
- Je ne sais pas. En collège. un jour. J'ai expulsé un élève manu militari, je l'ai pris sur mon épaule et je l'ai expulsé de la classe et, euh, sans qu'il y est un geste de violence. Je l'ai simplement pris comme un sac à patates et je l'ai sorti de la classe. Mais je pense que... je le regrette encore parce que l'exclusion est un échec et le fait de porter la main sur quelqu'un, même s'il n'y a pas de coups, est un échec. C'était en tout tout tout début de carrière, j'ai jamais refait depuis.
- *Qu'avait fait l'élève ?*
- Il m'avait menacé. Il m'avait menacé de crever les pneus de ma voiture ou de choses comme ça parce que, parce que quoi ? Parce que quoi ? A cause d'une mauvaise note peut-être. Quelque chose de banal au départ quoi. Donc face à la menace, je lui avais dit que c'était hors de question qu'il continue à me menacer donc « tu sors » et il avait refusé. Donc c'est là que je l'avais sorti.
- *Alors je pense que tu y as déjà répondu mais peut-être que d'autres choses vont venir à ton esprit. Te souviens-tu d'une situation difficile que tu as rencontré dans ta carrière, pour laquelle tu as des regrets, pour laquelle tu te dis « j'aurais dû faire les choses autrement »?*
- Celle dont je viens de parler.
- *Par rapport à la situation dont tu m'as parlé du coup... Aujourd'hui, si cela se représentait, trois petits points...*
- J'empêcherais l'escalade. Je dédramatiserais d'entrée de jeu. A l'époque, j'étais encore que maître auxiliaire, j'avais pas passé le concours, je n'avais pas fait de formation, rien. Je dédramatiserais complètement en explicitant pourquoi la note et en précisant que la note n'est pas l'élève mais le reflet d'un travail à un instant t, ce que je fais d'ailleurs depuis. Et en y réfléchissant à cet épisode, plusieurs fois j'y réfléchis, j'ai acquis la conviction qu'il n'y a pas d'autorité naturelle, qu'elle arrive pas la connaissance de la matière, de ce qu'on fait tout simplement, d'une

part, et d'autre part, que tout est interaction, ça veut dire qu'à partir du moment où je mets la clé dans la serrure, voilà, je suis déjà sur scène.

- *Et au contraire, peux-tu te souvenir d'une situation difficile pour laquelle tu te dis « là j'ai trouvé la bonne solution », « j'ai fait ce qu'il fallait » ?*
- Oui, il y a un élève de quatrième qui passait son permis de conduire. Il était primo arrivant, il avait été rétrogradé de trois ou quatre classes en arrivant en France. Il a fallu que je bataille pour lui faire comprendre qu'il ne pouvait pas aller passer son permis au volant de sa voiture. Il avait accepté de monter dans ma voiture pour aller passer le permis ensemble. J'avais demandé un après-midi à l'établissement. Ça me faisait sauter qu'une heure de cours, juste pour accompagner cet élève à son permis de conduire. Je crois que je le referais. Si j'étais dans un cas comme celui-là, je le referais. Bien sûr. Et essayer de lui donner jusqu'au bout les règles.
- *Aurais-tu des conseils à donner à de jeunes enseignants pour débiter leur carrière ?*
- Plein, plein, plein. Parce que je suis tuteur depuis des années. [Silence]
- *Si tu ne peux pas tous les citer, peut-être peux-tu me donner lesquels te semblent incontournables ?*
- Se poser la question de ce que l'on veut transmettre, véritablement. Se poser la question de à quelle place on est, quelle place nous a été assignée en tant qu'enseignant, se poser la question de pourquoi on a voulu faire ça. Est-ce que c'est parce que je voulais transmettre un savoir ? Est-ce que c'est parce que j'aimais les mômes ? Euh... je suis dans une famille de prof... qu'est ce qui nous a motivé, réfléchir à qui on est. Et puis, une fois qu'on a bien défini l'idée « j'ai envie d'être prof », définir ce que l'on veut transmettre. Est-ce que je veux transmettre une connaissance ? Est-ce que je veux transmettre une passion, un savoir-faire ? Est-ce que je veux fabriquer des citoyens ? A partir de là, se donner les moyens de le faire, c'est le b.a.-ba : être capable d'écrire, de faire une progression, de penser les docs, tout ça c'est à la portée de n'importe quel enseignant qui a passé le concours.
- *On va arriver à la fin de l'entretien. J'ai quelques questions plus pratiques sur toi. Combien d'années d'expérience as-tu ?*
- En tant qu'enseignant titulaire, 20. En tant qu'enseignant tout court, 25 puisque j'étais maître auxiliaire avant.
- *Vis-tu en couple ?*
- Oui.
- *As-tu des enfants ?*
- Trois.

- *Est-ce que le fait d'avoir des enfants a pu modifier ta pratique ?*
- Bée.... Je ne pense pas. Du moins si, toujours nourrir la curiosité. Je pars du principe que tous les élèves sont curieux, de quoi on ne sait pas mais ils sont curieux. S'ils ont développé une curiosité quelconque, on la nourrit. S'il n'a pas encore témoigné de curiosité, on la recherche et on la nourrit.

- *Quel âge as-tu ?*
- 48.

- *Étais-tu un bon élève ?*
- Jusqu'au primaire, j'étais de loin le meilleur de la classe. Au collège... j'ai vécu des années de collège très dures. Je n'ai pas du tout aimé ces années collège. C'est quelque chose qui ne me plaisait pas. Petit à petit, je me suis mis à ne pas aimer l'école. Donc je suis devenu un élève à mauvais résultats à partir de la cinquième parce que je ne travaillais plus. Jusqu'à mon redoublement en troisième. En troisième je n'ai pas plus bossé, mais j'avais les bases et c'était facile. Ensuite à partir du lycée, j'ai l'impression que j'étais passé au-delà. Je pouvais être particulièrement cancre, particulièrement infect. A mon avis, j'avais des circonstances atténuantes. Je ne craignais plus les sanctions, je n'avais plus peur, c'est surtout ça. J'étais un électron libre. Et j'étais un élève très moyen, j'ai eu mon bac avec 10,12 de moyenne.

- *Quel est ton statut dans l'institution ? Es-tu certifié, agrégé ?*
- Je suis certifié hors classe.

- *Quel est ton milieu social d'origine ?*
- Classe moyenne parce que si mon père a terminé directeur départemental en préfecture, pour autant ma mère était secrétaire administrative. On vient de la fonction publique. Cadre moyen.

- *Merci pour cet entretien !*
- De rien !

Annexe 3 : entretien d'enseignant n°2

- *Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien qui me servira à la préparation de mon mémoire. Le sujet qui m'intéresse est le suivant : les relations professeurs-élèves.*
- Très bien.

- *Pour commencer, j'aimerais te demander comment tu prends en main tes classes en début d'année ? Concrètement, comment se passent tes premiers cours ?*
- [Rires] Alors, je les laisse s'installer. Ils s'installent, parfois ça prend peu de temps et quelque fois cela prend plus de temps, surtout en début d'année. Puis, je les regarde. Je leur dis bonjour, je leur dis en anglais en général. Je leur dis comment je m'appelle et j'écris mon nom au tableau. Puis je les regarde. Et puis alors je leur parle un peu... en général je commence tout de suite par leur dire ce que l'on va faire cette année. Souvent, ils ne se connaissent pas. Parce que souvent au lycée je prends les premières et les terms, donc les terms souvent je les connais. Mais les premières, ils arrivent de différentes secondes donc souvent ils se haïssent tous, ils ne se parlent même pas. Ils sont là, ils ne sont pas avec leurs copains. Donc je commence par annoncer la couleur, j'explique comment ça se passe ; Je montre le manuel. Je fais des choses très, très... boulot, boulot quoi, très pratique. Je dis donc voilà nous ferons à peu près trois devoirs chaque trimestre. On fera ceci, on fera cela. Je demande un cahier. Je demande bien sûr que l'on soit à l'heure. J'oubliais : je vérifie l'emploi du temps avec eux au début. Et puis après, je leur demande s'ils ont quelque chose à dire. En général ils ont rien à dire. [Rires] Donc je leur fais remplir une fiche bêtement. Ça dépend... quelque fois je demande juste qu'ils mettent leur nom, prénom, email. Et je leur demande surtout de l'autre côté d'écrire 10 lignes sur ce qu'ils ont fait l'été, ce qu'ils aiment lire... euh... des choses très variées. Je leur donne 5 sujets et ils le font en anglais. Et après, je leur demande : dernier livre que vous avez lu, dernier film que vous avez vu. Parce qu'en fait ça me donne des indices pour les dépister, voir de quoi ils ont l'air et qu'est-ce qu'ils font. Et puis, je leur demande leur projet pour plus tard. Avant je demandais quels étaient leurs problèmes en anglais. Mais j'ai arrêté parce que c'était pas productif. En fait, je fais des choses très générales. Et puis après, il s'est passé une heure. La première heure s'est assez bizarre parce que t'as intérêt à ce que ça se passe bien. Mais en général ça se passe bien.

- *Quels sont tes objectifs pour cette première heure ? Est-ce que tu te dis qu'en sortant de cette première heure, il faut que.... ?*
- Mes objectifs, c'est de les mettre dans l'ambiance de travail. Voilà, on est là pour travailler. Moi je leur dis carrément. Je leur demande quand même s'ils préfèrent que je les tutoie ou les vouvoie. En général, ils préfèrent qu'on tutoie. Alors moi je

leur explique qu'en général je tutoie spontanément donc si je vouvoie c'est mauvais signe c'est qu'il se passe quelque chose. Et puis je leur explique que j'ai des exigences au niveau bavardages et tout ça. Ça, ça vient après en fait. Parce que je ne veux pas non plus tout de suite les pénaliser. Soit à la fin de l'heure, soit au début de l'heure suivante si je vois que les élèves font du bruit pour s'installer. Bon, bah, je leur dis que je ne supporte pas le bruit. En général, ça marche très bien. Bon, sauf cette année où j'ai une classe horrible. Souvent quand même, en début d'année, ils sont prêts à... je ne leur demande pas du tout comment c'était l'an passé. Je ne veux pas les pénaliser pour ce qu'ils ont fait. Je veux pas connaître leur passé.

- *Et cela se passe-t-il de la même manière pour tous les niveaux ?*
- A peu près. Je n'ai pas de secondes depuis longtemps. Mais quand j'en avais, c'était des gros bébés mais je faisais un peu comme ça. Surtout c'est de pire en pire j'ai l'impression. Et après souvent je prends les élèves de première et terminale. Je prends le cycle. Donc ils me connaissent. Non, je ne fais pas des choses extraordinaires. Je ne veux pas leur en jeter plein la figure. Et puis, on commence un document visuel. J'affiche quelque chose et puis ils doivent préparer quelque chose à dire et je vois tout de suite qui lève le doigt, qui ne le lève pas. Ça c'est intéressant. Mais c'est plutôt au deuxième cours ça.
- *Est-ce que tu annonces des punitions ou des sanctions ?*
- Non, non. Je dis que le travail doit être fait. Mais ensuite ça, ça fait partie du contrat de l'élève par rapport au prof. Je n'ai pas de système de croix non plus. Je sais que des collègues le font. Mais moi je suis incapable de toute façon. J'ai pas le temps. Déjà, je ne sais pas non plus pourquoi j'ai un cours en fait. Je ne me sers jamais de mon cours en cours. Une fois que c'est parti, j'ai pas besoin de savoir où je suis quoi. Et en fait, j'ai pas envie non plus. C'est quelque chose qui ne me va pas quoi. Mais c'est vrai que ça pourrait être utile quelque fois, finalement. [Silence] Par exemple, faire l'appel, je ne fais pas l'appel. Après quelque fois dans la première heure, je fais un petit appel pour voir, mais je ne me rappelle pas. Par contre, l'appel, je me souviens de stagiaires que j'ai visité, ils faisaient systématiquement l'appel et ça c'est quelque chose qui agace les élèves. Quand tu les vois du fond de la classe, ils disent « elle nous connaît quoi », alors moi je compte et quelque fois je demande « tiens qui n'est pas là ». Et ça, ça te permet de voir s'ils s'arrangent bien entre eux ou pas. « Ah oui, machin chouette est pas là madame, elle va arriver avec 5 minutes de retard ».
- *Cela te sert à quelque chose après de savoir leurs relations entre eux ?*
- Moi, oui, je pense que c'est le plus important pour savoir ensuite qui s'arrange avec qui pour voir si l'ambiance de la classe est bonne, s'ils sont sympas entre eux. Et je pense qu'ils jouent de ça. Là, y'en a une avec qui j'ai eu des petits soucis. Elle changeait de place dans la classe et ça c'est un signe s'ils changent de places, c'est-

à-dire que ou il cherche sa place ou alors c'est une tactique pour mettre le bazar. Et ça ça arrive. Souvent les gens y pensent pas. Mais comme c'est arrivé une fois ou deux, je sais que y'a quelque chose qui va pas.

- *Donc tu ne fais pas de plan de classe ?*
- Non, moi j'ai jamais fait ça. D'abord, il faudrait que je sois sûre au cours suivant de l'avoir sous le nez tout de suite. Et j'ai des stagiaires qui en ont fait et je regardais comment ça se passait. D'une fois sur l'autre, ils ne savaient pas forcément où se mettre. Tu perds 10 minutes !

- *De manière globale, comment tu pourrais définir la relation que tu entretiens avec tes classes ? En général, quelle est la relation que vous avez...*
- C'est une relation d'êtres humains. C'est bon, vous vous devez faire ça et moi je dois faire ça. Bon, je tiens quand même au respect. Alors évidemment, quand je leur mets une mauvaise note, ils vont me dire que je ne les respecte pas. C'est pas ça le respect. Moi, je peux vous mettre toutes les mauvaises notes de la terre, j'ai horreur de mettre des mauvaises notes mais je peux vous expliquer pourquoi vous avez eu une mauvaise note. Mais moi je suis pas copine avec eux en fait. Ouais. Moi je reste comme ça. Bon, on se dit bonjour, au revoir, on se connaît bien. Y'a même certains que je connais très bien ; on a fait des films ensemble. Mais ensuite dans la classe, ils sont familiers un peu mais pas trop. Ils vont pas... enfin, moi je trouve que les élèves sont assez respectueux globalement, quoi, mis à part 2 ou 3 individus d'une classe. C'est toujours comme ça. J'ai pas trop de relations amicales avec eux. J'ai jamais fait ça. Je pense aussi, parce que comme je suis toute petite. Par exemple, j'ai eu des classes de 40 élèves. Je voyais même pas le fond de ma classe. Alors tu vois le tout petit machin au bout avec des nénettes de STG qui ont jamais envie de travailler quoi. Tu peux pas être copain. Ça fait rien.

- *Es-tu plutôt stricte, plutôt souple ? Comment penses-tu que tes élèves te définissent ?*
- Pfff... j'en sais rien. Moi je crois que je suis plutôt souple.

- *Et avec tous les niveaux ?*
- Ouais parce que j'admets qu'on me rende le devoir en retard, bon de moins en moins, mais pas trop. Pas tant que ça. Quand j'entends les collègues qui mettent zéro. Moi j'ai toujours une tolérance. Bon, qui va pas jusqu'à.... ça m'est arrivé de refuser hein. Mais moi je trouve que, après tout, cela arrive à tout le monde d'oublier ses affaires, cela arrive à tout le monde... j'vais plutôt dans le positif... surtout que l'anglais, c'est pas si facile pour les élèves. C'est pas si facile à apprendre. Alors comme moi je mets la barre assez haute, j'admets, même quand ils arrivent un peu en retard, bon je les laisse rentrer. Je vais pas les... je trouve que ça ne sert pas à grand chose de les... puis j'aime pas trop qu'ils soient humiliés. Je trouve pas ça normal. Bon, ensuite y'en a où c'est leur spécialité, de

pas rendre les devoir. Là, bon je passe les voir, je leur demande pourquoi je l'ai pas eu. Bon ensuite, subitement, le cours suivant je l'ai. Je donne des ultimatums. Si c'est pas lundi, il faut que ce soit dans mon casier mercredi. Ça arrive, tu sais en L ils ont beaucoup de boulot. Bon ensuite, ils font tout à la dernière minute aussi, ils sont pas trop excusables mais bon.

- *Tu ne mets jamais d'heure de colle ou de travail supplémentaire ?*
- Si, ça m'arrive. Là dernièrement j'ai mis une heure de colle à une fille qui avait rien fait encore. Elle avait pas fait le devoir. Bon elle est restée deux heures en colle le mercredi après-midi. Mais la CPE avait pas donné le devoir qui était resté dans mon casier. Donc maintenant, je m'arrange avec des collègues. L'élève va faire le devoir pendant mon heure de cours dans une autre salle de cours avec un collègue. Donc il fait le devoir et doit en plus rattraper le cours. Donc c'est pas mal. En plus, ça fait double punition. C'est pas mal. Maintenant, je ne fais plus de devoir exprès. Je donne le même devoir au cours suivant. Comme ça, je rends le devoir pendant que les autres le font. J'essaie de faire ça au maximum pour qu'ils soient quand même pas trop pénalisés.

- *Est-ce que tu penses que la relation que tu instaures avec tes élèves ont un impact sur leur apprentissage ?*
- Oh bah oui sûrement. Parce que y'en a qui vont rien faire. Faut rendre les choses assez appétissantes quand même pour qu'ils aient envie de travailler. J'vois même mes élèves plus difficiles, une fois qu'ils ont passé leur quart d'heure difficile bon ils font les choses et ils sont même plutôt bons. Bon, quand ils aiment pas, ils te le disent tout de suite.

- *D'accord, alors là tu parles du cours, mais de la relation en tant que telle ?*
- Ah ouais...la relation... euh... je sais pas. C'est assez difficile à dire. Je crois qu'ils sont assez indifférents. Quand le cours est fini ils sont ailleurs. Non, en général, ils sont là, ils prennent, ils sont pas... euh... faudrait leur demander à eux. Et pourtant quand tu lis des choses dans la presse ils disent « on n'aime pas madame machin, on n'aime pas madame truc ».

- *Mais est-ce que tu penses que s'ils n'aiment pas madame machin ou monsieur truc, ils vont moins bien apprendre peut-être ?*
- Non, je crois pas non. Je ne pense pas que ça dépende de ça. Moi j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus appris avec les profs que je détestais que avec ceux que j'aimais bien, quand j'étais au lycée. Moi je vois plutôt le contenu. Moi je vois plutôt ce qu'il y a dans la boîte, bon bah si y'a rien d'intéressant... bah... moi je suis pas un prof « bisous-bisous », super proche et tout et tout. La relation c'est secondaire. Comme par exemple les profs qui mettent en scène leur vie privée. Moi j'en parle jamais. Quand ils commencent à me parler de mes enfants, je dis « oulala, non ». Je garde une distance pédagogique. Je sais pas si c'est une

protection naturelle. C'est juste que j'aime pas. Moi, j'aime pas que les élèves soient autour du bureau, comme une nuée de pigeons à la fin du cours. J'aime pas. Et pourtant je suis toujours dans la classe assise à côté d'eux pendant les cours. Eux, ils n'aiment pas trop non plus. Par exemple, quand il y a un exposé, tu te déplaces pour écouter et tu te mets au milieu. Ils aiment pas du tout. Je crois qu'ils aiment pas trop qu'on se mélange avec eux. Parce qu'ils ont l'impression que l'on rentre dans leurs... dans leurs manies parce qu'ils ont leur téléphone portable rangé sur les genoux. Enfin, on sait jamais.

- *Et sinon, comment fais-tu pour gérer l'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe ?*
- Ah ouais, ah ça c'est difficile. En général, ça se voit assez vite. Alors quand j'évalue, je commence toujours par des questions faciles au début. Je me dis tout le monde saura faire ça. Après, quand ils travaillent, je vois bien quand ils se mettent en groupe, les plus faibles se mettent avec les bons. Comme ça ils se disent, j'aurais une bonne note. Bon, ça j'ai toujours pas trouvé de solution à cela parce que justement c'est pas forcément LA solution. Ils se reposent trop sur les autres. Bon ensuite, si je fais un groupe que de mauvais, enfin mauvais c'est compliqué parce qu'en langue tu en as qui sont bons à l'oral, t'en as qui sont bons ni à l'oral ni à l'écrit et puis ceux qui se débrouillent à l'écrit mais ne veulent pas parler parce que ils ne veulent pas parler devant les autres. Alors, après l'hétérogénéité, j'arrive avec une liasse d'exercices, bon normalement au lycée t'as des acquis donc je leur donne les exercices. Quand vous avez fini de les faire vous me les rendez. C'est trois feuilles, chez eux pour remédier à leurs problèmes s'ils en ont. Ils me la rendent quand ils veulent. Souvent, je la revois jamais. Parce que je suis pas sûre qu'ils veulent remédier. Bon, ceux qui font, je leur conseille d'acheter ou de prendre des cours, parce que le temps du cours c'est pas possible. T'as deux heures, qu'est-ce que tu fais ? Et tu as un programme super lourd. Bon quand j'avais des secondes, je faisais de la remédiation systématique, je faisais des petits groupes, j'expliquais bien, on refaisait des points de grammaire, tu diversifies les activités. Donc y'a un groupe qui fait un texte et l'autre groupe soit avec qui je fais des oraux ou des points de grammaire et après on inverse. Mais je ferais pas forcément la même chose avec les autres groupes. Et là par contre, je leur demande de me lister ce qui leur pose problème. Mais je le vois dans les devoirs. Et ils ont une feuille sur laquelle ils écrivent : j'oublie pas le « s » ou le « d ». Ils ont une feuille avec eux qu'ils ont à chaque devoir. Ils peuvent regarder quand ils relisent. Donc j'essaie de diversifier mais ce n'est pas de la diversification énorme, il faudrait une heure de plus avec tous les professeurs où les élèves peuvent choisir et aller chercher une aide. Comme dans les écoles anglaises, y'a un tuteur, d'une classe supérieur qui aide les autres.
- *Au niveau des notes, comme cela se traduit ? Comment notes-tu cette hétérogénéité d'élèves ?*

- Noter c'est la chose la plus difficile de la terre. Moi, j'aime pas mettre des mauvaises notes. Mais bon, ça m'arrive d'en mettre.
- *Qu'appelles-tu une mauvaise note ?*
- Genre, moins de 6. C'est vraiment mauvais. Mais 6, c'est pas bon non plus. Mais au lycée je mets rarement moins de 6 parce que j'ai ce système de points que l'on peut avoir et j'ai ce système aussi... où j'ai fait des gros devoirs mais de moins en moins. Je fais plus des petits devoirs c'est-à-dire je note sur un petit essai qu'ils ont fait en classe. Et de plus en plus en classe parce qu'à la maison, ils vont courir sur internet chercher des solutions qui n'en sont pas. Et donc je note sur 10. Et donc même si tu n'as que 3 points sur 10 une fois, on en fait 4 ou 5 donc il y a toujours moyen de se rattraper... cela fait beaucoup de copies à corriger, c'est une catastrophe. Après pour évaluer le niveau, ça s'évalue pas au jour le jour. C'est plus une synthèse de l'année. Ça s'évalue par la somme des progrès. Je fais donc la totalité de mes petites notes et deux gros devoirs par trimestre pour marquer le coup. Là, sur le dernier gros devoir, ils l'ont tous réussi. Ben parce que ça leur plaisait à mort ; ils ont tout pigé et j'ai fait des sujets qui portaient de leurs exposés. Donc je les ai un peu... aidés quoi. Et alors, pourquoi pas des fois, faut être bienveillant parfois. [Rires] Mais pas trop ; faut quand même pas être « bisous-bisous ». Mais quand même, ça les rassure de voir qu'ils peuvent faire quelque chose de bien.
- *Tu penses qu'il est vraiment important de les valoriser dans les notes ?*
- Oui, je pense oui. Qu'ils arrivent à se dire « là je fais moins de fautes ».
- *Mais il n'y a pas toujours de progrès, si ?*
- Ah dans ce cas, ils ont une mauvaise note, tant pis. Mais ça arrive rarement. Il faut dire que j'ai des publics sélectionnés. Mais après, dans le supérieur j'ai beaucoup d'anciens STMG. Ils sont très faibles. Là je fais une heure de barrette ou une heure de temps en temps de rattrapage, parce que là dedans y'a des gens qui sont niveau zéro. Là c'est grave donc je fais de la remédiation, donc là c'est carrément tout réapprendre.
- *Comment organises-tu ces heures du coup ?*
- C'est une heure en dehors. Là y'a eu 6 inscrits sur 38 mais y'en a que 1 qui est venu. J'étais pas contente. C'est parce que c'était les vacances. Mais j'ai dit tant pis pour eux, nous on travaille. Mais là c'est carrément des cas extrêmes. Ou alors y'en a qui prennent des cours. Là j'en connais une qui a deux de mes élèves. Mais je suis pas contente. Elle fait les devoirs à la place des élèves. En langue, c'est compliqué, il faut aider sans faire à la place.
- *Pour revenir sur les notes, tu m'as dit qu'une note faible c'était environ 6. Les élèves qui sont en difficulté ont à peu près 6 de moyenne du coup ?*

- Oui, 6/7.
- *Et les très bons élèves ?*
- 20, ça m'est arrivé. Là encore, j'ai mis plusieurs 20 à une élève. C'était pas parfait et il y avait des fautes; mais c'était un très bon travail et je veux leur montrer que c'est possible. Pourquoi pas après tout, on a le droit de noter de 0 à 20. C'était mérité.
- *Pour noter les élèves, tu utilises une grille de correction ?*
- Oui, souvent je fais un bloc fond et un autre forme. Et puis dedans il y a des items : compréhension de la consigne, utilisation du vocabulaire appris en cours, etc. Je mets en général le fond sur 7 et la forme sur 3. Je mets jamais les mêmes items... ils changent toujours d'un devoir à un autre. Et puis après je donne la feuille aux élèves.
- *Est-ce que tu fais varier cette grille par rapport aux difficultés des élèves ?*
- Bien sûr ! En fonction de la classe et des exercices ! On ne peut pas noter pareil c'est sûr. Il faut s'adapter.
- *Et adaptes-tu la grille au sein d'une même classe ?*
- Non, je crois pas que ça se fasse même. Tout le monde a la même grille dans la classe. Mais ensuite, vu que les premières questions sont faciles, tout le monde a les points.
- *Alors sans peut-être aller jusqu'à adapter ta grille aux élèves, est-ce que tu notes parfois un peu différemment ? Tu accordes un point plus facilement ou...*
- Oui, je mets un point carrément quand je vois qu'il y a du travail derrière. Mais par contre, j'enlève jamais de points. Et puis, dans mes barèmes de gros devoirs, je me garde deux points à mon appréciation pour l'innovation par exemple, la recherche fournie... et puis il n'y a pas que la note. Il y a l'appréciation aussi qui va souligner le travail par exemple. Je mets pas des appréciations sur toutes les copies, sinon ce serait trop de boulot. Mais je mets toutes les 3 copies à peu près quelque chose.
- *Comment se présentent ces appréciations ? Qu'est-ce que tu y mets ?*
- Un conseil, par exemple, il faut travailler ceci ou cela, il faut faire attention à ça. Ou alors c'est très bien.
- *Et sur tes bulletins, c'est la même chose ?*
- Ouf, [soupir] ça aussi c'est une horreur. Non, sur les bulletins ; je ne vais pas dans le détail. J'essaie d'être la plus neutre possible. Surtout en terminale, vu qu'il y a les dossiers. Je ne veux pas les pénaliser. En fait, c'est toujours un peu la même chose. Les mêmes phrases. J'essaie d'encourager aussi. Quand il y a des efforts, je

le mets. Mais je m'étais pas. Souvent c'est « ensemble convenable ». Pas pour tous, je varie un peu quand même. Moi, je mets des appréciations courtes. Si un élève bavarde, je ne vais pas le mettre en tant que tel. Je vais mettre « problème d'inattention », comme ça ça le pénalise pas. Mais je dis aux élèves ce que ça veut dire et je le dis aussi au conseil de classe.

- *Tu attaches plus d'importance aux résultats qu'au comportement ?*
- Oui, l'école c'est un lieu pour apprendre. Ensuite, ils sont dans l'adolescence donc c'est normal qu'ils ne se comportent pas toujours au mieux. Mais là par exemple, j'ai eu des soucis avec une élève. Mais bon, c'était la première de la classe, alors bon. On peut rien dire dans ce cas.

- Ok, merci. J'aimerais à présent que l'on s'intéresse à tes souvenirs en tant qu'écolière. Est-ce que toi tu te souviens d'appréciations que tes profs avaient pu te mettre ?
- Euh.... Je sais pas. [Silence]

- *Des appréciations qui auraient pu te marquer parce qu'elles t'auraient stimulée ou au contraire blessée ?*
- Ben, en fait si je m'en souviens parce que j'ai une très bonne mémoire. Mais non, rien qui m'a vraiment marqué. J'étais bonne élève aussi. Si, en seconde, je me souviens que j'avais eu un 0 en maths parce que j'avais déménagé, pris l'année en cours de route et y'avait d'autres raisons, mais c'était compliqué. Donc je m'étais plantée et j'avais eu zéro. Ça, ça m'a marqué. Du coup, j'avais vraiment beaucoup travaillé et au contrôle d'après, j'ai eu 20. Donc ça m'avait pas cassé, au contraire, moi ça m'avait motivé.

- *D'accord, et pour les appréciations, rien de particulier ?*
- Ben non ; mais quand t'es bonne élève, tu sais tout roule. Moi, ça m'a jamais dérangé d'apprendre alors. J'apprenais bien. C'était naturel. Donc il n'y avait jamais rien à dire.

- *Et tu as peut-être croisé des profs qui t'ont inspiré pour ta pratique actuelle ?*
- [Silence] Bof, je sais pas. Moi, je voulais pas être prof à l'origine. Je savais pas trop ce que je voulais faire. Mais en histoire-géo, j'avais eu un prof qui amenait plein de chose. Son cours était vraiment rempli, varié. Y'avait plein de choses à prendre. J'ai eu des cours comme ça aussi en bio. Mais pas en langue. C'était pas pareil. Moi j'aime bien quand c'est vraiment rempli de plein de choses, quand il y a beaucoup de matière.

- *Ton meilleur souvenir de prof pendant ta scolarité ce serait ce prof d'histoire-géo ?*

- Je sais pas, peut-être. En tout cas, moi j'aimais les profs qui amenaient de la diversité et avaient des cours denses.
- *A l'inverse, quel est ton pire souvenir de prof ?*
- Les babas cool. J'avais horreur de ça. J'avais eu une prof d'anglais comme ça et de philo. Elle parlaient mais les élèves écoutaient pas. Elles essayaient de faire gentilles mais du coup on s'ennuyait ; elles n'avaient aucune autorité, les pauvres. Mais je crois qu'elles n'étaient pas faites pour ça, tout simplement. Moi je prenais un livre ou je faisais autre chose pendant ce temps.
- *Et aujourd'hui que tu es prof, quel est ton meilleur souvenir ?*
- [Silence] Je n'en ai pas vraiment à vrai dire. Ben si, quand on a une bonne classe qui marche bien. C'est agréable.
- *Et ton pire souvenir ?*
- Elles sont compliquées tes questions ! Je n'en ai pas trop. Si, quand j'ai été mutée à Redon. J'étais entre le collège et le lycée. J'avais beaucoup de route. C'était vraiment affreux. Je n'avais aucun plaisir. Une heure le matin, une heure le soir. Et je n'aimais pas le lycée. Un collègue m'avait dit - il avait un certain âge - que les jeunes profs n'avaient rien à faire en lycée. J'ai vraiment pas gardé un bon souvenir de ces années.
- *Et ton pire souvenir dans tes relations avec tes élèves, plutôt ?*
- En général, ça se passe bien quand même. Il y a toujours des petits cons mais dans l'ensemble, ça se passe bien. J'ai eu une fois trois élèves qui ont monté une cabale contre moi pour faire changer de prof à la classe. Ils avaient fait faire une pétition et tout ça. Moi je savais rien. J'avais été convoquée chez le proviseur. Y'avait que la PP qui savait. C'était juste pour attirer l'attention sur eux. Ils se haïssaient dans cette classe en plus. Et puis en fait, après, on avait parlé aux élèves qui avaient signé mais regrettaient. Les trois élèves en fait avaient vandalisé les autres. Mais c'était n'importe quoi. Parce qu'un élève faisait du théâtre ; monsieur faisait du théâtre, donc il aimait se mettre en scène. La fin de l'année a été très tendue. C'était l'horreur les cours avec eux. Et puis le proviseur m'avait dit qu'il gardait quand même la pétition dans le fond d'un de ses tiroirs. J'avais pas apprécié du tout. C'était très pénible. Mais bon, ça va pas plus loin que ça. Moi je connais des collègues qui ont eu des boules puantes ou des choses comme ça, c'est différent hein.
- *Et peux-tu te souvenir d'une expérience difficile ou compliqué où tu te dis que tu aurais pu faire les choses autrement ?*
- Euh, non, non, là je vois pas trop. Non.

- *Pour finir, est-ce que tu aurais des conseils peut-être à donner aux enseignants qui débarquent dans le métier et peuvent avoir à faire des élèves difficiles ?*
- Faut pas faire la personne supérieure, détentrice de l'autorité mais quand même avoir l'autorité derrière la tête. Mais il faut les respecter, ça c'est sûr. Leur donner ce qu'il faut, c'est surtout ça. Leur donner le contenu et puis le reste suit. Y'a pas de conseils magiques. Une classe c'est comme une espèce de mayonnaise, ça monte ou ça monte pas. Et ça je crois qu'il y aura de plus en plus d'hétérogénéité. On se retrouve avec des classes de 35 ou y'a 20% qui n'a rien à faire là et ils seraient bien plus heureux ailleurs. Ensuite, il y a pas le droit de dire ça parce que tout le monde a le droit à l'éducation. Je crois qu'il faut surtout faire son travail.

- *Pour terminer, combien d'années d'expérience as-tu ?*
- 35.

- *Je sais que tu es en couple et que tu as deux enfants. Est-ce que le fait d'avoir des enfants a pu modifier ta perception du métier ?*
- Ah ouais, ouais. Certainement. Parce que quand tu vois tes enfants grandir et que tu vois ça... [Rires]. Encore, moi à la maison, ils m'ont jamais trop parlé de ce qui se passait à l'école et je voulais pas savoir. Donc il est arrivé que j'ai vu qu'il y avait des injustices, des trucs comme ça donc je me disais « oh ouais c'est vrai », mais autrement non. Par exemple, j'ai vu des profs qui mettaient sur le bulletin n'importe quoi. Y'en a, je peux te dire. Et j'ai vu par exemple une fois le PP de ma fille à Pâques et puis elle me dit qu'elle vient de faire connaissance avec ma fille. Alors j'dis : « c'est sympa, vous l'avez depuis le mois de septembre ». Et c'était une catastrophe sa seconde. Ils voulaient la faire redoubler mais j'ai dit : « écouter je crois pas que ça soit une bonne solution ». Et puis au final au conseil de classe, on l'a laissé de côté et elle était 3 jours sans avis. J'avais vraiment trouvé ça dégueulasse. Et elle est passée en première et elle a eu son bac ; elle est en master 2 là. Faudrait d'ailleurs qu'elle retourne voir ces profs pour leur dire. Donc là y'avait quand même une sacrée injustice et je pense aussi parce qu'ils savaient que j'étais prof. Mais donc, avec les enfants, on est plus tolérant en fait. Parce qu'on comprend que l'on puisse avoir des difficultés ou autre, on comprend plus de choses quand ses enfants grandissent je pense.

- D'accord. Quel âge as-tu ?
- 58.

- *Tu m'as dit que tu étais une bonne élève. Tu n'as jamais redoublé ?*
- Non, non.

- *Quel est ton statut dans l'institution ? Es-tu certifiée, agrégée ?*
- Certifiée hors classe et je peux plus aller plus haut. Si peut-être que je serai agrégée au mois d'octobre par liste, j'en sais rien.

- *Quel est ton milieu social d'origine ?*
- Mon père était électricien-chauffagiste, artisan. Et ma mère, elle a travaillé dans diverses choses. Elle a fait l'école ménagère mais elle était hyper intelligente. A Paris, elle était gardienne d'immeuble mais elle a jamais officiellement travaillé parce qu'on était trois enfants très rapprochés. Et puis en Bretagne, elle a plus ou moins travaillé. Elle avait pas de diplôme ; par contre mon père avait commencé par un diplôme de banquier. Et puis, il avait complètement changé. Mais c'était un intellectuel. Il nous faisait réciter du Racine, du n'importe quoi, il nous apprenait...

Annexe 4 : entretien d'enseignant n° 3

- *Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien qui me servira à la préparation de mon mémoire. Le sujet qui m'intéresse est le suivant : les relations professeurs-élèves.*
- Avec plaisir !
- *Pour commencer, j'aimerais te demander comment tu prends en main tes classes en début d'année ? Concrètement, comment se passent tes premiers cours ?*
- Je les prends, je fais l'appel. Je demande un silence absolu en faisant croire qu'après il y aurait une interro, en disant par exemple « Tifenn ? C'est qui Tifenn ? », parce qu'il faut qu'ils apprennent à se connaître donc je le fais un peu sur un ton de jeu. Et puis ben voilà, je fais l'appel. Et puis, je leur dis surtout que si je prononce mal leur prénom, il faut qu'ils me le disent tout de suite. Et puis ensuite, c'est l'échauffement et on démarre. [Silence] Non, non, en fait le premier cours je présente quand même ce qu'est l'EPS ; tenue obligatoire et le tralala, les dispenses, les absences et tout ça.
- *Pourrais-tu me dire quels sont les objectifs de ces premiers cours, ou de ce premier cours ?*
- C'est surtout sur l'application du règlement intérieur où je suis très vigilante, et cela toute l'année.
- *Tu fais donc un rappel au règlement et est-ce que tu présentes des punitions ou des sanctions ?*
- Oui, à chaque fois je le dis de toute manière. Tout le monde a le droit d'arriver en retard en cours : une fois, deux fois, trois fois c'est collé. Tout le monde a le droit d'oublier sa tenue : une fois, deux fois mais pas trois.
- *OK, donc pour toi dans ta tête c'est très clair. Trois fois, c'est la colle.*
- Oui. Je les punis et après c'est aux CPE de gérer ça. Et normalement, tout le monde en EPS applique la même chose.
- *Est-ce que cela se passe toujours de la même manière tes premiers cours, quelque soit le niveau ?*
- Non, là je parlais avec des secondes. Avec des secondes, c'est évident que c'est ça. Avec les premières et terminales, c'est des rappels brefs.
- *Tu arrives à retenir le prénom de tous tes élèves ?*
- Alors, je les prends en photo, en général au deuxième cours. Ils se mettent en groupe, par ordre alphabétique et je mets leur nom sur le truc. J'ai les photos de mes élèves depuis 1983. Et puis, avant le cours, je regarde. Et puis, les élèves ils me disent « mais Madame, vous avez pas le droit de nous prendre en photo

comme ça ». Alors moi je leur dis que c'est à usage personnelle. Alors, ils me demandent « comment ça ? ». Je réponds que je vais agrandir et mettre la photo dans ma chambre. Et puis, du coup ils rigolent et puis ils disent rien.

- *De manière plus globale et au-delà de ces premiers cours, est-ce que tu pourrais me dire au courant de l'année, comment tu qualifierais ta relation avec tes élèves ?*
- Un exemple, des élèves qui m'ont eu en seconde et m'ont eu en première, ils disent en septembre/octobre : « mais Madame pourquoi vous êtes vache comme ça ? L'année dernière vous étiez beaucoup plus cool ! ». Cool, jamais en début d'année. Je suis toujours très stricte en début d'année.
- *C'est quoi le « début d'année » pour toi ?*
- Octobre... normalement ça se termine à la Toussaint parce qu'après tu sais, tu sais l'élève qui bluffe, l'élève qui... *et cetera*.
- *Est-ce que tu te définirais comme plutôt souple ou plutôt stricte comme professeure ?*
- Très stricte en début d'année.
- *Et est-ce que cela varie en fonction des niveaux ?*
- Oui, tu es beaucoup plus stricte avec des secondes qu'avec des terminales. C'est-à-dire qu'avec des terminales, je considère que je les note en cours de formation donc s'ils sont pas là, s'ils sèchent, et ben je le note et tant pis pour eux.
- *Est-ce que tu penses que cette relation peut avoir un impact sur leur apprentissage ?*
- Oui, je pense, d'après ce qu'ils disent oui.
- *Alors qu'est-ce qu'ils disent ?*
- Tu sais, dans le sens « là j'aime bien parce que le prof est sympa ». Et je vois que les gens qui ne m'aiment pas du tout ou me détestent ont tendance à ne pas bosser, à rester assis sur le banc. Alors que les autres, ils sont partants.
- *Comment fais-tu face à une classe hétérogène ?*
- ÇA, c'est la grosse galère. En EPS, y'a deux trucs. D'abord, c'est filles /garçons. On estime, de par les barèmes, qu'il n'y a pas d'égalité entre les filles et les garçons, donc on recherche l'équité. Et l'équité est très mal vécue par certains garçons. Quand en badminton ou en tennis de table, quand les filles partent avec 4 points d'avance sur un set, les garçons me disent « mais c'est pas normal, elle est meilleure que moi ». Alors je leur dis parfois en rigolant « tu verras, quand tu seras plus grand, on est pas fait de la même manière les garçons et les filles ». Alors ils me disent « ooh, ça va Madame ».

- *Et comment tu gères l'hétérogénéité, non pas entre les sexes, mais entre les niveaux ?*
- Ben là, tu mets une situation en place. Sur la situation que tu prépares, tu as à chaque fois : « il réussit très bien », « il réussit » ou « il ne réussit pas ». Et à partir de là, c'est à toi de voir. Par exemple, les règles peuvent être différentes. Par exemple, si tu as une équipe moins bonne en handball. Si par exemple, tu as une équipe de « potiches », entre guillemets - c'est pas méchant ce que je dis - même si elles faisaient cinq ou six pas dans leur terrain de défense, c'est pas gênant. En revanche, pour les bons non. Le règlement, c'est trois pas. Et ce que je fais systématiquement aussi c'est que je fais une séance en mixité et une autre en filles et garçons, chacun de leur côté. Et quand, par exemple comme pour Y. qui est vraiment très bonne parce qu'elle joue en national, je lui ai demandé si elle veut jouer avec les garçons et elle me dit « oui, oui ».
- *Comment cela se traduit-il au niveau des notes ?*
- Et ben, les bons ont une bonne note et les pas bons n'ont pas de bonnes notes.
- *C'est combien pour toi une note faible ?*
- 8.
- *Tes mauvais élèves avaient combien de moyenne cette année ?*
- 8,10 sur 20. Mais tout dépend des activités. Certains vont être très bons dans un sport et beaucoup moins dans un autre. On a l'obligation de mettre sur les bulletins l'activité évaluée d'ailleurs. Et c'est important pour que les parents comprennent. D'ailleurs là j'ai eu un mot des parents de X. ; X. en hand a eu 12/20. Et j'ai mis sur le bulletin : « votre implication et votre travail sont de qualité, c'est bien ». Et les parents n'ont pas compris, comment on peut avoir une bonne appréciation comme celle-là et avoir 12/20. Et ça, je le dis aux élèves, on note ce qu'on voit. Et un élève qui bosse *et cetera*, mais n'est pas forcément bon, il va avoir 8 mais dans ce cas l'appréciation va être excellente. Et X. a été très très déçue parce qu'elle a toujours eu de très bonnes notes au collège. J'ai répondu à la mère que les notes quelque part on s'en foutait parce qu'on peut très bien avoir une bonne note et une sale appréciation.
- *Pour revenir aux notes, les très bons élèves ont combien à peu près en EPS avec toi ?*
- 20 ! Bien sûr !
- *Au niveau des appréciations, comment procèdes-tu pour les écrire sur les bulletins ?*
- On marque l'activité, puis le niveau, le travail et l'implication. Toujours c'est trois éléments.

- *Travail et implication, ce n'est pas un peu la même chose ?*
- Pas du tout. Par exemple en handball, certains vont très bien travailler mais pour aider à mettre et enlever les filets, ils sont jamais là.

- *As-tu des phrases types pour tes appréciations ?*
- Oui, bien sûr. Mon mode de fonctionnement est simple : en fonction d'une note, je mets une appréciation. Par exemple, tous ceux qui ont 15 ont la même appréciation, je fais des copier-coller. Au départ du moins, après je change selon le comportement. Vu que j'ai 385 appréciations à écrire, c'est efficace et puis c'est plus juste pour les élèves. Et puis au premier trimestre, je m'engage peu. Je connais pas assez les élèves. Donc, ce système c'est bien.

- *De la seconde à la terminale, tu procèdes de la même manière ?*
- Oui, bien sûr.

- *Tu penses que ces appréciations sont importantes ?*
- Pour moi, non ! Mais pour eux, oui. La preuve, la réaction des parents de X. D'ailleurs, sur les bulletins, je vouvoie toujours mes élèves. Mais pas en cours.

- *Pourquoi tu les vouvoies ?*
- Je ne sais pas. Mais c'est un principe. Et j'évite de faire des fautes d'orthographe ! C'est un document qu'ils gardent après ; dont ils auront peut-être besoin. Les fautes, ça m'afflige complètement quand j'en vois des collègues. C'est le non respect de l'élève en soi. Le vouvoiement c'est sans doute aussi une marque de respect mais je n'ai pas d'explication rationnelle.

- *Quand tu étais toi-même écolière, te souviens-tu d'appréciation sur tes bulletins qui t'ont marquée ?*
- Oui, « papillonne sans cesse pendant les cours », « ne fais rien », « ne veut rien faire »...

- *Des appréciations qui t'ont peut-être blessée un peu ?*
- Non, pas du tout. Moi j'étais une élève terrible, chahuteuse, souvent collée mais j'assumais.

- *Et sinon, te souviens-tu d'appréciations qui t'ont blessé ou stimulé ?*
- Non, non, ça me faisait rien du tout. C'était pour mes parents que c'était un peu plus gênant. J'avais quand même de très bonnes appréciations en EPS.

- *As-tu des professeurs qui t'ont inspiré pour ta pratique actuelle ?*
- Oui, en primaire, en CM2. Je me suis dit je veux faire comme elle et être prof de gym. J'étais sportive, je me suis dit que c'était pour moi.

- *D'autres profs t'ont peut-être inspiré ? Tu t'aies peut-être dit « tiens je ferais pareil avec les élèves » ?*
- Non, plutôt l'inverse en fait. Je me suis dit souvent « jamais je ferais ça avec mes élèves ». Et puis sinon, j'ai eu une prof d'espagnol par exemple qui m'a marquée. Mais y'a des fois où j'ai souffert de l'injustice dans ma scolarité. Comme j'étais chahuteuse, même si je faisais rien, c'est moi qui prenais. Donc j'ai vraiment un souci de justice. Un gamin me l'a dit d'ailleurs. C'était le plus beau des compliments.

- *Et quel est ton pire souvenir de prof quand tu étais élève ?*
- Non. J'en ai pas. Mais mon pire souvenir en tant que prof ; c'était à Versailles. Un élève a reçu un disque au visage. Deux jours après je suis convoquée par le proviseur. Elle avait convoquée les élèves et tout ça pour s'assurer que les consignes de sécurité avaient été bien respectées. Je n'en savais rien. Je n'ai pas du tout apprécié la façon dont ça s'est fait. Et mon meilleur souvenir de prof, c'est toujours une histoire de disque. J'avais reçu un disque d'un élève sur mon bras. Et à l'hôpital les médecins avaient cru que c'était un disque vinyle. Un vrai quiproquo ! C'est mon meilleur souvenir. Et puis si, la reconnaissance, quand tu recroises les élèves dans la rue, quand ils t'offrent un petit tee-shirt pour ton anniversaire et tout ça. C'est vraiment chouette dans le métier.

- *Te souviens-tu d'une situation difficile que tu as rencontrée dans ta carrière, pour laquelle tu as des regrets, pour laquelle tu te dis « j'aurais dû faire les choses autrement » ?*
- Il y a deux trucs. D'abord quand il y a un blessé ; il faut rester très calme. Il faut essayer de paraître cool alors que tu ne l'es pas du tout. Et l'autre truc, c'est quand tu es agressée par un élève. Alors là, il faut absolument casser le conflit. Il faut noter tout ce qu'il dit et ne rien dire pour faire un rapport après. Mais au départ, j'essaie d'expliquer et de passer par l'humour. Donc après si l'élève résiste, il faut se protéger. Mais c'est pas facile ces situations.

- *Et te souviens-tu d'une expérience difficile pour laquelle tu te dis que tu aurais dû faire les choses autrement ?*
- Oui, je me dis des fois qu'on ne connaît pas l'élève. Donc des fois on est dur alors qu'il vient d'avoir un gros pépin. Un gros pépin, cela peut être à sa mesure par exemple son petit copain a rompu ou autre. Mais sur le coup, tu ne le sais pas. La sanction serait la même mais la façon d'appréhender et de discuter serait différente.

- *Aurais-tu des conseils à donner à de jeunes enseignants pour débiter leur carrière ?*
- Oui, on est prof, ils sont élèves. Il faut vraiment ne rien laisser passer en début d'année surtout. L'heure c'est l'heure par exemple. Mais c'est fatigant ; très fatigant. Il faut suivre et faire suivre le règlement intérieur. Après, les élèves prennent l'habitude. Mais au début de l'année, je ne lâche jamais. Grâce à ça, j'ai la paix après.

- *Depuis combien d'années enseignes-tu ?*
- J'enseigne depuis 1977.

- *Es-tu en couple ?*
- Non.

- *As-tu des enfants ?*
- Pas d'enfants.

- *Quel âge as-tu ?*
- 60 ans.

- *Quel niveau avais-tu pendant ta scolarité ?*
- J'étais une élève moyenne. Je bossais juste pour passer dans la classe supérieure.

- *As-tu redoublé ?*
- J'ai redoublé la sixième, parce que j'étais en pension et c'était vachement bien. On avait étude obligatoire et dès que c'était fini, on pouvait aller jouer. Donc, on s'était organisé. Chacune avait sa spécialité. Moi, c'était le français et le latin.

- *Quel est ton statut dans la profession ?*
- Certifiée.

- *Et quel est ton milieu social d'origine ?*
- Paysan.

Annexe 5 : entretien d'enseignant n°4

- *Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien qui me servira à la préparation de mon mémoire. Le sujet qui m'intéresse est le suivant : les relations professeurs-élèves.*
- Mais de rien.

- *Pour commencer, j'aimerais te demander comment tu prends en main tes classes en début d'année ? Concrètement, comment se passent tes premiers cours ?*
- Je réfléchis... [Silence] Alors, on va dire que j'essaie de m'imposer dès le départ physiquement, c'est-à-dire que j'essaie de ne pas trop sourire, de ne pas trop montrer que je suis gentille *et cetera*, parce que sinon je sais que si je fais ça j'ai perdu ma classe dès le début de l'année. En pratique, c'est pas aussi simple. Et donc pour le premier cours, j'impose toutes mes règles et on s'arrête à peu près là pour un premier cours.

- *Alors concrètement, les élèves arrivent, ils s'installent et tu commences par dire les règles ?*
- En fait, ils arrivent, ils s'installent et j'attends le silence. Ensuite, première chose, je leur dis mon nom, que je vais être leur professeure. Ensuite, je pose les règles. Je leur demande s'ils ont bien telle ou telle affaire, je leur dis si je vais travailler avec le manuel, ce que j'attends d'eux et je leur demande aussi ce qu'ils attendent de moi.

- *Ils répondent ? Ou c'est le silence total ?*
- Ça dépend, ça dépend. J'ai des réponses. Je n'en ai pas 50, mais j'en ai.

- *Au niveau des règles que tu instaures du coup, que précises-tu ? Ne pas arriver en retard par exemple ?*
- Ah, c'est dommage ! Je n'ai pas ma fiche sur laquelle j'écris tout ce que je demande. Mais non, même pas ça parce que c'est tellement naturel... je les préviens surtout des sanctions. Alors je vais pas leur dire ce que je vais faire parce que c'est du cas par cas. Je peux pas savoir. Mais je les préviens que s'il font ceci ou cela, je laisserai pas passer. Et si j'annonce une sanction, il y aura une sanction. Bon, je ne vais pas dire en plein milieu du cours, « toi t'es collé deux heures » mais je leur dis de venir me voir à la fin de l'heure et on en rediscute. Mais, c'est pas facile non plus. Des fois, on a envie de leur dire « allez toi, tu prends la porte ».

- *Du coup, tu n'as pas du tout de barème fixe pour tes sanctions ?*
- J'ai pas du tout de barème fixe parce que ça dépend de plein chose : de toi, ton humeur, d'eux, leur humeur, c'est tellement variable ! Un élève peut un jour faire

quelque chose et tu le colles et il va faire la même chose un autre jour et tu peux ne rien dire.

- *Cette première heure de cours et ce système de sanction est le même pour tous les niveaux ?*
- Oui.

- *De manière générale, comment pourrais-tu qualifier la relation que tu entretiens avec tes élèves ?*
- Je pense que j'ai une bonne relation avec eux et que les élèves m'apprécient. Pour moi, c'est vraiment une histoire de personne. Pour moi, déjà première chose, ils voient que je suis jeune donc forcément... ÇA a du bon et du mauvais. Des fois, ça leur arrive d'être trop familier avec moi mais je recadre les choses quand même. Mais ça a aussi du bon parce que ça fait au moins une personne dans l'équipe vers qui ils peuvent aller s'ils ont un souci. Ils se confient à moi. J'ai déjà appris des choses assez graves sur des élèves, donc ensuite je fais remonter l'information. Donc je pense que ça a aussi du bon. Mais je pense que j'ai une bonne relation avec eux. Je pense que j'arrive à être sympa avec eux sans qu'ils me prennent non plus pour une imbécile. Ensuite, ça dépend du public aussi. En lycée général, au niveau autorité je suis vraiment tranquille. On peut plaisanter avec les élèves et revenir au cours sans problème. En lycée pro, ce n'est pas du tout pareil. Si je plaisante avec les élèves, je les ai perdu pour le reste de l'heure.

- *Est-ce que tu te définirais plutôt comme stricte ou comme souple ?*
- Souple. Je suis résolument pas stricte. J'aimerais l'être. J'essaie de l'être mais j'y arrive pas. Si je suis souple, c'est pas pour que les élèves m'apprécient hein ! Je reste plus ou moins naturelle en fait. En fait, j'ai dû mal à être quelqu'un d'autre. Ensuite, c'est pareil, selon le nombre d'élèves par exemple, on est plus ou moins stricte. Avec 35 secondes et mes 15 terminales, je suis pas la même. Je suis beaucoup plus stricte forcément avec les secondes !

- *Est-ce que tu penses que la relation que tu instaures avec tes élèves ont un impact sur leur apprentissage ?*
- Forcément. Forcément. Je me souviens par exemple d'une classe de première bac pro avec laquelle c'était très compliqué. Il y avait eu 8 conseils de discipline et je sentais qu'ils accrochaient pas et ça me convenait pas du tout. Donc on avait discuté et ils m'avaient dit « ben oui madame, mais vous êtes trop gentille avec nous » et puis il y en a d'autres qui disait « monsieur untel est un gros connard », texto, « il nous parle comme de la merde ». Donc là c'était clair, on voyait que certains avaient vraiment besoin du côté strict, et d'autres où ça passait pas du tout. Donc pour moi l'humain joue vraiment énormément, mais c'est compliqué parce que ça dépend vraiment de chacun.

- *Ok, comment gères-tu l'hétérogénéité de tes classes ?*
- Question pas évidente. Très honnêtement, niveau différenciation je suis pas du tout au point. Quand on a une classe de 36 élèves, c'est très compliqué. Peut-être dans quelques années, quand j'aurais un peu plus d'expérience mais là entre la préparation des cours et tout ça, c'est vraiment compliqué. Mais bon, si un élève est dyslexique par exemple, il peut rester à la récréation avec moi, il me dicte ou des choses comme ça.
- *Et du coup, comment fais-tu face à des élèves qui ont des difficultés et d'autres qui sont de très bons élèves ?*
- [Rires]
- *Parce que même si tu dis, ou a le sentiment, que tu ne fais pas de différenciation, pourtant ils sont là et tu fais avec. Donc comment gères-tu les choses ?*
- [Silence] C'est pas simple. Des fois, je me dis « zut là les très bons doivent s'ennuyer » mais bon, comment je fais ? Ce que j'ai pu mettre en place, c'est de préparer des choses en plus pour les très bons. Parce que clairement je préfère m'occuper des élèves faibles que des très bons que l'inverse. Du coup, tant pis pour les très bons, ils peuvent se stimuler autrement. J'étais dans ce cas et je le faisais. Mais les moins bons, si on les laisse sur le côté... euh... donc pour eux, il faut passer par différentes modalités. Si on a bossé quelque chose en compréhension écrite, on va le bosser en compréhension orale par exemple. Je fais du travail de groupe aussi, je mets un bon avec un moins bon. Mais, bon, c'est quelque chose que j'ai dû mal à faire au quotidien. Par contre, ce que j'ai pu mettre en place, c'est que j'ai créé un livret... En fait, comme j'ai enseigné en primaire, je me suis rendue compte que des élèves de primaire étaient plus autonomes que des élèves de lycée, vraiment. Quand ils sont au primaire, pas dans toutes les classes, mais ils ont un casier avec chacun leur prénom et dedans ils ont un livret d'autonomie. Quand ils ont fini ce qu'ils ont à faire, ils le prennent, ils travaillent et ils embêtent pas le monde. Alors que nous c'est « madame, j'ai fini, qu'est-ce que je fais ? ». Du coup, j'ai créé ce livret là et ça avait plutôt bien marché.
- *Beaucoup d'élèves ont souvent recours à leur carnet d'autonomie ?*
- Je dirais la moitié à peu près. Et c'est bien, je prends du coup plus de temps sur des notions de base avec les autres.
- *Au niveau des notes, comme cela se traduit ? Pour toi une note faible c'est combien ?*
- [Rires] C'est une très bonne question. C'est une question que je me pose à chaque fois que je remplis les appréciations. En fait, ça dépend du niveau de la classe et du niveau attendu de l'élève c'est-à-dire que si un élève a d'importantes capacités et a 13, pour moi, c'est pas faible mais c'est trop juste, je vais donc le noter en

- précisant derrière : « par rapport au niveau qu'il pourrait avoir ». Mais ensuite, je peux, par exemple, avoir une classe a 12 et un 13 va être excellent.
- *Pour toi, c'est donc compliqué de dire telle note, c'est une note faible ?*
 - Oui, complètement. Faut prendre en compte tous les paramètres qui vont avec.
 - *Cette année, les élèves qui ont les moyennes les plus basses en anglais, ont combien à peu près ?*
 - 5 de moyenne à peu près. Pas moins. Moins il faut vraiment le vouloir.
 - *Et tes très bons élèves ? Combien ont-ils de moyenne ?*
 - J'ai mis 19. Ça met arrivé. C'est rare mais j'ai eu des 19 de moyenne.
 - *Quand tu corriges une copie, est-ce que tu utilises une grille de correction ?*
 - Ça dépend. Ça dépend. [Rires]. Alors en anglais on a des niveaux : A1, B1, B2, et cetera. Ce qui se passe c'est que moi je trouve super compliqué de mettre en place une grille d'évaluation. C'est super subjectif. Quand je vois les grilles du bac, mais mon Dieu ! Bref. Moi, je veux des choses hyper précises. Alors par exemple si je prends une expression écrite, le truc le plus horrible à corriger de la terre, ça m'arrive de regarder l'expression écrite dans la globalité et de mettre une note en fonction. Parce que quand tu as 90 copies et qu'au bout de la dixième ligne tu as déjà 40 fautes, à un moment ce n'est plus gérable. Et si tu suis que ta grille, ça le fait pas. C'est pas possible. Mais sinon pour une grille, je vais toujours mettre quelque chose pour la réalisation de la tâche, par exemple s'il fallait écrire 10 lignes sur untel, je vais regarder si c'est fait ou pas. On valorise toujours. Il y a forcément quelque chose sur la syntaxe, grammaire et compagnie. Et il y a toujours quelque chose sur la créativité. Et en face de ces critères, il y a A1, A2, et cetera.
 - *Les élèves ont accès à ces grilles ?*
 - Non, je n'ai pas de grille concrète, papier. Mais la grille est dans ma tête. Ensuite, quand je fais des contrôles, je mets pour chaque question le nombre de points. Donc ils savent à peu près. Ça les guide quand même. Mais pour les expressions écrites, eux n'ont pas le barème par contre.
 - *Et pourquoi ?*
 - Du fait d'un souci d'organisation. C'est pas que je veux pas mais je trouve que c'est vraiment super dur à élaborer. J'ai vraiment du mal.
 - *Est-ce que tu fais varier ta correction en fonction du niveau de l'élève ?*
 - En ce qui concerne la compréhension écrite et orale, je ne fais pas varier. Tout simplement parce qu'on attend une réponse hyper précise et c'est ça, c'est pas autre chose. Et en plus, on passe par le français pour ça puisque on évalue

vraiment la compréhension. On n'est pas dans de l'expression. Par contre, pour l'expression écrite et l'expression orale, oui. Je peux mettre 17 à un très bon élève et aussi mettre 17 à un moins bon élève parce qu'il a fait un truc, j'ai vu qu'il était au max du max et qu'il avait tout fait pour avoir une bonne note.

- *Donc potentiellement, le 17 du moins bon élève contient plus de fautes que le 17 du bon élève ?*
- Oui, oui. Et ça me dérange pas. Et puis, là je sais que s'il a 17 c'est pour valoriser son trimestre, je sais qu'il aura pas 17 de moyenne donc bon. Quand un gamin se défonce et a un 5 un compréhension, quand tu sais que tu peux valoriser à côté, ben, tu valorises.

- *Tu penses que cette valorisation est importante ?*
- Ben oui, sinon ils voient qu'ils travaillent et n'ont pas de récompense donc ils sont complètement découragés.

- *Est-ce que tu mets des appréciations pour accompagner tes notes ?*
- Non. Par manque de temps.

- *Du coup, sur les copies ils n'ont rien ?*
- Ils n'ont rien du tout, que la note. Comme après je fais une correction très détaillée avec eux ils savent tout quoi. Je sais que c'est pas bien. J'aimerais bien mais je manque de temps.

- *Et du côté des bulletins, comment tu fais pour écrire des appréciations ?*
- Alors sur les bulletins, ça dépend des trimestres. Quand c'est le premier trimestre, hé ben, je mets le comportement, le travail puis le résultat. C'est par exemple « ensemble juste, cependant le travail blablabla » et puis après je mets aussi un point sur le comportement, la participation. Mes appréciations sont toujours très longues. Je suis toujours très frustrée sur Scolinfo quand on a que 3 lignes, 125 caractères. Je ne sais pas comment je vais rentrer mon truc. Du coup, comment je procède ? Je regarde le résultat dans l'ensemble, ensuite je module ce que j'ai mis selon comment l'élève est en classe. Par exemple, pour un élève qui a des résultats justes mais est très attentif en classe et tout ça, je vais mettre par exemple que ce n'est pas représentatif des efforts d'untel. Et après je peux mettre un petit conseil. Mais bon je suis limitée par la place. Et après pour les trimestres 2 et 3, je compare par rapport aux précédents trimestres.

- *Est-ce que tu as des phrases un peu type ? Qui reviennent tout le temps ?*
- Non, non parce que je trouve que les appréciations c'est quelque chose de super important. Quand j'étais élève, je ne supportais pas qu'un prof mette « bien », « très bien », « excellent ». Je trouve que c'est la moindre des choses de leur mettre quelque chose de personnalisé, de montrer qu'ils comptent quoi. Je peux

comprendre dans certaines matières, en musique par exemple, que certains collègues le fassent parce qu'ils ont 10 classes mais pas dans ma matière. Mais non, je n'ai pas de phrases types. Tous les ans, je sauvegarde des appréciations en me disant « ça c'est pas mal, je vais le reprendre » mais en fait, quand j'y retourne, ça me plaît jamais donc je refais tout à chaque fois.

- *Est-ce que toi dans tes souvenirs d'écolier, tu te souviens d'appréciations qui t'ont stimulée ou blessée ?*
- Qui m'ont blessée, jamais. Qui m'ont stimulée, oui mais bon... j'avais beaucoup de « très bien », « excellent » mais c'était pas plus développé derrière. Si j'ai quand même des professeurs qui m'avaient mis des choses sur la confiance en soi, ils mettaient que je devais pas avoir peur parce que j'y arrivais très bien et qu'il y avait pas de souci et ça oui, c'était stimulant. Mais blessant, non.

- *Des professeurs t'ont-ils inspiré pour ta pratique ?*
- Oui, une professeure de latin. Elle était géniale.

- *Pourquoi la qualifies-tu de « géniale » ?*
- Je la qualifie de géniale parce que je trouvais que, humainement, elle était top. Je sais pas comment expliquer en fait... Déjà elle était très compétente dans sa matière. On faisait de la grammaire et on voyait aussi la mythologie et tout ça. Donc elle était passionnante et moi clairement je buvais ses paroles. Et puis, je la trouvais juste avec nous. J'avais l'impression qu'elle prenait toujours les bonnes décisions. Ensuite, j'ai peut-être un avis erroné sur la question. Mais ensuite, je la trouvais très juste, très douce, patiente, très à l'écoute. Et même temps, elle savait dire les choses, mais jamais cassante, jamais blessante.

- *C'est ton meilleur souvenir de prof ? Cette professeure t'a inspiré, mais peut-être que tu as d'autres excellent souvenir de prof sans pour autant qu'ils t'aient inspiré ?*
- Oui, bien sûr. J'ai un souvenir d'un prof d'histoire-géo par exemple. J'avais des souvenirs horribles de lui la première année parce que l'histoire-géo c'était moyennement mon truc mais c'était un professeur qui était passionné et passionnant. Et lui, dès qu'il nous rendait une copie, il nous faisait une réflexion tout fort donc à chaque fois il me disait qu'il était déçu par rapport aux autres matières. Donc moi je me disais « ouais, ok, mais pour qui il se prend ». Et en fait quand je l'ai eu la deuxième année, donc en terminale L, j'ai compris pourquoi il était comme ça. Il était super exigeant et il voulait le meilleur de nous-même. Donc voilà, avec lui j'ai eu que 14 toute l'année et au bac j'ai eu 19. C'était quelqu'un de très exigeant avec nous et avec lui-même. Mais bon, il faut me comprendre. La première année, ça m'avait braqué, ça m'avait énervé. Il était vexant quand il faisait ses commentaires. Mais du coup, la deuxième année, je me

suis dit : « il va voir celui-là de quoi je suis capable ». Mais pour des mauvais élèves, je doute un peu de la façon de procéder.

- *Et ton pire souvenir de prof ?*
- Les professeurs d'EPS ! [Rires]

- *A cause de la matière, ou à cause des professeurs ?*
- Nan, à cause des professeurs. Quand on a des profs qui sont à côté de nous en voiture, quand on est en train d'aller à pied au stade, ou qui n'en ont rien à faire quand on fait une crise d'asthme.

- *Tu as un autre mauvais souvenir ?*
- Oh, oui, je dois en avoir un paquet. Un professeur de musique au collège qui s'était battu avec un élève en classe. J'avais un camarade dans ma classe, il était pénible mais pas méchant. Le prof lui avait fait un commentaire blessant, donc Z. s'était énervé. Le prof lui avait demandé son carnet, R. le lui avait balancé. Le ton est monté. Z. a voulu partir et le prof s'est mis contre la porte. Et ben, Z. a voulu partir et donc ils se sont battus. Et j'ai pleuré. Le choc quoi.

- *Et maintenant, si on passe du côté de tes souvenirs de prof, quels sont tes meilleurs souvenirs en tant que prof ?*
- Il y a plein de choses, voir les élèves réussir, voir que les élèves nous apprécient mine de rien. Par exemple, l'année dernière, ils ont su quand était mon anniversaire et ils avaient débarqué avec un gâteau d'anniversaire, etc. Ils avaient su par un collègue qui avait un peu trop ouvert sa bouche.

- *Et ton pire souvenir ?*
- Le truc dont je t'ai parlé : quand des élèves m'avaient reproché d'être trop gentille. Ça m'a vraiment beaucoup remis en question. J'en étais super mal ! J'en ai pleuré carrément. On essaie de faire du mieux et puis c'est vraiment rare les classes avec qui ça ne passe pas et puis là « boom ». Je l'avais vraiment mal vécu. Même si c'est moi qui leur avais demandé hein. La fin de l'année avait été bizarre. J'essayais d'être plus ferme mais c'était bizarre.

- *Te souviens-tu d'une situation difficile rencontrée dans ta carrière pour laquelle tu te dis « aujourd'hui, si cela se représentait, je ferais les choses autrement » ?*
- Oui, toujours vis-à-vis de la même classe. Avec le recul, je me dis que vu leur profil, j'aurais vraiment dû me montrer plus ferme au début de l'année. J'essaie d'y travailler.

- *Est-ce que pour finir tu aurais des conseils à donner aux jeunes profs qui débutent leur carrière ?*
- D'être soi-même. On doit travailler sur notre posture de prof bien sûr, mais au fond on doit être fidèle à soi-même et savoir pourquoi on fait les choses. Sinon, les élèves le sentent.

- *Est-ce que tu peux me dire depuis combien de temps tu enseignes ?*
- Depuis 5 ans.

- *Tu es en couple ?*
- Non.

- *Tu as des enfants ?*
- Non.

- *Quel âge as-tu ?*
- 27 ans.

- *Étais-tu une bonne élève ?*
- Oui ; très bonne même. J'ai eu la chance d'avoir des facilités mais du coup je m'ennuyais en cours.

- *Quel est ton statut dans l'institution ?*
- Je suis contractuelle.

- *Quelle est ton origine sociale ?*
- Mes parents sont agriculteurs.

Annexe 6 : entretien d'enseignant n°5

- *Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien qui me servira à la préparation de mon mémoire. Le sujet qui m'intéresse est le suivant : les relations professeurs-élèves. Première question que je souhaitais te poser : comment prends-tu en main tes classes en début d'année ? Comment se passent, par exemple, tes premiers cours ?*
- [Soupir] C'est vraiment très variable, parce que ça dépend de la classe que j'ai en face de moi mais la plupart du temps je fais un cours d'introduction à ma matière, puisque ma matière, la philosophie, est une nouvelle matière. Mais très vite... euh... je fais un cours de philosophie. C'est-à-dire que je prends ¼ d'heure pour leur expliquer les choses pratiques : le bac, comment ils seront examinés, *et cetera*. Et puis très vite, je leur présente les notions du programme et on commence. Parce que j'estime que leur faire une introduction pendant des heures et des heures, cela ne sert pas à grand chose et que le mieux est de commencer tout de suite à pratiquer.
- *Tu dis que cela dépend selon les classes. Peux-tu me préciser selon quoi plus précisément ? Selon la série peut-être ?*
- Non, non. Il y a des classes où l'on sent tout de suite une inquiétude par rapport au bac, aux notes, donc on sent si la classe est inquiète, si la classe est curieuse, si la classe est... hostile parfois. Pas hostile, du moins par rapport à la philosophie, mais un peu effrayée.
- *Est-ce que tu te fixes des objectifs pour tes premiers cours ? Est-ce que tu te dis, en sortant de ma première heure avec cette nouvelle classe, il faut que... ?*
- L'objectif est de canaliser, c'est-à-dire de poser des jalons, en leur disant « voilà on en est là » et en fin d'année « voilà où est-ce que je veux vous amener ». Mais c'est très général, avec des précisions sur les modalités d'examens pour les rassurer, pour leur dire bon bah voilà par rapport à tout ce que l'on vous dit sur la philosophie, ça se passe comme ça.
- *Et est-ce que tu mets des règles en place du type punition, sanction ?*
- Oh jamais ! Jamais. Jamais.
- *Et ça vient peut-être plus tard dans l'année ?*
- Non, jamais. Je leur dis souvent que j'ai passé le CAPES de philo et pas le CAPES de gendarme, que le CAPES de gendarme non seulement je ne l'ai pas passé mais je ne souhaite pas le passer et je souhaiterais jamais le passer. Donc la sanction, ça ne m'intéresse pas.

- *Du coup comment fais-tu face à des comportements récalcitrants ?*
- Bah au début de l'année quand j'ai des comportements récalcitrants, je les subis en partie. J'ai subi en ayant toujours le dessus hein, parce que sinon c'est impossible. Mais en partie, je laisse glisser quand même. Et puis à partir du moment où j'ai établi un climat de confiance, c'est-à-dire qu'il y a des élèves qui sont demandeurs, qui veulent travailler, sont avec moi que je peux m'appuyer sur la classe et ben à ce moment là ça se règle. Ça se règle hein, c'est-à-dire qu'il y a des conflits mais du coup je m'adresse directement aux personnes concernées et je ne prends plus du tout de pincette. Je lui dis carrément « bon maintenant ça suffit, vous allez vous taire, vous me cassez les pieds.... » ou... enfin voilà. Mais il faut d'abord que je passe par des semaines et des semaines où c'est très difficile et c'est de plus en plus long d'ailleurs parce que quand j'ai commencé à enseigner il fallait 2 semaines et c'était réglé. Maintenant, il faut souvent attendre jusqu'au mois de janvier.

- *Sinon, de manière générale, comment pourrais-tu qualifier la relation que tu entretiens avec tes élèves ?*
- Relation d'ouverture, c'est-à-dire que j'estime que l'enseignement de la philosophie est l'enseignement d'une matière où on leur ouvre un espace de liberté Et pour que cet espace de liberté soit ouvert il faut qu'il y ait une confiance réciproque et moi je veux que la classe soit cet espace de liberté.

- *Et te qualifierais-tu comme plutôt stricte, plutôt souple ?*
- Souple. Souple mais en même temps je sais que les élèves me disent « madame, vous nous faites peur » alors je ne sais pas pourquoi. Mais je pense qu'il y a une relation basée sur la confiance si bien qu'ils savent au bout d'un moment que s'ils dépassent une certaine limite, c'est eux-même qui se sentent en difficulté par rapport à moi. Alors pas tous, hein, parce qu'il y a certain qui veulent pas hein.

- *Est-ce tu penses que la relation que tu instaures avec tes élèves à un impact sur leur apprentissage ?*
- Oui. Oui parce que en fin d'année le travail qu'on leur demandera, c'est de produire une réflexion personnelle. Donc du coup, il s'agit pas de réciter une philosophie. Bien sûr il y a des choses qu'il faut savoir parce qu'il y a des repères et tout ça qu'il faut acquérir mais en tout cas s'ils ne sont pas capables de prendre la question qu'on leur pose et de se l'approprier et de construire une réflexion à partir de cette question, ils n'auront pas une bonne note au bac, quelle que soit leur connaissance. [Silence]

- *Donc c'est la confiance dont tu me parlais qui est essentielle pour leur permettre d'arriver à réaliser cet exercice ?*
- Oui ; bah oui parce que tu sais la philo c'est très étrange hein. C'est très étrange, on leur demande de penser par eux-même tout en leur disant qu'on ne veut pas

qu'ils expriment leur opinion parce que l'opinion ça ne nous intéresse pas. Donc, c'est très difficile. C'est très difficile.

- *Comment ensuite, gères-tu l'hétérogénéité de tes classes ?*
- Ah ça c'est difficile. Ça c'est difficile. Ça c'est vraiment difficile. C'est difficile et... moi je pars du principe que les bons élèves n'ont pas besoin de moi. Que eux, ce que je peux faire, c'est leur permettre d'avoir la mention très bien et c'est ce que je vise pour eux. Et je leur donne ce qu'il faut pour qu'ils aient la mention très bien.

- *C'est-à-dire, qu'est-ce que tu leur donnes ?*
- Je leur donne des méthodes de dissertation, du contenu de cours.

- *Mais qui sont les mêmes contenus pour tout le monde ?*
- Ah oui, ce sont les mêmes. Et si ils font ce que je demande, ils auront 16. Par contre, les élèves qui sont en difficulté, eux, ils ont besoin de moi. Alors c'est vrai que je travaille plus pour les élèves qui sont dans la moyenne et qui sont... en bas quoi.

- *Comment cet accompagnement pour les élèves les plus « faibles » se concrétise-t-il ? Est-ce que tu passes dans les rangs, est-ce que tu leur fais faire des travaux en groupe ? Comment... ?*
- Non, non. Quand je commence mon cours, je commence toujours par faire le résumé des épisodes précédents et je sollicite les élèves que justement j'ai repéré ; alors pas toujours les élèves en difficulté d'ailleurs hein. Parfois ça peut être un bon élève qui n'a pas envie d'écouter tel ou tel cours. Et du coup, comme je leur demande de résumer les épisodes précédents, ils sont obligés de faire l'effort.

- *Au niveau des notes, comment se traduit cette hétérogénéité ? Une note faible, par exemple c'est combien ?*
- Alors une note faible c'est en dessous de 5. D'ailleurs le 5 aujourd'hui est réservé à ce que l'on appelle les copies scandaleuses. C'est-à-dire qu'on a pas le droit de descendre en dessous de 5, sauf si la copie est scandaleuse, c'est-à-dire que la copie doit être insultante. Insultante c'est par exemple un élève qui... pour une dissertation au bac, on leur demande de faire une introduction, un développement, une conclusion... et là l'élève ne va pas respecter les règles de l'exercice et il le montre. Il manifeste par écrit un désintérêt total pour la matière. C'est ça, la copie insultante.

- *OK. dans tes classes, les élèves qui sont les plus en difficulté ont à peu près combien de moyenne en philosophie pour un trimestre ?*
- Ils sont à 7/8.

- *Et les très bons élèves ?*
- Ils ont entre 14 et 16.

- *Quand tu corriges tes copies, est-ce que tu utilises une grille de correction ?*
- Pas vraiment mais euh... mais je commence à corriger des copies et puis au bout d'une dizaine de copies, je repère des critères, des défauts, des choses qui vont pas et à partir de là je fais une grille à moi. Par exemple, je me dis que j'accepterai pas les copies qui disent que... voilà quoi. Bon par exemple le dernier sujet « est-il raisonnable d'être passionné ? ». Ceux qui ont pas compris que dans l'intitulé il y avait un paradoxe, je pense que c'est pas acceptable. Ils ne peuvent pas problématiser donc voilà.

- *En tous cas, tu n'as pas un barème un peu fixe ? Ne serait-ce que te dire la forme, je considère que je mets tant de point si c'est bien ?*
- Non, d'ailleurs, c'est proscrit pour l'inspection.

- *Et ça ne déstabilise pas trop les élèves de ne pas trop savoir ce que l'on attend d'eux ?*
- Ah si. Si bien sûr. Ils ne sont pas habitués à cette liberté. Quand je disais que la philosophie c'est l'ouverture d'un espace de liberté, c'est... c'est-à-dire que à chaque fois que je lis une copie, c'est la difficulté de la correction d'une copie de philosophie, je rentre dans la pensée d'un élève et je le suis. [Silence]

- *Combien de temps mets-tu à peu près pour corriger une copie ?*
- Moi je dis une moyenne d'une demi heure par copie parce qu'il y a des copies où vraiment... [Silence]

- *... il n'y a pas grand chose ?*
- Non, c'est pas ça. Des copies, une fois que je les ai lues, je m'arrête, je m'aère l'esprit. C'est pas tellement des copies où il n'y a pas grand chose, il y a toujours quelque chose dans une copie. Moi les copies qui m'embêtent le plus c'est par exemple les copies des élèves qui sont travailleurs mais qui comprennent pas. Ils veulent bien faire, ils récitent. Ce sont des élèves qui peut-être, un an plus tard, la philosophie ils auraient pu accrocher. Ces copies là sont problématiques parce qu'il faut leur donner des points, il y a pas de raison. Ils travaillent quoi.

- *Est-ce que tu mets des appréciations pour accompagner tes notes ?*
- Oui toujours.

- *Et comment cela se présente-t-il ? C'est deux mots ou... ?*
- Non, j'écris beaucoup, d'ailleurs je crois que j'écris trop sur les copies. Souvent même je reformule leurs phrases. Donc en marge, je mets plus les erreurs de

méthode, de syntaxe et puis parfois je leur montre que leur première partie aurait peut-être dû être la deuxième, *et cetera*. Et puis après, je fais un chapeau global.

- *D'accord, et que mets-tu dans ce chapeau par exemple ?*
- Par exemple « un effort de réflexion mais il aurait peut-être mieux valu... ». C'est souvent ce type de formulation. Ou alors pour des copies qui sont pas bonnes, dans ce cas je mets pas beaucoup... juste « insuffisant » par exemple. Y compris pour un bon élève hein ; si je vois que le travail n'a pas été fait ; je ne me casse pas la tête.

- *Ensuite, sur les bulletins trimestriels, comment procèdes-tu pour mettre tes appréciations ?*
- Alors là pareil c'est pas facile parce que d'abord en philosophie on ne les connaît pas. Souvent les profs les connaissent depuis la seconde, nous on les connaît pas du tout. On a une pression également maintenant avec le portail post-bac et on sait que les bulletins sont lus attentivement pour les écoles avec un choix sélectif. Donc souvent au premier trimestre, je suis très neutre dans mes appréciations. Par exemple pour des élèves qui vont avoir une moyenne à 9, je vais mettre « ensemble moyen » et puis si l'élève manifeste du sérieux, j'ajoute « du sérieux ».

- *Et pour un élève qui bavarde par exemple tu vas rester neutre également ?*
- Je vais mettre « moyen » point. Et je sais que il y a une grille de lecture pour les appréciations donc voilà.

- *Tu me dis que ça c'est pour le premier trimestre mais est-ce du coup tes appréciations évoluent ensuite ?*
- Oui, après au second trimestre, je les connais un peu mieux donc là ; vu que le gros du travail en philosophie c'est de suivre en cours, de répondre aux questions et de rester concentré, ce qui est pas évident pour eux, donc là je vais mettre par exemple « de la concentration » ou des choses comme ça.

- *J'ai l'impression que tu me parles d'appréciations qui sont soit positives soit neutres ; en mets-tu des négatives ?*
- Oui, j'en mets. Mais en général dans ce cas je ne me casse pas la tête. Je mets « insuffisant », point à la ligne.

- *Est-ce que peut-être tu as des phrases type pour rédiger tes appréciations ?*
- Oui, c'est vrai. Quand je veux par exemple encourager je mets « de réelles capacités d'analyse et de synthèse ». [Rires]

- *Et alors toi, est-ce que dans tes souvenirs d'écolière tu te souviens d'appréciations qui t'ont marquée ?*
- Oui parce que j'étais pas une bonne élève et j'avais souvent « ensemble moyen ». Alors à chaque fois c'était un peu difficile parce que je travaillais et le résultat n'était pas terrible.

- *Tu te souviens au contraire d'appréciations qui t'ont stimulée ?*
- Pas tellement d'appréciations sur des bulletins mais des attitudes de prof en classe. Je me souviens d'une prof de français en 3ème qui m'avait vraiment boostée. J'étais dans un collège de ZEP et on était deux à peu près par classe à passer au lycée seulement. Et donc moi j'étais persuadée que jamais j'irais jusqu'au lycée parce que j'étais une élève moyenne donc voilà quoi. Et elle avait voulu que je passe au lycée.

- *Cette professeure t'a inspirée pour ta pratique actuelle ? D'autres peut-être aussi également ?*
- Ah oui, oui, oui. Je me rappelle de ma prof de français qui était très attentive aux élèves moyens, qui essayaient de tirer les élèves en difficulté vers le haut. Et c'est ce que je fais, ce que je fais. Limite les bons élèves, c'est peut-être dur de dire ça, mais ils ne m'intéressent pas. Enfin ils m'intéressent bien sûr mais... ils n'ont pas besoin de moi. Ils ont moins besoin de moi.

- *Et du coup quel est ton meilleur souvenir de prof pendant ta scolarité ? Est-ce que c'était cette même prof de français ?*
- Je pense que mon meilleur souvenir c'était un prof d'histoire-géo qui m'a autorisé à faire un exposé sur la commune de Paris alors que c'était pas au programme et j'avais vraiment travaillé sur le sujet qui m'avait passionné. Et du coup il avait après continué à travailler avec moi sur le sujet. C'était en seconde ; et là c'était vraiment un super souvenir parce que j'avais travaillé avec un prof. J'avais travaillé toute seule puis il m'avait demandé mes travaux pour les retravailler lui-même et souvent il me reparlait de ce travail et ça c'était un super souvenir.

- *Et ton pire souvenir de prof ?*
- Le pire c'était la techno au collège où le prof pensait que je faisais exprès alors que je comprenais rien mais rien, rien, rien. Et alors à chaque fois je faisais des trucs de travers et il croyait que je moquais de lui alors que pas du tout. Du coup, il me mettait en fond de classe, me disait que j'étais débile.

- *Toujours du côté des souvenirs, mais à présent de l'autre côté de la barrière, quel est ton meilleur souvenir en tant que prof ?*
- [Silence] C'est une classe de L où il y a eu 2 mentions très bien, 5 mentions bien et en L c'est quand même assez rare. C'était en plus un moment où je me posais des questions sur ma façon d'enseigner. On s'en pose tout le temps hein mais donc

là ça m'avait... il y a les élèves qui reviennent aussi, les élèves qui m'envoient des mails parce qu'ils sont en droit ou dans d'autres matières et ils me demandent : « qu'est-ce que je dois lire ? », « qu'est-ce que vous pouvez me conseiller ? », « est-ce qu'on peut se voir ? ». Puis des élèves qui ont des beaux parcours, une élève qui est devenue archéologue, une autre qui a ouvert un magasin de fringue à Boston, enfin des choses très étonnantes.

- *Et maintenant, ton pire souvenir en tant que prof ?*
- [Silence] ÇA a été quand dans mon établissement, il y avait des mouvements contre la réforme du lycée et les élèves avaient fait un blocus. Moi j'avais pas caché que j'étais du côté des élèves. Donc du coup, on avait demandé à un élève délégué de classe de venir régulièrement dans le bureau de la CPE pour faire un compte-rendu de mes cours et pour moucharder sur ce qu'il se passait dans mes classes. L'élève est d'ailleurs arriver en cours et a demandé à prendre la parole devant toute la classe et il avait dit que « je tiens à annoncer qu'on m'a demandé de... ».
- *Ok, donc là c'est un mauvais souvenir avec l'institution ; est-ce que tu as un mauvais souvenir dans tes relations avec tes élèves ?*
- [silence] J'ai un souvenir avec un élève qui visiblement était proche de l'extrême droite et qui au moment du mariage pour tous, était vraiment toujours au bord d'exploser pendant mes cours et qui pendant un moment est carrément plus venu en cours. Il s'était calmé, il semblait aller mieux, s'ouvrir un peu et puis qui s'est refermé et puis alors là c'était devenu du mépris. C'était assez violent.
- *Te souviens-tu d'une situation difficile rencontrée dans ta carrière pour laquelle tu te dis aujourd'hui, si cela se représentait, je ferais les choses autrement ?*
- Je repense justement à cet élève. J'ai pas voulu aller au clash avec lui parce qu'il était violent. C'était de la confrontation tout le temps mais c'était pas le clash. Je pense que si ça représentait maintenant, j'irais directement au clash.
- *Pour, crever l'abcès ? Pour... ?*
- Non, parce que si c'est un espace de liberté, s'en est aussi pour moi et c'est pas l'espace de liberté uniquement des élèves. Donc je me laisserai plus... comment dire... presque intimidée par une attitude en me disant qu'il faut de la souplesse. Et c'est vrai que du coup ça n'a pas été violent. C'est vrai que du coup j'ai gagné ça.
- *Donc aller au clash t'aurait permis de toi, t'affirmer plus en tant que prof ; c'est ça ?*
- Oui et puis moins subir parce que c'était une pression constante, c'était quelqu'un qui... oh j'sais pas... c'était la provocation d'extrême droite, voilà.

- *Tu as utilisé plusieurs fois le verbe « subir ». Tu penses que les professeurs sont amenés à subir régulièrement ?*
- Ah alors là oui !

- *Qu'entends-tu par « subir » ?*
- Et ben... on a plus comme avant un statut et une institution qui nous protègent. Et donc quand on a un conflit avec un élève, il suffit que l'institution ou l'administration pour une raison ou pour une autre, ne nous soutiendra pas ; on sait très bien qu'on est seul et qu'on doit résoudre nos problèmes seul dans nos classes. Et que la règle d'or c'est de ne pas faire appel à l'institution parce qu'on ne sait pas trop comment ça peut tourner.

- *Est-ce que pour finir tu aurais des conseils à donner aux jeunes profs qui débutent leur carrière ?*
- Ça m'est arrivé de discuter avec des jeunes collègues, et à chaque fois je leur dis d'être soi-même. On se refait pas. On peut pas se refaire. Moi par exemple je suis gentille et les élèves le savent. Je ne serai pas le père fouettard et ça tombe bien puisque dans la classe ils ont un prof qui va être plus autoritaire par exemple, donc ça va s'équilibrer. Mais de toute façon on se refait pas si j'essaie de jouer les pères fouettards alors que je l'ai pas en moi, et bien ça viendra pas. Je crois que le conseil que je donnerai c'est d'être honnête avec soi-même.

- *Est-ce que tu peux me dire depuis combien de temps tu enseignes ?*
- Depuis 27 ans.

- *Tu es en couple ?*
- Oui.

- *Tu as des enfants ?*
- Trois, oui.

- *Est-ce que tu penses que le fait d'avoir des enfants a pu modifier ta pratique ?*
- Oui, surtout quand ils ont eu 17 ans et qu'ils sont arrivés en terminale parce que là du coup ils avaient des cours de philosophie. Et là c'était pas simple parce qu'ils étaient dans le même lycée dans lequel j'enseignais. Je refusais de les avoir en classe donc ils étaient dans la classe de collègue. Et donc moi j'avais une règle d'or et donc mes enfants me l'ont souvent reprochée ; mais donc on ne disait jamais rien sur les profs. Ils me disaient souvent « mais les profs ce ne sont pas des saints », je répondais « et bien si », point à la ligne.

- *Et toi du coup, comment toi ça a pu modifier ta pratique ?*
- En fait c'était surtout que je me retrouvais en tant que parent. Donc j'ai vécu le stress du bac, le stress des notes et puis leur stress à eux. C'était assez troublant et difficile à vivre.

- *Et donc suite à ça tu penses que tu as modifié certaines choses ?*
- Oui, oui, oui. J'étais plus stricte. Je me suis rendue compte que si tu veux les faire avancer, il faut aussi les marquer au bon moment et donc ça s'est fait progressivement mais je suis devenue plus « c'est comme ça et pas autrement ». Donc j'étais comme ça déjà avant puisque j'ai été élevée par mon père qui avant d'être ouvrier était militaire. Donc voilà et ça a un peu renforcé ce côté là. Je me suis rendue compte que pour lutter contre leur peur, il faut quelqu'un en face d'eux qui soit bien affirmé ; s'ils ont quelqu'un de trop fluctuant c'est pas rassurant.

- *Quel âge as-tu ?*
- 54 ans.

- *Tu m'as déjà parlé de ta scolarité. Tu m'as dit que tu étais une élève moyenne qui travaillait beaucoup. Tu ne m'as pas précisé, as-tu redoublé ?*
- Non.

- *Quel est ton statut dans l'institution ?*
- Certifiée, TZR.

- *Quelle est ton origine sociale ? Que faisaient tes parents ? Tu m'as dit que ton papa était ouvrier ?*
- Oui, chez Citroën. Mais en fait il était agent de maîtrise. Il travaillait sur la chaîne mais en tant que chef d'équipe. Et ma maman était femme au foyer. On était 4.

Annexe 7 : résultat de l'enquête auprès des élèves (réponses originales sans correction de l'orthographe)

Réponses à la question : donnez un exemple de situation où vous vous êtes senti humilié.

1. " Ça va ? Pas trop dur d'être avec des meilleures que toi? "
2. Quand on m'insulte et qu'on me rabaisse à un "moins que rien".
3. pour mon écriture.
4. Lors d'une interrogation à l'oral où je me suis trompée
5. Lorsqu'un professeur fait une remarque qu'il a déjà faite en privé (individuellement) mais qu'il l'a refait devant tout le monde et on sait directement à qui le professeur s'adresse.
6. Lorsqu'il rigole quand je pose une question ou par rapport à mon orientation
7. Le prof croit que tu n'auras pas la bonne réponse car il te pense incapable d'y répondre.
8. j'ai eu une bonne note et le prof m'a demandé sur qui j'avais triché
9. L'aspirine vous monte à la tête
10. Ex: Un professeur qui taquine un élève mais l'élève ne trouve pas ses remarques drôles
11. lorsque l'on se moque de votre nom de famille
12. quand le prof m'a claqué la porte au visage et juste avant il m'a dis adieu
13. Descendre l'élève devant tous les autres
14. Faire des remarques tout haut.
15. De dire que je suis un élève sérieux, je suis sociable à la réunion parent prof et quelques semaines apres entendre dire que si je veux faire L il faut que je redouble!
16. Au tableau en mathématiques à cause du professeur
17. Au collège, en montrant une erreur à toute la classe
18. Lorsqu'un professeur te hurle dessus et te traite d'idiot devant tout le monde

19. Réflexion/critique devant tous le monde
20. Lorsque l'on a une mauvaise réponse et que l'on nous fait comprendre que l'on est " nul " devant tout le reste de la classe.
21. m'avoir ridiculisé après avoir mal répondu
22. Quand on ne connaît pas une réponse
23. Les profs qui me parlent de mes difficultés devant toute la classe
24. quand on ne réponds pas correctement et que le professeur nous dit qu'un petit de 4ans l'aurait su
25. Je me suis senti humilié lorsqu'un jour, au collège, quand la prof(histoire) parlait des chinois et de leur "avancer" en France. J'avais alors crié "raciste" et sur le coup je n'avais pas su répondre autre chose lorsqu'elle m'a dit que c'était un constat. Bien sur aujourd'hui j'aurais pu lui sortir pleins d'argument. Tant pis.
26. Phrase trop longue sur une copie de français, le commentaire a été : "j'ai du lire cette phrase en apnée"
27. Citer ma note à voix haute
28. Un professeur voulant essayé de m'humilié devant la classe mais cela n'a pas fonctionné
29. Lorsque l'on donne une réponse fausse certains professeurs s'acharnent sur nous en nous disant que l'on devrait connaître la réponse alors que nous sommes là pour apprendre et faire des erreurs !
30. Dire la note a voie haute et faire un commentaire négatif
31. Il m'a rabaissé devant la classe, a critiqué des traits de ma personnalité.
32. Se faire traiter d'hypocrite, de double face devant la classe ; être menacé de porter le bonnet d'âne et d'être enfermé dans une armoire.
33. Langage d'un prof vis à vis de ces élèves
34. Lorsque les professeurs me parle mal, me prenne pour une débile, lorsqu'il vous parle mal devant toute la classe mais tu ne peux rien dire " tu n'as pas de cerveau, tu comprends rien, imbéciles, mauvaise éducation, impolie "
35. engueuler pour rien

36. lorsqu'on essaye de répondre à une question demandée et que l'on vous répond :
non ! même un enfant de primaire pourrait y arriver
37. ce n'était pas cette année
38. Dire la note devant toute la classe
39. Je me suis sentie honteuse à cause d'une professeure qui me valorisait trop devant toute la classe et qui incitait pour dire que j'étais un exemple à suivre, ce qui n'est jamais apprécié par les autres élèves. Je n'aimais pas cette différence marquée par ma professeure qui me mettait vraiment mal à l'aise.
40. un professeur rigole à une réponse
41. lorsque l'on me demande d'expliquer quelque chose et que je ne sais pas comment faire et que l'on insiste encore plus pour m'enfoncer
42. Devoir parler devant la classe
43. Quand je n'ai pas su répondre à une question et que ce professeur m'a fait une réflexion
44. Moquerie sur mon prénom
45. Lorsque l'on bavarde et que le professeur crit votre nom devant toute la classe au lieu de le dire ce qu'il ne va pas individuellement ou encore quand on répond à une question à côté de la plaque et que le professeur fait un commentaire déplacé
46. Ne pas savoir une réponse
47. Devant la classe en 6eme, un professeur s'est moqué de moi
48. Un prof a complètement dénigré mon travail écrit au bac blanc de fr
49. Un professeur qui m'oblige à donner une réponse que je n'ai pas pendant de longues minutes en insistant bien sur le fait que je "ne sais rien" devant l'ensemble de la classe

Réponses à la question : quel est votre pire souvenir scolaire ?

1. les exercices à l'oral 17/05/2016 12:21
2. Mes années 6eme-5eme 16/05/2016 11:05
3. 0.5/20 en dictée 12/05/2016 09:28

4. L'allemand au college surtout ma prof 08/05/2016 10:24
5. le passage dvant tout le monde 04/05/2016 12:40
6. Classe 03/05/2016 02:2
7. les évaluations orales 02/05/2016 21:15
8. Les rapports 30/04/2016 20:52
9. l'histoire 30/04/2016 20:43
10. Collège 30/04/2016 19:49
11. Avoir eu 4/20 alors que je pensais avoir réussi 29/04/2016 18:42
12. mon dernier bulletin scolaire 28/04/2016 10:11
13. Le redoublement 27/04/2016 19:37
14. Humiliation devant toute ma classe 27/04/2016 18:31
15. 15 minutes de colle 27/04/2016 18:17
16. le jour où j'ai faillit être collée sans raison 27/04/2016 18:00
17. je n'ai pas spécialement de pire souvenir 27/04/2016 17:06
18. Un retard non-justifié de 10 mn!
19. lorsque j ai eu ma pire note, et u il fallait ensuite le dire a ma mere
20. Le passage à l'oral
21. m'etre fais jeté dehors comme une mal propre
22. redoubler
23. Faire une épreuve en francais et être la seule classe de seconde à faire ceci! Une classe sur dix-neuf! Je me suis senti obligé! Dégénéré
24. la gym
25. être dit d'idiot par des professeur
26. La 2nde
27. les dictées ou j'avais 0/20.....
28. la déception
29. Être en 2nd dans une classe très hétérogène avec une mauvaise ambiance de classe donc avec un mésentente avec la plupart des professeurs

30. Lorsqu'il y a beaucoup de contrôle dans un même jour où lorsque la journée est très longue et que les professeurs sont embêtants
31. De voir un professeur pleurer car une classe est insupportable
32. Aucun
33. Une mauvaise classe
34. Certains professeur
35. Aucun, les mauvaises notes peut-être.. et encore
36. Les mauvaise note (en dessous de 10)
37. une très mauvaise note 2
38. Quand notre professeur principal est parti au bout de cinq mois pour dépression, nous laissant sans professeur de cette matière le restant de l'année scolaire
39. quand un prof nous rabaisse en nous comparant à un autre élève
40. se faire réprimander par un professeur devant toute la classe
41. Devoirs
42. Une période, je faisais des malaises, cela me pourrissait un peu mon temps pour les amis et les cours
43. les cours de mathématique en seconde
44. Les cours de Français
45. Mon prof de Maths
46. Les cours de maths
47. Penser que je ne suis pas à la hauteur de réussir
48. aucun.
49. lorsqu'un professeur ne connais pas mon prénom ou encore quand on a pas eu une très bonne note et que le professeur parle à haute voix de ce qui n'allait pas dans mon contrôle
50. Quand on a appelé mon père l'année de seconde pour lui dire qu'il fallait que je me mette à travailler
51. le passage du DNB

52. Le stress durant un devoir qui m'a fait perdre tout mes moyens ou encore les mauvaises notes (en dessous de 5)
53. Le début de la première
54. Le professeur qui m'a rabaissé sur des traits de ma personnalité.
55. Une prof d'espagnol qui a fait cours en français toute l'année
56. Mes notes de bac blanc français
57. les mauvaises notes
58. Les cours où les efforts non jamais payer
59. Victime d'harcèlement
60. Beaucoup de professeurs presque " méchants "
61. les 2 h de maths
62. travailler et penser avoir une très bonne note et appréciation mais qu'en fait c'est tout le contraire
63. je ne sais pas
64. Les mauvaises notes alors qu'on a beaucoup travaillé et pené ravoir réussi
65. des cours d'histoires avec un mauvais prof
66. Mon pire souvenir en tant qu'élève était la différence que marquait ma professeure dont j'ai parlé plus haut.
67. avoir de mauvaises notes
68. je ne m'en rappelle plus
69. Je ne sais plus
70. Les TPE, les mauvaises ambiances de classe, se faire rabaisser par certains professeurs
71. Les contrôles surprises
72. Avertissement pour mauvais comportement
73. Lorsque je me suis fait humilié par le/la professeur
74. Quand les profs nous rabaissent
75. La 4eme et la 3eme
76. aucun de vraiment marquant

77. Mon année de 5ème avec un bazar monstre dans tous les cours particulièrement en maths
78. Je n'en ai pas
79. Un professeur qui nous oblige à chanter seule devant la classe (au collège)
80. La piscine, au collège

Réponses à la question : quel est votre meilleur souvenir en tant qu'élève ?

1. Voir les professeurs en dehors de leur lieu de travail
2. les vacances
3. Mon année de 2nd
4. 20/20 en anglais
5. Lorsque mon professeur fait des blagues avec nous
6. Aucun
7. mes bonnes notes
8. Classe
9. les relations entre les camarades de classe
10. L'aide des professeurs
11. le collège
12. Avoir eu 20/20
13. j'avais eu la meilleure note et le prof m'avait écrit BRAVO sur ma copie
14. Voyage scolaire
15. Les rencontres
16. Disserte en Français
17. une sortie scolaire à un musée
18. je pense que le fait d'être encouragé, d'être tiré vers le haut par un professeur est très important pour tout. Sinon je n'ai pas spécialement de meilleur souvenir
19. Le jour où je me suis rendu compte que plusieurs des livres de Tolkien étaient disponibles au lycée
20. lorsque je connais déjà le cours car je l'ai déjà appris par mes propres moyens

21. m'etre pris la porte
22. Rire avec les professeurs et quelques élèves à la fin des cours.
23. mes amis
24. Représenter sa classe!
25. quand il y à des trous puis on se pose a plusieurs et on parle , rigole ..
26. Connaître mieux la géographie que mon professeur
27. La 5ème
28. en classe j'adore participer quand la matière m'intéresse
29. la réussite
30. Le fait d'être dans une bonne classe (bonne ambiance, bon professeurs ...).
31. Un voyage en 3ème avec une très bonne ambiance entre tous les professeurs encadrants et tous les élèves
32. Les bons moments passé avec les camarades de classe et les professeurs
33. Voyage
34. De voir un professeur fière de tes progrès car après tout ce qu'il a fait, il doit se dire qu'il pas travaillé pour rien. Et voir une professeur émue car on lui a fait un énorme cadeau car elle partait à la retraite
35. Quand j'ai eu la meilleure note de la classe dans une matière que je n'affectionnais pas.
36. Ambiance
37. Certains professeur
38. Sortis scolaire/voyages
39. La réussite de mon brevet
40. Mes cours d'histoire en première Sti2d, mon professeur était un excellent historien
41. la bonne entente en cours avec certains professeurs
42. une bonne note
43. les voyages de classe
44. Apprentissage de nouvelles choses 24/04/2016 14:13

45. Voyage scolaire. Cela li ami et travail, c'est plus ludique et attrayant. 24/04/2016 13:15
46. progression en français au collège 24/04/2016 11:11
47. Mes cours d'EPS complémentaire 24/04/2016 10:03
48. Le jour ou j'ai eu un 20/20 24/04/2016 00:56
49. mon année de troisième
50. L'ambiance avec ma classe
51. Mes cours d'anglais et d'ses
52. Progresser
53. aucun.
54. lorsque je donne une bonne réponse et que je suis la seule ou une des seules à avoir trouver la réponse (comme je ne participe pas souvent et que j'ai peur de me tromper)
55. Les tpe l'année dernière
56. Les sorties, les moments calmes en dehors des cours mais dans le lycée
57. un voyage scolaire
58. Les voyages, les sorties avec la classe et quelques professeurs, les relations sont alors renforcées et permettent de voir différemment nos professeurs que dans un contexte de cours
59. La journée à thème de seconde
60. Parler avec des professeurs intéressants à la fin du cours.
61. Un prof m'a dit que j'avais beaucoup de talent, et qu'il croyait en moi pour mon avenir.
62. Mes notes de sciences et TPE
63. l'ambiance dans mes classes
64. Les bonnes relations avec des surveillants, des profs qui ont été bénéfique
65. Fous-rires lors de certains TP en binôme
66. Mes camarades, certains professeurs
67. les sorties

68. le fait d'être récompensé de son mon travail en ayant une bonne appréciations ainsi que de bonnes notes
69. les sorties scolaires, voyages
70. Les bonnes notes lorsque l'on ne s'y attend pas
71. mes cours d'histoire par une bonne prof
72. Les conneries avec les potes
73. Mes deux meilleurs souvenirs en tant qu'élève sont les voyages scolaires en Espagne qui ont été pour moi des supers souvenirs entre amis et avec les professeurs. L'ambiance de ces semaines était géniale ce qui me motivait dans mon apprentissage de la langue et dans mon intérêt pour les visites pédagogiques organisées.
74. être avec des amis dans la classe
75. Les professeurs d'espagnol du college qui m'ont donner l'envie et la passion d'apprendre l'espagnol à un haut niveau
76. Voyage scolaire et les cours différents (travaux de groupe)
77. Les voyages scolaires et les travaux de groupe
78. Voyage en Angleterre
79. Lorsqu'il y a une bonne ambiance de classe et une complicité entre les élèves et les professeurs
80. Rien
81. L'entrée en seconde
82. aucun de vraiment marquant sauf peut-être mon moment de gloire en fr lorsque j'ai discuté avec le peintre ayant réalisé l'œuvre sur laquelle j'ai fait un exposé *.*
83. Lorsqu'il y a une bonne entente aussi bien entre les élèves qu'entre les élèves et le professeur
84. Voyage en Angleterre en 4eme avec notre prof d'svt
85. Je ne sais pas trop...
86. L'étude d'œuvre d'art pour l'histoire de l'art au collège