



HAL
open science

Dimension affective et pratique réflexive : quels liens dans la pratique enseignante ?

Alexandra Tessa Claude

► **To cite this version:**

Alexandra Tessa Claude. Dimension affective et pratique réflexive : quels liens dans la pratique enseignante ?. Education. 2014. dumas-01020231

HAL Id: dumas-01020231

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01020231>

Submitted on 7 Jul 2014

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

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

Année 2013/2014

Alexandra Tessane CLAUDE

Dimension affective et pratique réflexive : quels liens dans la pratique enseignante ?

Mémoire Master 2 Formation de formateurs d'adultes
Réalisé sous la direction de Patrick Picot, MCF ESPE de
Guadeloupe

 **espe** École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Guadeloupe

 **U**niversité
des Antilles et de la Guyane

« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. »¹(Postic, 2001)

¹ Cité par Alin, C., 1996, *Etre formateur, quand dire, c'est écouter*, Paris, L'Harmattan p.53

Liste des abréviations

B.O : Bulletin Officiel
C.A.P.E.S. : Concours d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire
C : Chercheur
E.d.E : Entretien d'Explicitation
E1 : Entretien 1
ESPE : Ecole Supérieure de Professorat et de l'Education
IEP : Institut d'Etudes Politiques
I.P.R. : Inspecteur Pédagogique Régional
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MCF : Maître de Conférences.
N.P.S. : Nouveaux Professeurs Stagiaires
P.A.F : Plan Académique de Formation

Remerciements

-à Patrick Picot, mon directeur de mémoire, pour la qualité et l'exigence de son accompagnement ainsi que pour la bienveillance de ses encouragements,

-aux collègues professeurs m'ayant apporté leur aide lors des entretiens,

-à mes proches, famille et amis, pour leur patience et leur réconfort,

-tout particulièrement à mon père pour son soutien et sa confiance sans faille.

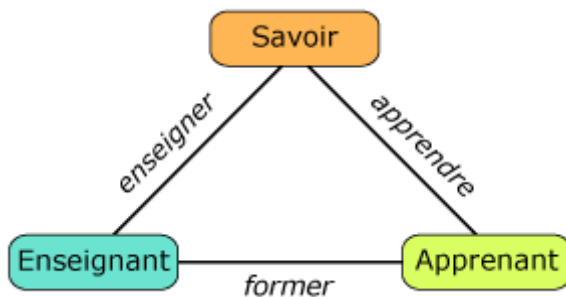
SOMMAIRE

I Introduction.....	5
II Cadre Théorique.....	8
II.1. Une approche sociohistorique du métier.....	8
II.1.A) Des représentations héritées d'une longue tradition.....	8
II.1.B) Une redéfinition de la Connaissance : vers la dissolution du clivage affectif/cognitif...11	11
II.1.C) Un constat social.....	13
II.1.D) Vers un nouveau paradigme.....	15
II.1.E) De nouvelles compétences professionnelles à développer.....	18
II.2. Mots clefs, revue de questions et hypothèses.....	20
II.2.A) Mots clefs.....	20
II.2.B) Synthèses et revue de questions.....	27
II.2.C) Des hypothèses de recherche.....	30
III Méthodologie.....	31
III.1. Une approche clinique.....	31
III.2. La démarche, la population, les outils.....	33
III.2. A) Les Entretiens semi-directifs.....	33
III.2. B) Les Entretiens d'explications.....	35
IV Les résultats d'enquête : présentation et discussion.....	36
IV.1. Une dimension affective présente et mobilisée dans le discours enseignant.....	36
IV.2. Le manque de formation dans ce domaine peut être une source de malaise.....	65
IV.3. Pratique réflexive et dimension affective.....	91
V Conclusion.....	109
VI Bibliographie.....	112
VII Annexes.....	114

I. INTRODUCTION

« Pour enseigner, il faut de l'éros² » disait déjà Platon en évoquant ce désir de la connaissance indissociable de l'acte d'enseigner mais aussi d'apprendre. Une vérité pédagogique qui semble limpide mais dont les corrélats qui la prolongent peuvent néanmoins plonger dans la perplexité. Tout le paradoxe semble déjà contenu dans ces quelques mots : si impératif il y a, comment l'évaluer ? S'agit-il d'un élan préalable – la fameuse « vocation » - formule magique liée à la profession ? S'agit-il d'une disposition à construire, à entretenir, à faire naître ? Cette affectivité dont il semble qu'elle soit un socle indispensable, serait-elle une qualité personnelle ou une compétence professionnelle ?

Il va de soi que Platon n'y associait sans doute pas ce jargon contemporain mais le rapport qu'il établissait entre ces deux pôles : 'le savoir' et l'amour' constitue bien encore aujourd'hui toute la complexité de ce métier dit « impossible » (Freud, 1925³). L'enseignant, recruté avant tout pour ses connaissances, est celui qui transmet les savoirs de sa discipline mais il est tout autant celui qui est engagé dans un relationnel. Œuvrant dans un métier de l'humain, l'enseignant a la lourde responsabilité de ne pas seulement transmettre des savoirs savants, mais aussi de développer l'esprit de ses élèves, de faire naître le goût de l'apprentissage. Il est donc le médiateur dans le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2000) et ⁴ « dans [ce rôle], l'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la situation pédagogique, avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est. Suivant le ton qu'il adopte, le regard qu'il lance, le geste qu'il esquisse, son message prend une valeur spécifique pour l'ensemble des élèves et une résonance particulière pour certains d'entre eux. L'action pédagogique s'inscrit dans l'expérience vécue mais elle est une aventure intérieure et processus de transformation d'autrui, elle agit en retour et provoque la transformation intime. » (Postic, 2000)



Triangle pédagogique de Houssaye⁵

Ce n'est certes pas nouveau, mais dans un contexte social toujours plus mouvant et compliqué, l'accent semble toujours davantage se porter sur cet apprentissage informel, que les textes théoriques officiels peinent à cerner : 'savoir-être', 'éducation à la vie', 'éthique', 'valeurs', 'vivre-ensemble', 'morale', 'citoyenneté', 'accompagnement', 'développement personnel', et encore tout récemment, 'enseignement à une morale laïque' ⁶ Les

² Morin, E., 2011, *La Voie*, Fayard, Essais, Paris. p. 264

³ Cifali, M., 1999, « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable », *Le Portique* [En ligne], 4, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 24 février 2014. URL : <http://leportique.revues.org/271>

⁴ Postic, M., 2000, *Observation et Formation des enseignants*, Paris, PUF, 4^{ème} édition. P.11

⁵ Houssaye, J., 2000, *Le triangle pédagogique*-Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, volume 1 ; (3^{ème} éd.)

⁶ Rapport remis à V. Peillon sur l'enseignement de la morale laïque, 22 Avril 2013, vu le 24/02/14 à <http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html>

« étiquettes » parfois abstraites abondent, les programmes, pleins d'espoir, laissent plus de place à l'éducateur, sans en expliquer davantage sur les tenants et aboutissants, au nom de la sacrosainte 'liberté pédagogique'. Les injonctions à une éducation 'différente' se multiplient par la prolifération des réformes et dispositifs éducatifs, laissant des enseignants souvent déboussolés devant l'ampleur des missions qui les attend. Le consensus est certes dans l'impérieuse nécessité d'accompagner ces mutations et d'élargir le rôle de l'Education dans ce qu'elle a de plus noble. Le dernier BO⁷ de 2013, stipulant les compétences professionnelles du personnel éducatif, fait ainsi apparaître dans la troisième compétence concernant la connaissance des élèves les processus d'apprentissage la nécessité de « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ». L'objectif est martelé, mais la confusion théorique règne : pris entre les besoins de publics hétérogènes, les espoirs des institutions, la réalité du terrain et les attentes de la société, le professeur reste ce chaînon fragile, souvent dépassé, clamant son désarroi dans ce leitmotiv des salles de profs : « on n'est pas formés pour ça ! »

Dans cette exclamation rageuse est résumé un double questionnement, questionnement qui a traversé à la fois ma pratique d'enseignante, confrontée à cette question affective dans ma relation aux élèves, et celle de ma récente pratique de conseillère pédagogique. Vide de la formation ou impossibilité intrinsèque de celle-ci ? Si, comme l'écrivait François Flahaut⁸, "faire de la transmission la fonction essentielle du langage c'est ignorer au delà de ce que l'énoncé donne à connaître ce qui s'y donne à reconnaître comme relation intersubjective. La parole est mixte, intermédiaire entre ces deux registres. [...] elle ne cesse pour autant d'opérer dans l'ordre du "qui je suis pour toi, qui tu es pour moi". [...] « L'énoncé est en quelque sorte doublé par une sorte de commentaire de l'énonciation sur sa propre énonciation », renchérit C. Blanchard-Laville⁹. Quelles frontières, en ce cas, établir dans cette mouvante dimension affective, consubstantielle à la relation éducative ? Se réduit-elle à un style d'enseignement ; certains professeurs étant plus 'affectifs' que d'autres- ou s'agit-il d'une responsabilité de mon métier ? Me fallait-il simplement en « tenir compte » et dans ce cas, comment l'aborder d'un point de vue professionnel, comment s'y former ? Avec quelles précautions éthiques ?

Je portais tout naturellement mon désarroi en salle des professeurs, sorte de sas de décompression où les remarques affectives abondent tout autant que dans chez les élèves. Je m'aperçus rapidement au fil des années que cette question était résolument personnelle : la plupart de mes collègues la percevaient comme un élément pénible mais incontournable qu'il fallait apprendre à « gérer » sur le terrain, qui plus est face à ce « public mouvementé et n'ayant plus le goût à rien ». Beaucoup l'assimilaient, à ma grande perplexité, à ce qu'ils percevaient comme la dégradation d'un métier relevant désormais « de l'animation et du social ». Ce questionnement se réverbéra dans les pratiques débutantes des stagiaires de l'ESPE que j'accompagnais : les élèves les confrontant à une expression affective forte, je m'aperçus assez vite qu'une demande d'accompagnement en ce sens émergeait également dans les entretiens de conseil ; voire même que celle-ci était prépondérante. Les formés possédaient les connaissances scientifiques du métier : ils apprenaient maintenant à confronter leurs représentations à la réalité de la profession. Les ajustements et compromis incessants les ébranlaient souvent dans leur identité professionnelle en construction et remettaient en question leur idéal de la relation éducative.

⁷ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3

⁸ Flahaut, F., 2002, *Le sentiment d'exister : Ce soi qui ne va pas de soi*, Descartes et Cie, p.89.

⁹ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, p.91.

« L'art d'enseigner repose dans la communication et dans la projection d'une expérience essentiellement privée », rappelle Stern en 1963¹⁰, en comparant le professeur et l'artiste peintre. « L'acte de création c'est-à-dire l'expression de soi-même dans la relation pédagogique paraît être alors ce qu'on peut entendre essentiellement par art d'enseigner. » Un constat partagé plus tard par Philippe Meirieu¹¹ (1991) : « la réussite de l'acte pédagogique ne réside pas seulement dans les compétences théoriques de l'enseignant. Il ne suffit pas d'avoir appris pour apprendre à apprendre. Il ne suffit pas de savoir et de maîtriser une discipline pour l'enseigner, même si cela en demeure la condition essentielle ».

Et, de fait, si les conseils sur la dimension savante n'étaient pas rejetés, les stagiaires me réclamaient surtout un regard sur la dimension humaine de leur professionnalisation. Un regard que je peinais à légitimer par une assise professionnelle : si cette dimension affective était tout à la fois omniprésente dans la pratique – tant du côté des enseignants que du côté des élèves dans la relation éducative – elle semblait tout autant occultée dans la formation professionnelle enseignante. Pour Patrick Anderson, ce malaise tiendrait au choix du terme, diffusant une « odeur de souffre »¹² car « évoquant l'affectivité mais sans parler d'affect. [...] Le fait d'utiliser l'affect connote le champ psychanalytique... » Je retrouvais là ma crainte sourde de quitter la sphère professionnelle. Les recherches accomplies durant le Master 2 FFA pour tenter de créer un lien entre la pratique réflexive et la dimension affective me fournirent à point nommé un concept théorique inédit : les compétences affectives (Lafortune) ou encore émotionnelles (Gendron).¹³ S'agissait-il là d'un énième concept théorique abstrait ou avais-je déniché un paradigme salutaire ?

Le terme semble en soi receler un pari impossible : comment juxtaposer les compétences, nouveau Graal des politiques éducatives européennes, vecteurs rationnels de professionnalité – à l'émotionnel, résolument du côté des affects et de la sphère intime ? La Raison est traditionnellement depuis Descartes représentée comme la négation de l'instinct et des émotions. Comment alors réconcilier l'inconciliable et mettre en place un 'apprentissage', une 'formation' de ce qui est du côté du désordre, du personnel, du 'savoir-être' ? Le concept offrait la possibilité de faire la jonction, précisément, entre la formation enseignante et le pari d'une nouvelle pédagogie réclamée par l'actualité sociale. Une nécessité professionnelle corroborée par Claudine Blanchard-Laville¹⁴,

A mon sens c'est au contraire en commençant par cette reconnaissance du lien professionnel/personnel et en acceptant d'accueillir en soi ses mouvements psychiques qu'un travail sur cette infiltration du personnel dans le professionnel peut s'instaurer pour aller vers une professionnalité accrue. Mais c'est bien d'un réapprentissage qu'il s'agit : les enseignants et les formateurs d'enseignants ont souvent perdu le contact avec leur intériorité psychique, s'étant fait une sorte de devoir d'éradiquer la dimension personnelle de leur acte d'enseignement ou de formation. [...] Les malentendus sont inhérents au lien didactique mais il n'est peut-être pas utile de les laisser s'enkyster. ...

et qui pouvait même, selon la chercheuse, adoucir la souffrance professionnelle des enseignants : « au sens où il s'agit d'un métier qui expose fortement au niveau relationnel lors de la pratique quotidienne et qui remet en chantier la construction identitaire professionnelle de chacun, jour après jour. »

¹⁰ Cité par Blanchard-Laville, *ibid.* p.112

¹¹ Meirieu P., 1991, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF

¹² Anderson, Patrick, 1993, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », *Travaux de didactique du FLE*, No 31, p.11

¹³ Ces deux concepts sont proches mais pas tout à fait similaires, nous les développerons dans la première partie

¹⁴ Blanchard-Laville, *ibid.* p. 53

Cette approche clinique originale fit écho à mes propres préoccupations, à la fois d'enseignante préoccupée par la place de la dimension affective, et de conseillère pédagogique ; désireuse d'accompagner les stagiaires vers une réflexivité accrue dans ce domaine.

Ce mémoire cherchera à répondre à ces interrogations en explorant les liens entre dimension affective et pratique réflexive et prendra appui sur une revue de littérature adaptée. Une enquête bibliographique et socio-historique à la fois me semble requise pour donner un éclairage théorique approprié à mes préoccupations de recherche et d'autre part, construire le cadre conceptuel qui me permettra de conduire d'une façon utile une enquête sur le terrain, en tenant compte des acquis récents de la recherche.

Cet éclairage théorique me permettra ensuite de décliner cette problématique en hypothèses de recherche, articulées à une méthodologie d'approche clinique qualitative. La troisième partie portant sur l'analyse des résultats d'entretiens cherchera à esquisser des pistes de réflexion sur le développement de compétences professionnelles, en lien avec la compréhension de la dimension affective dans le second degré scolaire.

II. CADRE THEORIQUE

II.1. Une approche sociohistorique du métier :

II.1 A) Des représentations héritées d'une longue tradition

Il m'a toujours semblé paradoxal que, dans ce métier de l'humain qu'est l'enseignement, l'approche clinique soit presque totalement évacuée du recrutement, voire de la formation des NPS. Contrairement à d'autres secteurs de l'humain (Santé, Social, Ressources Humaines) la question du prisme humain n'est que peu analysée. Tout se passe au contraire comme si la transmission était désincarnée, et une conviction implicite s'affiche: ne pas donner à voir ses sentiments et s'astreindre à un contrôle permanent de soi. Savoir « gérer » ses émotions – et ce terme souligne bien cet idéal de contrôle- convient dans l'imaginaire à l'objectivité du professionnel, par opposition à un subjectif néfaste : l'enseignant capable serait celui qui chercherait à atteindre le plus possible un idéal scientifique désincarné, à éradiquer le plus possible la dimension personnelle de son enseignement. Mireille Cifali précise à ce sujet :

Cet idéal se construit à travers les formations initiales, souvent universitaires. Il est certainement la conséquence de certaines positions de formateurs, mais les professionnels ont aussi leur part quand leur principal but est de rendre leur métier crédible scientifiquement, donc davantage valorisé sur le plan social. Leur démarche est légitime mais également paralysante pour la pensée. Elle vient en opposition à une autre représentation, qui semble héritée d'un passé de dévouement, qui met l'enthousiasme, l'implication, la joie, l'intuition au premier rang des qualités professionnelles lorsqu'on travaille avec d'autres en position de faiblesse soit en raison de leur âge, soit à cause de leur fragilité psychique ou corporelle. S'exprime ainsi avec force la représentation d'une affectivité parasite, avec la conviction que les sentiments ne sont pas de l'ordre de la connaissance et qu'ils ont donc à être éliminés.¹⁵

¹⁵ Cifali, M., 2008, *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, p.62

Est-ce étonnant lorsqu'on sait aujourd'hui que le recrutement est disciplinaire avant tout ? La rationalité scientifique s'accompagnant d'une mise à distance des sentiments, le professeur s'érige comme modèle de stoïcisme, sa maîtrise affective le distingue des émois perturbateurs de ses élèves. Mireille Cifali va même plus loin en indiquant que :

L'engagement dans la situation est vécu comme une nocivité. [...] L'idéal serait donc de juste « fonctionner ». Se jouent donc, sur le plan de l'action professionnelle, les tensions liées au souhait d'être enfin rationnel, ou du moins raisonnable. On y répète que la raison n'est pas le cœur. Que les malheurs humains naissent des passions. Que la rationalité est ce qui permet les progrès techniques, et ce qui neutralise les folies meurtrières. Les sentiments y sont de l'ordre du sens commun, d'un anti-scientifique qui déshonore la respectabilité sociale d'une profession : ils disparaissent de la justification de l'action¹⁶.

De fait, les notions de plaisir, de désir, (le fameux Eros) ne sont que rarement évoqués dans les compétences professionnelles ; tandis que paradoxalement, encore tout récemment¹⁷ un sondage datant 20 novembre 2013 et mis à place à l'occasion du Salon de l'Education, constatait cette autre évidence : « Pour 74 % des Français interrogés, un bon enseignant doit être passionné par son métier mais également par le domaine qu'il enseigne. C'est la seule façon de susciter la vocation qui sommeille en l'élève. » Faut-il alors penser que cette passion relève de l'amour du métier ou de la discipline enseignée ? Le processus de rationalisation à l'œuvre dans la professionnalisation de l'enseignant doit-elle englober cette 'vocation' ou s'agit-il d'une impossibilité ? Quels seraient les indicateurs de cette lisibilité de la passion dans la pratique ?

Et Ronan Chastellier, sociologue et MCF à l'IEP de Paris de développer¹⁸:

« L'enseignant est un véritable éclaireur à travers sa capacité à transmettre sa passion : pour les Français, l'enseignement n'est pas seulement le plein du maître qui se déverse sur l'élève. C'est bien plus complexe que cela. En plus d'une dimension passionnelle, les Français sentent bien qu'il faut un talent spécial, une aptitude exceptionnelle qu'on peut nommer passion, un volontarisme puissant où il faut déployer du charisme et de l'éloquence. Les « valeurs cœur » de l'enseignant sont pour les Français indispensables à tout enseignement, à qui ils attribuent une sorte d'efficacité magique. »

Il me paraît intéressant de souligner là-encore cette étonnante différenciation entre le savoir perçu comme compétence professionnelle et ce « talent » magique et personnel, la passion, qu'il s'agira de transmettre dans une alchimie presque mystique. On sent bien dans les propos du sociologue que cette dimension excède une simple aptitude à la communication – l'éloquence n'étant qu'un auxiliaire. L'inconfort, voire le dédain desdits acteurs concernés, quant à ce « talent » supposé est-il à relier à la dimension subjective de cette « vocation », accordée ou non par les mânes célestes ? Est-elle en contradiction avec cet idéal scientifique ?

La réalité est plus complexe, nuance Jean-Pierre Obin dans son rapport de 2004. Pour l'Inspecteur Général, l'enseignant a en général une représentation très puissante de son métier, héritée de l'évolution historique du métier. « La tradition des instituteurs envoyés dans les campagnes éclairer des esprits [...] est bien établie.¹⁹ » Derrière cette représentation se glisse la conviction d'appartenir à une mission civilisatrice et moralisante, d'un « ordre supérieur ». Le rapport affectif des enseignants à leur métier sous-tendrait ainsi l'histoire de la profession et l'Inspecteur va même jusqu'à insinuer que la maîtrise de la discipline tant chérie par le second degré prendrait d'autant plus racine « lorsque dans un contexte difficile, leur

¹⁶ Cifali, M, *ibid.* p. 67

¹⁷ Sondage Casden sur « le bon enseignant », vu le 24/02/2014 <http://www.vousnousils.fr/2013/11/20/sondage-opinionway-pour-la-casden-lenseignant-declencheur-de-passion-pour-plus-d1-francais-sur-4-551256>

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Rapport Obin ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapport_obin.pdf p. 51

prestige et leur identité sont mis en cause. Tout contribue à lier les enseignants à la discipline universitaire : la formation initiale, le recrutement, les programmes, l'inspection qui fait de l'inspecteur de la discipline le lien le plus fort de l'enseignant à l'institution et peut être la nostalgie d'une époque où l'excellence de la discipline et de sa transmission confèrait statut social et considération. »

Progresser dans la professionnalité serait donc dans les représentations avant tout approfondir leurs connaissances scientifiques dans la discipline donnée, renforcer leur spécialisation. Le corollaire de cette conception du métier, déplore J-P. Obin, réside en conséquence en la tendance à occulter la dimension personnelle:

Dispensant leur enseignement en solitaire, ils vivent de façon personnelle les problèmes qu'ils rencontrent et leurs échecs éventuels. Beaucoup de jeunes enseignants se plaignent de la difficulté qu'ils ont à partager ce qu'ils vivent dans leurs classes, la tendance étant plutôt de cacher ses problèmes que de les mettre en commun.²⁰

Dans la culture scolaire, l'enseignant est donc historiquement davantage qu'un agent de transmission de savoirs, il est celui par qui « l'égalité, la promotion sociale et la démocratie » sont possibles.²¹ Sa mission le transcende et s'inscrit dans une légitimité historique et sociale, voire même universelle et, pour Florence Giust-Desprairies, qui cite elle-même Glassman (1992)

Cette représentation induit une socialité réduite à des statuts et des rôles directement reliés à l'institution. Les enseignants sont porteurs d'un savoir disciplinaire à transmettre, serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. La définition du métier place, en effet, le « savoir comme extérieur aux personnes, séparable de l'enseignant et de ce qu'il engage de lui-même dans l'accomplissement de sa fonction face à des personnes » (Glassman, 1992).

Tout se passe alors comme si cette transmission excluait le prisme humain, d'où une tradition de la formation qui n'y fait que succinctement référence : dans l'imaginaire social l'enseignant et l'élève sont des entités abstraites, universelles : « la conception d'une relation, sans véritable interlocuteur, située abstraitement, s'articule à une représentation du savoir : à l'universalité du savoir répondrait un universel des relations » confirme-t-elle.

Pour la chercheuse, ce sont ces représentations qui sont à imputer au clivage de cette formation républicaine, la réalité n'y est abordée que sous l'angle de ce qu'elle nomme l'objectivation - entendue comme prisme abstrait et rationnel- oubliant inconsidérément la dimension éminemment subjective de l'enseignement ; laquelle « introduit, dans les représentations individuelles ou collectives, une source de sens à l'intérieur du sujet lui-même, déterminée par l'activité psychique. »

Ce constat de clivage est partagé par Martin et Briggs (1986)²² qui en élargissent les causes : une réticence qu'ils élucident également comme « la difficulté de conceptualiser et d'évaluer les comportements affectifs, par la croyance de certains professeurs à l'impossibilité d'atteindre des objectifs affectifs dans la salle de classe, ou encore par la peur que les discussions reliées au domaine affectif soient vues comme un endoctrinement. » Pourtant et parallèlement à ce legs socio-historique, d'autres mutations sociétales sont venues remettre en cause ce clivage et de nouveaux concepts sont venus questionner la représentation de l'intelligence.

²⁰ *Ibid* p. 54

²¹ Giust-Desprairies, F., « L'inacceptable en soi », Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32

²² Cité par Lafortune, L. et L. St-Pierre, 1996, *L'affectivité et la métacognition en classe*, Montréal, Les Editions logiques, p.7

II.1 B) Une redéfinition de la Connaissance : vers la dissolution du clivage affectif/cognitif

Dans son article de réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle, Jean-François Chanlat²³ nous rappelle que ce qu'il désigne comme le mythe de l'acteur rationnel a été ébranlé par deux grandes découvertes : la découverte de l'inconscient et de tous les processus psychiques à l'œuvre derrière les interactions avec le monde (entre autres, tout ce qui relève des transferts par exemple...) et d'autre part, la découverte du caractère inter-relié des dimensions cognitives et affectives.

Derrière la scène visible, observable, se cache une autre scène tout aussi importante, laquelle est tout aussi fondamentale pour appréhender ce qui se passe dans une organisation (Enriquez, 1997). La seconde repose sur un grand nombre de travaux qui montrent que le dualisme émotion-cognition ne tient pas. Autrement dit, ce que nous décrivons comme rationnel est bien souvent émotif (Kemper, 1993).

Au travers de cette nouvelle appréhension de l'intelligence humaine se définit aussi une nouvelle approche de la connaissance, du rapport au savoir. Pour le grand théoricien de la psychologie des émotions, J. Cosnier²⁴ « *l'homo communicans* » du XXI^{ème} siècle est donc avant tout un « organisme doué d'affectivité » ; n'en déplaise au neurocognitivisme –voire au connexionisme- en vogue. Non seulement les deux systèmes de connaissance- l'un affectivo-kinésique, l'autre cognitivo-rationnel - ne s'excluent pas mais ils fonctionnent le plus souvent « en synergie, avec chacun leurs propriétés qui sont utilisées préférentiellement selon les situations. »

Un colloque portant sur les liens entre affects et intelligence souligne l'entrée dans les sciences humaines de cette problématique contemporaine. Au-delà d'un objet d'étude psychanalytique, les actes du colloque assoient cette légitimité au regard des récentes découvertes scientifiques, notamment dans les neurosciences. Il est à ce sujet intéressant de noter que l'affectivité paraît avoir en quelque sorte 'gagné ses galons' grâce à cette validation des sciences !

L'évolution des techniques d'imagerie médicale (imagerie par résonance magnétique, tomographie par émission de positons) a ainsi permis de montrer que les émotions jouent un rôle important dans les processus de raisonnement et de décision...Ce qui remet en cause la traditionnelle opposition entre la raison et les passions.²⁵

L'un des intervenants, Nico Frijda, souligne ainsi la synergie entre émotion et motivation : loin d'être de simples affects symptomatiques des tribulations de l'âme, les émotions seraient l'interface entre le sujet et son environnement. Ce rôle d'interface serait d'autant plus vital que ces émotions seraient 'motivationnelles', préparant le sujet à interagir avec le monde : cognition, motivation (au sens large) et émotion seraient donc inextricablement liées.

Quid de la formation des enseignants suite à ces avancées scientifiques ? Si le savoir s'acquiert grâce à l'alliage de l'affectif et du rationnel, les modèles théoriques de l'enseignement en ont-ils tenu compte ou cette odeur de souffre a-t-elle continué à entourer de ses relents la dimension personnelle de l'acte éducatif ?

²³ Chanlat, J-F., 2003, « Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler* n°9, p. 113-13

²⁴ Cosnier J., 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments* Nathan Retz p24

²⁵ *Emotions, interactions et développement*, textes réunis par J-M.Colletta et A.Tcherkassof, Colloque international Grenoble 28 et 29 Juin 2001, Introduction de Colletta et Tcherkassof, p5.

Dans leur ouvrage, *Former des Enseignants*, en 2011, B. Honoré et J. Bricon, nous en donnent une vision davantage psychosociologique ²⁶

Cet acte s'inscrit en effet dans une situation existentielle irréductible à autre chose qu'elle-même, situation qui met en présence deux sujets ou deux libertés pour lesquels enseigner et apprendre, écouter quelqu'un et lui répondre relèvent du mode originaire de 'l'être-avec-autrui', cette « manière d'être avec... » appartient à la sphère du *mit-sein*, de la coexistence, à ce titre elle fonde l'activité pédagogique comme modalité spécifique de la communication entre 'existants' elle est irréductible et antérieure à toute espèce de savoirs positifs et de techniques instrumentales. Par contre, elle peut être- elle a à être- l'objet d'une interrogation et d'une prise de conscience mettant à jour les attitudes personnelles investies dans le procès de communication, attitudes qui facilitent ou barrent l'accès d'autrui à lui-même et à la culture.

Pour ces deux auteurs, cette dimension humaine et son questionnement seraient donc impératifs (ce qui démontre bien une prise en compte) mais il est intéressant de noter qu'ils ne la relient pas à une action de formation ; ils distinguent d'ailleurs ce 'savoir-être-avec' des techniques formatives. Ce serait donc moins, en dépit de la terminologie, une compétence qu'une posture individuelle, à partir duquel s'établirait la relation aux élèves/formés, soit une sorte d'engagement déontologique antérieur à toute transmission des savoirs et savoir-faire. Ce savoir relèverait donc avant tout d'une démarche personnelle : la référence clairement philosophique nous indique que nous sommes dans le registre de l'éthique. Les auteurs distinguent d'ailleurs clairement les 'techniques formatives' d'une réflexion sur la relation pédagogique et celle-ci semble incomber à l'individu, qui doit en quelque sorte garder comme 'boussole' cette prise en considération. Cette position nous interpelle : est-il illusoire de penser que l'éthique, ce savoir-être-avec autrui ne puisse pas faire l'objet d'une analyse réflexive autre qu'individuelle ? Peut-on accompagner et développer ce savoir si informel par la réflexivité sans tomber dans le formatage et les impératifs vides de sens ?

Ce n'est véritablement que dans les recherches de Louise Lafortune, au Canada, et dans celles de B. Gendron, chercheuses pionnières dans le domaine, que l'on trouve esquissées les notions de 'stratégie' à acquérir. Explorant les liens entre métacognition et affectivité, Lafortune et Saint-Pierre ²⁷ dans leur ouvrage éponyme, les auteures précisent même dans un sous-titre pied-de-nez aux recherches précédentes : « Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant ».

Réfutant sans concession une tradition d'étanchéité entre les domaines cognitif, métacognitif et affectif, Saint-Pierre assène :

« L'individu en situation d'apprentissage passe continuellement d'un domaine à un autre de façon inconsciente la plupart du temps. Comme l'a montré Taurisson (1988) on peut remarquer que deux personnages semblent coexister chez celui qui apprend. D'abord il y a un être qui agit : il résume, se récompense, sollicite l'aide des autres, souligne etc. C'est l'exécutant : il exécute les stratégies cognitives ou affectives. Et puis il y a un être qui se regarde agir : il planifie, évalue, contrôle, réorganise ; etc. C'est l'organisateur : c'est ce personnage qui effectue les stratégies dites métacognitives. » (Saint-Pierre 1991)

Une nouvelle relation se met donc en place entre l'affectivité et le domaine métacognitif : pour Saint-Pierre, l'esprit humain doit en effet avoir pris conscience –et c'est dans cette nuance que va se jouer la notion de formation- du lien entre ces deux dimensions. Ainsi, les efforts (cognition) créent un sentiment de bien-être s'ils sont reliés intellectuellement aux résultats atteints, générant motivation et volonté de les poursuivre ; mais cette relation n'est pas innée et doit faire l'objet d'un va-et-vient intellectuel entre

²⁶ B. Honoré et J. Bricon, 2011, *Former des Enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*, Privat

²⁷ Lafortune, L. et L. St-Pierre, 1996, *L'affectivité et la métacognition en classe*, Montréal, Les Editions logiques, p.31

affectif et métacognitif. Les caractéristiques affectives sont englobées dans la métacognition et pilotent l'agir humain.

Pour Tardif (1992)²⁸, puisque la métacognition se « réfère à l'évaluation et à la gestion de soi, elle relie nécessairement les connaissances (skill) et la volonté (will) les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs. » Citant ses prédécesseurs, notamment Paris et Winograd, l'auteur déplore ainsi l'obstination constante des « approches pédagogiques [tout] autant que les recherches [à dissocier] les aspects cognitifs métacognitifs et affectifs de l'apprentissage » ; cause selon lui de l'irrésolution de plusieurs problèmes éducatifs dans le passé.²⁹

Cette idée d'une relation à travailler sera plus abondamment explorée dans les recherches cliniques, notamment autour du rapport au savoir et des résistances parfois rencontrées dans son acquisition. M. Cifali parle d'une convocation inévitable des fantasmes dans tout apprentissage : celui-ci s'acquiert par le truchement d'un processus constitué le plus souvent de nœuds et d'inhibitions.³⁰

Nous sommes souvent obligés de nous approprier un savoir comme si celui-ci nous était extérieur, mais quand quelque chose se met en travers de notre apprentissage, nous sommes poussés - si cela nous est tolérable - à interroger nos constructions fantasmatisques qui structurent notre rapport à tel ou tel élément de ce savoir. Il nous faut nommer, faire des liens, repartir sur une autre scène pour que la passion se découvre ou la difficulté se lève.

Idée que l'on retrouve également sous la plume de Patrick Mayen³¹ élargie à la notion d'expérience : « si l'expérience est émotion, c'est à la fois dans le processus, autrement dit le temps de la construction de l'expérience et dans le produit. » Le sens que l'on va donc attribuer à son expérience est donc fortement marquée par la valorisation affective qui l'accompagne, d'où la nécessité d'en prendre conscience.

II. 1. C) Un constat social...

Parallèlement à ces tâtonnements autour de la problématique du rapport affectif/cognitif, les études portant sur la situation éducative en France appellent à un renouvellement des missions de l'École. Dans son rapport, J-P. Obin retrace la dichotomie parfois acérée entre les objectifs institutionnels et les attentes de la société, arguant³² que celle-ci espère souvent à tort que l'École remédie à tous ses maux. Or, rappelle l'I.G, les mutations sociales n'accompagnent pas toujours les volontés de l'Etat ; et J-P. Obin va même jusqu'à parler de « perte relative de repères communs et de valeurs partagées par l'ensemble de la société » contrariant les objectifs de l'école.

Les valeurs de l'école, celles de l'émancipation par la culture et la connaissance, de l'apprentissage de la vie collective et du comportement citoyen, de l'analyse critique, de la confiance dans un avenir qui repose bien un peu tout de même sur les initiatives propres des citoyens se trouvent combattues par certaines évolutions de nos sociétés modernes.

Peut-on donc parler en toute légitimité de 'crise de l'école' contemporaine ? Le rapport le nuance en rappelant que déjà, en 1987, une précédente étude regrettait³³ que cette noble institution ne transmette plus un savoir ancré dans une vision du monde, porteur de sens

28 Ibid. p.55

29 Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Editions Logiques, p.58

30 Cifali, M. et C., 2008, *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck

31 Mayen, P. « évaluer avec l'expérience » dans *Recherches sur l'Évaluation en Éducation*, 2006, sous la dir. de Figari

32 Obin, J-P. Rapport : *Enseigner, un métier pour demain*, IGEN, 2003, p. 55

33 Charlot, B., « Le rapport au savoir en milieu populaire », dans *Enjeux n°123* Décembre 2000, p.56

pour la génération qui y participe. Pour B. Charlot (2000), l'Ecole perdait de sa légitimité en ne la fondant que sur son propre fonctionnement, « justifiant ce qu'elle propose à un niveau par ce qu'elle impose à un niveau supérieur », sans répondre suffisamment aux attentes sociales.

Le malaise actuellement ressenti n'est donc pas uniquement contemporain, puisque ce terme était déjà employé en 1899 lors d'enquêtes ministérielles sur le secondaire. Toutefois ce sentiment semble s'accroître : en 2004, 90% des enseignants du premier degré témoignaient de l'existence de ce malaise et plus de 80% d'entre eux se déclaraient 'tendus ou crispés' à cause de leur travail. De la même façon, le rapport retrace l'évolution de la relation éducative et on peut ainsi lire : ³⁴

Dans le même ordre d'idée, 49% des enseignants du second degré avaient en 1972 le sentiment que les élèves s'intéresseraient de moins en moins à leur enseignement, ce pourcentage est passé à 60% en 2007. En 2005 ils sont 64 % à dire 'avoir du mal à les intéresser'.[...] Selon plus des trois quarts des enseignants, le professeur n'est plus pour les élèves un modèle que l'on reconnaît et que l'on respecte (79% dans le secondaire). [...] La relation aux élèves est marquée de plus en plus par le sentiment que les élèves ont un rapport délicat à l'autorité.

Si l'amour et l'intérêt du métier perdurent (en 2007 comme en 1972 environ 65% des enseignants, s'ils avaient la possibilité de revenir en arrière choisiraient à nouveau ce métier) force est de constater que la relation éducative telle qu'elle pouvait exister auparavant ne fonctionne plus avec autant d'évidence, créant malaise chez les enseignants et désintérêt chez les élèves. Le rapport d'autorité fondé par une histoire du métier n'étant plus aussi prégnant que dans le passé ; « l'universalité abstraite » de la relation éducative ne va plus de soi, tant pour les enseignants que pour leurs élèves.

Un nouveau paradigme semble alors se dessiner, laissant émerger l'urgence de donner une autre légitimité à celle-ci : l'entité abstraite de la classe se morcelle, générant une nouvelle prise en charge plus personnalisée chez l'enseignant, désormais appelé à adopter une posture d'accompagnateur. ³⁵ « Toutes les activités qui concourent à la prise en charge la plus globale et la plus individualisée possible des élèves devraient faire partie de la mission des enseignants », confirme J-P. Obin.

La mission des enseignants devant prendre en compte les mutations sociales, les insuffisances de la formation de ses acteurs est stigmatisée :

Dans leur ensemble les personnes auditionnées par la commission ont constaté l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants français. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier, les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. Les critiques portent également sur la préparation insuffisante des stages et sur le manque d'accompagnement en début de carrière. ³⁶

Tout naturellement, l'évolution éducative subit aussi les répercussions du contexte économique et son développement exponentiel d'une économie de services. Les emplois en relation avec des usagers s'étant multipliés, rappelle J-F. Chanlat, ³⁷ l'affectivité fut d'autant plus étudiée en lien avec les performances de l'organisation (Park, Sims et Motowildo,

³⁴ Rapport Obin p. 80 vu le 24/02/14 à :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/084000061/0000.pdf>

³⁵ Ibid.p.121

³⁶ Ibid.p. 36

³⁷ Chanlat, J-F., 2003, « Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler n°9*, p. 113-132.

1986³⁸). Pour ces derniers, les affects ayant une influence sur le jugement managérial, la réflexion autour du leadership s'est développée dans les écoles de gestion. L'enjeu est alors « comprendre le comportement du manager à partir de sa personnalité profonde (Levinson, 1987 ; Zaleznik, 1989 ; Kets de Vries, 1984 ; Lapierre, 1994, Amado, 1994), de constater les effets produits sur son environnement et sa performance (Kets de Vries et Miller, 1985 ; Schwartz, 1990) »³⁹. Ces recherches en ressources humaines influencent les missions dévolues au professeur, et l'accent se déplace de plus en plus de ses compétences 'savantes', sa capacité à enseigner, vers sa capacité à faire apprendre. La relation éducative acquiert progressivement une nouvelle importance...

Tous ces paramètres –naturellement loin d'être exhaustifs et dont nous ne faisons que quelques modestes esquisses, sous-tendent les réflexions autour des missions de l'école, et nourrissent les réformes en gestation.

II.1 D) Vers un nouveau paradigme...

L'effervescence autour de l'idée d'accompagnement atteint son paroxysme en France dans les années 90-95 et serait selon Maela Paul⁴⁰ le symptôme d'une société qui cumule les crises : éducatives, politiques et sociales. D'après Touraine⁴¹ (1992) les symptômes nés de cette 'émancipation des tutelles' sont aisément décelables dans cet éclatement, cette décomposition généralisée que l'on répertorie dans quatre secteurs : économique, culturel, politique et au niveau de la personnalité. La désintégration d'un idéal collectif a eu pour corollaire un avènement d'une société de plus en plus individualiste, aisément décelable aujourd'hui par le citoyen lambda, quel que soit son corps de métier. On peut certainement y lire là encore la raison de cette transversalité de l'accompagnement : partout, la nouvelle norme semble être avant tout l'affirmation de la singularité de l'individu, les services sont de plus en plus 'à la carte', on encourage la personnalisation des parcours. Ces crises multiples, synthétisées ci-dessous dans un tableau, encouragent la désaffiliation des individus jusqu'à atteindre une crise du pouvoir d'agir.

L'accompagnement : une figure emblématique d'une actualité sociale	Evolution ...	Causes
	des modes de socialisation	Faillite des instances de socialisation, avènement d'une société d'individus
	Des publics	Hétérogénéité et complexité, nécessaire individualisation des démarches, rupture des schémas individuels de carrière
	Du contexte organisationnel	Dérive techniciste, tentative de maîtrise institutionnelle de l'informel
	De la temporalité	Tension entre le temps comme valeur marchande et temps comme maturation
	Du regard sur autrui	Problématiser autrui comme personne et sujet actif de son parcours
	Du technique au relationnel	Exploration par le dialogue, mise en présence de 2 subjectivités, estomper la distanciation des rôles sociaux

³⁸ Park O. H., Sims H., Motowildo S. J., 1986, « Affect in Organizations : How Feelings and Emotions Influence Managerial Judgement » in Sims H. P., Goia D.A. and Associates, *The Thinking Organization*, San Francisco, Jossey-Bass.

³⁹ Chanlat, J-F. *ibid.*

⁴⁰ Paul M., 2004, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan.

⁴¹ Touraine, A., 1992, *Critique de la modernité*, Paris: Librairie Arthème Fayard

Par la perte de sa puissance d'agir, il faut entendre une crise de ce pouvoir ou de cette puissance d'agir qui permet à une personne de participer concrètement en s'engageant comme individu responsable, développe B. Gendron.⁴²

Lipovetsky (⁴³1989) parle même de « liquéfaction de l'identité rigide du Moi » : de cette affirmation de la subjectivité de chacun découle nécessairement la fluidification des structures sociales d'antan. Les valeurs évoluent, deviennent plus permissives, plus mouvantes, se faisant l'écho d'une ère du 'sur-mesure'. Cependant, pour Maela Paul, le constat n'est pas forcément pessimiste : cette liquéfaction n'est pas obligatoirement synonyme d'une perte de sens, elle est simplement l'avatar actuel d'une coexistence de modèles traditionnels et modernes- autrement dit de l'éclatement d'un modèle rigide dominante au profit d'une pluralité nuancée et de fait, plus riche. Il y a « passage d'une société de l'Un, prédéterminée, homogène et hiérarchisée, à une société marquée par l'Autre, hétérogène et divisée ».

Cet « effacement des modes traditionnels d'intégration » décline les attentes sociales selon trois axes : socialisation, autonomisation et individualisation (Paul 2004). Pour la chercheuse, ces trois axes traversent désormais tous les domaines relationnels, répondant aux exigences d'une société qui appelle une réponse à ses propres manquements. Cette prolifération d'un nouveau paradigme n'est pas seulement une conséquence pessimiste de la faillite des grands intégrateurs (Ecole, Famille, Etat, Religion etc...) mais elle est aussi le résultat d'un désir d'émancipation vis-à-vis de ces mêmes instances. Désir que l'on peut lire également en filigrane dans les fluctuations de la relation éducative aujourd'hui et dans l'élargissement des missions de l'enseignant.

Ainsi l'accompagnement contribue-t-il à un « nouveau mode de régulation individuelle et non plus collective. On ne peut plus animer, enseigner, former, manager, etc comme on le faisait il y a vingt ans » prévient B. Gendron. Accompagner la personne (tout particulièrement l'élève dans le cadre scolaire) dans son processus de socialisation, suppose une « compréhension élargie de l'idée de changement vers un 'autrement être' »⁴⁴. Ce nouveau paradigme dessine une autre figure de la profession, se rapprochant pour J-P. Obin du « maître-animateur, grand utilisateur des nouveaux moyens de communication, chargé autant de la recherche des motivations de ses élèves, de l'éveil de leur curiosité, de leurs capacités d'analyse, de jugement et de choix » que de la transmission de connaissances. »⁴⁵ C'est donc moins en termes de transmissions de connaissances qu'en termes de relation et de cheminement qu'il faut penser l'accompagnement : on perçoit là un changement de logique professionnelle non plus centré sur l'action d'expertise mais désormais centré sur la personne. Derrière cette apparence informelle et subjective, se dessine un fondement professionnel : la nécessité de graviter entre pôles ambivalents afin de mieux s'ajuster à la singularité de l'Autre.⁴⁶

« L'accompagnement participe à une reproblématisation des modes de relation des individus d'une même société [...] Le lien social n'étant plus médiatisant, chaque individu établit individuellement son rapport au tout ». (p.103). Derrière cette nature protéiforme du métier se dessine bien la vertigineuse nécessité pour le professeur d'épouser une pluralité de rôles, d'injonctions et de logiques. L'institution joue donc le rôle de cadre objectif, de contenant temporel: elle est la partie 'rigide' et stable faisant contrepoids à une relation

⁴² Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p. 15

⁴³ Lipovetsky, G., 1989, *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, p. 258

⁴⁴ Gendron, *ibid.* p.13

⁴⁵ Rapport Obin, *ibid.* p. 34

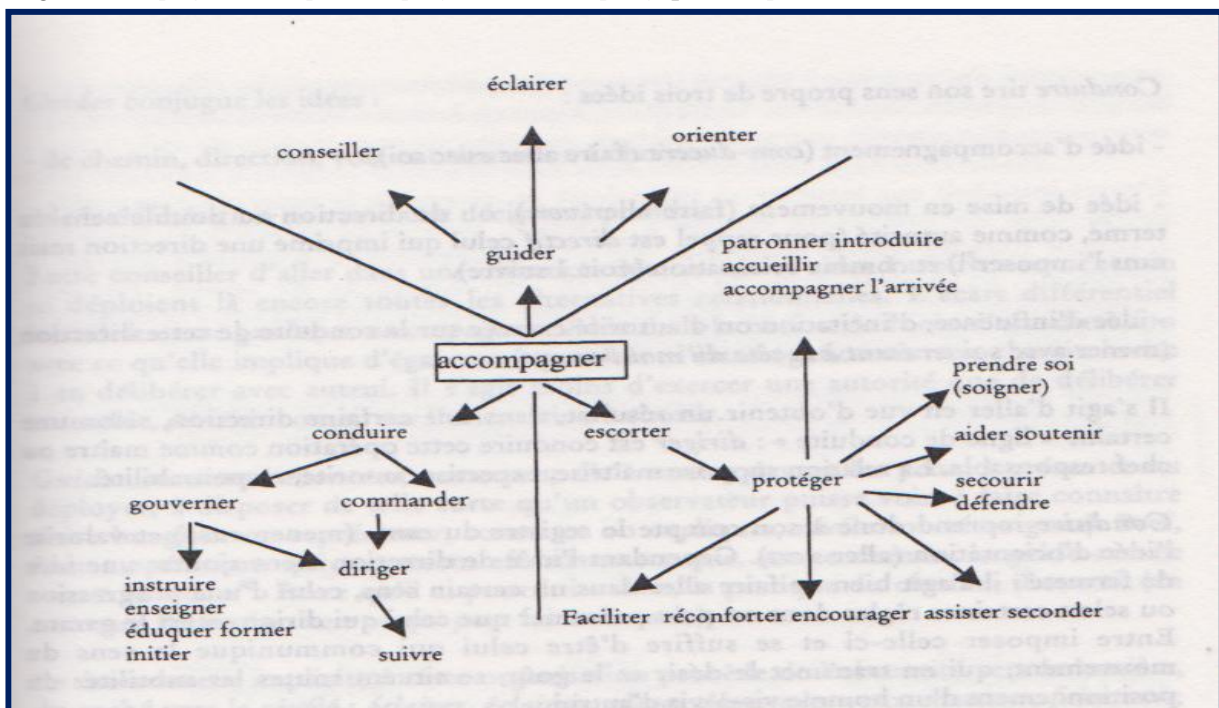
⁴⁶ Gendron, *ibid.* p.87

interpersonnelle, nécessairement subjective et désordonnée ; en ce sens l'accompagnement est bien selon Ion (1997) ⁴⁷ le lieu d'une « implication distanciée », d'une « synthèse affective et cognitive » à la fois.

« Si le cadre institutionnel désigne le théâtre où se passe l'événement relationnel, la relation est donc sous-tendue par le croisement de 4 dialectiques : confiance/respect, croyance/espoir, distance/proximité, et implication/neutralité. » confirme Maela Paul⁴⁸. Le dialogue qui naît de l'accompagnement est le chaudron où s'entremêlent ces logiques, l'espace du « pari » à l'aptitude au changement de Meirieu⁴⁹ (1987, 1991) comme lieu où se cristallisent réalisation de son potentiel et insertion dans la société.

Maela Paul parlera de configurations composant avec «la diversité dans l'abolir » empruntant au symbole d'un accord musical : c'est par la « communication intersubjective », par la co-construction, que l'universel et ses valeurs vont renaître ; non plus simplement transmis mais ancrés cette fois dans une évidence réflexive et collective. L'Ecole participe à ces nouvelles normes d'intégration : il s'agit d'ancrer une forme de légitimité sociale, de donner « une orientation qualitative à la société » en compensant la dissolution du lien social actuel C'est bien toute la notion d'éthique qui est là définie, non plus comme « conformité à des normes » mais comme épanouissement de l'Autre, elle n'est plus subie mais dialoguée.

Fig.1 *Accompagner, une posture professionnelle spécifique (chapitre 2)*



Ne serait-ce que dans l'Education Nationale, cette évolution sociale a pu se lire dans la prolifération des pédagogies dites différenciées, dans la mise en place de toutes formes d'accompagnement (éducatif, individualisé, de découverte etc...) épousant au plus près la singularité de l'élève. Tension paradoxale, là encore, dans cette double injonction de prendre

⁴⁷ Cité par Paul M., 2004, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan.

⁴⁸ *Ibid.* p.141

⁴⁹ Meirieu P. 1991, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF

en compte le collectif et l'individu ! L'accompagnement au sens large ne s'accomplit désormais non plus comme processus d'initiation mais comme le « lieu où se pensent les conditions qui permettent à autrui d'être à l'initiative de ses choix et de ses décisions »⁵⁰. Il est donc nécessairement placé sous les signes du 'suspensif' et de l'incertain.

« Ainsi, l'aide individualisée et les travaux personnels encadrés sont conçus pour faire émerger de nouvelles pratiques, une approche multidisciplinaire, le dialogue entre les professeurs, les élèves et un véritable travail d'équipe » confirme J-P.Obin dans son ouvrage, *Un lycée pour le XXIe siècle*.⁵¹

II.1. E De nouvelles compétences professionnelles à développer

Face à ces nouveaux contextes et ces nouveaux défis sociaux, le professeur est donc appelé à développer de nouvelles compétences. La figure du maître traditionnelle étant remise en cause (Gendron 2006, 2007) les styles pédagogiques (ce que Gendron, de formation économiste, n'hésitera pas à nommer 'management') doivent évoluer, faisant de l'enseignant un 'leader'.

Si la fonction d'accompagnement est du côté de l'ordre et de la loi, la 'relation' se trouve du côté du désordre, introduction du non-ordre, « c'est-à-dire du désir, de l'effervescence affective, du non-rationnel et autres composantes d'une dimension émotionnelle portée par le sensible et dans laquelle le professionnel s'investit en tant que personne ». Il y a donc un travail professionnel à faire également dans cette dimension, c'est le rôle de l'enseignant leader, conscient que son acte

« [...] loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. Ces compétences [affectives ou émotionnelles] sont essentielles pour un style d'enseignement et de management éthiques –le leadership éthique– vecteur de changements et sujet d'exemplarité pour les élèves (Gendron 2007). Elles renvoient au savoir être du formateur et au savoir pluriel du modèle des 3S de Gendron [savoirs, savoir-faire, savoir-être] (2006).⁵²

En janvier 2008, un ultime rapport au ministre de l'Education Nationale par Marcel Pochard, conseiller d'Etat, semble rejoindre cet appel à des compétences autres que savantes.

[...] les professeurs développent des *pratiques réfléchies* construites sur la base de connaissances précises dans les sciences humaines et sociales. Il ne s'agit pas de faire des enseignants de toutes disciplines de petits historiens, philosophes, sociologues et psychologues, ce qui n'aurait aucun sens, mais de leur donner les moyens de construire des compétences pédagogiques et éducatives adaptées aux situations et aux publics qui sont les leurs, sur d'autres bases que la reproduction ou l'imitation de "modèles", ou encore l'empirisme de "recettes" qui circulent entre collègues, sans parler de l'empire de certains "gourous" qui périodiquement émergent d'une sorte de marché noir de la formation.⁵³

S'il s'agit pour l'enseignant de s'adapter à une nouvelle forme de relation éducative, il faut nécessairement que dans le cadre de la formation professionnelle, les compétences pour se faire se développent. Aujourd'hui ; celle-ci est toujours en droit lignée de l'histoire du

⁵⁰ *Ibid.* p. 243

⁵¹ Obin, J-P., 2003, Rapport : *Enseigner, un métier pour demain*, IGEN.

⁵² Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p. 37.

⁵³ Pochard, M., 2008, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, p.50

métier : c'est par l'intermédiaire d'une réussite au concours que l'accès au métier se fait. Les compétences s'actualisent seulement ultérieurement dans une alternance et une confrontation entre théorie et pratique par l'intermédiaire des stages : c'est dire l'importance dévolue à l'accompagnement sur le terrain par les tuteurs. Ceux-ci sont appelés à développer avec les formés une réflexion critique tant sur la dimension technique que sociale de la profession ; autrement dit il s'agira d'élaborer une relation d'accompagnement qui prenne en compte, conformément au paradigme théorique explicité par Maela Paul, l'intégralité de la personne accompagnée, et non plus simplement les performances savantes.

Cela renvoie, dans le cadre de la formation initiale à l'université et à l'IUFM, à la définition d'un "noyau dur" de connaissances indispensables. Il conviendrait ensuite de faire fructifier ce viatique par un intérêt constant pour l'actualité scientifique, littéraire et culturelle, et pour l'institution de proposer des actions de formation, notamment centrées sur l'échange et l'analyse des pratiques, et dirigées par des formateurs disposant d'un haut niveau de connaissances dans un ou plusieurs champs des sciences humaines et sociales.⁵⁴

Une réorientation de la formation qui est également appelée par B. Honoré et J. Bricon,⁵⁵ : si chez l'enseignant mais plus vastement chez tout le personnel éducatif, la formation se situe sur deux plans aussi indispensables l'un que l'autre : « le plan des connaissances et des techniques [...] le plan des relations éducatives, interpersonnelles et interinstitutionnelles, avec tout ce que cela suppose de psychologie et de psychosociologie » elle ne peut s'actualiser que sous un certain nombre de conditions et de moyens, visant à redonner conscience au personnel de leur rôle fondamental dans le devenir de leurs élèves :

L'utilisation de méthodes mettant la personne totale en mesure de percevoir ses propres réactions dans les situations relationnelles (avec ce que cela comporte d'affectivité, d'influence de sa propre histoire, d'interactions avec l'histoire des autres) de développer l'esprit critique et de réflexion, la compréhension de la relativité de toutes les conduites et d'entraîner au dialogue, l'entraînement aux méthodes d'entretien et de conseil, de travail en groupe, de participation à la vie et à l'évolution des institutions, la connaissance des principaux apports des sciences humaines dans l'évolution dynamique de la personnalité, dans la vie des groupes ou des institutions et collectivités.

Il est clair que ce n'est pas uniquement le savoir et les techniques qui font ou forment un homme et sa société mais aussi la nature et l'histoire des relations dans lesquelles il se trouve impliqué. Sans parler de formation psychosociologique à proprement parler, secteur dans lequel nos propres compétences font défaut, force est de reconnaître que d'autres compétences cliniques doivent être travaillées dans le cadre de la formation professionnelle. Afin de mieux comprendre les relations entre pratique réfléchie et dimension affective, il convient d'éclairer ce qu'on y entend.

⁵⁴ Pochard, *ibid.*

⁵⁵ B. Honoré et J. Bricon, 2011, *Former des Enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*, Privat

II.2. Mots clefs, revue de questions et hypothèses

II.2. A) mots clefs

- **De la dimension affective... : affects, émotions, empathie, savoir-être**

Tentons tout d'abord de comprendre davantage de quoi il est question lorsque le référentiel des compétences des professeurs encourage à 'tenir compte de la dimension affective' de l'enseignement et de l'action éducative. Des pistes ⁵⁶ mobilisant les affects sont esquissées dans certains sous-items mais sans que le lien avec la dimension affective ne soit explicitée. Sont ainsi juxtaposées des compétences ayant trait à l'accompagnement individuel, des élèves, à la relation éducative, mais aussi au climat de classe ; ainsi que des précautions éthiques qui peuvent même toucher à la psychologie :

Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés –éviter toute forme de dévalorisation- contribuer à assurer leur bien être – adapter son action éducative à la diversité des élèves- favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées –installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance – tenir compte des concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant- maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités – recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

On le voit, il ne s'agira pas seulement de l'enseignant de 'tenir compte' de l'affectif mais également de 'recourir à des stratégies' visant non seulement à instaurer un climat approprié dans le groupe classe mais aussi à établir une relation de confiance avec les élèves dans leur diversité.

Pour Marcel Postic, - même si le B.O est bien entendu postérieur à son ouvrage *La relation éducative*- les réformes éducatives participent de ce qu'il nomme 'le renouveau humaniste'. Celui-ci retrace une mutation qui évolue de la « médiation intellectuelle » vers la « médiation affective ». ⁵⁷ Héritage de la psychologie humaniste et popularisé à l'Education Nationale suite à l'influence de C. Rogers ⁵⁸ (1969, 1972) un nouveau modèle d'appropriation de la connaissance fait jour, sous l'angle du développement et de la réalisation de soi. Pour Postic, l'enseignant doit désormais « percevoir et accepter autrui comme un être indépendant ayant sa liberté, ses droits personnels, il doit comprendre le point de vue de l'autre ; en bref, se décentrer et se départir de toute référence universelle. » Cette nouvelle démarche passe par une écoute active qui s'interroge sur le parcours de l'autre, prenant conscience de sa continue évolution [...] tout autant cognitive qu'affective : c'est une nouvelle relation pédagogique qui naît. Que sont donc les affects ? Selon Laplanche et Pontalis, ⁵⁹ le terme connote tout état affectif « pénible ou agréable, vague ou qualifié, qu'il se présente sous la forme d'une décharge massive ou comme tonalité générale. » Autrement dit, l'état d'esprit, le climat, tout autant que l'émotion ponctuelle : le professeur serait alors celui qui utiliserait son empathie pour percevoir les variations émotionnelles de la classe et des individus qui la composent.

⁵⁶ B.O. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁵⁷ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF, p. 81

⁵⁸ Rogers, C., 1976, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod

⁵⁹ J.Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, 6^e éd., 1978

Dans son célèbre ouvrage *Psychologie des émotions et des sentiments*, l'éminent spécialiste Jacques Cosnier explore le concept : héritage romantique allemand de la fin du XIX^{ème}, l'empathie désigne « un processus de communication intuitive avec le monde, opposant à la connaissance rationnelle de l'univers un mode de connaissance émotionnelle »⁶⁰. C'est Carl Rogers, psychologue clinicien, qui en donne une première définition entendue comme « la perception du cadre de références internes d'une personne avec précision et dans ses composantes et significations émotionnelles, de façon à les ressentir comme si l'on était cette personne, mais sans jamais oublier le comme si ». En 1975, la définition devient « processus d'entrée dans le monde perceptif d'autrui qui permet de devenir sensible à tous les mouvements des affects qui se produisent en lui ».

Cette notion est intéressante dans la mesure où certaines pédagogies se l'approprient : le sujet de la relation éducative se rapproche du point de vue de la thérapie centrée sur le patient, et nécessitant une « relation de personne à personne ».⁶¹ Toutefois, le concept n'est pas exploré en articulation avec la compétence professionnelle et son application dans le champ éducatif, mais davantage comme un cadre théorique. Un autre apport nous est donné par l'école de Palo Alto dans sa distinction de la communication digitale (verbale) et analogique (non verbale), laquelle attribue à la seconde la primauté de la communication affective. Le terme de communication non verbale désigne tout ce qui communique en dehors de la parole (du 'verbal'), à savoir les aspects vocaux (mélodie, rythmes, intonations) mais aussi les aspects posturo-mimo-gestuels (ou 'kinésiques'). Là encore, si nous retiendrons cette typologie pour les analyses de pratiques, les concepts théoriques ne dépassent pas le cadre de la communication dans la relation éducative. Qu'en est-il du point de vue d'une compétence à travailler et à transmettre ? Pour B. Gendron⁶² qui intervient dans une conférence destinée à un public enseignant, les métiers relationnels doivent désormais mobiliser les trois dimensions du savoir : le savoir savant, le savoir-faire sans oublier le savoir-être. Serait-ce dans ce concept théorique - terme en vogue dans les écrits théoriques éducatifs depuis quelques années - que s'articulerait la relation à la pratique ?

Le 'savoir-être' semble de fait être un de ces termes flexibles qui fait consensus parce que l'on peut y mettre tout ce qui ne rentre pas dans d'autres rubriques. L'être désignant ontologiquement ce qui appartient à la sphère individuelle ; il paraît d'autant plus surprenant – voire dangereux s'il en devient synonyme de formatage- « d'enseigner » ce qui *est* par définition. Cette notion de savoir-être recoupe en général celle de développement personnel, autre terme en vogue, notamment depuis un autre ouvrage de Rogers, paru en 1961 et traduit sous le titre *Le développement de la personne*⁶³. L'auteur y élargit le concept en préconisant la nécessité de développement intégral, touchant à toutes les dimensions d'un individu, tant physique, intellectuelle qu'affective. Cela n'est possible, affirmait-il, qu'en développant trois qualités : « l'empathie, la considération positive inconditionnelle et la congruence. ». La considération positive inconditionnelle ou « l'affectivité positive » est la capacité d'adopter des attitudes bienveillantes envers l'autre, touchant à la fois à l'attention et au respect, sans a priori. La congruence quant à elle désigne une forme d'authenticité ontologique, qui signifie d'être en accord avec soi-même, dans les sentiments éprouvés et communiqués, dans une sorte d'adéquation de soi à soi qui s'avèrera être le prédécesseur du savoir-être.

⁶⁰ Cosnier J., 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments* Nathan Retz p.92

⁶¹ *Ibid.* Cosnier p101

⁶² Gendron, B., conférence vue le 24/02/2014 à : http://www.dailymotion.com/video/xfiqg5_les-compétences-emotionnelles-de-l-enseignant-1ere-partie_school

⁶³ Rogers, C. et Pages, M., 2005, *Le développement de la personne*, Dunod.

C'est dans le sillage de Rogers que cette dimension éducative finira par entrer dans l'espace institutionnel. « En 1996, le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, désigné du nom de son président comme le rapport Delors, souligne l'importance du développement intégral ou global de la personne dans toutes ses dimensions – esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité (1996 : 102) »⁶⁴. On y évoque quatre axes de la connaissance :

- apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension ;
- apprendre à faire, ou pouvoir agir sur son environnement ;
- apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ;
- apprendre à être : capacité d'autonomie et de jugement, responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif ; explorer tous les talents de chacun (1996 : 91-92). »

Tout naturellement, nous y retrouvons les fondements du paradigme de l'accompagnement, et son vœu pieu de souder la société en articulant l'individu au collectif (le 'vivre-ensemble') par le biais des instances éducatives. Il faudra toutefois attendre les travaux de recherche de Louise Lafortune et B.Gendron pour que la dimension affective soit explorée comme champ théorique regroupant à la fois l'expression des affects , le comportement moral et la transmission des valeurs, et donc le développement personnel d'autrui, notamment dans l'espace éducatif.

Pour ces auteurs, l'expression dimension ou domaine affectif est une catégorie générale regroupant plusieurs composantes, parmi lesquelles l'attitude, l'émotion, l'anxiété, la motivation et l'attribution (concept de confiance en soi en surplus chez Gendron.) Elle s'articule à la relation éducative et donc aux compétences du professeur.

Aspects affectifs⁶⁵

- L'attitude est un « état d'esprit...une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement...qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre,⁶⁶ 1993, 2005). Cette définition est assez proche des représentations : concernant les enseignants, elles peuvent influencer le rapport au savoir ou à la matière enseignée, la perception des élèves ou du métier. (Défini chez Lafortune, sous le vocable 'croyances').
- Une émotion est une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). L'anxiété est une émotion, d'autant plus courante dans l'apprentissage : du côté des élèves, elle est à envisager individuellement, face aux difficultés et résistances, mais aussi en relation à l'expression émotionnelle de l'enseignant, notamment quant à sa perception des efforts fournis ou des résultats obtenus. L'anxiété impacte aussi l'enseignement à proprement parler ou le climat d'apprentissage, notamment quand l'enseignant se sent insécurisé.

⁶⁴ Delors, Rapport vu le 24/02/204 à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/delors_f.pdf

⁶⁵ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p. 24

⁶⁶ Legendre, R., 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin

⁶⁶ Sillamy, R., 1980, *Dictionnaire Encyclopédique de psychologie*, Montréal, Bordas

- La motivation est un « ensemble de désir et de volonté qui pousse [un individu] à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin. » (Legendre 1993). Elle détermine la conduite d'un individu et peut être extrinsèque ou intrinsèque. Pour l'enseignant, elle est une composante essentielle de la dimension affective.
- Une attribution est un « processus par lequel un individu impute son comportement ou celui d'une autre personne à des causes internes et/ou externes » (Martin et Briggs 1986, ce qui recoupe les 'croyances attributionnelles de contrôle' Lafortune⁶⁷)
- Enfin, la confiance en soi est un « sentiment par lequel un individu fera preuve de hardiesse et d'assurance quant à la réussite d'une expérience ». (Sillamy⁶⁸1980).

Nous garderons cette typologie comme grille d'observation et de recherche lors des analyses de pratiques et entretiens avec les professionnels de l'éducation. Explorons à présent les liens conceptuels entre aspects affectifs et pratique réflexive.

- ... à la pratique réflexive : des compétences spécifiques ?

Plusieurs notions relient pratique et affectivité : la grande découverte scientifique de **l'intelligence émotionnelle** a entraîné dans son sillage le développement théorique de **métaémotion** et **métacognition**, concepts ensuite travaillés dans les « compétences émotionnelles » et « **compétences affectives** ».

Le fort engouement contemporain du monde de la gestion à l'égard des émotions (Raz, 2000 ; Briner, 1999 ; Askhenasy, Zerbe et Hartel, 2000 ; Fineman, 2002 ; Payne et Cooper, 2001 ; Noon et Blyton, 2002) a, rappelons-le, fait surgir dans les années 90 (Fineman 2002) le rôle crucial des émotions positives au travail (Abramis, 1987).⁶⁹

Dans le domaine de la psychologie organisationnelle, comme le rappelle Cherniss dans une récente publication, des travaux émergent dès les années quarante (2000). C'est ainsi qu'un certain nombre d'études se sont en effet tournées à l'époque vers le rôle de la considération dans le leadership (Hemphill, 1959), ou encore vers celui de la confiance mutuelle, du respect et d'une certaine chaleur affective dans la relation supérieur-subordonné (Fleishman et Harris, 1962).[...] De nombreuses dimensions mesurées par ces centres d'évaluation incluaient déjà des compétences sociales et affectives (Thornton et Byham, 1982).⁷⁰

Mais c'est D.Goleman psychologue et journaliste au *New York Times*, dans sa célèbre étude intitulée *L'Intelligence émotionnelle*⁷¹ (1995 ; 1997), inspirée de nombreuses recherches en psychologie, éducation, et neurologie, qui fournira une impulsion extraordinaire et une réelle assise professionnelle à cet intérêt contemporain; en témoigne d'ailleurs toujours l'abondante littérature à ce sujet. On y trouve d'ailleurs les prémisses du lien avec l'enseignement scolaire, et notamment ce regret d'une distinction 'entre aptitudes scolaires' et

⁶⁷ Lafortune, L. *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives*, Sciences-Croisées n°7-8 : Soins de l'âme

⁶⁸ Sillamy, *ibid.*

⁶⁹ Synthèse effectuée par J.F. Chanlat, 2003, « Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler* n°9, p. 113-132

⁷⁰ Chanlat, *ibid.*

⁷¹ Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont

capacité sociale nécessaire⁷². S'appuyant sur des travaux antérieurs, il y définit l'intelligence émotionnelle (I.E) comme⁷³ « une forme d'intelligence sociale qui implique l'aptitude à contrôler ses propres émotions et celles des autres, à discriminer entre elles et à utiliser cette information pour guider à la fois sa pensée et son action ».

Ce concept d'I.E rejoint celui de métacognition⁷⁴, développé sur la base d'une conception cognitiviste de l'apprentissage sous la plume de Flavell (1979). Celui-ci y décèle deux aspects : « les connaissances métacognitives » et le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives ou « la gestion de l'activité mentale ». D'après Flavell, ces connaissances métacognitives peuvent être travaillées, notamment « au travers d'expériences métacognitives qui sont des expériences conscientes, affectives et cognitives, qui nous permettent d'enrichir nos connaissances métacognitives. » Cette connaissance (qu'il décline en connaissance des personnes, de la tâche et des stratégies) englobant un aspect déclaratif, mais également un « aspect procédural » réfère à une aptitude à gérer l'activité mentale : « la gestion de l'activité mentale consiste en une série de réflexions accompagnant l'activité cognitive ainsi qu'en une suite de décisions visant soit à poursuivre l'activité soit à la modifier »⁷⁵, soit une forme de compétence à travailler. Autre facteur intéressant : « Les connaissances métacognitives ne sont pas nécessairement exactes. Mais vraies ou fausses, elles influencent grandement l'efficacité de la gestion des processus mentaux. »⁷⁶ Elles peuvent donc une fois encore être un objet de réflexion, voire d'apprentissage.

Notons que ce concept est proche de celui de Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002)⁷⁷ et leur définition de la métaémotion... Celle-ci s'appuie sur « d'une part la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions, il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a de ses émotions et de celles des autres. D'autre part la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant le ressenti émotionnel que la manifestation de l'émotion ».⁷⁸

Si nous ne sommes pas encore sur une pratique réflexive à proprement parler (puisque l'auteur ne développe pas un protocole à ce sujet) nous nous rapprochons toutefois d'un regard réflexif s'articulant sur la dimension affective : le regard mis en œuvre nécessite en effet une double focale : il s'agit à la fois d'observer et d'analyser les phénomènes sous-jacents pour mieux s'ajuster dans l'action. Ce sont les prémisses de la compétence émotionnelle, théorisée par Goleman. J-F. Chanlat en résume les 4 points-clés :

1. l'intelligence émotionnelle est un bien meilleur indicateur de performance future que le QI ;
2. l'intelligence émotionnelle est associée au succès personnel ;
3. l'intelligence émotionnelle est le résultat d'un processus d'apprentissage ;
4. le développement de l'intelligence émotionnelle est un impératif pour les organisations.⁷⁹

⁷² Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, p.10

⁷³ *Ibid.* p.89 Voir annexe 10

⁷⁴ Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin, 2005, « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Presses de l'Université du Québec, p 15

⁷⁵ Flavell, J., 1979, "Metacognition and Cognitive Monitoring", dans *American Psychologist*, October 1979 p. 18

⁷⁶ *Ibid.* p.17

⁷⁷ Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay, 2002, *Métaémotion et intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.7-28

⁷⁸ *Ibid.* p. 49

⁷⁹ Chanlat, J-F., 2003, « Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler* n°9, p. 113-132

Les déductions qui en découlent révolutionnent la notion d'intelligence. Face aux critiques quant aux liens supposés entre l'intelligence émotionnelle et performances personnelle et professionnelle, Goleman (1998) et Mayer, Salovey et Caruso (1998) nuancent le concept⁸⁰ : si l'I.E n'est sans doute pas un indicateur de performance adéquat, les compétences émotionnelles le seraient bien davantage. Celles-ci se définissent comme « une capacité apprise fondée sur l'intelligence émotionnelle qui entraîne une performance remarquable au travail⁸¹ ». Si les aptitudes émotionnelles et sociales sont en effet « quatre fois plus importantes que le QI dans la détermination du succès et du prestige professionnel » alors il devient d'autant plus crucial de leur faire une place dans les programmes scolaires. Au contraire de l'I. E, qui sous-entendrait une disposition génétique, ou une qualité personnelle, le concept de compétence sous-entend une possibilité d'acquisition progressive. Les chercheurs font d'ailleurs une large part dans leur ouvrage à ces prescriptions en matière d'éducation, de formation professionnelle, d'évaluation, de recrutement et de sélection du personnel ou encore d'enseignement en gestion (Cherniss et Goleman, 2002).⁸²

Tableau 2.2 Compétences de l'I.E ⁸³

CE personnelles	CE sociales
Auto-évaluation ou conscience de soi - connaissance de soi - estime de soi - confiance en soi - ...	Conscience sociale : -empathie -service des autres -conscience de l'organisation (cité, institution, entreprise, classe) - ...
Auto-régulation ou maîtrise de soi - contrôle de soi - fiabilité - droiture - adaptabilité -adhésion aux objectifs -initiative -...	Aptitudes sociales de communication ou gestion des relations : - aider, motiver les autres - communication - savoir gérer des conflits - accompagner, initier le changement - construire des liens - travailler en équipe et collaboration -...

Traduit par Gendron 2004, extrait de Cherniss et Goleman (2001)⁸⁴

Quatre grandes compétences sont décelables : une compétence liée à la prise de conscience de ses propres émotions, une compétence liée à leur régulation, une compétence liée à la prise de conscience d'autrui et une compétence liée à la régulation des émotions d'autrui. (Cherniss et Goleman, 2002⁸⁵).

B. Gendron va se saisir du concept de compétences émotionnelles (C.E), repris également par Saarni (1999, p.4⁸⁶) : « les habiletés et les capacités liées aux émotions qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, et ce, tout en

⁸⁰ Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, p.27.

⁸¹ Chanlat, *ibid.*

⁸² Cherniss, C. et Goleman, D. 2002, *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Josey-Bass

⁸³ Voir tableau en annexe

⁸⁴ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec (à noter que la grille présentée lors de la conférence est plus succincte que celle que l'on trouve dans son ouvrage) p.45

⁸⁵ *ibid.* p.49

⁸⁶ Saarni, C., 1999, *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press

contribuant à consolider son identité, à mieux s'adapter, à devenir plus efficace et plus confiant » (également par Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2009⁸⁷). Economiste de formation, B. Gendron englobera les C.E dans le capital émotionnel, entendu comme « l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel et participe à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale » ; ce qui lui permettra notamment d'attirer l'attention sur l'importance à la fois sociale, personnelle et professionnelle d'une telle compétence et la nécessité d'y être formé.

Une grande proximité conceptuelle des C.E avec les compétences affectives (Lafortune 2009)⁸⁸ existe : toutefois j'utiliserai davantage le concept breveté par la chercheuse québécoise, lequel me semble plus clair dans l'intitulé quant à la richesse théorique de ladite compétence, (et notamment puisqu'elle excède la simple régulation émotionnelle). Elle se rapproche également davantage du référentiel des compétences de l'enseignant en France. D'autre part, il me semble que l'articulation de ces compétences affectives avec la pratique réflexive a été davantage explorée dans les recherches de L. Lafortune, notamment sous forme d'une grille d'analyse que j'emprunterai dans le cadre des analyses de pratiques et dont je rappelle ici les principaux points.⁸⁹

Le sens de pratique réflexive induit une analyse et une réflexion sur sa pratique (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Perrenoud, 2003 ; Schön, 1994 ; St-Arnaud, 1992) : on y infère une mise à distance critique sur l'activité menée et les interactions qui en découlent, tant individuelles que collectives.

Pour Lafortune, ce regard distancié peut être décliné en 4 paliers : « ce qui se passe, comment cela se passe, pourquoi cela se passe ainsi et ce qui pourrait être fait différemment » (Lafortune , 2008). Il s'appuie sur la capacité à « se donner une représentation de sa pratique en évolution », il s'agit donc d'un processus qui s'inscrit dans le temps et qui s'apprend à des fins de rétroaction grâce à une modélisation de sa pratique en évolution. C'est par ce regard réflexif, cette évaluation constante « de ses intentions, de ses objectifs, de ses buts, de ses croyances, de ses valeurs » qu'une mise à distance et une conceptualisation sont possibles ; « facilitant la diffusion, la communication du savoir créé » (Donnay et Charlier, 2008, p.69⁹⁰).

La praticienne ou le praticien réflexif est « capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de construire ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.205⁹¹).

Autrement dit cela renvoie à « entrer dans une boucle continue en théorisant sa pratique individuellement ou en interaction avec une équipe (inspiré de Perrenoud, 2003) » ; autant de pistes réflexives que l'analyse affective peut enrichir.

⁸⁷ Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2009, « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Presses de l'Université du Québec, p.87-118

⁸⁸ Toutes deux ayant beaucoup collaboré, qui plus est.

⁸⁹ Lafortune, L. *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives*, Sciences-Croisées n°7-8 : Soins de l'âme

⁹⁰ Donnay J., Charlier E., 2008, *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, 2ème édition, PU de Namur

⁹¹ Lafortune, L. et C. Deaudelin, 2001 ; *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec., p.205

II. 2. B) Synthèses et revue de questions

- *Du métier et de l'affectivité : la formation, le chaînon manquant ?*

Le métier d'enseignant est un métier de l'humain : la transmission du savoir passe par la médiation de l'enseignant et la relation éducative qu'il établit avec l'élève. Celle-ci renvoie à ⁹² « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, [...] rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables qui ont un déroulement, et vivent une histoire » (Postic,⁹³ 1979). La responsabilité de ce qui se passe au sens de la classe est donc partagée, et Jonnaert et Vander Borgh (1999) vont jusqu'à parler de contrat pédagogique, reposant du côté de l'enseignant sur un engagement de fournir à l'élève « toutes les ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche »⁹⁴. Par ailleurs, les « politiques plaçant les apprentissages au cœur du métier enseignant » (Paquay, Altet, Perrenoud, ⁹⁵1996) il convient plus que jamais de s'interroger sur l'articulation des ressources cognitives et affectives réclamées dans la mise en œuvre de ce nouveau paradigme : l'accompagnement de l'élève.

En parallèle, Chobaux ⁹⁶compare la « version officielle » qui fait de la « relation enseignante une histoire de raison » avec une version certainement plus probable et répandue [...] La sympathie, l'antipathie entre un enseignant et un élève, l'indulgence et l'agressivité, l'intérêt ou l'ennui, mais aussi la séduction mutuelle plus ou moins consciente des partenaires pédagogiques » sont selon Chobaux le quotidien de la vie scolaire. ⁹⁷

L'enseignant a-t-il tout d'abord conscience de cette dimension affective inhérente à son métier, du filtre humain qu'il constitue ? Quelle place lui accorde-t-il en relation avec l'accompagnement ? Quelles précautions éthiques sont mises en œuvre, à son insu ou consciemment ?

Comment s'édifie le soi de l'élève dans la relation à l'enseignant ? Du côté de l'enseignant, que laisse-t-il traverser à son insu, que transmet-il subjectivement et inconsciemment ? Quel lien les dimensions cognitives entretiennent-elles avec les dimensions affectives dans un tel face à face ? Qu'est ce qui s'échange en fait entre le soi enseignant et les soi élèves ? ⁹⁸ interroge C. Blanchard-Laville.

Ces questions ne font pas nécessairement l'objet d'une réflexion dans la pratique enseignante et pour Lafortune et Saint-Pierre, plusieurs facteurs l'expliqueraient⁹⁹ :

D'abord, l'importance première accordée à la transmission intégrale des contenus laisse peu de place à la prise en considération d'autres aspects. Ensuite, l'opinion que ce n'est pas là le travail du professeur et que les développements affectif et métacognitif viennent tout naturellement par le contact avec la discipline, contribue aussi à éluder cette question. Finalement la formation à l'enseignement fournit peu de modèles et de moyens pour intervenir sur ces dimensions.

Les enseignants ont-ils conscience de ce manquement dans la formation professionnelle ? La réclament-ils ou y-a-t-il de fait une réticence et un malaise de l'enseignant quant à aborder cette dimension informelle du métier ?

⁹² Espinosa, G., 2003, *L'affectivité à l'école*, PUF, p.21-22.

⁹³ Postic, M., 2000, *Observation et Formation des enseignants*, Paris, PUF, 4^{ème} édition, p. 119

⁹⁴ Ibid. p.174

⁹⁵ Paquay, L., M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud, 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck

⁹⁶ Chobaux, J., 1993, *Les corps clandestins. L'enfant, l'école et le quotidien*, Paris, Desclée de Brouwer

⁹⁷ Espinosa, ibid.p93

⁹⁸ Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan

⁹⁹ Lafortune, L. et L. St-Pierre, 1996, *L'affectivité et la métacognition en classe*, Montréal, Les Editions logiques

Or, si comme semblent l'indiquer B. Gendron et L. Lafortune ¹⁰⁰ les évolutions sociales évoquées précédemment impliquent que « la formation et l'animation des communautés éducatives reposent plus qu'ailleurs sur les compétences d'écoute, de gestion de conflit, sur l'empathie, sur la capacité à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves, sur la gestion de ses émotions, et la compréhension des émotions des autres », alors il convient de réfléchir à l'articulation entre ces compétences et la formation.

- *Du développement des compétences : synthèse rapide sur la question*

Ce postulat d'un changement de posture de l'enseignant a été théorisé par Gendron dans un tableau récapitulatif :

Tableau 2.1 Figures du manager : du technocrate au leader

Le technocrate	Le manager transformationnel
Parle	Écoute
est orienté vers produit	orienté vers les personnes
besoins du département	besoins du client
compétition	coopération
individuel	groupe
logique	intuitif
communique par écrit	communique oralement
vendable	qualité
image	substance
secret	honnêteté
gain à court terme	relation à long terme
résultats immédiats	processus
critique	motivant
contrôle, sanction	motive, gratifie

Ces figures dont les compétences sont issues des Ressources Humaines sont pour la chercheuse tout-à-fait applicables dans la sphère éducative ; et c'est par le biais des compétences émotionnelles qu'un nouveau paradigme de relation éducative se dessine.

[...]la gestion par l'enseignant de ses propres émotions devrait faire partie intégrante de ses compétences professionnelles. (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2006 et Gendron, 2009) [...]

La capacité de réfléchir sur les émotions en contexte professionnel afin de les réguler est une démarche de type cognitif qui semble la meilleure voie pour permettre le maintien d'une attitude éthique, notamment dans le champ scolaire puisque l'objet de ce dernier n'est pas une exploration du monde affectif mais la construction de savoirs et savoir-être, de compétences sociales et relationnelles.¹⁰¹

Plaidant pour une authenticité et une cohérence entre le soi personnel et le soi enseignant, B. Gendron appelle à un changement de posture, qui touche, on le voit, à une nécessaire éthique enseignante. Ce développement éthique, soutenu par un espace de réflexion sur la relation ; est corroboré par d'autres professionnels de l'éducation : « une prise de distance et une

¹⁰⁰ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles*. Dans *l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p 45

¹⁰¹ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles*. Dans *l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.176.

capacité théorique d'analyse de la pratique, [une] attitude qui ouvre la voie de la critique de la morale et du choix personnel. » (Ottavi 2004 p. 54¹⁰²)

Une interrogation que l'on retrouve également sous la plume de B. Honoré et J. Bricon :

La personne du maître est, bon gré mal gré, toute entière engagée sans frontière nette et stable entre ce qui est de l'homme et ce qui tient à la fonction. Son corps, ses affects, ses convictions font dans son cas aussi du médium un message qui tantôt brouille et tantôt renforce la communication projetée. Où, quand, auprès de qui l'enseignant trouvera-t-il les éléments d'une formation qui le mette en mesure, techniquement et psychologiquement de gérer des situations dont tant de variables sont vouées à lui échapper ? Qui lui permette, car rien n'importe plus, d'être bien dans sa peau d'enseignant ?

Un élément de réponse est apporté par Marcel Postic dans son ouvrage *Observation et formation des enseignants*¹⁰³, qui fait judicieusement remarquer :

Les instruments d'observation du comportement de l'enseignant ont un rôle décisif à jouer, parce qu'ils procurent les moyens d'analyser les schèmes d'action employés, d'examiner la stratégie suivie dans la situation vécue et d'en concevoir d'autres. [...]Celui-ci [l'acte d'enseignement] s'inscrit dans un processus relationnel ayant lieu dans un milieu sociologique donné. Il est une action dialectique organisée et orientée par une personne ayant une position privilégiée dans le groupe, en vue de provoquer des modifications de comportement, notamment des comportements d'apprentissage, par des procédés perceptifs, psychomoteurs, cognitifs et affectifs. [...]Il peut, selon son option pédagogique faire dépendre plus ou moins de lui le comportement des élèves, et de son comportement verbal, non verbal, résulte en grande partie l'atmosphère du groupe de la classe.

Pour le chercheur, un axe de formation peut donc être établi à partir de l'observation du comportement dans toutes ses composantes et un enseignant n'accèdera au « style d'action » que lorsqu'il se sera analysé, approfondi « par un dialogue intime entre le moi qui agit et le moi qui interroge », amenuisant ainsi progressivement le décalage entre sa propre image et celle que les autres ont de lui.¹⁰⁴

Une des voies d'accès à cette convergence fondamentale part du postulat suivant, emprunté à B. Gendron : ce serait à partir des émotions que l'analyse pourrait se déployer, suscitant « l'ouverture aux idées permettant la remise en question, le dynamisme et l'engagement facilitant le passage vers l'action. »

Selon Lafortune, St-Pierre et Martin (2005 p.90) cette prise en compte des émotions dans l'accompagnement peut être définie comme un processus complexe « qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe et sur les perceptions des interactions des membres d'un groupe ». Une perspective qui suppose « une connaissance de soi en situation émotionnelle intense, une anticipation des réactions affectives lors de la préparation d'une intervention et une prévision d'ajustements possibles dans l'action » (voir Lafortune, 2008a, 2009, Lafortune, Lafranchise et Doudin, 2009).¹⁰⁵

Si, comme ces chercheurs le postulent, les compétences affectives participent d'une professionnalité accrue du personnel éducatif, voire d'une nécessaire réflexion éthique, est-il envisageable de les travailler par le biais de la formation, et plus spécifiquement lors

¹⁰² Ottavi, D., 2004, « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? » dans *Ethique et éducation, l'école peut-elle donner l'exemple ?*, Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Paris, l'Harmattan, P.47-56.

¹⁰³ Postic, M., 2000, *Observation et Formation des enseignants*, Paris, PUF, 4^{ème} édition, p.269.

¹⁰⁴ Postic, *ibid.* p.318

¹⁰⁵ Lafortune, L. Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives, Sciences-Croisées n°7-8 : Soins de l'âme

d'analyse de pratiques ? Est-il possible d'axer un processus de formation et d'autoréflexion sur cette dimension affective ?

Former est en effet défini comme :

« [...] évoquant une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique ou moral ainsi qu'un changement dans les structures correspondant à ces domaines. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition mais aussi d'une transformation de la personne qui met en jeu de mécanismes psychologiques plus vastes ». ¹⁰⁶

Sans m'avancer sur le terrain psychologique, je m'appuierai sur les recherches de L. Lafortune qui démontre (Lafortune, 2008)¹⁰⁷ que l'acte d'accompagner nécessite indubitablement « la prise en compte de la dimension affective, car le choc des idées, les échanges et les partages peuvent susciter certains conflits sociocognitifs jusqu'à des remises en question importantes ». Autrement dit, l'analyse des pratiques requiert la dimension affective si elle sollicite une réelle réflexivité et celle-ci peut être analysée selon quatre niveaux : (Lafortune, Lafranchise et Doudin (2009, p. 102) :

1. Le **premier niveau** consiste en une attitude plutôt passive par rapport aux émotions, se résumant à la réception de l'expression émotionnelle sans l'avoir suscitée et sans la contrôler ou la réguler.
2. Le **deuxième niveau** consiste à susciter activement et de manière réfléchie l'expression des émotions, sans toutefois agir de manière à la contrôler ou à la réguler [...].
3. Le **troisième niveau** comprend la réception, l'écoute active et la facilitation de l'expression de l'émotion comme dans le deuxième niveau. Cependant, à ces gestes s'ajoute l'exercice d'un certain contrôle réfléchi sur elle en faisant le choix d'utiliser des habiletés complexes de contrôle et de régulation des émotions dans l'action, par exemple : le questionnement individuel et collectif sur les causes, les effets de l'émotion, sur sa signification.
4. Le **quatrième niveau** comprend tout ce qui a été dit précédemment, mais se caractérise par un retour réflexif sur l'action en vue de s'approprier son expérience et de développer davantage la compétence émotionnelle. Cela suppose une compréhension et une interprétation des émotions en cause, mais aussi des gestes professionnels qui tiennent compte de cette analyse.

Je chercherai donc à explorer le cheminement d'un palier à un autre par le biais d'analyses de pratiques menées avec des enseignants, en vue d'accroître la réflexivité des praticiens concernés. Selon la définition de Marguerite Altet, je les définirai comme des « démarches instrumentées par des savoirs, des outils d'analyse [... menées] grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant ». ¹⁰⁸

II.2.C) Des hypothèses de recherche

A l'instar de Chobaux, si la classe est immanquablement le champ d'une dynamique de forces plus ou moins conscientes, **ma première hypothèse** est que l'affectivité préexiste dans le discours professionnel enseignant et que les enseignants la mobilisent dans la relation éducative.

Ma seconde hypothèse découle de l'état des lieux de la formation professionnelle enseignante esquissé par les experts des Sciences de l'Education mentionnés précédemment :

¹⁰⁶ Dictionnaire encyclopédique de l'éd et de la formation collection, 1994, Nathan p. 438-439

¹⁰⁷ Lafortune *ibid.*

¹⁰⁸ Altet M., 2010, *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation.*

il y a un manque de la formation dans ce domaine qui transparait dans le discours enseignant, allant jusqu'à parfois générer un malaise.

Enfin, dans le sillage de Louise Lafortune et B. Gendron, je postule **dans une ultime hypothèse** que les compétences affective peuvent être développées lors d'un accompagnement d'analyse de pratiques et contribuent à la formation d'un praticien réflexif.

III Méthodologie

III.1. Une approche clinique

Ces analyses de pratique ne peuvent s'envisager sans une approche clinique, un cadre épistémologique d'autant plus nécessaire qu'elles s'accomplissent dans la singularité des gestes, un « ici et maintenant » qui cherchera à « préserver une altérité en s'adressant à l'autre comme sujet et non comme objet » (Cifali, 2008). Pour la chercheuse,¹⁰⁹ il ne fait de toutes façons pas de doute que « pour une approche clinique ni les sentiments ni la raison ne peuvent fonctionner les uns sans l'autre. C'est un travail sur les sentiments qui permet à la raison de se déployer. C'est en maintenant les deux que les professions et leur formation trouvent à développer leur sens de la responsabilité. »

Tout naturellement, nous partageons son point de vue : il ne s'agira pas dans cette approche de se laisser submerger par les affects (entendus comme expression spontanée des émotions) ni de les tenir comme seuls guides d'analyse, mais d'axer dessus un regard réflexif et intersubjectif, requérant une pluralité de références.

Travailler la part humaine, l'autoriser, la partager, la comprendre, la nommer, la reconnaître, la défaire de ses possibles dérivés, lui restituer sa part qui n'est pas la totalité du fonctionnement humain, la reconnaître chez soi comme chez l'autre ; entendre quand cette part dynamise l'apprentissage, la guérison, le travail et quand elle l'empêche : un minimum à exiger en formation.¹¹⁰ (Cifali, 2008)

Un minimum que nous tâcherons d'honorer par le biais de cette démarche dite clinique. Outre un cadre éthique, celle-ci se définit sous la plume de M. Cifali comme s'appuyant sur une nécessaire implication du chercheur : l'enjeu consiste à mobiliser une posture d'une « juste distance »¹¹¹ apte à caractériser « les aspects latents, non manifestes, des interactions, à saisir les signes occasionnels qui surgissent, pour en dégager le sens psychoclinique. Autrement dit par Cosnier, c'est d'un postulat empathique¹¹² qu'il faut partir, nécessairement à la « base de toute tentative d'étude des phénomènes affectifs ». Si les comportements, gestes et mots peuvent devenir des supports d'étude objectivables, « l'aspect subjectif des émotions résulte toujours d'un témoignage et de références personnelles ». Il s'agira donc bien d'avoir ce regard par le prisme du travail, et non dans l'objectif de 'soigner' l'individu comme lors d'une thérapie ; la pratique est donc analysée sous l'angle d'un « processus de subjectivation » ; processus qui peut de fait devenir aliénant s'il est coupé de cette subjectivité. (Clot 2012)

¹⁰⁹ Cifali, M. et Giust-Desprairies, F., 2006, *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.

¹¹⁰ Cifali, *ibid.*

¹¹¹ Cifali, M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF p.224

¹¹² Cosnier J., 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments* Nathan Retz , p.13

Qualitative, cette clinique de l'activité constitue donc la focale idéale pour mener une analyse réflexive de la dimension affective en pratique professionnelle. Nicole Mosconi, dans un entretien, affirme à ce sujet que cette composante de l'approche clinique ¹¹³ « s'inscrit également dans le champ de la formation des adultes et s'intéresse à la façon dont les savoirs se construisent ou se mobilisent dans l'activité professionnelle. » C'est en verbalisant leur pratique avec le guidage d'un formateur que l'on formalise le savoir : cette mise en mots modifie le rapport établi avec celui-ci et génère un différent, pavant la voie à une analyse réflexive. Il n'est d'ailleurs pas improbable que d'autres transformations se jouent au-delà de cette verbalisation et Freud a plus d'une fois théorisé ses découvertes sur les conséquences que ces « remémorations des représentations » et « reviviscence des affects » peuvent générer : ¹¹⁴ « [permettant – au mieux] une 'abréaction' et la disparition des symptômes : les affects coincés se déchargent [ou se cristallisent sous forme de névrose]. A partir de ce modèle initial, Freud étend sa conception aux autres névroses et reconnaît trois mécanismes de transformation des affects : le blocage qui accompagne le refoulement des représentations et leur conversion en un symptôme somatique, le déplacement sur une représentation substitutive dans les obsessions et les phobies, le flottement par déliaison, et transformation en angoisse dans la névrose d'angoisse et la mélancolie ».

Ce domaine échappant à notre champ de compétence, nous n'y ferons pas référence dans le cadre de l'analyse de pratiques, mais il nous semblait toutefois judicieux de laisser entrevoir d'autres répercussions possibles : cette réflexivité menée sur la dimension affective amène des remises en question qui peuvent fragiliser les personnes, parfois à leur insu et ce qu'elle peut faire émerger ne doit, à notre sens, jamais être perdu de vue lors des entretiens menés. Il va de soi que les phénomènes affectifs sont également à l'œuvre dans les entretiens menés, d'autant plus que ces entretiens questionnent la pratique mais également l'investissement subjectif de l'enseignant, qui peut les percevoir comme des remises en cause profondes. Pour De Peretti ¹¹⁵, ces réactions, inévitables, s'organisent en « transferts d'énergie affective ou émotionnelle qui déstructurent des constellations anciennes de pensée ou de projets pour se concentrer autour de pôles et notamment autour des formateurs ». Il s'agit donc d'un phénomène de transfert possible que l'accompagnateur que nous sommes amenés à devenir, devra prendre en compte afin d'aider à réinvestir ce flux affectif dans un retour réflexif.

La posture clinique s'appuie donc, on le voit, nécessairement sur la subjectivité : tout autant dans la recherche que nous menons lors des entretiens semi-directifs et naturellement, tout autant lors des entretiens de formation et leurs situations d'analyse. Tout en prenant conscience de cette inéluctabilité et des précautions qui s'imposent, nous suivons donc Blanchard-Laville dans ses propos et tenterons de dépasser l'antagonisme de ces deux axes :

Je crois que ce fameux pas de côté que j'entends souvent évoquer pour provoquer la rupture nécessaire entre le soi enseignant et le soi chercheur, il est possible de l'effectuer sans pour autant se couper des racines vives de sa propre subjectivité. On peut trouver la distance nécessaire à la posture de recherche tout en ne renonçant pas à profiter de notre expérience et en se fondant sur ses propres insights, ces éclairs d'intuition que nous procure notre oreille intérieure [...] ¹¹⁶

¹¹³ Mosconi, N. « Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre » Entretien réalisé par Maria Pagoni dans Recherche et Formation, vu le 24/02/14 à : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-09.pdf>

¹¹⁴ Cosnier, *ibid.* p.21

¹¹⁵ De Peretti, 2011, *Le sens du sens*, Hermes Science Publications, p. 314

¹¹⁶ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF

III.2. La démarche, la population, les outils

III.2.A. Des entretiens semi-directifs

Travaillant sur du qualitatif, et souhaitant tout d'abord faire une recherche sur la dimension affective dans le discours enseignant, j'ai opté pour onze entretiens semi-directifs et un entretien complémentaire avec un IPR. Les entretiens se sont pour la plupart du temps tenus durant la pause méridienne, dans une salle annexe de la salle des professeurs, avec des collègues volontaires et sur le lieu de travail ; ou encore directement à domicile pour certains qui n'étaient pas disponibles en journée. Seul l'entretien avec M. l'Inspecteur a eu lieu dans un cadre officiel. L'objectif était en effet de construire un climat informel et convivial afin que les collègues se sentent libres de s'exprimer sur un sujet qui s'est souvent révélé de prime abord source d'embarras.

Dans l'optique d'avoir des regards les plus différents possibles, j'ai cherché à sélectionner un panel d'enseignants des deux sexes, et d'âges divers et enseignant diverses disciplines. J'ai pu ainsi m'entretenir avec des enseignants à la fois de lycée et de collège, que j'ai pu 'recruter' suite à un appel à volontaires relayé par une conseillère sectorielle. Participant à une formation du PAF organisée par cette dernière un peu plus tôt dans l'année, je me suis retrouvée à cette occasion insérée dans un groupe d'enseignants hétérogène. Nous avons communiqué nos adresses mails à la conseillère afin de rester informés et j'ai pensé que le réseau de professeurs rencontrés à cette occasion serait un 'vivier' intéressant, ne serait-ce que parce qu'ils semblaient intéressés par la formation. J'ai donc pu bénéficier de la liste de diffusion pour lancer mon appel et contacter ensuite les personnes qui m'avaient répondu par l'affirmative. Mon objectif dans cette sélection a été à la fois de proposer à des collègues que je connaissais au moins de vue (et ce afin que le climat de confiance soit déjà établi) mais sans que la proximité ne soit trop grande afin de ne pas trop me laisser influencer par le regard que j'aurais pu construire à mon insu sur leur pratique.

Je me suis ensuite contentée de retenir les candidats présentant les caractéristiques les plus diverses possibles.

	Homme	Femme	Age	Discipline	Années d'ancienneté	Etablissement
Entretien 1 : Antoine	oui		40	Maths.	13 ans	Collège/Lycée
Entretien 2 : Carole		oui	30	Ed.Mus.	12 ans	Collège
Entretien 3 : Louise		oui	31	Français	7 ans	Collège/lycée
Entretien 4 : Elsa		oui	36	Français	15 ans	Collège/Lycée
Entretien 5 : Martin	oui		27	Hist.Géo	2 ans	Collège
Entretien 6 : Roland	oui		45	Maths	20 ans	Lycée
Entretien7 : Vanessa		oui	25	Anglais	6 ans	Lycée/collège
Entretien 8 : Walid	oui		34	Pro/BTP	9 ans	Lycée
Entretien 9 : Yvan	oui		40	Génie Civil	20 ans	Lycée
Entretien10 : Jean Marc	oui		32	Espagnol	5 ans	Collège
Entretien11 : Frédérique		oui	46	Hist-Géo	21 ans	Collège
Entretien 12 : Anna		oui	31	Espagnol	3 ans	Lycée
Entretien 13 : M.L'IPR	oui		50[inféré]			

Au moment de mon appel à volontaires, j'ai précisé qu'il s'agissait d'un travail de recherche sur la relation éducative et anonyme. J'ai volontairement décidé de rester vague dans ma dénomination car afficher mon thème de recherche de prime abord aurait certainement faussé ma seconde hypothèse : postulant un vide de la formation dans ce domaine, voire un malaise dans le discours enseignant, je ne souhaitais pas discriminer de prime abord ceux qui ne se reconnaissaient pas dans l'usage de la dimension affective. Ce n'est qu'une fois en tête-à-tête avec le sujet que j'ai circonscrit mon thème de recherche dans mes propos. L'entretien avec M.L'IPR a eu lieu suite à un entretien mené avec un collègue, qui m'a proposée de le rencontrer au vu de mon objet de recherche : M. L'Inspecteur a donc été le seul à connaître en amont l'objet précis de ma quête.

J'ai élaboré comme guide d'entretien des axes de discussion en fonction du cadre théorique de la dimension affective : mes questions sont toutefois en nombre très limité, car je ne souhaitais induire le moins possible les réponses. S'agissant d'une approche qualitative, j'ai cherché essentiellement à m'appuyer sur les échanges afin d'en approfondir les implicites ; j'ai également noté les attitudes et émotions qui transparaissaient suite à certaines questions, puisque la communication non verbale serait, nous l'avons vu, un des vecteurs privilégiés de la dimension affective.

Axes de recherche	Questions possibles	Objectifs succincts
Les représentations autour de cette dimension	1- Dans le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, il est indiqué que celui-ci doit « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ». (arrêté du 1-7-2013) Pour vous, que signifie tenir compte de cette dimension affective ?	<ul style="list-style-type: none"> - analyser les représentations (voir si les aspects affectifs de Lafortune ressurgissent) - faire une étude lexicale des mots employés
Les liens entre l'affectivité et la professionnalité enseignante	2- Dans quelle mesure cette dimension affective vous paraît elle importante et pertinente pour un enseignant ?	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la réaction de l'enseignant par rapport à la présence de cette dimension dans le référentiel - Explorer les liens entre la professionnalité et la prise en compte de cette dimension
La place de cette dimension dans la pratique	3- Quelle place occupe cette dimension dans votre pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> - L'affectivité dans le groupe classe, l'élève et son accompagnement, - Les trois savoirs dans la pratique et leur conscientisation - Des gestes professionnels affectifs ?
Un incident critique : la distance réflexive quant à cette dimension	4- Avez-vous été témoin/acteur d'un événement où cette dimension s'est particulièrement manifestée ?	<ul style="list-style-type: none"> - La communication affective et sa prise en compte: distance réflexive - La part consciente et inconsciente (mais verbalisée) de cette dimension
La formation et la dimension affective	5- Pensez-vous être suffisamment formé pour appréhender cette dimension ?	<ul style="list-style-type: none"> - La formation et la professionnalisation : une préoccupation de l'enseignant ? - Le désir d'être formé ?
Entre raison et passion ; l'édification du 'soi' professionnel	6 - Quelles sont les qualités qui vous semblent indispensables pour un enseignement efficace aujourd'hui ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle de l'enseignant - L'implication personnelle, la 'convergence' de M.Postic - L'actualité de la 'vocation'
L'affectivité dans le choix du métier	7- qu'est ce qui vous attire le plus dans le choix de ce métier ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le regard sur soi et son parcours - L'amour de la matière, le rapport au savoir

J'ai choisi d'enregistrer les entretiens à l'aide d'un dictaphone, et au vu de l'atmosphère conviviale qui s'est créée à chaque entretien, je ne pense pas que cela ait pu gêner la prise de parole. Pour plus de clarté, les entretiens sont retranscrits intégralement en annexe, ils ont duré en moyenne une heure.

J'ai toutefois conscience que ma propre pratique d'enseignante a certainement dû influencer mes perceptions et orienter mes questions. Outre les phénomènes inhérents à toute rencontre – images réciproques, rôles et statuts influençant les réponses- il va de soi que les phénomènes de projection et d'interprétation, voire d'identification ont été dans une certaine mesure inévitables, et je ne peux en conséquent en aucune façon prétendre à une intelligibilité du sujet. La sélection même des réponses émises relevant d'une analyse interprétative, il s'agira donc avant tout d'une lecture herméneutique et empiriste des supports d'analyse, la plus à même, selon moi, d'appréhender, sans la trahir, la complexité des pensées communiquées.

III.2.B. *Les entretiens d'explicitation*

Afin d'explorer plus abondamment le lien entre pratique réflexive et dimension affective, notamment dans le cadre de ma troisième hypothèse, j'ai ensuite mené 3 entretiens d'explicitation. Le premier eut lieu au tout début de mon questionnement sur la dimension affective, plusieurs mois avant l'écriture de ce mémoire, à la demande d'une collègue souhaitant un regard sur sa pratique professionnelle. Cet entretien (Entretien1) eut lieu durant plus d'une heure, dans sa salle de classe quelques jours après mon observation : il porta à son initiative sur un événement hautement émotionnel et nous permit d'explorer la piste de ses rapports affectifs avec la classe.

Définie par Pierre Vermersch¹¹⁷ comme une « forme d'introspection rétrospective guidée », l'entretien d'explicitation permet de reconstituer la structure de l'action, d'accompagner « le sujet dans le passage de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie ». Selon Husserl (Husserl 1998) sous l'effet de « la synthèse passive », le sujet se « constitue sans cesse et involontairement une mémoire passive, mémoire autobiographique dont une grande partie est pour lui pré-réfléchie », c'est-à-dire non encore réflexivement consciente. C'est la mise en mots qui permet le 'réfléchissement' au sens piagétien et donc l'élaboration d'un regard réflexif sur la pratique.

L'idée de coupler cette méthodologie avec une grille d'analyse faisant la part à l'affectif me vint tout naturellement lors de cet entretien initial, tant il me parut riche et formateur de confronter le regard entre les émotions et le vécu d'action. Les deux entretiens suivants s'inspirent donc à la fois de la méthodologie de l'EDE de P. Vermersch ainsi que des travaux de la chercheuse québécoise Louise Lafortune : orientant d'abord l'entretien vers la dimension affective qui avait affleuré et donc interpellé le praticien, l'objectif fut ensuite de ressusciter le vécu d'action. Une grille de lecture modestement élaborée m'a servie de support d'analyse, je l'ai intégrée directement dans la retranscription des entretiens afin d'en

¹¹⁷ Vermersch P. 1991, *L'entretien d'explicitation*, Les Cahiers de Beaumont n° 52bis-53

faciliter la compréhension: c'est par un guidage oscillant entre ces deux pôles que j'ai tenté d'accompagner le collègue vers une relecture réflexive de la pratique.

Ces deux entretiens ultérieurs, également enregistrés, eurent lieu durant le mois de décembre 2013, avec deux collègues volontaires, issus des douze entretiens initialement. C'est suite à la richesse de nos entretiens que j'ai souhaité observer une pratique de classe et mener un entretien d'explicitation: avec leur aimable autorisation, j'ai pu ainsi explorer davantage le lien entre dimension affective et pratique réflexive. Ces entretiens eurent lieu dans la salle de classe et à domicile, après une observation de classe ayant eu lieu deux jours auparavant pour l'entretien 2 (Entretien EDE 2). En revanche, pour le dernier, je n'ai pas été observer la classe, nous avons simplement eu un entretien ensemble car la thématique de recherche lui plaisait à explorer davantage (Entretien EDE 3).¹¹⁸ Là encore, j'ai tenté de maintenir un climat convivial et empathique, afin que les « déséquilibres sécurisants » surgis lors de nos échanges (Lafortune, 2008) soient les supports d'une 'altération' réflexive et formative. Selon l'énonciation adoptée par les collègues, j'ai employé tantôt le vouvoiement, tantôt le tutoiement : je n'ai pas l'impression que cela ait impacté la nature des échanges car le fait que les collègues vouvoyés me reçoivent chez eux a semblé contrebalancer cette distance. N'ayant toutefois pas pu revoir les personnes, faute de temps, il ne s'agira pas d'une analyse des effets d'un accompagnement engagé dans le temps mais d'une réflexion conjoncturelle sur les liens possibles entre dimension affective et pratique réflexive.

IV. Les résultats d'enquête : présentation et discussion critique

IV.1. Une dimension affective présente et mobilisée dans le discours enseignant

Lorsqu'on cite la dimension affective dans l'enseignement, conformément à la formulation du BO, et qu'on demande aux professeurs ce que cela leur évoque, ces derniers l'associent spontanément à plusieurs aspects.

Entretiens ¹¹⁹	La dimension affective : premières évocations	Analyse des données par enseignant
Antoine	R : Pour moi c'est une part importante dans l'enseignement. Dès le début d'année je mets en place mon contrat didactique, je leur dis ce que j'attends d'eux, ce qu'ils peuvent attendre de moi, que je suis quelqu'un qui tient ses promesses : dans la sanction comme dans la récompense. Cela peut prendre une heure quand je leur explique tout cela en début d'année.	L'affectivité appartient à l'enseignement à proprement parler. Elle intervient dans un contrat de communication à établir en amont, mais également en tant qu'outil de 'gestion' ultérieur : sanction/récompense.
Carole	R : La relation affective c'est le lien que tu tisses avec tes élèves.... R : Je me pose pas la question, c'est quelque chose qui se met tout naturellement en place. Q : Cela fait partie des compétences d'un prof, il devrait avoir cette complicité avec les élèves ou pas nécessairement ? R : Je pense que c'est pas forcément nécessaire mais moi personnellement cela m'est utile, ça m'est important.	Pour Carole, l'affectivité émerge naturellement dans la relation aux élèves : elle est un processus spontané et qui se construit dans le temps. Toutefois, la relation affective (ces deux termes ayant été spontanément associés dans sa réponse) ne semble pas aller de soi, elle est un choix personnel de l'enseignante envisagé selon deux modalités : l'utilité et l'importance.
Louise	... du côté des élèves, ça correspond pour moi aux sentiments qu'ils peuvent avoir, au contexte; il est nécessaire de prendre en compte leur personnalité, leurs besoins, la relation affective avec l'enseignant.	L'affectivité est reliée aux affects exprimés par les élèves durant le cours. Cette affectivité englobe la psychologie de l'élève et ses besoins. Elle est à appréhender dans la professionnalité enseignante.

¹¹⁸ Les circonstances sont davantage détaillées dans l'analyse réflexive.

¹¹⁹ Les citations précédées de la lettre R sont des réponses directes à des questions. Les autres sont des fragments extraits de digressions.

Elsa	R : Avec un public adolescent, on sait qu'il y a des bouleversements qui peuvent expliquer pas mal de comportements.	La dimension affective est associée à la particularité du public adolescent et à son comportement parfois inexpliqué.
Martin	R : Il s'agit des relations qu'on a avec l'élève dans un cadre scolaire et non éducatif, où on leur apprend des choses. C'est ce qu'on va transmettre par notre présence. Comment on va l'accompagner dans ses difficultés en classe et à l'extérieur.	L'affectivité semble ici recouper plusieurs aspects : le relationnel professeur-élève envisagé avant tout dans l'accompagnement, ainsi qu'une transmission informelle qui transcende l'enseignement des savoirs dits savants.
Roland	R : Les référentiels évoluent d'année en année. En fait, depuis toujours on fait attention à cette dimension affective mais on ne l'avait pas écrit. Ce que moi j'entends par là c'est la relation individuelle et/ou collective qu'on a avec les élèves. Relation dans la motivation, l'évaluation, dans l'attitude avec le respect d'autrui, le respect des règles inhérentes à la société, les règles de l'établissement, les règles que chaque enseignant peut ajouter dans sa classe Du coup les gens se sont un peu plus intéressés aux raisons de ce désamour, de cette désaffection, de ce manque de réussite. Ils ont réfléchi. Donc vraisemblablement les gens devront faire de plus en plus attention au relationnel, à l'affect, au cognitif.	La dimension affective serait inhérente au métier, elle n'aurait simplement pas encore été formalisée. Elle est un objet d'attention de l'enseignant. Elle a trait à la motivation des élèves, à une éthique de l'évaluation et de la relation interpersonnelle, et à la discipline. La formalisation dans le Bo résulterait d'un déficit actuel de l'institution.
Vanessa	R : La dimension affective c'est notre perception personnelle de l'enseignement et du rapport élève professeur. Ça a aussi un rapport avec nous, comment on était en tant qu'élève, comment on voyait le lycée, les profs, l'apprentissage. Du coup on a des attentes par rapport à nos élèves Q : Comment ça se met en place ? R : Je pense que ça se fait au fur à mesure, c'est un recommencement perpétuel à chaque cours, ça s'ajoute à chaque fois, ce n'est pas linéaire. Ça peut s'apprendre, mais certains ont plus de facilité.	La dimension affective serait la part personnelle de l'enseignant dans la relation éducative. Il s'agirait des transferts psychologiques qui influeraient la perception de l'enseignant quant aux capacités de ses élèves. La relation (ici affective) aux élèves est plus ou moins innée en fonction des enseignants mais elle peut faire l'objet d'un apprentissage.
Walid	R : C'est apporter un minimum d'attention sur l'élève ? Peut-être sur sa vie privée, essayer de le connaître un peu plus. La dimension affective c'est ne pas prendre l'élève que pour un élève.	Pour Walid, la dimension affective résulterait d'une démarche (d'un effort ?) de l'enseignant afin de porter un regard plus humain et individualisé sur l'élève.
Yvan	Q : C'est quoi la dimension affective pour toi ? R : C'est la façon dont on peut interagir avec les élèves en dehors de l'image du rôle du prof et de la transmission pure des savoirs. Le prof c'est celui qui transmet avant tout les savoirs. L'éducateur joue sur la dimension affective et transmet le savoir-être plus que des savoirs.	Pour Yvan, la dimension affective réside dans la dimension éducative de la pratique enseignante (savoir-être), par opposition au professeur qui transmet la connaissance.
Jean-Marc	Q : La « dimension affective » que le dernier BO demande de prendre en compte, cela t'évoque quoi ? R : C'est prendre l'élève en compte dans son humanité. Faire attention à l'élève en tant que personne avant de le considérer comme un élève. C'est-à-dire observer ses réactions, essayer de percevoir s'il est dans un bien-être en tant qu'être humain...	La dimension affective signifie pour Jean-Marc de porter un regard sur la personne de l'élève. Il semblerait également incomber à l'enseignant de veiller sur son bien-être.
Frédérique	Q : Le dernier référentiel incite les profs à « tenir compte de la dimension affective dans la relation avec les élèves ». Que comprends-tu ? R : C'est l'amour, l'attention qu'on peut leur porter. Pour moi c'est essentiel. Je pense qu'on ne peut être un bon prof si on n'a pas une bonne relation affective avec les élèves. Et je pense que le prof ne sera pas bien compris si les élèves ne l'aiment pas. Tout ça ne sert à rien si l'on n'a pas réussi à établir une relation affective.	La dimension affective est ici au sens fort de l'amour de l'enseignant. Elle permet l'établissement de la relation éducative, mais elle semble également un élément incontournable de la transmission du savoir, et donc de la compétence professionnelle de l'enseignant.
Anna	R : Moi je pratique beaucoup l'affectif, c'est ainsi que tu captes leur attention. Essayer de transmettre ta bonne humeur, s'il y en a qui n'est pas bien lui demander ce qui ne va pas etc... C'est un peu comme leurs parents, on ne peut pas détacher l'affectif du professionnel. -C'est être vigilant à l'environnement de l'élève, ce qu'il vit.	Pour Anna, la dimension affective est envisagée sous l'angle de la communication avec ses élèves, l'expression affective de la joie/ Dans l'attention portée à l'élève se glisse une dimension parentale. Là encore la dimension affective semble inhérente à la professionnalité de l'enseignante.

Force est de constater que suite à ce premier questionnaire tout-à-fait libre, la dimension affective semble associée à une diversité de significations mais aussi de pratiques. Elle semble ainsi être tantôt inhérente à la pratique, de manière plus ou moins contrôlée, tantôt être cette part informelle et insaisissable, plus ou moins transmissible. Face à cette pluralité, nous avons tenté de dégager des catégories discursives sous-jacentes afin de déterminer ce qui revenait d'un entretien à l'autre. Il va de soi que cette typologie, quoique dégagée à partir des discours retranscrits et donc de traces empiriques, relève déjà d'une herméneutique subjective dans la sélection des propos. Précisons toutefois que nous avons, dans un souci d'honnêteté et afin de réduire l'arbitraire de ces découpages, choisi de traiter l'ensemble des discours émis ; l'intégralité linéaire des entretiens figure en annexe.

	L'affectivité : un contrat de communication qui cadre la relation
Antoine	<p>Q : Qu'est ce qu'ils peuvent attendre de vous alors ?</p> <p>R : D'abord du respect. Je les respecte même quand ils font des bêtises. J'attends le même respect en retour. Ne levez jamais le ton quand vous vous adressez moi, ne vous levez pas sans demander autorisation. Je leur donne le cadre d'entrée de jeu quoi...Je leur dis, « selon vous, que faut-il pour que le cours se passe dans de bonnes conditions ? » Ils proposent au fur et à mesure. J'ai dit à ma classe, « ne bougez pas, je sais que je peux vous faire confiance, je reviens ».</p>
Carole	<p>... Instauration d'une relation saine avec les élèves ça facilite l'apprentissage et profite à l'ambiance générale.</p>
Martin	<p>Q : Enseigner c'est quoi, pour toi, avant tout ?</p> <p>R : Pour moi c'est avant tout donner un cadre.</p> <p>Certains collègues leur mettent des cadres tellement rigides que quand ils sortent, parfois ils explosent (les élèves). Ils sont très agités, ils hurlent, ils se chamaillent. Moi, avec mon attitude plus sereine je leur montre qu'il y a autre chose. De façon générale ils sortent assez calmes de mon cours.</p>
Roland	<p>(...) j'établis des règles assez drastiques et j'expose le contrat qui nous relie.</p>
	<p>Q: Imposez-vous les règles dès le début de l'année ?</p> <p>R: Oui, en début d'année, en expliquant clairement ces règles, quitte à infantiliser les élèves.</p> <p>Q: Concrètement, vous prenez une heure pour expliciter toutes les règles ?</p> <p>R: Oui et je vais également en profiter pour faire connaissance avec eux en remplissant les fiches de renseignements. Je vais leur expliquer ce que je n'accepterai pas, ce qui est non négociable et ce qu'il se passera s'ils ne respectent pas ces interdits. (...) On part de zéro en début d'année ainsi qu'à chaque nouveau trimestre</p> <p>Les élèves timides savent également que je suis derrière eux et que je n'accepterai aucune moquerie à leur égard lorsqu'ils font l'effort de participer. Cela permet d'instaurer un climat de confiance.</p>
Jean-Marc	<p>Je suis bien conscient que pour faire passer ton message au niveau des savoirs, il faut avoir créé les conditions au départ. Et en utilisant ces mêmes idées dans la gestion des élèves pour mieux faire passer ton enseignement</p>
Frédérique	<p>Q : Comment l'établir cette relation ?</p> <p>R : L'idée est de se mettre à leur portée en restant à ma place de prof. Il faut leur fait comprendre qu'il y a des règles, que c'est comme ça et pas autrement. Mais la relation ne s'arrête pas là. Ils peuvent me parler, je les écoute</p> <p>..Comme quoi le cours ne dépend pas que de nous, même si tu fais un truc parfait. Le cours ne fonctionne que parce qu'il y a une relation avec la classe. Tu peux faire un cours magnifique qui va complètement foirer parce que la classe n'est pas bien ce jour-là, il y a tellement de facteurs extérieurs qui entrent en jeu. Quelque fois tu as un cours que tu n'as pas figolé et il marche du tonnerre. Et puis un autre que tu auras bossé comme une folle, tu arrives, pas de chance, il y a eu un problème avec le cours d'avant, avec le prof d'avant, et puis ça ne marche pas, l'alchimie ne se fait pas. C'est à nous de la créer mais il y a une alchimie...</p> <p>-Il n'y a pas eu plus de 5 ou 6 changements et ça a changé toute l'alchimie de la classe. L'alchimie est parfaite.</p>

Pour 6 des enseignants entretenus, la dimension affective émerge dans l'idée d'un cadre à établir en amont de la transmission de savoir, souvent dès le début de l'année. Tantôt formalisée par le biais de règles édictées par le professeur, tantôt co-construite dans le

dialogue par une sorte de maïeutique, l'affectivité sous-tend une relation de confiance, voire de complicité. Ce socle est reconnu indispensable par plusieurs enseignants afin de permettre la mise en place d'une « bonne ambiance » préalable : sans cette base, le cours semble parasité par des expressions affectives intempestives (moqueries, agitation, colère). Un premier lien avec des valeurs éthiques de respect et de tolérance est esquissé. Enfin, pour une enseignante, apparaît le terme d'alchimie : cette dimension affective serait ainsi plus ou moins contrôlable, et plus ou moins propice à l'enseignement. Elle peut fluctuer dans le temps, d'où la nécessité d'y être attentif. Cependant, le déplacement de certains élèves au sein de la classe impacterait favorablement le climat établi, ce qui semble y sous-entendre l'idée d'une mainmise possible de l'enseignant.

• **Affectivité et gestion de l'ambiance : un outil ?**

	Transcript verbatim	Analyse
Antoine	<p>-Il s'agit d'élèves qui n'avaient pas de reproches à me faire mais qui étaient bavards ou remuants : en début d'année j'ai été obligé de sévir, de mettre un cadre en expliquant : « écoutez, il est impossible de faire cours dans une salle bruyante, remuante ». Je sévis mais j'explique. J'aime bien cela, expliquer. Je suis toujours prêt à discuter. Certains collègues disent : « tu n'as pas à expliquer, les ordres sont les ordres » » Je ne suis pas d'accord avec ça</p> <p>-J'essaie de susciter une émulation en les faisant travailler en groupe, en leur donnant des récompenses, un bonus sur une prochaine évaluation.</p> <p>Q : C'est important la récompense ?</p> <p>R : Oui parce qu'en 6^e ou 5^e les petits ne se rendent pas compte de l'importance de ce qu'ils ont à faire maintenant, que ce qu'ils font aujourd'hui va décider de leur scolarité. Ils ne savent pas que travailler beaucoup dès le plus jeune âge va le placer en bonne position pour aller plus loin, choisir le métier qu'ils veulent. Les petits bonus ou cadeaux permettent de voir tout de suite que s'ils travaillent bien, ils sont récompensés. Leur parler d'un bon métier pour plus tard, c'est trop loin pour eux. Je leur explique, parce qu'ils ne le savent pas, que la 6^e veut dire 6 ans avant le bac, la 5^e, cinq ans etc...</p>	<p>L'affectivité semble être un outil permettant une meilleure 'gestion' de la classe : tantôt moyen de pression, de responsabilisation par le dialogue, d'émulation, voire de récompense.</p>
Carole	<p>R : Oui pour les rassurer, pour qu'ils m'écoutent ... pour qu'ils comprennent que c'est pas grave... Et dans le groupe classe, je l'utilise de façon moins prononcée, surtout dans l'intonation de la voix.</p> <p>R : Les encourager à participer, les féliciter.</p>	<p>L'affectivité permet de sécuriser et d'encourager, notamment au travers de la communication non verbale (ton).</p>
Louise	<p>Q: Pensez-vous être responsable de l'ambiance de classe ?</p> <p>R: Oui, je pense ici que la responsabilité du professeur est maximale. On part d'une base à partir de laquelle on peut tout faire. J'exclus de mon raisonnement les classes ingérables qui le sont ; parce que l'établissement l'est déjà lui même. Pour les classes potentiellement gérables, c'est à dire les classes habituelles qui ont comme souvent des élèves récalcitrants, qui ne travaillent pas, qui font preuve d'insolence, la responsabilité du professeur par rapport à l'ambiance est maximale. Pour moi, c'est une partie très importante de notre travail de créer une ambiance positive. Si l'on n'y parvient pas, c'est un échec et un signe qu'il faut changer de métier.</p> <p>Q: Qu'est-ce qu'une ambiance de classe positive ?</p> <p>R: C'est une ambiance de respect mutuel, propice au travail. C'est une ambiance où les grands principes ne sont pas inversés, où les élèves ne font pas la loi à la place des professeurs. Une fois encore, la responsabilité du professeur est ici maximale mais dans un cadre global. Si la structure scolaire ne tient pas la route, les efforts du professeur seront vains.</p> <p>Q: Leur dites-vous cela à chaque nouveau trimestre ?</p> <p>R: Oui. En fonction des classes, les règles peuvent évoluer. J'ai une première STMG où les élèves sont encore vraiment des bébés et je me suis rendu compte qu'il fallait que je les guide plus, que je les tiens plus aussi. On a mis en place un système de bonus/malus où les élèves ont des bonus de participation et des malus d'attitude ...pour les motiver, ce sont de véritables</p>	<p>Le professeur doit injecter de l'affect positif dans l'ambiance afin de créer un climat propice au travail.</p> <p>C'est une compétence professionnelle.</p> <p>En fonction du profil affectif des classes, le professeur peut</p>

	<p>points qu'ils gagnent. L'idée est de créer une stimulation afin que l'élève ne se laisse pas distancer par ceux qui participent beaucoup.</p> <p>Q: Comment ont-ils réagi lorsque vous leur avez proposé ce système ? R: Ils ont adoré. Ceux qui ne jouaient pas le jeu étaient bien embêtés. Mais ça leur laisse aussi une porte de sortie pour changer leur comportement. Ils savent alors parfaitement ce qu'ils peuvent faire s'ils veulent avancer. Là où ils sont coincés, c'est qu'ils ne peuvent plus se cacher derrière le « On ne comprend rien, on ne sait pas faire ». En plus, les élèves ne sont pas récompensés parce qu'ils ont répondu correctement mais bien parce qu'ils participent au cours.</p>	<p>influer sur leur stimulation par les récompenses.</p>
Elsa	<p>-Mon objectif dans ces cas là est de leur faire prendre conscience qu'on travaille en groupe, que j'ai travaillé pour préparer le travail, que chaque élève ensuite fait sa part, et que si on met tout en commun on arrivera à des résultats intéressants pour tout le monde. Donc celui qui refuse de participer aux activités se conduit en parasite qui va simplement récupérer la synthèse de fin de cours, c'est à dire le travail des autres.</p> <p>Q: L'ambiance de la classe, est ce subi par le prof ? R: Le prof doit avoir une emprise là-dessus, il vaut mieux qu'il ne la subisse pas. Quand l'ambiance n'est pas bonne il faut la modifier....</p>	<p>L'enseignante responsabilise les élèves sur le climat de classe, même si elle doit garder la mainmise dessus.</p> <p>Par la culpabilisation des élèves « parasites » intervient une éducation au travail collectif.</p>
Martin	<p>J'y ai un rôle car si mon cadre est trop rigide, l'ambiance sera bridée. A l'inverse si je suis trop laxiste, l'ambiance ne sera pas ce qu'elle devrait être pour apprendre. Au total ce sont les élèves qui font seuls l'ambiance, moi je ne peux qu'y fixer des limites. Une classe qui est agitée, non concentrée, mais qui a les capacités je ne leur ferai pas un cours plus facile que d'habitude.</p> <p>R: Je vais d'abord essayer de les secouer un peu par la voix, de les motiver. Je leur dis que si je suis seul à participer au cours, ils vont s'ennuyer. Ils ont tout à gagner à participer. Je vais essayer de les remobiliser quoi. Après je n'ai ni les connaissances ni l'expérience suffisantes pour remodeler mon cours en direct</p>	<p>L'ambiance de classe est un équilibre négocié entre emprise et laxisme.</p> <p>La communication non verbale est l'un des vecteurs de cette influence.</p> <p>Une expérience est nécessaire pour adapter les activités aux expressions affectives.</p>
Roland	<p>R: (long silence) Notre société est en constante évolution. Donc le rapport au savoir, le transfert du savoir doit aussi évoluer... Au Lycée, c'est différent. Si le prof ou les élèves n'ont pas envie tel jour, qu'il y a désintérêt de la matière ou du prof, les élèves sont moins attentifs, plus bavards. S'ils commencent à s'exciter entre eux on peut parler d'indiscipline. Là, si l'enseignant s'énerve on peut entrer en situation conflictuelle</p> <p>R: Déjà l'action est en amont. Moi, au départ, toute cette partie affective de groupe je ne la mets pas forcément en pratique en début d'année. Cela joue aussi sur l'affect mais je mets une petite pression sur les élèves pour obtenir un phénomène de groupe. J'ai compris au fil de mon expérience que pour avoir un peu de paix en matière de discipline, je fais du transfert affectif avec les élèves en les mettant dans une condition où il vaut mieux pour eux conserver, préserver le climat de confiance. Et puis au bout d'une semaine je mets une pression globale sur toute la classe...</p>	<p>Le désintérêt affectif du professeur ou des élèves impacte le climat de classe, et peut être générateur de conflit.</p> <p>L'affectivité est un outil à la fois de pression pour la discipline et de mise en place d'un rapport de confiance.</p> <p>Elle peut s'exercer sur la personne d'un élève mais également sur le groupe classe.</p>
Vanessa	<p>Ce qui est important c'est qu'ils fassent des efforts pour comprendre ce que je leur raconte. Je les encourage au maximum. En cas de devoirs, même si on est pressés, je prends toujours le temps de corriger en public, je prends le temps de passer individuellement, de refaire, de leur montrer ce qui va pas. Ils peuvent le refaire et me le re-soumettre si besoin. S'ils le font je vais les valoriser même si ça me fatigue, je fais l'effort.</p> <p>Q: Si tu es face à une classe agitée, peu attentive ? R: Je m'arrête, je leur dis de se taire, je leur donne une pause. Je change mon programme de la journée, je leur donne autre chose. Ils peuvent venir me voir, ils vont être plus concentrés.</p> <p>Q: Donc tu adaptes ton cours ? R: Oui, je change en fonction de l'ambiance, on va pas s'entêter. Je leur dis « ok, je sens que vous n'êtes pas bien disposés », alors je leur propose, « vous choisissez entre ça et ça ». Au total l'apprentissage se fera. Ils ne sont pas prêts à travailler spontanément. Alors il faut trouver !</p>	<p>L'enseignante s'efforce de toujours valoriser ses élèves, en contrepartie de leur effort pour la comprendre.</p> <p>Elle adapte son cours en fonction de leur état de concentration et motivation.</p> <p>Elle peut déléguer le choix des activités en fonction de l'ambiance.</p>
Walid	<p>Q: C'est une manière de gérer le groupe-classe cette complicité ?</p>	<p>La relation affective diffère</p>

	<p>R : Avec certaines classes j'ai réussi, certaines plus que d'autres. L'an dernier j'ai eu une super relation avec la classe et cette année, j'ai partagé plus. Au moins jusqu'au voyage, ils se sont contents... ça a été la carotte.</p> <p>Q : Comment fais tu pour gérer une classe agitée ?</p> <p>R : Parler, discuter, expliquer. Je leur dis que leur attitude perturbe le déroulement du cours Je fais en sorte de leur expliquer le but recherché dans leur présence en classe,. Je fais tout pour les motiver, leur expliquer ce qu'on attend d'eux, pourquoi les efforts sont nécessaires, qu'ils se sentiront mieux et plus forts en participant.</p>	<p>d'une classe à l'autre. Elle peut être source d'une grande complicité.</p> <p>Le professeur rassure et encourage en employant des termes affectifs forts.</p>
Yvan	<p>La dimension affective, là, c'est une mise sous pression, une culpabilisation, une prise de responsabilités par les élèves. L'objectif de la culpabilisation c'est d'avoir une classe qui avance.</p> <p>C'est-à-dire que j'ai un outil que j'utilise dans un but précis. Si j'ai une relation particulière avec un élève c'est dans un but précis, pas juste pour discuter ou se faire plaisir.</p> <p>R : Le prof a un impact ultra limité. Autrefois, quand tu avais 3 ou 4 élèves par classe et que tu avais vraiment besoin de jouer sur le côté affectif c'était possible pour le ramener sur de bonnes bases. Maintenant c'est quasiment la moitié de la classe qui a ces besoins affectifs forts.</p> <p>Q : Pour recadrer une classe agitée, par exemple ?</p> <p>R : La terreur (sourire). Tu mets une pression physique et psychologique si besoin. Tu peux faire ça juste avec le regard, ou par des paroles. Tu peux aussi taper sur la table avec un grand bruit pour ramener le silence rapidement. Mais tu peux aussi, dans le cadre de la pression physique, te lever avec beaucoup de bruit, te déplacer avec énergie d'un bout à l'autre de la classe.</p> <p>Q : A contrario, que fais tu avec une classe peu réceptive ?</p> <p>R : Il faut les secouer, les faire bouger. Après il y a différentes recettes pour insuffler l'énergie manquante –ça peut être par pression physique et psychologique- pour les forcer à se réveiller et à participer. Pour faire avancer la classe, la participation est essentielle oui. Tu peux dérouler ton cours mais si il n'y a pas de participation et que tu vois que les yeux ne sont braqués ni sur toi, ni sur la feuille, ni sur le tableau, c'est que tu es en train de louper quelque chose.</p> <p>Q : L'ambiance de la classe, tu dirais que tu la maîtrises?</p> <p>R : Je l'encadre. Cela doit être maîtrisé. En fonction de la classe, en fonction du groupe l'ambiance est définie par avance. Quand il y a débordement il faut ramener sur ce qu'ils ont l'habitude de vivre dans cette classe et avec moi.</p>	<p>L'affectivité est revendiquée comme outil pour déléguer la prise en charge du climat de classe par les élèves et pour mettre un élève déviant sous pression.</p> <p>L'enseignant se sent néanmoins moins en contrôle de cette dimension du fait de l'accroissement des élèves en demande affective.</p> <p>La pression passe par la communication non verbale (regard, voix, gestuelle).</p> <p>L'ambiance de classe est décidée à l'avance par le professeur qui connaît le profil de classe. Elle est sous son contrôle.</p>
Jean-Marc	<p>Et même pour aller plus loin, il m'est même arrivé d'exiger un sourire à l'entrée...</p> <p>Q : Pourquoi ?</p> <p>R : Parce que je pense qu'en se souriant déjà, on crée un bon climat, on met les gens en bonne condition de travail, pourquoi c'est important d'exprimer sa bonne humeur, d'essayer de laisser ses problèmes de côté et mettre en avant ce qui est positif. Parce que je veux travailler en cours sur de la matière positive. Cela commence par le sourire. Parfois il ne vient pas spontanément mais à force de l'exiger ...</p> <p>R : Et l'affectif ça fonctionne parce que je remarque que j'arrive à avoir une meilleure adhésion avec mes élèves...</p>	<p>L'enseignant peut exiger un sourire à l'arrivée des élèves afin de mettre en place une 'bonne' ambiance de travail.</p> <p>Une bonne disposition affective facilite l'adhésion au cours.</p>
Frédérique	<p>-Sinon, quand je tombe sur une classe agitée, je peux dire : « que se passe t il ? Vous n'êtes pas comme d'habitude, racontez moi donc. » Et là, il y en a un qui lève la main et qui raconte. Cela prend 5 mn, mais il faut le faire. Il y a peut être eu quelque chose qui les a profondément heurtés, on ne sait pas. Faut débriefer. Il faut leur permettre de sortir ce qu'ils ont dans le cœur parce que sinon c'est des bouilloires les mômes. J'ai une 3^e très énervée un jour. Une avait les yeux rouges, l'autre chialait, alors comme ce n'était pas dans leurs habitudes, j'ai pris du temps de questionner et j'ai compris. Ils [la direction de l'établissement] ont pris l'habitude de les enfermer dans des salles le midi, on leur a dit des mots qu'ils n'ont pas compris. Ils étaient dans la cour, assis par terre parce qu'il n'y a pas un banc pas une chaise et quelqu'un leur a parlé de</p>	<p>L'enseignante est amenée à prendre en compte les expressions affectives des adolescents.</p> <p>Cela n'est pas une perte de temps mais une nécessité pour faire cours dans de bonnes dispositions.</p>

	<p>« conduite de clochards » et ils ont pris ça comme un manque de respect à leur égard.</p> <p>R : Cela dépend aussi de l'heure du cours. Entre 16 et 17h ils ne sont pas comme entre 7 et 8. Si je sais que je vais faire tel cours à telle heure, je peux me dire, bon là je vais mettre plus de docs, plus d'illustrations, plus de respirations, plus d'anecdotes. Je ne leur demande pas le même travail. Je ne mettrais pas une évaluation à 16 h, c'est dégueulasse.</p> <p>Q : L'ambiance de la classe ...comment tu l'envisages?</p> <p>R : Elle est différente d'une classe à l'autre. J'influe mais c'est interactif l'ambiance !</p>	<p>Les activités sont adaptées à l'expression affective et l'état d'esprit de sa classe ainsi qu'en fonction des horaires.</p> <p>L'ambiance de classe est le résultat d'une interactivité entre les élèves et l'enseignant.</p>
Anna	<p>-Idem s'ils font des choses bien pour lesquelles je vais les féliciter.</p> <p>Q : Pour gérer la classe, tu uses donc de l'affectif?</p> <p>R : Ça m'arrive mais pas toujours. En fait j'use plus de l'affectif en positif. Par exemple s'ils me demandent un peu de temps pour réviser à la fin du cours, je leur dis « OK si vous vous comportez bien ». Et si à la fin de l'heure ils ne sont pas bien comportés, je leur dis et je ne leur laisse pas le temps prévu.</p> <p>-Je leur donne beaucoup de responsabilités : « la classe va se dérouler en fonction de vous », leur dis-je. « Le cours est prêt je l'ai préparé mais ça dépend comment vous allez travailler ».</p> <p>R : Ça dépend des classes et du public. Mais ce n'est pas toujours le prof qui contrôle l'ambiance. Ce sont les élèves qui ont le rôle le plus important parce que s'ils n'ont pas envie d'écouter ce jour là... tu peux leur montrer tous les documents ou faire toutes les activités possibles, ça ne va pas marcher...Mais s'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas.</p> <p>Q : Comment fais tu avec les classes agitées alors ?</p> <p>R : Ça passe d'abord par mon propre silence Ça ne sert à rien de s'énerver.</p> <p>Q : Et si la classe semble passive?</p> <p>R : Là, je vais les mettre en situation, je vais les obliger à parler, à travailler en groupe, à les mélanger un peu, à chercher des activités propres à créer une réaction...</p> <p>Q : La dimension affective de l'enseignement te rappelle t- elle un évènement en particulier ?</p> <p>R : L'affectif est un moyen de les amener là où tu veux en fait.</p>	<p>L'enseignante utilise l'affectivité pour responsabiliser et valoriser ses élèves.</p> <p>Cette approche est verbalisée mais l'enseignante peut perdre la main face à la volonté contraire de la classe.</p> <p>Il y a une forme de résignation face à certaines manifestations affectives, mais également une revendication de son usage pour guider les élèves.</p>

Comment tenir compte de la dimension affective au sein du groupe-classe ? Celle-ci semble un élément important du climat qui peut y régner : qu'elle soit davantage subie ou contrôlée, les enseignants sont unanimes à y être attentifs. Une première différence se dessine entre les enseignants qui 'subissent' les vagues affectives de la classe (entendues comme les expressions d'affects : oscillant entre les deux pôles d'agitation-passivité) et ceux qui revendiquent une emprise dessus, voire une responsabilité professionnelle quant à cette régulation.

L'affectivité semble alors devenir un outil permettant d'influer sur le climat de la classe. Elle est tantôt un instrument de motivation, elle permet d'ouvrir le dialogue, de responsabiliser les élèves lorsque le professeur explicite les conséquences des attitudes, au travers des récompenses et encouragements, tantôt outil de pression, voire de culpabilisation, pour canaliser les énergies dans le travail. La communication non verbale est l'un des vecteurs de cette dimension : lorsqu'il ne verbalise pas ses attentes au niveau de cette affectivité, c'est par la voix, le regard ou la gestuelle, que l'enseignant influe sur l'ambiance de classe.

Pour certains enseignants l'affectivité fait l'objet d'une réflexion en amont : en fonction du profil de classe, l'enseignant décide de son attitude et module l'expression de ses émotions pour tempérer l'agitation ou au contraire solliciter une participation. Pour l'un des

enseignants, il y a également une stratégie affective décelable dans l'ordre donné aux élèves de sourire à l'entrée en classe : cette demande préalable accroîtrait l'adhésion au cours.

- **Affectivité et rapport au savoir : le regard de l'enseignant sur sa pratique et sur ses élèves**¹²⁰

Ressortent aussi des entretiens une dimension affective liée à la matière enseignée, tant dans le rapport de l'enseignant avec celle-ci, dans ce qu'il en donne à voir, que dans la relation que l'élève va établir avec la discipline au sein du cours.

De manière assez unanime, les enseignants revendiquent leur goût pour la matière enseignée, la dimension affective empêchant la « mécanisation » d'une communication répétitive et vide de sens. Les retours des élèves sur cet amour de la matière sont une forme de gratification pour les enseignants, ils observent ce qu'ils donnent à en voir dans le réfléchissement de la classe. Ils se montrent toutefois perplexes lorsqu'on les interroge sur cette transmission de l'amour-matière : soit que cette interrogation ne soit pas courante de leur pratique (« La réalité je ne la connais pas » dit Walid), soit qu'il y ait une réticence quant à se poser la question (« les goûts et les couleurs, tu comprends » selon Martin). Nombreux sont aussi ceux conscients que leur personne peut constituer un filtre humain bloquant l'accès à la matière, du fait que leurs élèves font souvent l'amalgame entre la personne du professeur et la matière enseignée. Cet aspect les interpelle mais sans qu'une stratégie soit nécessairement développée pour la contrer, et l'on peut ainsi détecter une forme de résignation chez plusieurs collègues.

Le regard des élèves sur l'objet de savoir intéresse les enseignants mais ils sont beaucoup plus partagés quant à savoir s'il est de leur responsabilité de créer cet intérêt ou cet amour. Doivent-ils, en parallèle du savoir, chercher à transmettre leur affect pour leur matière ? S'esquisse en filigrane l'image du 'bon prof' dans les yeux des élèves, celui qui passionne, mais cet idéal est aussi considéré avec réticence par de nombreux collègues qui refusent cette responsabilité. Le 'bon' professeur serait davantage dans leurs discours celui qui démontre l'intérêt de la matière, en esquissant des liens avec la vie quotidienne, voire en partant lorsque c'est possible des goûts affichés de l'élève. L'un des enseignants nuance néanmoins en rappelant que le penchant pour la matière est souvent corrélé à la réussite et aux résultats. Il semble sous-entendre là que l'impact du professeur est limité. Chez deux enseignants, enfin, il est davantage question de travailler le plaisir de savoir et de découvrir, plutôt que l'affect pour la matière : le professeur serait donc également celui qui déverrouille les blocages affectifs, il doit se montrer attentif aux verbalisations affectives de son public.

- **Affectivité et communication : une compétence ?**¹²¹

Pour nombre d'enseignants interrogés, l'empathie est l'instrument de cette complicité essentielle avec la classe, et plusieurs font allusion à leur désir de connaître les élèves afin de mieux communiquer avec eux. Il est intéressant de noter que s'ils sont attentifs aux flux affectifs émis par la classe, ils sont également très conscients de ce qu'ils renvoient comme

¹²⁰ Voir annexe 1

¹²¹ Voir annexe 2

affectivité. La nécessité de ‘sourire’ apparaît ainsi dans plusieurs propos, souvent corrélée à la volonté de créer une atmosphère ludique en classe (pour l’un des enseignants, ce serait également une sorte de ‘devoir citoyen’ au vu de la vocation touristique de l’île). La transmission du savoir passe ainsi par des compétences de communication, et notamment de communication affective : l’expression des émotions de l’enseignant facilite ou bloque l’adhésion des élèves au cours, et plusieurs enseignants font ainsi référence à la volonté de ne pas crier. Le rôle du dialogue et la place de la parole comme ‘régulation affective’ apparaît en filigrane : ce sont tous les actes de parole souvent en amont et en aval du cours (et qui échappent ainsi selon leurs dires à la pression du « rôle d’enseignant » et du « programme ») qui établissent un lien personnel avec l’élève. Fait intéressant également, la référence à d’autres métiers exercés antérieurement par trois enseignants et qui leur auraient fait prendre conscience de cette nécessité de communiquer affectivement avec les élèves (animation).

Cette communication non verbale passe également par le rôle du regard (évoqué par plusieurs enseignants) de la gestuelle (des gestes tactiles affectifs, souvent en parallèle du cours) mais également par l’humour et le rire, qui favorisent une atmosphère plaisante. Pour l’un des enseignants, il y aurait même une pression hiérarchique ou sociale (« on nous demande ») quant à cette capacité à animer le cours : l’enseignant est donc le professionnel expert en communication, apte à trouver de nouvelles approches pour déclencher l’adhésion des élèves. Un défi coûteux en énergie mais qui peut être source de plaisir.

Le rire apparaît dans les propos comme une soupape dans la tension d’un cours, un moment de « respiration » contrôlé, permettant de régénérer la complicité avec la classe.¹²²

- **Affectivité et accompagnement : un regard humain et individualisé**

	Transcrits verbatim
Antoine	<p>R : Oui. C’est important de poser le cadre dès le début, un cadre humain. Après ce ne sont que des réajustements, quelques rappels à l’ordre quoi.</p> <p>R : Oui parce qu’on les voit souvent et on est obligé de les considérer comme des individus même s’ils sont en classe. On a une classe face à nous mais celle-ci est une somme d’individus.</p> <p>-Parfois je prends 2 élèves à témoin, je leur dis « venez devant vos camarades et expliquez nous comment vous préparez une évaluation de maths ». Ils répondent, on apprend, on refait les exercices et voilà. Et moi, assis, je leur dis « voyez ce qui sort de la bouche de vos camarades qui ont des 18 ou 19. Or ils ne sont pas plus intelligents que vous, faites comme eux et vous vous en rendez compte ».</p>
Carole	<p>Q : C’est une dimension importante de ta pratique ?</p> <p>R : Ça joue beaucoup, ça génère du respect, du dialogue, de l’écoute ...</p> <p>Alors que maintenant on est plus dans une démarche où l’enfant doit avoir une réflexion et qu’il arrive de par lui-même de par sa réflexion à comprendre par où on veut l’amener, c’est différent et inversé. Amener l’enfant à réfléchir et à trouver des pistes pour acquérir les connaissances...</p> <p>Q : L’enseignant accompagne davantage ?</p> <p>R : Oui, (rires) il en faut, il en faut des qualités donc il faut qu’il ait le savoir et connaissance donc je crois que cela s’appelle la pédagogie ! Il doit y avoir d’autres qualités mais je pense que l’essentiel est par la conception des exercices pour amener les élèves à l’objectif que l’on a fixé. Là c’est différent par rapport à avant parce que là les enfants sont plus acteurs ils ne sont pas passifs. Il y a un dialogue, non un débat qui se crée : « moi j’ai remarqué ci, remarqué ça... » c’est là où le rôle de l’enseignant n’est pas évident, pouvoir rebondir sur les remarques des élèves pour rester dans la ligne de l’objectif que j’ai, pour arriver à ce que l’on ne s’éloigne pas tout en menant leur réflexion sans sortir du sujet, c’est pas évident.</p> <p>R : L’enseignant du XXI siècle il doit être polyvalent, à la fois instructeur, éducateur, voire psy. Il doit tenir compte de ses élèves en tant qu’individus aussi, les comprendre....</p>

¹²² Voir annexe 3

Louise	<p>Du côté du professeur, il s'agit de prendre en compte l'individu, pas seulement en tant qu'élève, mais en tant que personne, en tant qu'adolescent. Il faut être à l'écoute, ne pas se limiter à un enseignement factuel et essayer de tisser un lien un peu plus privilégié.</p> <p>Q: Quel est l'objectif lorsque vous faites cela ? Qu'attendez-vous comme impact ?</p> <p>R: Ça me permet de prendre en compte les différents aspects de l'élève et pas seulement ce que je peux voir lors des cours. Cela me permet aussi de créer un lien un petit peu différent, de créer un climat de confiance afin d'obtenir un cadre plus serein, plus personnel lors de la discussion, de sortir l'élève du groupe.</p>
Elsa	<p>R: Il s'agit de nous rappeler que nous n'avons pas en face des « apprenants » mais des êtres humains avec des histoires, des passés, des émotions, des incompréhensions.</p>
Martin	<p>Q: Cela peut donc aller au delà de la classe ?</p> <p>R: Oui. Par exemple un élève qui a des problèmes d'intégration au collège, ou des problèmes familiaux. C'est hors classe mais je ne vais pas le menacer de prévenir ses parents de ceci ou cela si je sais qu'il est tyrannisé chez lui</p> <p>R: ... Je ne sais pas : pas d'agressivité avec les élèves, pas de violence, du respect, de la bienveillance, de l'humanité...</p>
Roland	<p>Il y a eu évolution : j'ai cru comprendre que maintenant on accorde un peu plus d'importance au cognitif, à l'affectif, à la manière dont on va transmettre et un peu moins à la matière proprement dite. Moi ce que j'essaie de faire c'est d'intervenir auprès de certains dans certaines séquences et je m'occupe d'autres personnes dans une autre séquence. J'explique que ceux qui n'ont pas pu me voir individuellement pourront le faire ultérieurement. Il y a ceux qui ne demandent mais que je vais voir et d'autres, en demande, à qui je promets de les voir plus tard. Il y a aussi ceux qui sont autonomes mais qui ont besoin d'affect eux aussi pour continuer de progresser</p> <p>Q: Une sorte de compétence affective à mettre en place?</p> <p>R: Oui, ou au moins une compétence en gestion de groupe qu'il aura acquise soit sur le tas, soit en modules spécifiques..</p>
Vanessa	<p>R: Ben pour moi, l'école n'a eu d'importance qu'à partir lycée. Donc, je comprends mieux le décalage, le manque de volonté, le rapport à l'école, le manque d'investissement personnel. Pour moi le rapport affectif c'est déjà ça, comment j'étais quand j'étais élève et maintenant quand je les regarde, je place involontairement la grille dessus, c'est un réflexe. Bien sûr les élèves ont des personnalités différentes, on va apprendre à les connaître mais avant c'est quand même ça.</p> <p>Q: C'est donc ne pas perdre de vue que ce sont enfants etc ?</p> <p>R: C'est ça, on a nos exigences d'enseignants, ce qu'est l'élève type, ce qu'il est capable de faire mais il y a aussi le côté élève, qu'est ce que c'est que l'élève à cet âge là ? A force de voir la multitude, on finit par les voir comme une masse commune informe, on débite son discours et on oublie la particularité de chaque classe.</p> <p>Q: Classes tu tes élèves en fonction de cette dimension ?</p> <p>R: Parfois je suis beaucoup plus souple. Exemple ? Je leur avais donné un exercice, seules 4 élèves l'avaient fait. Je ne me suis pas énervée, j'ai dit OK, vous n'y êtes pas arrivés, on va le faire en classe. Certains ont recopié un document wikipedia qu'ils avaient déjà recopié à la maison, ils ont eu un point. Mais au moins ils ne peuvent pas dire que je n'ai pas été là. Une autre classe que j'ai et qui est très bonne, je les aurais sanctionnés, tout simplement, car ils sont très bons. Chaque classe est différente. Je ne fais pas de distinction dans la même classe, ils n'ont pas les mêmes attentes: leur demander à tous la même chose, être trop exigeante, ce serait les décourager pour la plupart, ça casserait l'expression. (la croyance) qu'ils peuvent s'améliorer.</p>
Walid	<p>-Cela donne un côté plus humain, pas que prof. Important de souligner qu'on n'est pas que des machines, montrer notre côté humain.</p> <p>-Bon et puis d'autres, cet affect nous a permis d'avoir une bonne relation. C'est vrai qu'en Angleterre j'étais plutôt accompagnateur et cette posture était plus confortable, il n'y avait pas de transmission de savoirs.</p> <p>-Les élèves se livrent, j'aime bien faire une pause pour parler avec eux, cela donne un petit côté humain.</p>
Yvan	<p>-C'est le même esprit : tu vas lui poser des questions et l'amener à trouver ses propres réponses, lesquelles correspondent à ce que le prof voulait qu'il trouve. Sur quelles valeurs, quelle morale ? Simplement arriver à l'heure, parler correctement. Tout ça par le dialogue, l'exemple, la répétition des choses.</p> <p>Q: Pourquoi les élèves d'aujourd'hui ont-ils plus besoin d'affectif ?</p> <p>R: Ils n'en n'ont pas forcément besoin, c'est ce qui faudrait leur fournir pour qu'ils évoluent.</p>
Jean-Marc	<p>Q: Ca passe par quels moyens ?</p> <p>R: Cela passe par l'accueil déjà, savoir accueillir les élèves. Cela passe par l'écoute, la</p>

	<p>compréhension et avoir le sens de l'observation, c'est important. Donc l'affect c'est prendre en compte toutes les réactions, non pas de l'élève mais de la personne.</p> <p>Q : Quel est le message que tu veux faire passer ?</p> <p>R : Je veux leur faire comprendre que le cours, ce n'est pas simplement du savoir mais c'est aussi une rencontre entre personnes, des gens qui expriment toute leur humanité, le bon côté de leur humanité, des gens qui vont s'exprimer dans leur façon de se regarder, de se parler....</p> <p>Q : Tu emploies beaucoup le mot « humain » ? Qu'entends-tu par là ?</p> <p>R : Oui parce que je n'oublie pas que c'est le ministère de l'éducation nationale pas le ministère de l'instruction nationale. Je pense qu'il y a cette part d'éducation qui peut prendre plusieurs aspects, plusieurs formes... Moi cela me tient à cœur de vraiment prendre les élèves comme des êtres humains. Donc, créer les conditions avant, pendant, et après pour le suivi aussi.</p> <p>R : C'est quelque chose dont je me suis rendu compte. J'ai toujours été dans des associations de football où tu as toujours des jeunes et des plus petits et là, on comprend bien que dans la gestion du groupe il y a des choses à mettre en place et que Je mène toujours une réflexion sur ma pratique. A l'entraînement, il y a ceci qui n'est pas passé. Qu'est ce qui n'a pas marché ? Je fais toujours une analyse, et je n'oublie pas que dans tous les cas, je dois être, quelque part, le meneur d'hommes...</p> <p>Q : Ton analyse passe-t-elle aussi par la dimension affective ?</p> <p>R : Oui, bien entendu. Le plus visible ce sont les résultats –donc faire l'analyse pour réadapter les résultats- mais dans le résultat, le regard de l'élève sur son travail. Je cherche toujours à me renseigner</p> <p>R : Il faut adapter son enseignement à l'individu dans le groupe-classe.</p>
Frédérique	<p>-Un bon prof c'est aussi quelqu'un en qui tu peux avoir confiance. Le métier de prof ne s'arrête pas à la sonnerie de fin de cours.</p> <p>Et puis essayer toujours de voir les individus devant moi, avant la classe. Ils sont tous différents. Il y a la petite là-bas dans le coin qui ne va pas bien... Tu as le grand là-bas qui fait le con mais c'est parce qu'il a tel ou tel problème et qu'il faut travailler avec lui là-dessus</p> <p>-Cela ça s'apprend : ne pas considérer la classe comme un tout mais bien différencier entre les élèves parce que tous n'ont pas les mêmes capacités ou dispositions.</p> <p>Q : Dans le cours, comment fais tu pour accompagner certains et tenir le groupe-classe ?</p> <p>R : Il n'y a pas de méthode. L'accompagnement personnalisé se fait surtout en fin de cours ou au moment des corrections, moment difficile pour certains. Alors je vais dire « bon c'est bien, ou pas bien, du tout ce que tu as fait là...</p> <p>-Je leur dis toujours, je vous donne ce qu'il faut, le temps qu'il faut et avec toute ma disponibilité pour vous aider, après vous prenez ou pas. Je ne fais jamais de contrôle surprise parce que je trouve cela horrible, je leur laisse toujours du temps pour réviser, s'organiser, je leur dis comment faire.</p> <p>Q : Plus généralement, le prof doit-il être disponible pour ce genre de difficultés ?</p> <p>R : Oui, pas seulement le prof, tous les adultes de l'établissement. Les élèves passent tant de temps dans l'établissement, il faut qu'ils aient confiance en nous autres adultes. Qu'on n'est pas juste des flics ou des noteurs. Parfois ils n'ont déjà pas ça à la maison, alors s'ils ne l'ont pas à l'école...</p> <p>-Des fois je leur demande quand même dans la fiche, juste le téléphone et l'adresse mail, je leur dis, « si vous voulez ajouter quelque chose de perso dans la fiche, faites le ça restera entre nous</p> <p>- Or tu n'es pas que prof, tu as une dimension humaine.</p> <p>-Du savoir et des connaissances, on en a beaucoup, trop peut-être.</p>
Anna	<p>Q : C'est quoi l'affectif pour toi ?</p> <p>R : Ça passe par l'expression des sentiments je pense. Faut les encourager, leur dire que c'est bien, ça donne plus de chances qu'ils vont participer. Si tu l'ignores, ou si tu le contredis, tu ne l'entendras plus.</p> <p>Q : Fais tu des fiches sur tes élèves ?</p> <p>R : Oui je leur demande ce que font leurs parents, ce que sont leurs goûts, ce qu'ils faisaient, où ils étaient avant, juste pour moi, pour savoir.</p> <p>Q : L'image de l'élève à tes yeux va-t-elle influencer tes attentes par rapport à lui ?</p> <p>R : Si je sais que l'élève vit chez lui une situation difficile, je serais plus indulgente.</p> <p>Je suis sensible à ce qui se passe en dehors de la classe. Mais je ne suis pas toujours au courant de ce qu'ils vivent chez eux. Certains viennent me parler, d'autres non. Parfois, certains que j'interroge me répondent qu'ils préfèrent « garder ça pour eux ».</p>

Sans se référer à une étude lexicale exhaustive, la récurrence du vocable ‘humain’ dans le discours enseignant nous a paru significative. Presque tous les enseignants évoquent une éducation de leur regard au fil de leur expérience, suite à un impératif éthique : se montrer bienveillant à l’égard des individus qui composent la classe. Il nous a semblé lire là la volonté de sortir du rôle social professeur/élève dans cette recherche d’une rencontre avant tout humaine et interpersonnelle : les professeurs tâchent ainsi de ne pas seulement s’adresser à un ‘élève type’, un idéal d’élève désincarné, mais se préoccupent aussi de la progression individuelle de leurs élèves. La posture d’accompagnateur, telle qu’elle a été nommée par l’un des collègues, nous a de fait semblé assez répandue dans le discours enseignant : nombre des collègues interrogés s’appuient d’abord sur l’expérience personnelle de l’élève en classe pour l’amener vers l’objectif fixé. Cette approche nécessite de ne pas frustrer l’élève en le muselant (« si tu le contredis tu ne l’entendras plus » regrette l’une des enseignantes) mais bien d’encourager l’expression de ses émotions et de ses idées pour l’utiliser comme tremplin vers l’apprentissage.

Outre un aspect utile, apparaît aussi dans le discours enseignant la volonté de créer un climat de confiance où la liberté de parole circule. L’un des enseignants délègue ainsi la parole aux élèves les plus performants afin qu’ils éduquent indirectement leurs camarades à la motivation et à l’effort : apparaît là une éducation affective au sens large. D’autres enseignants, au contraire, regrettent que cette dimension accompagnatrice n’apparaisse pas davantage dans le cours même : ils y recourent lors de sorties scolaires ou en dehors des cours mais ressentent le poids de l’image du professeur comme agent de transmission de savoirs avant tout.

S’il y a donc une volonté assez généralisée de comprendre l’élève, les enseignants s’interrogent sur la place à accorder à cette connaissance, et sur la nécessité de s’informer sur son environnement: s’agit-il, comme certains le revendiquent, de connaître le contexte de l’élève afin d’adapter les exigences à l’individu ? Y a-t-il une pression sociale pour mobiliser des compétences psychologiques, comme le souligne l’un des interviewés ? Ou plus globalement, selon les dires d’un autre collègue, y-a-t-il nécessité de « fournir de l’affectif » pour permettre une progression qui excède l’apprentissage de savoirs savants ? Distillant et adaptant une approche affective personnalisée, ce professeur (Roland) explique accompagner par ce biais individuellement chacun de ses élèves à tour de rôle, y compris les bons, lesquels en auraient aussi « besoin pour continuer à progresser ».

Plus largement, encore, selon Jean-Marc, il incombe au professeur d’éduquer ses élèves à une rencontre humaine : outre les savoirs (l’instruction) il lui appartient aussi de transmettre des savoirs-être informels, en favorisant l’expression des ressentis de part et d’autre et à l’aide notamment de compétences d’écoute, d’observation, d’accueil. Ce retour lui permet une analyse critique de sa pratique et un meilleur accompagnement des individualités en présence.

- **Affectivité et l’accompagnement des élèves en difficulté**

	Transcrits verbatim
Antoine	Par contre pour les apprentissages, l’élève qui se tient bien en cours parce qu’il veut éviter les problèmes, ce n’est pas pour autant qu’il s’investit, qu’il participe. Et c’est là que la dimension affective peut intervenir : je m’en sers pour que l’élève, surtout un « décrocheur » par exemple, se sente plus en confiance pour le remettre sur les rails. -Résultat, leur dis-je, vous n’avez pas fait les efforts nécessaires et vous êtes perdus. Ne vous inquiétez pas, leur dis je, on va recommencer au début et vous allez tout comprendre puisque les maths ce n’est rien d’autre que de la logique. J’essaie de les rassurer en fait, de cesser de se sous estimer, de retrouver confiance en eux.

Carole	<p>R : Comme je te le dis ça se met naturellement en place, parce que moi j'ai une relation affective avec les élèves, après tout dépend si je m'adresse au groupe ou un élève en particulier et là où j'en prends conscience c'est quand il y a des élèves un peu agités, rebelles et je me rends compte que je change souvent de ton de voix pour prendre une voix un peu plus douce, plus rassurante...</p> <p>Q : Alors comment tu fais?</p> <p>R : Il faut pas les frustrer, sinon ils n'ont plus envie de participer et ça peut plus fonctionner si ils ne sont plus acteurs de leur apprentissage, donc il faut dire « oui c'est intéressant », donc il y a quand même toujours un petit côté d'encouragement, « c'est bien ce que tu dis mais c'est pas dans notre sujet... »</p> <p>R : Et puis parfois les problèmes affectifs entravent l'apprentissage, faut faire attention à ça.</p>
Louise	<p>R : J'ai eu un élève en première S qui était assez impulsif et qui a complètement abandonné son rôle de fauteur de trouble après que nous ayons abordé ensemble le sujet de sa situation familiale. Ça a désamorcé pas mal de tensions, notamment ce rôle de caïd qu'il avait. Après m'avoir dit cela plus ou moins spontanément, ça a créé une connivence entre nous et du coup, régulièrement, je lui demande où il en est à ce niveau là.</p> <p>Q : Alors, avez-vous plutôt l'impression de les accompagner ?</p> <p>R : Oui, notamment avec un élève de seconde pour qui j'ai eu une action un peu plus approfondie. Dès le début de l'année, il m'a paru très introverti, très malheureux, abattu, il ne souriait jamais. Même si le restant de la classe lui parlait, il était assez isolé, s'excluant naturellement. Il semblait souvent au bord des larmes. J'ai profité d'une pause pour parler avec lui, de manière tout à fait informelle pour ne pas le brusquer, sans utiliser mes fiches</p> <p>R : Oui, le but en fait, est de développer leurs capacités, leurs propres facultés dont ils n'ont pas forcément conscience et de leur donner confiance en eux.</p>
Elsa	<p>Q : Vous avez le sentiment d'avoir en quelque sorte acquis une compétence affective seule ?</p> <p>R : Et puis il y a celui qui ne fait que quand et si on le bouscule et puis celui qui semble définitivement ne pas avoir envie. Avec celui-ci je sollicite tout le temps, j'essaie pendant environ 2 mois, dans la douceur, l'encouragement, l'humour parfois. Et puis après 2 mois, parce qu'il y a les autres, une classe à gérer, je laisse faire. Chaque fois qu'il manifesterait un petit sursaut j'irai le cueillir, la porte n'est pas définitivement fermée.</p>
Martin	<p>Moi cela me tient à cœur que des élèves ne sortent pas en se disant « je suis un gros nul ». Mais plutôt « ah je suis capable de faire des trucs ». Il y a déjà ça. Un élève qui souffle en disant « j'ai pris une bache, j'ai été nul ». Je réagis alors immédiatement par un petit mot : « c'est pas grave, ça va s'améliorer, faut juste travailler un peu plus »... Je le rassure quoi. Et parfois, je lui demande de venir me voir à la fin du cours pour qu'on en parle un peu plus longtemps.</p>
Roland	<p>R : Pallier non mais c'est quelque chose qui peut aider à avoir un peu plus de réussite. Mais il peut y avoir des élèves en réussite sans rapport affectif avec le prof. Il faut établir une relation de confiance. S'ils ont confiance en l'adulte qui est là, cela va aider à avoir confiance en eux-mêmes. Dans l'affect il y a ce qu'on transmet aux autres mais aussi si l'on s'aime soi-même.</p> <p>R : Quand on leur donne un travail à faire on s'aperçoit que beaucoup ont du mal. En maths ils ont un blocage c'est-à-dire que c'est le syndrome de la non-compréhension. Ils ont lu les consignes mais ils ne démarrent pas. Ils ont besoin d'une mise en confiance dans la création. Ceux qui ne sont pas contents, ben, heu... Il faut trouver un discours susceptible de les contenter. C'est vraiment en fonction de la clientèle. On peut changer un peu l'exercice à faire donné à la classe, la changer pour cet élève particulier, changer le type de questionnement, l'aider. Souvent cela va permettre à l'élève de commencer à créer. Même si il constate le décalage qu'il y a entre ce qu'a compris la classe et lui-même.</p> <p>- On n'a que 55 mn pour une trentaine d'élèves. On ne peut pas faire de l'individuel avec tous. Et puis il faut faire attention car on peut perdre la confiance de quelqu'un au moment où il se rend compte qu'il ne progresse pas. Ce qui rompt parfois une relation affective établie avec un élève, c'est le phénomène de groupe.</p> <p>-L'accompagnement personnalisé est une manière d'aller vers l'affectif. Dans les groupes à faible effectif on est plus à même d'aller vers l'affect individuel.</p>
Vanessa	<p>R : Cette année dans ma classe, il y a une élève embêtante et agitée. Elle était toujours en conflit avec moi, contestant tout ce que je disais. Il a fallu que je parle ouvertement avec elle. Je vais pas les caresser dans le sens du poil, j'essaie d'aller dans la profondeur : « quelles sont tes intentions, quelles sont les miennes » ? Essayer de désamorcer les choses quoi, je lui dis « je ne vais pas me battre contre toi »... Quand on reste distant, on pense différemment, eux une chose, nous une autre et ça alimente l'incompréhension</p> <p>R : Oui. Parfois, c'est « Madame, comment je pourrais m'améliorer » ? Parfois c'est rien de particulier, ils parlent ils ont besoin de... modèles constructifs, besoin de savoir que la personne</p>

	est là et c'est tout .Il y en a qui me parlent de tout et n'importe quoi, ils veulent me parler d'autre chose dont eux-mêmes n'ont pas conscience ...Ils ont le droit de penser tout ce qu'ils veulent mais tout dépend de comment ils le disent.
Walid	<p>C'est important de connaître un élève, car en fonction de son vécu, sa situation familiale, ses activités, de tout ce qui l'entoure, tu vois s'il a un besoin affectif. Certains le recherchent, d'autres pas.</p> <p>Q : En début d'année, avec une classe que tu ne connais, comment fais tu pour établir un relationnel ?</p> <p>R : Cela dépend beaucoup d'eux. Je leur demande des choses sur leur vie personnelle, les goûts en sport; les activités. J'essaie de voir un peu ce que fait l'élève en dehors de l'école, pour voir comment il est ; si c'est quelqu'un plutôt prêt à bouger, casanier, comprendre sa personnalité, trouver ses centres d'intérêt, lui donner mon avis etc.</p>
Yvan	<p>Q : Avec élèves bons ou moyens, tu uses aussi de l'affect positif ?</p> <p>R : Oui je pense. J'essaie de les faire s'améliorer aussi, avec des petits compliments, de la reconnaissance de ce qui a été fait, de la majoration de l'effort fourni, -même en cas d'exécution d'un devoir facile et simple, tu leur dis c'est bien, tu les encourages, les valorises. J'en attends encore plus de motivation pour la fois suivante, et qu'il continue sur les bases. Même chose avec les élèves moyens, peut-être même plus.</p> <p>R. C'est-à-dire qu'on part d'une base papier, ensuite chacun intervient en circulant dans la classe et amène des compléments sur ce que l'autre prof vient de faire ou dire. On lance quelque chose pour la classe et ensuite on intervient de manière individuelle en circulant dans la classe en regardant ce qu'ils ont fait. Quand on arrive à mettre quelque chose en place pour eux, ce n'est plus un cours traditionnel.</p> <p>R : Cela peut être les appeler par leur prénom alors que moi je dis toujours « Monsieur machin » . Quand je rends une copie, je peux dire, « ah tiens c'est bien Christophe »</p> <p>Q : Tu uses de la dimension affective dans la récompense en quelque sorte ?</p> <p>R : Oui c'est ça. Mais je n'ai que faire de l'image qu'ils ont de moi, même si je préfère qu'elle soit bonne.</p>
Jean Marc	<p>R : Déceler un mal-être cela peut être un élève qui n'est pas souriant, un peu à part, avec un regard dans le vide.</p> <p>Q : Une fois décelé, que faire ?</p> <p>R : On va chercher à savoir comment va l'élève, poser des questions ou un autre type de réaction : à partir du moment où l'on a compris certaines choses, on peut adopter une attitude dans laquelle on va chercher à mettre l'élève le plus à l'aise possible. Si vous savez qu'il a un problème particulier et s'il ne fait pas le travail par exemple, vous pouvez ne pas forcément l'interpeller ou faire des choses comme ça....</p> <p>-J'ai essayé de lui faire comprendre que j'étais désormais attentif à sa situation et que si je pouvais lui donner un coup de main, qu'il puisse compter sur moi pour construire les compétences dont il aura besoin plus tard, lui donner les outils etc... J'essayais ainsi de lui dire que j'étais attentif à tous ces détails et que c'est important pour moi de pouvoir lui donner....</p> <p>Mais l'attitude qu'on a envers l'élève peut varier car vous avez connaissance de certains éléments et vous pouvez éviter de commettre des erreurs dans la communication verbale et non verbale avec lui. En maîtrisant certains aspects, je pense que cela peut améliorer la relation avec l'élève dans toutes les dimensions de la construction de ses savoirs.</p>
Frédérique	<p>Quand je vois des enfants en larmes aussi, parfois, je donne les clefs des toilettes juste à côté, « tiens va te passer un peu d'eau sur le visage ça ira mieux » Je me suis occupée de lui, il sort, ça m'a pris 3 mn à peine. Je ne l'ai pas ignoré, je ne l'ai pas laissé seul dans son coin à chialer. Si je m'en suis rendue compte avant le cours, je fais rentrer les autres et je le garde devant la porte « qu'est ce qui ne va pas ? » Cela les apaise. « Je suis là, tu n'es pas obligé de me parler, mais tu peux. »</p>
Anna	<p>R : Alors, justement, je pensais qu'avec l'affectif on pouvait essayer de sortir le meilleur de chacun.</p> <p>R : J'utilise par exemple des expressions comme « muy bien, bien, non esta male » etc. Surtout avec ceux qui paraissent coincés qui n'osent pas parler, participer.</p> <p>Q : Qu'est ce que ça change de les connaître individuellement ?</p> <p>R : C'est important. On n'est pas tous pareils, on n'apprend pas de la même façon ...et tu vas être surpris en découvrant des jeunes qui n'ont jamais montré le moindre intérêt pour le cours et tout d'un coup il te surprend en s'intéressant.</p> <p>R : Je pense que c'est important de la prendre en compte parce qu'elle contribue à la réussite....</p>

La prise en compte de la dimension affective s'effectue aussi lorsqu'il s'agit d'interagir avec un élève en décrochage scolaire. Presque tous les enseignants font référence à un dialogue établi avec un élève ayant refusé de s'investir : le professeur est ainsi celui qui doit savoir redonner confiance, rassurer l'élève sur ses capacités. Cette affectivité se décline notamment dans l'aptitude à ne pas « casser » l'élève, selon Carole ; l'enseignant doit savoir accueillir toutes les remarques pour pouvoir rebondir dessus, formant une sorte de 'matrice' bienveillante (Yvan individualise la relation affective en utilisant ponctuellement le prénom de l'élève, par opposition à son usage courant de patronymes). Cela implique aussi une capacité d'interprétation affective : Louise développe l'idée (que l'on retrouve en filigrane chez les autres collègues) qu'il faut pouvoir lire au-delà de l'agressivité de l'élève afin de détecter et accompagner ce mal-être. Certains enseignants en concluent qu'il est important pour le professeur de connaître le contexte affectif de l'élève afin de mieux cerner ses difficultés mais ce point ne fait pas l'unanimité. L'accompagnement individualisé des élèves décrocheurs semble s'effectuer majoritairement en fin de cours, lorsque les professeurs retiennent l'élève pour dialoguer ; toutefois un dispositif d'enseignement transversal expérimenté par Yvan dans lequel deux enseignants encadrent une classe permettrait un plus large accompagnement affectif.

Notons enfin que certains des enseignants (Roland et Jean-Marc notamment) avancent l'idée qu'il faut être attentif à cette dimension affective également dans le suivi : l'élève décrocheur étant fragile, il s'agira pour le professeur d'être vigilant quant la progression va stagner à nouveau, afin de ne pas perdre le bénéfice acquis. Pour Roland la confiance transmise à l'élève ne peut s'accomplir si l'enseignant n'a pas préalablement confiance en ses propres capacités, ce qui semble sous-entendre l'idée d'un travail sur soi dans ce domaine.

- **Affectivité et les retours sur sa pratique : savoir les recevoir, savoir les utiliser ?**

	Transcrits verbatim
Antoine	Si un élève me dit « Monsieur je n'aime pas votre cours » Je suis prêt à accepter cela si l'élève argumente, s'il explique ce qui ne va pas. -C'est important pour moi de voir de la satisfaction sur leurs visages. J'aime bien voir leurs visages s'éclairer quand ils ont compris une notion. Mon intérêt, c'est eux, comment ils perçoivent mon cours, ce qu'ils comprennent ou non. -Qu'ils ressentent de la sympathie pour moi serait un bonus, mais pas l'essentiel : l'essentiel est qu'ils apprennent et comprennent. Cela peut être gratifiant qu'ils nous apprécient, qu'on fait du bon boulot. R : Je réajuste beaucoup en fonction des élèves. J'ai pas de recette. C'est pourquoi je suis toujours en retard pour préparer les cours. C'est parfois les cours les mieux préparés qui me posent le plus de problèmes.
Louise	Dans un second temps, on va revenir sur ce qu'il s'est passé, s'il a des réponses à m'apporter. Je vais lui dire comment j'ai perçu les choses de mon côté, pour voir si l'on a la même vision de la situation. Cela permet un peu de délier les langues.
Elsa	R : Un bon enseignement, c'est le partage, car c'est ce que le prof doit transmettre, le savoir qu'il a accumulé. Il y a échange car c'est en enseignant que l'on comprend soi-même mieux les choses. Il faut avoir l'élève en face de soi pour avoir un retour qui oblige à observer le phénomène ou la notion sous des angles différents auxquels on n'avait pas pensé faute d'avoir été confronté à la question ou à l'incompréhension de l'élève. Je ne vois pas du tout l'enseignement de façon pyramidale... R : (longue réflexion). Qu'il y ait des retours cela permet de faire des corrections. En même temps c'est difficile de prendre en compte ces réactions car on ne connaît pas les tenants et aboutissants.
Martin	Des élèves ont fait une année avec moi et ils ont adoré l'Histoire, d'autres ont détesté, et puis d'autres encore pour lesquels ça n'a rien changé. Je le sais parce que je le leur demande. Ma préoccupation n'est pas de faire aimer ma matière, je ne cherche pas particulièrement à le faire, même si cela me fait plaisir quand ils aiment.

Vanessa	<p>Q : Y a-t-il un évènement où la dimension affective a été marquante pour toi ?</p> <p>R : Mes élèves me disent souvent qu'ils m'aiment. Je les laisse me le dire. Je ne vais pas m'offusquer, je leur dis que j'aime tous mes élèves; même ceux qui sont insupportables. Je leur dis « pour vous aider, il faut que j'apprenne à vous apprécier en tant que personne. Je vous considère tous comme des personnes à part entière, qui ont des difficultés ou pas mais que je vais pouvoir aider. »</p> <p>Je pars des élèves, à partir de ce que je crois être intéressant pour eux. Je suis attentive à leurs émotions, à ce qu'ils aiment ou pas, on est des personnes.</p>
Walid	<p>Pour prendre en compte cette dimension affective, faut avoir un retour de l'élève. C'est devenu possible de trouver un lien à créer avec beaucoup moins d'élèves qu'il y a quelques années..</p> <p>.. , et bien malgré 3 semaines où on a partagé beaucoup de choses, je n'ai pas eu l'impression d'avoir un retour. On est reparti sur une base mais après, je suis resté 4h à leur expliquer ce que c'était, une bonne classe. Je les invites à critiquer, à me dire ce qu'il faudrait pour qu'ils apprennent mieux. Et là, ils se sont remis dans une situation de travail je les ai responsabilisés, je leur ai demandé de critiquer le prof, le cours, de dire tout ce qui ne va pas selon eux.</p> <p>Je leur explique que donner envie au prof c'est bénéfique pour eux, ça donne plus de motivation pour les aider. Ouais j'explique que montrer leur envie nous donnent envie. J'ai remarqué que leur dire « je vous fais confiance » et utiliser ce genre d'arguments n'a pas d'impact sur ceux à qui je disais ça, je n'avais pas de retour, et pour les autres c'était déjà acquis.</p>
Yvan	<p>Du coup il y a plus de personnel disponible pour élèves, les profs sont beaucoup plus décontractés d'être deux, tu peux t'amuser avec un autre prof à faire cours. Il y a une sorte de ping-pong entre les deux matières, c'est intéressant à la fois pour prof et élèves.</p>
Jean-Marc	<p>Personnellement je ne peux pas commencer le cours sans ça. Que tous mes élèves me disent bonjour. L'opinion que les élèves ont de vous est un bon indicateur. Les gens extérieurs qui viennent vous en parler aussi –généralement ils ne viennent que quand c'est bien...</p>
Frédérique	<p>Q : Le prof doit donc être en empathie avec sa classe ?</p> <p>R : Forcément oui. C'est pas un truc de prof mais d'humain adulte. On doit sentir ce qui se dégage d'une classe, ce n'est pas toujours la même chose. On sent ou pas, ça ne peut pas s'apprendre, je pense. Les acteurs parlent de « sentir » une salle, nous c'est pareil.</p> <p>-En septembre, je découvre que je vais les avoir l'année suivante et je flippe. On n'aime pas se retrouver comme ça à ne plus prendre plaisir à aller bosser. Bref je me faisais un sang d'encre et....c'est ma classe préférée cette année ! Ils m'adorent cette année !</p>
Anna	<p>C'est une question de niveau aussi. Certains disent : « ouais j'étais au collège avant mais je ne faisais rien ou le prof était toujours absent. » L'âge les goûts, ce qu'ils aimeraient apprendre .</p> <p>R : Je vois bien en cours que certaines activités passent très bien avec certains, pas avec d'autres. On peut donc changer la façon de faire ou changer le support. J'ai des élèves de l'an dernier dont j'étais sûre que mon cours ne les intéressaient pas et qui viennent me voir maintenant pour me dire qu'ils regrettent le cours. Ça me fait très plaisir.</p>

Les expressions affectives des élèves entraînent une réaction affective chez les enseignants interrogés : tantôt positives et sources en ce cas de gratifications, tantôt critiques, l'enseignant doit savoir accepter ces manifestations, aux dires des collègues. Celles-ci peuvent être explicitées verbalement (« j'aime le cours/je vous aime ») ou non verbales (le regard, les grimaces...). Se pose alors la question de la réaction professionnelle à adopter face à ces communications parfois non anticipées : s'agira-t-il de les expliciter par un dialogue, comme le fait Antoine, ou de ne pas les relever, comme le font Elsa et Yvan ? Y a-t-il une posture professionnelle à adopter ?

Plusieurs collègues procèdent également à une sorte de sondage affectif en encourageant ces retours, soit en cours de pratique ou en guise de bilan de fin d'année. Nous remarquons toutefois une certaine prudence face à ces retours, voire une forme de perplexité : certains professeurs les prennent en compte pour rétroagir sur le cours, tels Elsa, Jean-Marc ou Antoine ; d'autres, comme Walid ou Martin, semblent soulagés de trouver une forme de retour sur leur pratique sans pour autant désirer l'adapter aux émotions verbalisées. De part et d'autre, les enseignants se montrent donc prudents quant à l'interprétation professionnelle à donner à ces émotions, il y aurait un sentiment de vulnérabilité ou de prise de risque inhérent

à cette prise en compte, mais qui semble néanmoins constituer un désir tentant chez l'enseignant. Pour certains d'entre eux, il y aurait donc une posture professionnelle à adopter vis-à-vis de ces expressions affectives, tant dans la réponse adéquate à apporter à ce sujet aux élèves que dans la manière de les intégrer pour une meilleure pratique.

- **Dimension affective de l'évaluation : une éthique à entretenir**¹²³

Bien qu'aucun des axes de questionnement n'ait explicitement porté sur l'évaluation, les enseignants font spontanément référence à la posture éthique qu'ils déploient dans ce domaine. Si leur premier mouvement est, en tout honneur de prôner une équité dans la notation et une volonté d'en dissocier toute affectivité, se pose néanmoins en filigrane la question de savoir si l'enseignant doit tenir compte de certains éléments : le contexte affectif de l'élève (si, par exemple, il vit provisoirement une situation difficile) la motivation qu'il affiche pour travailler (volonté de progression) voire parfois la personnalité de celui-ci (fragilité apparente). Les avis sont alors partagés : l'enseignant doit-il individualiser ses attentes, évaluer la progression individuelle de l'élève, et en ce cas, tenir compte de la dimension affective ou continuer à adopter un regard généralisé et neutre ?

Certains enseignants communiquent ce que nous pouvons désigner comme un accompagnement affectif : les attentes de l'évaluation resteront uniformes mais l'enseignant va adoucir la déception par la parole écrite (commentaire sur feuille) ou verbale. Le professeur est alors particulièrement attentif aux affects exprimés lors de la remise des copies et entre en empathie avec les élèves. L'un des enseignants, Jean-Marc, est même ainsi allé jusqu'à développer un système d'évaluation affective annexe : la notation peut être « mauvaise » mais un *smiley* souriant ou grimaçant figurant à côté de la note indique à l'élève si le professeur est content ou non de sa progression.

- **Le savoir-être : entre éthique et compétences affectives ?**

	Transcrits verbatim
Antoine	R : Je me rends compte qu'au-delà de l'enseignement pur on peut transmettre des choses aux élèves : les actes citoyens, le respect d'autrui etc. Mais nous sommes quand même des exemples pour nos élèves. On peut s'accrocher parfois avec eux mais ils attendent quand même le cadre.
Carole	... que l'élève se développe en se sentant valorisé.
Louise	R : Je vais leur dire ce que j'attends d'eux, que je tiens à ce qu'ils soient honnêtes à mon égard. Il est très important qu'ils me disent les choses telles qu'elles sont et pas telles que je voudrais qu'elles soient. Q : Et ensuite, comment voyez-vous votre rôle ? R : Je pense que l'on est là pour proposer un modèle. Alors, le mot « modèle » peut paraître très fort. Mais ce n'est pas dans le sens « exemplaire ». Cela revient à proposer un exemple de ce l'on peut être en tant qu'adulte, de leur montrer la possibilité de suivre un certain parcours en tant qu'homme et femme. Q : Cela passe par quel biais justement ? R : Par le comportement avant tout en mettant en avant le travail, l'effort, la communication. En tant qu'adulte, j'ai une attitude bienveillante et j'essaie de leur donner une image positive de ce qu'ils pourront devenir. Q : Donc à la fois une image de soi et une autre projetée de leur avenir ? R : Oui. Le but est de leur montrer une approche de la complexité du monde. Je pense que le mimétisme peut fonctionner. Pas que je me considère comme un exemple mais cela peut permettre de les influencer en leur montrant par exemple comment résoudre des difficultés. Pour eux, cela passera par des exercices. Cela peut les inciter à prendre les problèmes sous une autre perspective.

¹²³ Voir annexe 4

	<p>R : Je suis là pour les aider à prendre confiance dans leurs capacités à comprendre et à en tirer profit. En sortant de classe, si quelque part, ils ne parviennent pas à faire un lien avec eux-mêmes, c'est que j'ai raté mon cours. J'essaie de les ramener dans le concret par des exemples. Selon moi, pour qu'une notion soit intégrée, il faut qu'elle soit intériorisée et pour qu'elle soit intériorisée, il faut forcément qu'elle soit reliée à un élément tangible de leur existence. J'essaie aussi de les décomplexer en leur montrant que malgré leur jeunesse, ils ont déjà une richesse de vécu, qu'ils ont déjà un passé et que la vie n'est pas uniquement devant eux.</p> <p>Q: Est-ce important de susciter l'enthousiasme des élèves ?</p> <p>R: Oui, mais ce n'est pas une fin en soi. J'essaie de susciter leur enthousiasme pour qu'ils aient de l'énergie, pour qu'ils aillent vers autre chose que les matières scolaires La vie n'est pas aussi compartimentée que ce que l'on propose à l'école même si c'est très bien que le système scolaire présente ainsi les choses. Même si c'est sans doute un peu idéaliste, imaginons un élève à l'âge adulte qui aurait du mal à se lever le matin pour se rendre à la faculté. Livré à lui même après avoir quitté le système scolaire, il se rappellera peut-être avoir eu des difficultés à un moment donné au lycée, qu'il ne comprenait rien ou presque, mais qu'à force de persévérance, il a finalement réussi à dépasser cet obstacle. S'il se retrouve alors dans la même situation et que cela lui donne l'impulsion pour aller en cours, que ça le pousse à essayer quand même, mon objectif sera atteint; plus que s'il se souvient du cours sur les moralistes classiques.</p>
Elsa	<p>R : ça se gère par des discussions, des mises au point surtout : j'explique ce qui ne va pas, j'explique ce que j'attends. Je leur rappelle les enjeux de leurs études. Cela peut être aussi quand j'explique ce qu'est un citoyen, ce qu'est une personne construite, ce qu'est la dépendance aux autres quand on n'a pas de culture, ni savoir faire.</p> <p>-Je leur dis vous pouvez y arriver, vous devez y arriver, vous avez tout ce qu'il faut, on met ça à votre disposition, je leur fais prendre conscience de la chance qu'ils ont d'être là dans un système, un pays où ils peuvent aller à l'école, un bon enseignement, du matériel pour travailler etc.</p>
Martin	<p>Q : Transmettre « par sa présence » c'est ... ?</p> <p>R : C'est plus le côté modèle qu'on nous demandait déjà avant. Aussi des compétences civiques : savoir se comporter en société, respecter les adultes, ses camarades etc.</p> <p>Q : Du savoir être ? (hochement) Quelle place occupe ce dernier dans votre pratique ?</p> <p>R : Je dirais 30%, 50 % de savoir faire et 20 % de savoir. Après ça peut bouger dans chaque cours mais en moyenne c'est ça.</p> <p>Q : Et comment passe la transmission du « savoir être » ?</p> <p>R : Le geste et la parole. Le geste c'est ce que je fais moi et ce que je leur demande de faire eux, en leur demandant, en leur imposant plutôt, de s'aligner, de se taire ou de dire bonjour. La parole : moi je leur présente la société qui va s'offrir à eux. On essaye de voir ensemble les codes qui la régissent pour s'intégrer au mieux, réussir au mieux.</p>
Vanessa	<p>-La dimension affective peut ne pas être celle qu'on attend; il y a la notion de bien et de mal, est-ce que ça recouvre ça ? Du coup ça peut être moralisant.</p> <p>R : Moi j'ai choisi d'enseigner l'anglais parce que c'est la matière dans laquelle j'avais le plus de facilités. Mais pour moi, la priorité, c'était pas la matière mais ce qu'on apportait en tant que personne.</p> <p>C'est ce que certains enseignants m'ont apporté, une vision différente des choses, surtout quand on est jeunes, on est manichéens, sans nuances. Et les profs sont là justement pour ouvrir le débat, et des perspectives aussi. C'est le plus important pour moi</p> <p>Q : Donc tu es plus dans la transmission du savoir être ?</p> <p>R : Oui, surtout que les enfants maintenant, ont moins de valeurs, on est obligé de le faire. Même quand on n'en a pas envie. Parfois on est obligés d'arrêter le cours...Parfois on entend des choses...., ils ont droit d'avoir leurs idées, mais il faut leur permettre d'avoir d'autres clefs, d'autres infos. Donc j'arrête le cours. je ne fais plus de l'anglais à ce moment-là. On revient au cours ensuite, ce n'est pas contradictoire.</p> <p>-Il faut accepter leur âge, leur façon de voir le monde mais aussi leur donner la possibilité de lire le système et de savoir quel comportement adopter, la première intelligence c'est de savoir s'adapter à toutes les situations.</p>
Walid	<p>Se souvenir qu'il y a un petit derrière et faire plus attention à lui sur les notes, les commentaires. Dans le choix des mots comme dans le ton, dans la manière de l'appréhender.</p> <p>C'est-à-dire donner avis sur ses activités, sa vie privée, sans rentrer dans les détails... Quelques-uns vont par exemple faire des choses pas bien, tu vas leur expliquer ce qui est bien ou pas, donner ton avis, bref lui transmettre des valeurs morales</p> <p>Il faudrait faire quelque chose pour qu'ils prennent mieux en compte la valeur des choses.</p> <p>Q : On parle souvent de savoir-faire ou savoir-être... ?</p>

	<p>R : On a beaucoup travaillé sur le savoir- être ; on a travaillé sur la création d'une charte du comportement faite eux-mêmes et ça a bien marché, ça a été respecté.</p>
Yvan	<p>Moi, aujourd'hui, je suis éducateur, je ne suis plus prof. Pourquoi ? Parce que la transmission des savoirs techniques est devenue secondaire et difficile à mettre en place. C'est l'Education Nationale elle-même qui te demande d'avoir ce rôle-là et plus celui de prof. Ce n'était pas le cas avant. Un inspecteur nous l'a dit clairement : on a un rôle d'éducateur, un inspecteur nous a dit qu'on n'était pas là pour former des professionnels mais pour former de futurs citoyens.</p> <p>Q : Et donc la dimension affective ?</p> <p>R : La formation du citoyen; c'est du savoir être, et la dimension affective là-dedans, c'est la transmission d'une façon ou d'une autre du savoir-être. Le savoir-être c'est la compréhension des règles fixées, des règles administratives, des règles de comportement, une certaine moralité. On transmet la moralité en montrant l'exemple et en faisant réfléchir sur le sujet à l'apprenant</p> <p>Moi, je m'investis dans les savoir-être. Des savoir-faire aussi mais pas forcément techniques, des savoirs qui vont leur servir pour autre chose. En fait je suis vraiment les consignes officieuses de mon Ipr.</p> <p>-La seule chose que j'ai envie qu'ils retiennent de moi, c'est l'exemple éventuel que je peux leur donner.</p>
Jean-Marc	<p>Q : Enseigner pour toi c'est ... ?</p> <p>R : Pour moi, c'est vraiment aider ceux qui sont plus jeunes que moi, avoir les compétences nécessaires pour avoir un avenir... C'est-à-dire enseigner le savoir-être et le savoir-faire. Prendre en compte ces 3 aspects. Le savoir-être ça va être des indications sur la façon de se tenir, la façon d'être, de parler, de s'adresser aux gens. La façon aussi de gérer les relations sociales, la relation aux autres en fait... ça peut être des conseils sur la façon de s'habiller par exemple, les pantalons qui montrent les fesses... Cela peut être aussi la façon de s'exprimer. Les insultes, peut-être... Les élèves parfois disent des choses dont ils ne connaissent pas la portée ... C'est tout ça le savoir être. C'est aussi savoir dire bonjour quand on rentre en classe...</p> <p>Q : Tu dirais que cette dimension occupe quelle place dans ton enseignement ?</p> <p>R : Ca occupe une place fondamentale...</p> <p>-Dans l'absolu, si l'élève se rend compte –il s'en rendra compte peut-être plus tard- tiens ce professeur est comme ça, c'est lui le modèle à suivre...</p> <p>R : Je pense que si je dis un mot à la place d'un autre cela peut avoir des conséquences graves sur les élèves. Je suis persuadé que je n'ai pas droit à l'erreur dans ma façon de communiquer avec eux. Cela peut être un mot innocent qui, pour tel élève, va raviver des choses et contribuer à le faire chuter. Cela peut être une remontrance répétitive envers tel élève, ce qui ne va pas l'aider.... Je pense qu'on doit adapter son comportement en fonction de l'histoire personnelle de l'élève si cette histoire est grave....</p>
Frédérique	<p>C'est sûr, il y a une dimension humaniste, elle est même avant tout le reste et le reste vient tout seul après non ?</p> <p>Q : On parle beaucoup de transmission de savoir faire ou de savoir être. Selon toi ?</p> <p>R : Les deux sont importants de manière équivalente. C'est pas un truc de prof, c'est un truc d'adulte, d'éducateur quand même, même si je ne me sens pas du tout éducatrice. On est des adultes devant des jeunes, on véhicule forcément des valeurs et il faut le faire : pas juste un savoir. Je leur montre aussi mes failles, mais je leur explique surtout qu'il y a des choses qui se font, d'autres non. Quand on a fait une erreur il faut la reconnaître, voilà comment on doit réagir. Je ne calcule pas ça, des fois il m'est arrivé de le faire et voilà. Le lendemain je vais voir l'élève et je vais lui dire : « écoute, j'ai dit ça en public, je n'aurais pas dû. Je ne suis pas d'accord avec ce que tu as fait mais je t'ai dit ceci en public, et bien je te présente mes excuses en public » Et là on voit que la haine retombe tout de suite... C'est une relation qui se construit pendant le cours au fil des jours.</p> <p>-Il faut leur expliquer qu'on n'est pas juste là pour leur dispenser des savoirs savants</p>
Anna	<p>Q : Comment tu conçois ton métier aujourd'hui ?</p> <p>R : C'est un mélange je pense. Enseigner les valeurs me paraît le plus important quand même. Dernièrement ça m'est arrivé, j'ai trouvé une vidéo d'un gamin de 14 ans qui travaille dans les mines en Bolivie et ensuite très content d'aller à l'école. Je leur montre ça pour qu'ils réalisent leur chance, que l'école n'est pas la pire des choses.</p> <p>R : On est des repères pour eux.</p>

Pour tous les enseignants interrogés, la dimension affective recouvre le savoir-être : objet d'enseignement, le savoir-être est transmis au cours de la pratique au même titre que les

savoirs savants. Cette transmission semble s'effectuer de deux façons complémentaires : à la fois par mimétisme et dans la verbalisation des attentes éthiques du professeur. D'une part, les enseignants ont une âpre conscience de constituer un modèle (« repère » pour Anna par exemple) pour les élèves : ils doivent donc adopter une attitude la plus irréprochable possible. C'est par mimétisme que les élèves observeraient les valeurs affichées par le professeur pour ensuite les intégrer à leur tour. D'autre part, les enseignants sont aussi amenés à expliciter les valeurs attendues : honnêteté (Louise), respect (Walid, Yvan...) actes de civisme (Martin) persévérance (Elsa)...plusieurs valeurs sont exprimées durant le cours.

Ce côté « éducateur » est adopté parfois de mauvais gré, et plusieurs enseignants s'inquiètent d'une évolution sociale qui les contraint à remplacer de plus en plus ce qu'ils estiment relever d'un rôle parental. D'autres, comme Frédérique, le rattachent à la dimension humaniste qui incombe à tout adulte ayant en responsabilité des enfants et le professeur serait celui qui donnerait des « clefs » de lecture de la complexité du monde (Vanessa), voire son « avis » sur des actes bons ou mauvais. (Walid). Il accompagne l'élève dans sa vie d'adulte et doit donc mobiliser des compétences adéquates.

Pour assurer cette transmission de valeurs, les enseignants établissent des pratiques qui visent à assurer des compétences sociales chez leurs élèves : la persévérance dans la difficulté (Louise), le relationnel (« dire bonjour » pour Jean-Marc), communiquer avec respect et afficher une attitude respectueuse. Plus globalement, l'enseignant cherche à faire prendre conscience de la portée des mots, des attitudes et des gestes, autrement dit à avoir un regard critique sur soi : « La formation du citoyen; c'est du savoir être, et la dimension affective là-dedans, c'est la transmission d'une façon ou d'une autre du savoir-être ». (Yvan). Pour certains enseignants, la dimension affective devient un 'canal' de transmission pour cette part d'éducation informelle.

- **De la dimension affective au quotidien : gestes et réflexes**

	Transcrits verbatim
Antoine	<p>Q : Jamais de gestes affectifs avec eux ?</p> <p>R : Non sauf avec certains, cela m'est arrivé. Comme par hasard c'est toujours avec ceux qui avec qui il y a le plus d'échanges. Donc à un moment tu peux passer et dire en lui tapotant un peu la tête comme ça : « mais aloooooors ? ». Juste comme ça quoi, c'est une taquinerie, j'évite le contact physique la plupart du temps. Cela augmente d'un degré la relation avec l'élève.</p> <p>Q : Vous diriez que ce sont des gestes professionnels et affectifs ?</p> <p>R : Professionnels oui. Ce ne sont pas des caresses de leur taper un la tête comme ça avec le doigt, c'est une interpellation : « alors, toctoc... » Pour moi ça fonctionne.</p>
Carole	<p>R : Je me pose pas la question, c'est quelque chose qui se met tout naturellement en place [...] mais je ne me suis pas intéressée sur la pratique des autres enseignants mais j'ai le sentiment que les collègues que les enfants appellent le « bon prof » je me rends compte qu'il y a un lien affectif après comment cela s'explique ?</p>
Louise	<p>Q: Aviez-vous senti qu'il avait quelque chose à vous dire, qu'il était perturbé, troublé ?</p> <p>R: J'estime que lorsque un élève se fait remarquer comme il l'a fait, en prenant un peu la tête de la classe, en ayant un rôle dominant, c'est qu'il a forcément un compte à régler ou quelque chose qui le tracasse. Je ne pense pas qu'il soit anodin qu'un élève refuse délibérément de jouer le jeu alors qu'il est intelligent, qu'il a toutes les cartes en main et qu'il connaît parfaitement le contrat de travail en lycée.</p> <p>Q: Classez-vous vos élèves en fonction de votre perception de cette dimension affective ?</p> <p>R: Par exemple en 'sympa', 'casse-pieds' ? (rires)</p> <p>Q : par exemple ! (rires)</p> <p>R : ah oui tout le temps !</p> <p>Q: Est-ce que cela a un impact sur ce que vous attendez d'eux, par exemple au niveau de leurs performances scolaires ?</p>

	<p>R: Ça dépend. Mais lorsque je m'adresse à un élève, j'ai forcément à l'esprit le comportement qu'il a pu avoir jusqu'à maintenant. Si par exemple, je dois demander à l'un d'entre eux d'aller me chercher quelque chose, je vais spontanément plus me tourner vers celui qui est serviable et qui fait preuve de gentillesse que vers un élève qui a l'habitude de perturber le cours.</p> <p>Q: Comment faites-vous pour créer une ambiance de respect mutuel ?</p> <p>R: Selon moi, il faut de la patience, de la persévérance, être conscient que cela peut prendre du temps. Il faut de la fermeté, être très clair sur les règles. Il faut s'imposer face aux élèves en gardant son calme, montrer que l'on ne cédera pas et répéter sans cesse les règles jusqu'à ce qu'elles soient assimilées</p> <p>Q: Grâce à quoi avez-vous vu que les élèves étaient des « bébés » ?</p> <p>R: Car ils se comportent un peu comme les sixièmes que j'ai pu avoir jusqu'à présent. Ils ont besoin qu'on leur explicite tout. Ils ont du mal à accomplir une tâche directement, il faut tout leur détailler. Ils sont encore naïfs, ont un côté candide et posent des questions en décalage par rapport à ce que l'on peut attendre d'élèves qui ont 16, 17 ans.</p>
Elsa	<p>R: On finit par reconnaître des profils d'élève. Du coup, on jauge mieux sa classe dès le début d'année, plus rapidement. On reconnaît des types d'élèves. Par compétences acquises, celui qui a de bonnes bases, celui qui a des lacunes, son attitude face au travail, le demandeur qui fait les exercices sans sourciller, la bonne pâte à modeler quoi.</p> <p>R: Je ne le fais pas systématiquement mais j'essaie effectivement de jauger la classe : il y a le niveau scolaire, je regarde les résultats de l'acquisition de compétences face à un exercice. Et puis il y a l'attitude face au travail, le comportement en classe que je jauge. Ça me permet de voir les marges de progression. Cela n'influera pas sur la sympathie ou l'empathie que je peux éprouver pour tel ou tel.</p> <p>Q: est-ce qu'il y a aussi des profils de classe ?</p> <p>R: Euh... Oui forcément, au bout d'un moment on les classe, le tri se fait. Il y a la classe vers laquelle on va avec plaisir, dont on sait qu'on en sortira moins fatiguée et parfois même en meilleure forme, grâce aux échanges justement. Et puis il y a la classe qu'on subit un peu et dont on ressort fatiguée parce qu'il aura fallu lutter pour faire le cours. Je ne vais pas parler de déception parce que depuis le temps on apprend à ne plus l'être. Mais on sait que ce fut un cours pour rien parce qu'il y a eu refus de travailler.</p>
Martin	<p>Nous sommes aussi des humains qui transmettons nos petites imperfections. Certains professeurs transmettent de façon plus ou moins consciente, je ne sais pas si c'est « à faire » ; ça se fait tout seul... On ne peut pas le contrôler. A partir du moment où on est en interaction avec d'autres personnes quelles qu'elles soient on transmet ce genre de choses.</p> <p>R: Oui, plus que mentalement d'ailleurs. Je suis honnête avec mes élèves, je leur dis lesquels sont adorables, ceux qui sont pénibles... Au reste je crois qu'ils s'en rendent compte. Il y a des élèves plus agréables que d'autres et voilà. Un élève qui perturbe un cours, j'aurais tendance à moins laisser passer une bêtise qu'un élève qui a, avec nous, une relation respectueuse et agréable..</p> <p>Q: Quels sont tes critères pour « classer » les élèves?</p> <p>R: Ce n'est pas la participation. Un élève qui ne travaille pas assez, ça ne me dérange pas du tout. Moi c'est vraiment les gestes, l'attitude en classe. Un élève insultant vis-à-vis de ses camarades, un pénible qui va parler à tout bout de champ, qui va perturber le cours en fait... Pour les « gentils » c'est plus varié et ce ne sont pas forcément de très bons élèves: ça peut être des élèves qui participent beaucoup, qui suivent et s'intéressent au cours, qui ont, au moins, l'air attentif. Ça peut être aussi des élèves touchants par leurs difficultés ou leurs paroles avec un langage hésitant.</p>
Roland	<p>Q: Comment s'y prendre pour créer ce climat de confiance et les intéresser à la matière ?</p> <p>R: J'ai pas envie de le faire avec toutes les classes. ... pas forcément envie de le faire avec toutes. Est-ce de ma responsabilité ? Cela dépend, du type de classe, comment je suis ce jour-là etc.</p>
Vanessa	<p>Q: A quelle occasion tu peux dire ça ? [j'aime tous mes élèves]</p> <p>R: Ben ça dépend. Parfois quand l'atmosphère est plus détendue. Parfois ils cherchent ; ils prétendent être trop saqués, je leur dis qu'ils se sont trompés.</p>
Walid	<p>R: J'ai l'impression de m'être beaucoup investi avec cette classe, je les suis depuis 3 ans, ce qui fait que j'en attends plus.</p>
Yvan	<p>Q: Est-ce que tu catégorises tes élèves en fonction de cette dimension?</p> <p>R: Oui je les catégorise à partir de l'image de l'être humain que j'ai d'eux. Leur capacité à vivre en société, à pratiquer l'humour, à savoir discuter, à savoir quand c'est le moment de bosser ou non etc. Je juge cela en classe, dans leurs rapports avec moi, mais surtout entre eux. J'ai un réel problème avec le mensonge et la mauvaise foi, c'est donc un critère de classement que j'utilise beaucoup. La dernière classification, ce sont les élèves pour qui tu ne peux vraiment rien qui sont foncièrement mauvais au sens non-scolaire.</p>

	<p>Q : Est-ce que ta catégorisation change tes attentes par rapport aux élèves ?</p> <p>R : S'ils restent dans le cadre ce n'est pas un souci. Cela me permet juste de mieux les gérer.</p>
Jean Marc	<p>Cela m'est arrivé avec de nouveaux élèves qui ne disent pas bonjour, je les retiens avant qu'ils entrent dans la salle... Systématiquement, depuis que j'enseigne, l'élève qui ne me dit pas bonjour, je le mets à part et, tandis que les autres rentrent, je le retiens 30-40 secondes pour lui ré-expliciter certains éléments du savoir être... Ou bien je les laisse tous entrer et après pendant quelques minutes je leur explique l'importance du salut quand on entre en relation avec quelqu'un.</p> <p>Q : Parce que toi quand tu les touches c'est un geste professionnel ?</p> <p>R : Oui c'est pour..., c'est de la communication qui veut dire, je te comprends, je te soutiens. Cela peut aussi vouloir dire « on y va ? » Pour moi, l'élément tactile est important, le toucher fait partie de nos 5 sens n'est-ce pas ? Pourquoi ne pas l'utiliser ?</p> <p>Q : Et pour les élèves indifférents à ce que tu dégages ? Si tu ne parviens pas à établir une relation ?</p> <p>R : J'essaie d'insister. Au départ je vais tenter plusieurs stratégies. Il m'arrive même d'aller sur Internet pour chercher des profils d'élèves, des types de discours.</p>
Anna	<p>R : Je leur parle beaucoup d'expériences de chez moi hein. Ça tombe bien, je leur parle de mes propres expériences</p> <p>Q : Est-ce que cela influence ta perception des élèves ? Ta vision d'eux ?</p> <p>Q : Je pense que oui, sans le faire exprès bien sûr. C'est leur façon de se comporter, de parler de poser des questions etc, qui déterminera leur « rang ». Faut aussi les voir en dehors de la classe. Il y a ceux qui te disent bonjour, ceux qui font semblant de ne jamais te voir. Même si c'est juste « bonjour » c'est déjà une bonne démarche, une bonne attitude je trouve. C'est déjà de l'éducation, savoir dire bonjour.</p>

Apparaît enfin dans le discours enseignant des références à la dimension affective plus ou moins assumées. Deux enseignants font ainsi allusion à une gestuelle affective : ces démonstrations d'attention sont chez l'un et l'autre des manières de communiquer plus individuellement dans le groupe-classe. Ainsi pour Antoine, il s'agit surtout d'interpeler l'élève, en le rappelant à une attitude plus concentrée. Pour Jean-Marc, ces gestes ont leur place dans le relationnel professeur-classe, il précise d'ailleurs que ce sont des gestes 'professionnels'. La lecture par l'élève de cette gestuelle n'est cependant pas explorée au cours de l'entretien.

De la même façon plusieurs enseignants confessent au détour de l'entretien avoir dû à un moment donné de leur pratique rappeler aux élèves qu'ils n'étaient « pas là pour les aimer » (Yvan, Antoine, Elsa...), ce qui pose la question de ce préalable non partagé de part et d'autre. D'autres font mention d'incidents affectifs et de la nécessité de rassurer les élèves qui se sentaient « saqués ». L'on peut donc s'interroger sur les raisons de ces 'recadrages' réguliers, sur les risques subséquents de rupture du lien éducatif suite à une mauvaise communication à ce sujet : la lecture de la dimension affective ne se fait manifestement pas de la même manière du côté de l'enseignant et du côté de l'élève.

D'autre part, de nombreux professeurs témoignent de leur tendance à catégoriser les élèves en fonction de leurs profils affectifs : participation, sourire, politesse... Selon des critères plus ou moins conscientisés, les élèves diffusent une image qui impacte l'attente du professeur à leur égard. Ce profilage se retrouve également au niveau du groupe-classe ; et joue sur l'investissement affectif du professeur en retour. (Roland revendique ainsi des fluctuations dans ses envies d'enseigner. Elsa parle de fatigue devant certaines classes trop en demande affective). L'on peut se demander, en empruntant les paroles de Walid (« je me suis beaucoup investi donc j'en attends plus ») à quel point cet investissement affectif va impacter l'attente et donc la performance de l'élève, voire du groupe classe ? Les professeurs semblent tantôt composer avec lorsqu'ils en ont conscience, tantôt s'en servir comme d'un outil de comparaison : Martin par exemple parle d'honnêteté vis-à-vis de ses élèves en leur disant clairement lorsqu'ils sont 'sympas' ou 'désagréables'. Quelles sont les attentes, les

conséquences et les objectifs d'une communication affective de cette sorte ? Est-elle une compétence à acquérir dans une optique de bienveillance vis-à-vis de l'élève ?

- **De la fameuse vocation** ¹²⁴

Plusieurs enseignants évoquent volontiers les raisons de leur vocation et, pour la grande majorité d'entre eux, c'est moins l'amour de la matière que le désir d'entrer en relation avec les élèves, de remporter le défi de les stimuler et de les intéresser qui prédominent. Pour quelques-uns d'entre eux, il y a également souvent le souvenir d'un 'mentor' dans leur passé, d'un professeur avec lequel ils ont eu une relation particulière, qui a conditionné leur entrée dans le métier. L'affectif prédomine dans cette vocation première, et souvent elle a joué un grand rôle dans leur propre parcours : il est donc tout naturel de voir apparaître dans leurs discours le désir de construire un relationnel épanouissant avec leurs élèves. Plus que de la passion, terme qui ne fait pas l'unanimité, apparaît la volonté de se perfectionner dans cette gestion humaine en développant des compétences d'animation, de communication, d'empathie et de relation humaine, maillons entre un idéal initial de la relation éducative et une réalité du terrain parfois décevante.

Bilan : du BO à la réalité du terrain dans le discours enseignant

Au terme de ces analyses, force est de constater que la dimension affective est bien mobilisée dans le discours sur la pratique enseignante, notamment dans tout ce qui relève du climat de travail. Si le groupe-classe est défini selon Louise Lafortune comme un « champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes »¹²⁵ le professeur est donc avant tout celui qui veille à maintenir un climat psychosocial propice au travail. Cette compétence du professeur semble excéder la simple prise en compte de la dimension affective puisque les professeurs évoquent pour la plupart la nécessité « d'embrayer affectivement ¹²⁶ » les élèves : il s'agit de la capacité professionnelle à générer des interactions de classe favorables à l'apprentissage, de « brancher affectivement les élèves avec » ceux-ci. Davantage qu'une simple gestion contrôlée de l'ambiance, qu'un simple contrat-cadre édicté en début d'année, apparaissent ensuite dans les propos des interviewés des références à des compétences visant à stimuler et intéresser les élèves. Le jeu des récompenses mais aussi des sanctions ; la valorisation et la dépréciation voire l'indifférence affleurent dans leur gestion de la relation éducative et appartiennent à cette compétence. L'on remarque chez nombre d'enseignants le souci d'en user avec professionnalisme et équité, ce qui suppose une volonté d'y porter un regard réflexif. A l'instar d'Elsa, qui souhaite voir ses élèves s'investir en profondeur et s'inquiète d'une emprise qui ne serait que superficielle, nous supposons avec elle l'usage de compétences qui excèdent le simple contrôle disciplinaire. N'ayant pas pu

¹²⁴ Voir Annexe 5

¹²⁵ Lafortune, L., 2007, *Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires*, Actualité de la recherche en Education et en Formation, Strasbourg p. 30

¹²⁶ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p. 199

enquêter sur la réalité du terrain, nous empruntons les paroles de Hargreaves (98,2000)¹²⁷, faisant écho aux convictions émises par les collègues : l'efficacité d'un enseignant « s'apprécie aussi dans les interactions que l'enseignant établit en classe. Elle se manifeste par l'intérêt, l'enthousiasme et la découverte ainsi que la prise de risque et l'amusement des élèves dans leurs activités. »

Cette distinction entre une simple prise en compte de la dimension affective et la mobilisation d'une compétence professionnelle affective est décelable également dans la relation à l'individu au sein du groupe classe, et la volonté presque généralisée des enseignants interrogés d'accompagner éthiquement et humainement la personne de l'élève. Cette centration et cette reconnaissance de l'élève dans toutes ses dimensions excèdent là encore la simple reconnaissance de ses goûts, elle répond aussi à la forte demande affective qui émane de tous les individus du groupe-classe, quel que soit leur niveau scolaire. Cet état de fait est ressenti et verbalisé par l'intégralité des enseignants interrogés, parfois surpris de constater, comme le théorise Marcel Postic que la relation pédagogique est ¹²⁸

[...] vécue d'une façon « contradictoire par les partenaires en présence et que les élèves restent souvent frustrés dans leur demande affective. De plus, alors que les besoins des élèves peuvent s'exprimer en termes objectifs, leurs attentes restes informulées, elles se situent sur le plan subjectif, voire imaginaire, parce qu'elles correspondent au désir chez eux de faire reconnaître par l'enseignant leur propre personne.

La lecture de cette dimension affective par les élèves tout comme l'enseignant peut, de fait, être source de malentendus, voire de traumatismes, et les enseignants témoignent tous de moments critiques où ils ont dû qualifier leur relation sur ce plan. Pour Huguette Caglar, l'enseignant ne peut en faire l'impasse puisque la relation éducative est par essence 'transférentielle », elle emprunte tout autant à la communication interpersonnelle et rationnelle, qu'au registre « ¹²⁹ des affects et des fantasmes ». Cette communication inclue la dimension non verbale : le professeur ne transmet pas simplement un contenu mais accomplit un acte de langage, porteur d'effets et d'une certaine tension. Cette valeur illocutoire peut - être confortée par l'aspect non-verbal ou encore démenti par celui-ci : c'est par l'association des deux que le professeur instaure un climat psychique, il a donc à porter un regard réflexif sur toutes les composantes de ses actes de langage.

Cette compétence affective est mobilisée également dans la vocation humaniste de l'enseignant. Pour Michel Postic, là encore, il y a séparation arbitraire de l'acte d'apprentissage et de l'acte d'enseignement, -et l'on pourrait même l'étendre à l'éducation et l'enseignement- car tous deux ont pour objectif « la socialisation de l'être. Le mécanisme d'ajustement des deux démarches s'établit grâce à la communication, qui, par un mouvement de va-et-vient, assure la régulation du processus. » ¹³⁰La dimension affective est donc l'une des composantes de ce processus de 'transformation' puisqu'elle est générée par la mise en présence, le rapport social des individus. Agent de cette transformation, le professeur n'est donc pas seulement celui qui enseigne mais celui qui accompagne l'élève vers la vie adulte : par le biais d'une relation de confiance, il crée un climat sécurisant pour que les élèves s'épanouissent et les rassure sur leurs capacités à réussir. Tout apprentissage a « sa dose d'angoisse » ¹³¹ et cela est ressenti par les enseignants, parfois perplexes devant les blocages des élèves.

¹²⁷ *Ibid.* p. 203

¹²⁸ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF, p. 114

¹²⁹ Caglar, H., 1996, *La psychologie scolaire*, Que sais-je, p.33

¹³⁰ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF p. 22

¹³¹ Cifali, M.,1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p.67

Goleman, dans son ouvrage, explicite les conséquences d'une paralysie affective : ¹³²

« Les effets perturbateurs des troubles affectifs sur la vie mentale sont bien connus des enseignants. Les élèves angoissés, déprimés ou furieux sont incapables d'apprendre ; ceux qui s'enferment dans ces états émotifs n'enregistrent pas l'information ou n'en tirent pas le meilleur parti. [...] L'emprise de la détresse affective sur le circuit limbique qui converge vers le cortex préfrontal se paie notamment par une moindre efficacité de la mémoire active : on devient incapable de se concentrer... »

Les enseignants qui décèlent ces symptômes mobilisent ces compétences informelles dans ce que l'on pourrait qualifier de dialogue affectif, destiné à tenter de « déverrouiller » (Antoine) les élèves perdus ; ils sont d'ailleurs souvent plus sollicités par les élèves en difficulté scolaire sur cet aspect d'accompagnement humain. G. Espinosa, dont la recherche sur l'affectivité du côté des élèves apporte un éclairage complémentaire à notre analyse, confirme ce diagnostic enseignant : les élèves en réussite scolaire sont plus aptes à appréhender la dimension professionnelle de la relation à l'enseignant, tandis que les élèves en difficulté ont tendance à placer le rapport « dans une dimension humaine et affective » et à lui accorder « une grande importance ». ¹³³ Il y aurait peut-être là un embryon d'explication aux causes de ce sentiment évoqué par presque tous les enseignants d'une « surcharge » de demande affective.

Cette lecture affective de la performance scolaire se retrouve également du côté des enseignants. Est-ce étonnant de voir que les élèves appréhendent souvent la réussite scolaire par le prisme affectif alors que les enseignants eux-mêmes y placent, dans leur propos, une grande part de leur identité professionnelle ? Le métier tel qu'il est pratiqué ne permet qu'assez peu de retours, puisque dans la classe ne se trouvent que l'enseignant et les élèves, et trop rarement un regard extérieur : les réactions affectives du groupe sont donc l'un des moyens pour les professeurs d'évaluer leur pratique. Si ces expressions affectives lui permettent aussi de s'ajuster au rythme de la classe, le professeur éprouve de la satisfaction lorsque les élèves lui renvoient une image professionnelle valorisante.

Le rapport Joxe ¹³⁴ soulignait déjà en 1972 cet aspect inhérent de la relation éducative :

[...] l'échange était assez intense, assez riche, assez fécond pour que le maître s'en sente par-là même intimement et profondément justifié. Parfois même il éprouvait le rare sentiment de susciter des affections et de marquer durablement. Bref, il trouvait dans sa classe une évidence immédiate de sa propre valeur qui faisait le prix de son existence et compensait dans une assez large mesure le peu de satisfaction qu'il retirait de sa dépendance professionnelle et de la médiocrité de son statut social.

Le rapport est rédigé à l'imparfait, ce qui semble déjà souligner une évolution sociale où cette reconnaissance réciproque de la valeur de l'enseignant et de ses élèves ne semble plus aller de soi. Pourtant cette dimension est toujours fortement prégnante dans le discours enseignant, que ce soit dans l'évocation de la vocation initiale, ou dans les termes affectifs employés pour parler de la relation pédagogique. Corrélât de cet état de fait, en découle une tentation implicite ; verbalisée par certains enseignants, et dont il faut se prémunir avec vigilance : l'enseignant doit être au fait de ces « aspects narcissiques » car il est alors facile de se détourner des élèves qui ne participent pas à ce réfléchissement gratifiant. Il y a donc là aussi un regard réflexif à travailler dans le temps afin de ne pas céder à un découragement vis-à-vis de ceux qui ne participent pas à ce jeu de miroir. Les enseignants évoquent leur tendance toute

¹³² Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont, p. 123

¹³³ Espinosa, G., 2003, *L'affectivité à l'école*, PUF p. 7

¹³⁴ Rapport Joxe : il fait le bilan à la fois en synchronie et en diachronie de l'Éducation Nationale et de l'identité professionnelle des enseignants vu 24/02/14 le http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1973_num_24_1_2049_t1_0070_0000_2

naturelle à catégoriser les élèves en fonction de critères qui excèdent le simple niveau scolaire, voire quand ils ne relèvent pas d'une connivence affective explicite ; et si nous n'avons pas exploré la permanence de ces effets de halo (ce qu'on pourrait appeler l'Ethos de l'élève) d'un enseignant à l'autre dans un même établissement, il reste qu'affleure dans certains propos transcrits une stigmatisation devenue consubstantielle à l'élève. Les conséquences sur la performance scolaire apparaissent dans le discours enseignant : plus le professeur est investi dans la relation affective, plus il se montre ambitieux à l'égard des progrès espérés. Bien que nous n'ayant pas enquêté du côté des élèves, il ne nous paraît pas absurde de supposer que l'élève va aussi agir en fonction de ce 'jugement prédictif' qui émane de l'enseignant.

Cela signifie que le rapport au savoir est un processus dans le temps qui se construit donc de part et d'autre (côté élèves et côté enseignant) partiellement dans l'affectivité: le professeur doit donc être apte à analyser la relation pédagogiquement autrement que dans sa dimension intellectuelle. Pour Blanchard-Laville et al (89) et Beillerot (96) celui-ci est ¹³⁵

[...] le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est-à-dire que le « rapport au savoir » réfère à un sujet désirant avec ses dimensions conscientes et inconscientes mais aussi ses dimensions groupales et sociales » (p.99)

L'élève va attribuer du sens à ce qui va prendre de la valeur pour lui : il faut donc que l'enseignant donne à voir cette valeur, ce 'filtre interprétatif' et qu'il accompagne affectivement et intellectuellement son appréhension.

- **Dimension affective et accompagnement : des compétences dans le discours enseignant**

Cet appel à une prise en compte de la dimension affective laisse entendre dans les propos enseignants davantage qu'un simple regard averti et responsable. Il semble bien que les collègues interrogés soient amenés à mobiliser les compétences sociales et personnelles théorisées par Cherniss et Goleman. ¹³⁶

Nous nous essayons à notre tour à un tableau synthétique à partir de leurs témoignages. N'ayant pas la possibilité d'enquêter sur le terrain et sur un temps long quant à la bienveillance de ces démarches, notamment par un recueil de témoignages côté élèves, nous ne nous prononçons pas sur leur légitimité éventuelle. Nous avons conscience également que le temps imparti à chaque entretien nous a conduit à éluder bien des aspects de la pratique enseignante. Le fait même de partir du B.O a certainement induit une certaine posture dans la réponse : les enseignants ont ainsi majoritairement davantage parlé de la dimension affective chez les élèves, que de leur propre investissement, ce qui est certainement à relier à cette question-cadre initiale. Par ailleurs, nos propres questions, bien que s'appuyant sur les réponses des interviewés, a orienté le degré de conscientisation de certaines composantes de cette dimension. Pour exemple, nous n'avons pas eu le temps d'axer les entretiens sur d'autres aspects de la pratique enseignante, tels que le conseil de classe, ou le

¹³⁵ Espinosa, G., 2003, *L'affectivité à l'école*, PUF.P20

¹³⁶ Voir Tableau 2.2 Compétences de l'I.E

suivi personnalisé des élèves au sein de dispositifs particuliers, et que nous supposons relever tout autant de la dimension affective. Nos propres compétences de chercheuse ont là encore certainement restreint la profondeur d'analyse des réponses proposées, notamment dans tout ce qui relève d'un regard sur l'investissement psychologique. Nous avons toutefois pris la précaution de prendre en compte les entretiens de manière exhaustive, afin d'atténuer d'éventuels raccourcis trompeurs.

Composantes	La dimension affective : en tenir compte	Dimension affective et compétences réflexives
Climat de classe	-Maintenir/contenir une ambiance de travail, -Contrôler la discipline	-La générer par des moyens affectifs : l'embrayage affectif -Un outil de pression/stimulation pour amener à un investissement de la classe en profondeur
Rapport à la matière	-Faire cours avec dynamisme -Partir des acquis et des goûts de la classe	-Faire aimer/intéresser à la matière -Donner à voir/verbaliser le plaisir d'enseigner et/ou de découvrir, de savoir -Déverrouiller les blocages -ancrer le savoir dans une dimension plus vaste, le relier à l'environnement de l'élève - Dissocier l'amour pour sa matière des performances attendues de la part des élèves,
Communiquer	-Dialoguer et expliquer, rôle de la parole dans et à côté du cours -Veiller à une relation éducative saine -Etre éloquent	-Etre attentif à la comm. non verbale et à ses effets: sourire, geste affectif, ton... -Utiliser l'humour et le jeu pour ancrer affectivement, charmer. -Etre conscient du plaisir de trouver de nouvelles approches -Créer une complicité sécurisante en classe
Affectivité et posture de l'enseignant :	-Un regard humain -Faire montre de bienveillance -Encourager l'expression des pensées/émotions sans frustrer -Etre un adulte de confiance	-Un regard individualisé : être attentif à l'affectif même pour les « bons élèves » -Accompagner l'élève en tant qu'humain -Valoriser les ressources individuelles des élèves en classe, créer des synergies interpersonnelles -Connaitre le contexte/la psychologie des élèves -Individualiser les attentes -Eduquer à une rencontre humaine
Affectivité et élèves décrocheurs : accompagner	-Accueillir toutes les remarques sans brimer -Tenir compte des affects signes de mal-être et alerter les référents -Connaitre le contexte familial pour éviter des erreurs de communication	-Diagnostiquer les signes de rébellion qui n'en sont pas réellement : souffrance cachée -Développer des capacités dont n'ont pas conscience les élèves, contourner les blocages -Transférer sa confiance en soi chez l'élève -Savoir prendre l'élève à part et discuter avec lui (démarche volontaire ou non) -Repérer les stagnations dans les progrès de l'élève et l'accompagner sans qu'il verbalise cette demande.
Affectivité et retour sur sa pratique	-Tenir compte des manifestations d'amour ou de désamour (verbal ou non verbal) sans brutalité -Trouver une forme de gratification	-Rétroagir et adapter sa pratique - savoir interpréter cette évaluation d'un point de vue professionnel, la solliciter sans tomber dans le « prof copain », prêter attention à la dimension

	sans narcissisme	transférentielle de la relation -déceler les atteintes inconscientes à l'identité professionnelle
Affectivité et évaluation	-Dissocier la personne du travail - Individualiser ou non les attentes -Tenir compte ou non du contexte	-Accompagner affectivement le retour de la note par la parole ou le commentaire -évaluer la dimension affective (progrès, motivation, sérieux)
Savoir-être	-enseigner implicitement une éthique : transmettre les valeurs par parole et gestes - éduquer à des actes citoyens -être conscient d'être un repère	-Enseigner explicitement à surmonter les difficultés, persévérer -accompagner dans la vie adulte, jouer un rôle donner des clefs à la complexité du monde -transmettre des compétences sociales - Analyser la portée de ses mots -développer l'empathie des élèves
Regard sur soi	-avoir conscience du filtre humain que l'on constitue, de ses imperfections -être conscient des catégories d'élèves que l'on intègre -maîtriser ses émotions	- avoir un regard réflexif sur les gestes que l'on emploie en classe : développer des connaissances métacognitives - savoir analyser la portée de ses mots : communiquer affectivement ? -Avoir conscience de l'importance de ses projections sur la performance des élèves - déceler les transferts
Vocation et regard sur la relation	-Un idéal de la relation éducative au préalable	-Une éthique à entretenir : quel investissement affectif donner à voir, en lien avec les performances scolaires ? Les conséquences du découragement ? -Une maturité affective : entre idéal et réalité

La dimension affective semble donc chez certains enseignants être mobilisée dans des savoirs d'expérience acquis au cours de la pratique : l'impact bénéfique sur la relation éducative est souligné à maintes reprises dans les propos recueillis. Wlodkowski¹³⁷ développait déjà en 1985 un modèle théorique sur la motivation et ce qui la génère chez les élèves : ce serait en travaillant les attitudes (l'un des aspects affectifs, donc) à partir de leurs acquis que le professeur orchestrerait des expériences stimulantes et encourageantes renforçant leur estime de soi, leur motivation et consécutivement leur performance. Il y aurait donc une communication affective à développer, encore trop peu exploitée en classe, comme le regrette L. Lafortune,¹³⁸

L'enseignant doit détenir une certaine compétence, éprouver de l'empathie, être clair dans les objectifs poursuivis et manifester son enthousiasme pour la matière enseignée. Un professeur motivé a l'enthousiasme et l'énergie nécessaire pour trouver des outils pédagogiques qui stimulent ses élèves, les aident à vaincre leurs difficultés et développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école.

Cette empathie apparaît donc comme le socle indispensable au développement de compétences affectives : le professeur développe par ce biais une observation professionnelle des interactions afin de déceler les attitudes, gestes et paroles significatives. Ces observations sont le support de pistes de réflexion lui permettant d'accroître ses connaissances

¹³⁷ Wlodkowski, R., 1985, vu le 24/02/2014 à : <http://www.raymondwlodkowski.com/Materials/Fostering%20Motivation%20in%20Professional%20Development%20Programs.pdf>

¹³⁸ Lafortune, L., 1992, *Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires*, Actualité de la recherche en Education et en Formation, Strasbourg,

métacognitives et de rétroagir au sein même de la pratique grâce à un processus de distanciation critique. Développer une compétence affective chez le professeur implique, par-delà la simple prise en compte des affects, un regard critique sur les signaux émis et leur impact sur autrui. Au-delà d'un simple outil pour guider les élèves vers un objectif établi, apparaît dans le discours enseignant un désir d'accompagner affectivement les élèves, d'élucider les obstacles socio-affectifs qui peuvent parfois interférer avec l'apprentissage.

Apparaît en outre dans les développements de Louise Lafortune une responsabilité qui incomberait aux professeurs quant à manifester de l'enthousiasme pour la matière, enthousiasme qui, par transfert, se transmettrait aux élèves. Cette question n'a pas fait l'unanimité chez les collègues interrogés qui estiment parfois que cela serait tomber dans « l'animation sociale » (Yvan). Pourtant, pour les ethno-psychologues notamment, la question des émotions est souvent malheureusement éludée dans la psychologie sociale alors qu'elle appartient à ce champ. En effet, l'émotion est pour certains chercheurs un fait social : c'est leur expression qui montre l'adhésion aux « valeurs impliquées dans la situation »¹³⁹, elles sont des « modes de maintien des systèmes socioculturels de croyances et de valeurs ». ¹⁴⁰ Autrement dit, l'émotion aussi est cognitive¹⁴¹, sorte de pensée incarnée qui permet de s'ancrer dans la structure sociale qui « cautionne ces valeurs », ici l'école. C'est par leurs ressentis que les élèves intérioriseraient ces valeurs, et accèderaient ainsi progressivement au sentiment de citoyenneté : la capacité de l'enseignant à laisser les élèves assumer un rôle dans la découverte de la connaissance, et donc à en éprouver les émotions qui s'y rattachent est capitale.

Rabant y rattache le concept de désir, composante essentielle du rapport au savoir, et interface entre l'élève et le professeur qui les institue réciproquement comme tels : ¹⁴²

[...] Ce que l'élève suppose de son maître, ce qu'il en désire quant au savoir, par quoi il se pose justement comme élève, et ce qu'en retour, le maître supporte de ce désir, par le nom même qu'il porte, c'est-à-dire la manière dont il fait intervenir le savoir pour l'élève, sont la condition nécessaire et suffisante pour que surgisse ce champ qu'on appelle l'école. L'enseignant est selon l'expression de Filloux 'celui qui fixe le désir d'un savoir' mais pour que cela puisse être il faut qu'il se donne comme bon objet.

Si ce désir, cette adhésion se fait chez les élèves selon un « mode personnel et irrationnel »¹⁴³ c'est au professeur de devenir en quelque sorte un professionnel de ce désir, développant une éthique de cette affectivité qui n'en fasse pas qu'un simple outil pour contrôler l'obéissance des élèves. Il a, autrement dit, à travailler son investissement fantasmatique et à veiller par une posture réflexive à en faire un moteur et non un frein à l'apprentissage. Mireille Cifali conforte cette corrélation à l'efficacité de la pratique : ¹⁴⁴

Subjectivité, implication, engagement, transfert, contre-transfert [...], autant de signes de la présence d'un sujet dans son action. L'efficace de l'action serait lié à l'engagement d'un sujet vis-à-vis de lui-même et du monde.

¹³⁹ Despret, V. , Ces émotions qui nous fabriquent, ethno-psychologie des émotions, , Ethno-psychologie de l'authenticité Sciences Humaines, Synthélabo,1999, p. 224

¹⁴⁰ C. Armon Jones « Prescription, explication and the social construction of emotion », *Journal for the theory of social Behaviour*, 15, 1 :1-22, 1985, p20

¹⁴¹ Boquet, D. et Nagy P., « Une histoire des émotions incarnées », *Médiévales* 61, Automne 2011, p.5-24.

¹⁴² Rabant, Cl., 1968, « L'illusion pédagogique », *L'inconscient* n°8, Paris, p.92

¹⁴³ Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont, p.201

¹⁴⁴ Cifali, M. et Giust-Desprairies, F., 2006, *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck

Cette question légitime de la prise en compte professionnelle du transfert et du contre-transfert –positif ou négatif- est à englober dans cette réflexivité. Tout comme l'élève a souvent tendance à projeter sur l'enseignant ses conflits internes ou encore parentaux ; pour Postic, l'enseignant se berce souvent de l'illusion de posséder un pouvoir magique (les professeurs interrogés parlent d'ailleurs souvent d' « alchimie »): par la force de projection de sa pensée, -souvent de façon inconsciente- il substitue « à l'image de celui qui est en face l'image de l'autre, formé de ses désirs, le soumettre en l'influençant, c'est agir sur le réel en pensant que l'objet latent deviendra l'objet présent. »¹⁴⁵ Le savoir, voire même l'expertise disciplinaire, agit comme un bouclier protecteur « qui permet d'éviter le jeu direct des personnes, l'affrontement des êtres avec une implication totale, le corps à corps »¹⁴⁶ d'où cet idéal de maîtrise de soi qui sous-tend le discours enseignant. Il peut alors d'autant mal décoder les réactions affectives des élèves à son égard, allant jusqu'à rompre brutalement le lien. Ainsi « je ne suis pas là pour vous aimer » est une phrase souvent prononcée par les enseignants interrogés, conduits à verbaliser parfois brutalement leur lecture de cette dimension. Sans que nous n'ayons pu questionner les élèves, l'on peut s'interroger sur la portée de ce témoignage et sur les causes sous-jacentes d'un certain malaise concernant cette dimension.

IV.2. Le manque de formation dans ce domaine peut être une source de malaise

	Une dimension affective source de malaise	Analyse du discours enseignant
Walid	<p>Q : Tu penses en transmettre beaucoup de ces valeurs morales ?</p> <p>R : Quelquefois oui, certains ont besoin... L'affectif, c'est quoi, un sentiment ? Pour moi l'affectif, c'est le besoin de se sentir... , c'est plus profond que le côté élève prof. Tu pourrais donner de l'affection à un enfant ou à un ami. Un élève, ce n'est pas pareil. Parfois tu sais pas où est la limite...</p> <p>R: Parfois il suffit de créer une ambiance sympa et ça part en vrille. En clair, si tu veux les faire bosser, faut contrôler l'ambiance. En même temps si tu veux une ambiance plus légère et agréable, avec du plaisir à rigoler, bref user de l'affect, c'est plus difficile. C'est plus dangereux, et là tu peux avoir à subir.</p> <p>Q : C'est quoi les qualités indispensables pour exercer ce métier ?</p> <p>R : Savoir oublier ce que te font les élèves. Ne pas avoir de rancunes. L'insolence, une intonation un peu haute, ça me rend fou parce que je n'ai jamais mal parlé à mes profs. Je ne supporte pas l'élève qui ment. On instaure une confiance et t'es souvent malgré ça déçu. Faut savoir oublier parce que tu as en face de toi un enfant et qu'il faut oublier les déceptions, sinon tu te braques.</p>	<p>-Il est difficile pour Walid de se fixer des limites dans la dimension affective : c'est une prise de risque qui n'a pas forcément sa place en classe.</p> <p>-la dimension affective, si elle n'est pas contrôlée, peut accentuer la vulnérabilité de l'enseignant. Il y aurait peut-être une confusion entre dimension affective et faiblesse.</p> <p>-Il y a une part de souffrance dans ce désir « d'oubli ».</p> <p>L'investissement affectif est source de déceptions qu'il faut savoir surmonter.</p>
Elsa	<p>R : Oui. C'est plutôt gênant d'ailleurs en ce sens que c'est un surcroît de travail, il y a un juste équilibre à trouver car il faut aussi se préserver. En même temps on ne peut pas refuser la main tendue d'un élève, ou un regard sollicitant, on ne peut pas faire comme si on n'avait rien vu...</p> <p>Q : Se préserver?</p> <p>R : Dans tout échange humain il y a des émotions qui passent et on en reçoit. Quand on a ouvert la porte, on reçoit. Se préserver, c'est dans l'investissement émotionnel. Le professeur doit s'investir là dedans le moins possible, à la fois pour se préserver</p>	<p>-Pour Elsa la dimension affective est un 'terrain' glissant dans lequel le professeur doit se risquer le moins possible, pour se préserver.</p> <p>-Il y a cependant des nécessités dans la pratique.</p>

¹⁴⁵ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF p. 234

¹⁴⁶ *Ibid* p.241

	et pour le bien de l'élève. Il y a des terrains sur lesquels il ne faut pas entrer. En tout cas pas les encourager...	
yvan	<p>Q : Tu discutes beaucoup avec les élèves ?</p> <p>R : Quand j'ai besoin oui. Mais ce ne sont pas de réelles discussions, c'est des questions réponses, pas d'échanges, la discussion ne m'apporte rien à moi. Mais je ne le fais plus maintenant, parce qu'avec les élèves qui posent problème, ça ne fonctionne plus : la transmission d'émotions positives ne marche plus, ça n'est plus un levier sur les élèves qui posent problème, ça l'est encore sur les bons élèves qui veulent progresser, ça peut marcher avec les élèves moyens qui ne savent pas encore de quel côté ils vont tomber. J'ai un ou deux élèves que ne m'avaient jamais posé problème, et maintenant si, pourtant il n'y a rien à y faire. C'est à-dire qu'ils sont complètement fermés à toute forme d'émotions positives venues de l'adulte.</p> <p>Q : Ce serait quoi un bon prof aujourd'hui ?</p> <p>R : Je ne saurais pas dire. Pour les élèves, ils attendent quelqu'un avec qui discuter, pas forcément lié avec la matière, ils attendent un animateur. Pas de jeux télé mais pas loin...</p> <p>-C'est un problème de maturité affective, c'est mon constat. On arrive sur des générations qui te parlent comme jamais tu n'aurais imaginé et je crois que si on n'était pas en classe ils n'oseraient pas nous parler comme ça. Il y a l'image du prof, l'image de la structure lycée, c'est-à-dire que l'élève se sent protégé de tout ce qui pourrait arriver lié à son attitude, il se permet des choses qu'il ne se permettait absolument pas dans la rue.</p>	<p>-l'enseignant porte un regard pessimiste sur l'évolution de la génération d'aujourd'hui qu'il diagnostique 'fermée à toute émotion'.</p> <p>La dimension affective a donc perdu en qualité et se résume aujourd'hui à de l'animation, les élèves ne seraient plus mûrs affectivement.</p>
Jean-Marc	<p>-En première année, je me souviens, j'avais une élève à qui j'ai dit : « que vous m'aimez ou pas n'est pas le problème. Le problème est que vous réussissiez votre cours »... Malheureusement à cet âge là beaucoup d'élèves ont déjà dit « j'aime pas untel donc je n'adhère pas à son cours.» Ils viennent déjà avec une idée préconçue, « je n'aime pas ce type donc... »</p> <p>R : J'essaie d'insister. Au départ je vais tenter plusieurs stratégies. Il m'arrive même d'aller sur Internet pour chercher des profils d'élèves, des types de discours... Et quand je vois que ça dépasse mes compétences et que j'ai atteint mes limites je peux abandonner, je ne vais pas essayer d'autres stratégies, mais je garde une frustration. Et puis j'aurais envie de me concentrer sur d'autres élèves.</p>	<p>-Jean-Marc se heurte parfois à des blocages affectifs devant sa personne.</p> <p>-Il est alors amené à faire des recherches sur internet, qui le laissent souvent frustré.</p>
Frédérique	<p>Pourquoi ? Là c'est lié au prof, à sa personnalité. Quand ils disent, cette prof là est bien, celle là non, ça veut dire qu'il y a une responsabilité importante du prof. Après faut pas se noyer non plus. Il y a quand même un rôle de prof à tenir, il faut qu'ils comprennent qu'ils doivent rester dans le cadre. Tu n'es pas là pour être maman, ni pour être une copine. Je ne suis ni l'une ni l'autre, je suis la prof.</p> <p>-Ils ne foutaient pas le bordel, ils parvenaient juste à déstabiliser le cours à tour de rôle par des petites touches, une attitude, une réflexion... C'était difficile à gérer, je n'y arrivais pas, ils me prenaient trop de temps je les ai fait virer au 3^e trimestre parce que j'étais trop sur eux, ils prenaient trop de mon temps. Il n'y a eu aucune alchimie avec eux. Cela faisait longtemps que ça ne m'était pas arrivé à ce point là. Il y a des classes qu'on aime moins que d'autres.</p> <p>Je suis très à l'aise avec les 4^e, 3^e mais avec les 6^e j'ai eu des soucis. Ils sont tellement dans l'affectif. Plus grands ils peuvent t'adorer mais ils ont leur vie leurs potes. Avec les petits, faut trouver le juste milieu, calmer le jeu</p>	<p>Les retours affectifs sont une manière de s'auto-évaluer mais ils sont aussi à interpréter avec distance : Frédérique éprouve régulièrement le besoin de clarifier son statut.</p> <p>Elle éprouve des difficultés devant certaines classes où « l'alchimie » ne fonctionne pas.</p> <p>Le rapport affectif est parfois trop fort avec les élèves plus jeunes, au point que l'enseignante redoute les classes de 6^{ème}.</p>
Martin	Je suis quelqu'un de très gentil –parfois trop	-Sentiment de vulnérabilité qui émerge lorsque l'enseignant se laisse aller à être 'lui-même'.
Roland	Je m'arrange pour que dans cette dimension affective il y ait en même temps une appréciation de l'enseignant lequel doit rester à sa place d'enseignant. Dans la notion d'affect il peut y avoir une confusion. Cela m'est arrivé. Dans ces cas là c'est à nous d'abord de pressentir et éventuellement cadrer un peu plus le rapport individuel. Dans l'affect les différences d'âge peuvent jouer : moins la différence est grande plus l'affect peut être fort parfois, ce n'est pas une règle. Tout cela ne s'apprend pas forcément dans la formation initiale mais avec l'expérience.	Roland fait part d'un apprentissage de la dimension affective sur le tas : il évoque des expériences où il a dû faire face à des lectures différentes de la dimension affective de la part de ses élèves.
Vanessa	<p>Q : Cette place de l'affect dans le référentiel de compétences...?</p> <p>R : Venant du ministère, je trouve cela étrange. Parce qu'on nous demande d'être des professionnels, encore et toujours. La dimension affective, ça ne va pas ensemble. Les exigences qu'on nous impose, éthiques –quand on a un problème avec un élève on est censé rester le modèle, la référence, on se doit d'être droit etc-, et maintenant on nous demande de prendre en compte la dimension affective, je ne</p>	-Pour Vanessa la dimension affective est du ressort individuel, elle ne devrait pas figurer dans le BO car cela signifierait désormais que l'IPR va évaluer

	<p>sais pas... Dans la pratique je trouve ça normal, mais venant de l'autorité c'est bizarre. Comment calculer ça ? Sur le reste on nous demande des objectifs chiffrés. Mais là, on ne peut pas quantifier une dimension affective. C'est bizarre, ça vient comme un cheveu sur la soupe, ça n'existait pas avant. On nous demandait d'être des professionnels.</p> <p>Q : L'inspecteur ne devrait regarder que le côté quantifiable de la transmission ?</p> <p>R : Indirectement l'inspecteur ça va l'intéresser, il va regarder l'implication de l'enseignant etc. Mais mettre ça comme critère d'évaluation, c'est délicat, car le professeur qui a une ressenti particulier qui n'est pas forcément le même que les autres profs, on va le juger sur sa personnalité. C'est délicat. On n'est pas censé juger ça non ? On ne peut pas nous comparer comme ça je trouverais ça injuste.</p> <p>Q : Cet aspect, tu le maîtrises bien ?</p> <p>R : Oui même si, au début, je ne maîtrisais pas tout. On apprend mais à 21 ans, quand on démarre on n'est soi même pas encore totalement construite. Un élève qui n'a pas les bases, celui là faut vraiment le prendre en particulier mais ce n'est pas possible. C'est une composante à prendre en compte mais ça ne devrait pas arriver jusqu'à l'inspection. Si je ne sais pas à créer ce rapport affectif, ça veut dire que je suis mauvais prof ?</p>	<p>cette dimension lors de ses visites. La dimension affective relèverait donc de la personnalité de chaque enseignant et n'appartiendrait pas à la professionnalité enseignante.</p> <p>Derrière cette appréhension se cache la crainte d'être jugée 'mauvaise prof' dans les cas de figure où l'enseignant ne parvient pas à créer une relation avec la classe.</p> <p>L'enseignante évoque une formation sur le tas de cette dimension.</p>
Anna	<p>Je pense que moi parfois je suis trop affective. Même pour les punitions. En classe j'exprime tous mes sentiments.</p> <p>Q : Pourquoi penses tu que c'est « trop » ?</p> <p>R : Parce que je ne suis pas sûr que c'est la bonne méthode... -Parce que c'est très fatigant. Mais il y a des choses que je n'accepte pas.</p>	<p>L'enseignante craint d'être parfois dans une sur-affectivité, notamment dans l'expression de ses sentiments. Elle ressent alors une usure.</p>
Antoine	<p>R : (réfléchit...) Pour moi c'est une part importante dans l'enseignement mais il ne faut pas qu'elle prenne trop de place car les enfants, des collègues surtout, il arrive que par rapport à un enseignant ils s'impliquent plus ou moins -à la fin du cours, je retiens le ou la fautive. Je ne fais pas ça en tête à tête, il y a toujours un autre élève à qui j'ai demandé de rester. Le témoin (rires) peut être un délégué de classe, je fais attention à cela parce que j'évite de partager des moments...pas intimes mais...de me retrouver seul avec les élèves en fait. Cela dit, pour revenir à l'exemple de vendredi, je leur ai dit carrément : « je ne suis pas là pour être aimé des élèves, je suis ici pour vous enseigner, pour mener une certaine pédagogie à son terme C'est cela mon but, rien d'autre. Après, s'ils ne veulent pas entrer dans ce cadre, cela se passe mal. Je ne suis pas là pour être leur ami. S'ils m'aiment bien tant mieux, si non, ils sauront au moins pourquoi.</p>	<p>Il y a un risque à laisser une trop place à la dimension affective car les enfants peuvent faire l'amalgame et peinent à percevoir l'aspect professionnel de cette dimension. Cela le conduit parfois à rejeter cette dimension dans le discours aux élèves.</p> <p>L'enseignant redoute notamment les dérives et veille à ne pas rester seul.</p>
Carole	<p>R : C'est très difficile je me suis posée la question et j'ai pas trouvé la réponse, moi pour ma part j'essaye et je suis passionnée par mon truc, je compte sur ma passion pour la transmettre maintenant cela ne fonctionne pas toujours, tu as des enfants qui sont passifs et qui attendent que cela passe . - est-ce que je peux pas faire quelque chose pour qu'il ait envie et le motiver ? Et là j'ai pas la clef...</p>	<p>L'enseignante évoque des situations de blocage à l'égard de certains élèves qui restent passifs et insensibles à la passion qui l'anime.</p>
Louise	<p>-Pour moi, c'est vraiment lié à la matière; je n'ai pas l'impression d'empiéter sur leur sphère. Il y a ce risque avec l'affectif d'outrepasser son rôle, d'aller trop loin.</p> <p>Q: Pour vous, ce serait quoi aller trop loin ?</p> <p>R: Ce serait attendre quelque chose des élèves lié à l'affectif, de devenir le « prof copain » qui serait lui même affecté plus que de raison par un élève qui se serait braqué, élève avec qui il aurait auparavant tissé une relation. On connaît tous des professeurs qui ont franchi cette limite.</p> <p>Q: Cette limite se retrouve-t-elle sur le terrain ?</p> <p>R: La personnalité joue quand même beaucoup. La raison pour laquelle on fait ce travail est également importante ici. J'essaie de bien faire le mien même si ce n'est pas une vocation. Je crois que cela crée naturellement une limite. Je n'attends pas non plus des élèves qu'ils remplissent ma vie.</p> <p>Q: Cela n'entre donc pas dans la compétence professionnelle du professeur ? C'est fonction de sa personnalité ?</p> <p>R: Non, je pense que ça fait partie d'un tout. Chaque professeur vient avec ses propres capacités sans prendre le risque d'aller au delà. Il amène un certain nombre</p>	<p>Louise ressent le même sentiment de risque à aller trop loin dans l'affectif : il y a donc une réflexivité éthique à entretenir à ce sujet.</p> <p>Elle évoque des collègues trop 'copains' avec les élèves, ce qui n'est pas professionnel.</p> <p>Elle évoque la nécessité d'avoir d'autres sources de satisfaction dans la vie de l'enseignant, au risque d'en</p>

	<p>de choses. Cela peut faire partie du savoir-être mais un autre professeur va peut-être pouvoir amener autre chose. Il est important pour les élèves de voir que nous ne sommes pas parfaits.</p> <p>-Le petit groupe dont je parlais plus tôt a eu tendance à se cacher derrière certaines fortes têtes qui avaient tendance à prendre de la place dans la classe; s'est alors créée une sorte de fausse énergie positive avec laquelle, d'un point de vue individuel, elles n'ont rien gagné.</p>	<p>attendre trop des élèves.</p> <p>Il s'agit d'une question de personnalité mais il faut conserver un regard critique et ne pas oublier que le professeur est imparfait.</p> <p>Elle évoque un cas où la dimension affective dans une relation à la classe l'a amenée à s'interroger sur les ressorts souterrains de celle-ci.</p>
--	---	---

La dimension affective fait naître diverses interrogations éthiques au cours de la pratique enseignante : les enseignants la décrivent comme difficile à appréhender, elle est unanimement perçue comme à « garder sous contrôle ». De manière paradoxale, elle est à la fois envisagée comme un aspect plaisant et naturel de la pratique et en même temps comme une composante dangereuse, (ouvrant la voie à une forme de vulnérabilité ou encore sujette à des mésinterprétations) voire parfois comme un élément non professionnel : certains enseignants parlent alors d'une quasi-lutte souterraine pour la maintenir en périphérie de la relation éducative. Sa place au sein de la pratique enseignante est donc régulièrement remise en question et il est intéressant de noter que tous les enseignants se sont à un moment donné de leur pratique positionnés à ce sujet : elle semble donc être l'un des supports privilégiés d'un retour réflexif.

	Les écueils de la dimension affective : entre surinvestissement et désaffection du lien	Analyse du discours enseignant
Walid	<p>Moi j'ai cessé ça parce que les publics ont changé Ce qui était facile avant l'est moins maintenant. Pour prendre en compte cette dimension affective, faut avoir un retour de l'élève. C'est devenu possible de trouver un lien à créer avec beaucoup moins d'élèves qu'il y a quelques années.</p> <p>-Parfois, je me dis j'aurais pas dû... Parce que je vois que la semaine d'après ... Je suis peut-être allé trop loin sur ce côté-là. Par exemple avoir rigolé avec, m'être relâché, ne pas être dans le carcan du prof, je vois que la semaine d'après ou même sur le même cours, je vois que ça s'est relâché. Le rapport de confiance est essentiel. Certains jouent le jeu, d'autres se moquent de toi et continuent de n'en avoir rien à foutre...</p> <p>Q : le fait que tu les aies accompagnés longtemps a changé les choses?</p> <p>R : Je pense que les suivre pendant trois ans a dû jouer... C'est tout l'investissement qu'on a fait, c'est le retour des choses qui m'énerve quoi. Pourquoi on bosse comme des malades avec ceux-là et on n'a pas une super ambiance de travail, alors que les autres on n'a rien fait de spécial et ça se passe bien ? L'ingratitude. J'ai l'impression qu'on leur mâche trop le travail souvent. On les assiste trop, on ne leur demande pas suffisamment d'efforts Et ça ils ne s'en rendent pas compte, tout ce travail qui a été fait pour eux Il faudrait faire quelque chose pour qu'ils prennent mieux en compte la valeur des choses.</p> <p>Q : les sentiments de tes élèves, cela t'importe ?</p> <p>R : Quand même oui. Se savoir apprécié est toujours bon .Ca te rassure sur ton choix de métier, ça te donne envie de venir travailler. Si je sens un rejet, je vais essayer de tout faire pour résoudre le problème. Vient-il de moi ou d'eux ? Pour revenir à mon élève « difficile », je lui ai crié dessus et il s'est braqué. Il a reconnu ensuite (qu'il avait tort) dans une discussion avec sa mère. Etait-il convaincu réellement ? Je ne sais pas, il est faux. J'ai l'impression que certains sont bons, certains ont le fond mauvais. Je cherche à savoir si ça vient de moi, mais quand je vois d'autres problèmes similaires avec d'autres profs, je me dis non, peut être que ça ne vient pas de moi...</p>	<p>-regret d'une évolution sociale qui ne permet plus de créer un lien fort avec les élèves.</p> <p>-désir de sortir du 'carcan' professoral et déception suite à la réaction des élèves.</p> <p>-l'investissement affectif génère des attentes, qui, si elles ne sont pas comblées, provoquer déceptions et accusation d'ingratitude.</p> <p>-le rejet remet en cause l'enseignant mais amène aussi à une catégorisation des élèves en « bons » et « mauvais ».</p>

	<p>Q : Alors tu en fais quoi ?</p> <p>R : J'établis une relation prof-élève classique et basta. Pas d'affectif, rien du tout, pas de rigolade, pas d'humour, beaucoup de distance.</p>	-l'enseignant a pris la décision de ne plus s'investir affectivement.
Elsa	<p>Q : Ce serait quoi alors un « jeu affectif » ?</p> <p>R : Chercher absolument à comprendre l'élève qui dès lors cesse d'en être un pour devenir « un enfant », chercher à excuser, chercher à plaire, même si c'est dans un but pédagogique... Il y a un milieu à trouver entre cette attitude là et les considérer comme des petites machines.</p> <p>Q : Cela vous arrive que des élèves viennent discuter avec vous pour chercher justement cette relation spéciale ?</p> <p>R : Non pas souvent. Si je peux, je les décourage habilement. L'élève doit percevoir qu'il peut me solliciter pour le travail et l'étude, leur méthode. Pour le reste il y a d'autres personnes mieux indiquées que moi.</p> <p>Q : moins de déception avec les années concernant ce lien éducatif, disiez-vous ?</p> <p>R : Je conçois que le métier est de plus en plus difficile parce que le public a changé certes. Mais aussi à cause de l'institution, qui nous en demande trop. A partir de là, soit on arrête soit on continue. J'essaie de continuer à faire le travail comme je le conçois.</p> <p>-Pour ma part j'ai acquis une forme de détachement qui, finalement, est plutôt bénéfique au travail parce que j'ai compris qu'on ne maîtrise pas tout. Il ne faut pas prendre les mauvais résultats d'un élève trop personnellement.</p> <p>-Mais il y a aussi un piège là. On anime, les élèves ont l'air capté mais on est exactement comme le film qui passe à la télé ou un jeu vidéo, on peut être une simple distraction dans laquelle ils n'auront rien appris. Donc je ne cherche pas systématiquement.</p> <p>Q : c'est difficile ?</p> <p>R : Ben c'est de plus en plus difficile de faire naître l'enthousiasme (souffle). De la même manière que les tout petits sont de moins en moins émerveillés quand ils arrivent en classe primaire, les ados n'aiment plus débattre, s'affirmer. J'ai l'impression d'avoir de plus en plus d'ados nonchalants, blasés, pour ne pas dire cassés quelque part... Ils n'ont plus de rêve, c'est le contexte social et économique...</p>	<p>-la dimension affective peut conduire l'enseignante à sortir de son rôle, rôle qu'elle distingue du rôle parental.</p> <p>-elle décourage donc toute discussion qui n'ait pas trait aux savoirs transmis.</p> <p>-il y a parfois un découragement quant à ce qu'elle ressent comme une pression à la fois sociale et institutionnelle.</p> <p>-afin de se préserver de déceptions coûteuses, elle s'est réfugiée dans un détachement.</p> <p>-Elle déplore à la fois le désir d'animation des élèves d'aujourd'hui et le fait qu'ils ne soient plus aptes à s'enthousiasmer, causes conjointes de sa fatigue professionnelle.</p>
Carole	<p>Q : Comment le vis-tu ?</p> <p>R : Ben oui, c'est un petit échec, un petit peu, mais bon comment dire les enfants qui restent à l'écart, c'est un peu un échec car il n'y a pas la motivation.</p>	L'absence de motivation peut être perçue comme un échec par l'enseignante.
Yvan	<p>R : C'est assez rare pour moi le lien individuel. Pourquoi ? Parce que je n'ai plus envie de faire ça. Non, pour moi c'est la classe, point. Je suis fatigué, ça fait 14 ans que je fais ce boulot. Non et puis les élèves évoluent... enfin ça dépend, les élèves changent, ils ne sont plus demandeurs de ça. Avant le côté affectif était plus sollicité. Et puis moi-même je le proposais.</p> <p>- La dernière classification, ce sont les élèves pour qui tu ne peux vraiment rien qui sont foncièrement mauvais au sens non-scolaire.</p> <p>Q : C'est quoi le mauvais élève ?</p> <p>R : C'est celui qui va essayer de te pousser à bout, celui qui n'a aucune capacité à voir sa place sociale, où il se trouve, ce qu'il doit faire par rapport à l'endroit où il est, par rapport aux personnes avec qui il est. Le mauvais va essayer de manipuler les autres. Moi, ceux là, je ne peux rien en faire.</p> <p>-Là j'en ai 2 (terminale et 2^e) où c'est bien pourri, avec une sale ambiance, c'est-à-dire une atmosphère tendue où tu sens que ça va clasher forcément à un moment ou l'autre et toujours avec les mêmes élèves qui pourrissent le bien être de la classe. Après, dès qu'ils sont sortis du cours, soit parce qu'ils ne sont pas venus soit parce que je les ai virés, tu peux avoir la même classe, moins un élève, et l'ambiance peut être complètement différente.</p>	<p>Yvan manifeste un grand sentiment d'usure morale face à des élèves hermétiques à la dimension affective.</p> <p>-ceux qu'il ne parvient pas à raccrocher sont perçus comme 'mauvais' et manipulateurs, à exclure du cours.</p> <p>-les termes affectifs forts renvoient à une amertume non déguisée.</p>
Jean-Marc	<p>Q : J'ai remarqué que tu vouvoies les élèves. Pourquoi cet usage au collègue ?</p> <p>R : Je suis assez proche de mes élèves au niveau tactile. Je les touche, je ris beaucoup avec eux, il y a une bonne humeur qui se crée dans mon cours mais le vous me permet de maintenir une distance que je ne parviens pas à établir dans ma façon d'être avec eux. Pour ne pas tomber dans une relation amicale que j'aimerais parfois avoir avec certains de mes élèves. Mais ce serait déplacé. Donc le vouvoiement est une sorte de garde-fou. Je dois avouer que maintenant que je l'ai mis en place ce serait très difficile de revenir dessus.</p> <p>Q : C'est un garde-fou pour toi ou pour eux ?</p> <p>R : C'est aussi un message pour eux car je pense qu'il me faut montrer que si je veux que les élèves se sentent bien dans ma classe, je suis quand même le professeur. Le « tu » casserait cette...heu... Je peux m'asseoir près d'un élève, raconter des blagues, plaisanter etc. Parfois, je peux m'asseoir sur le bureau d'un élève et m'adresser à lui comme ça. Si en plus je le tutoyais... Le « vous » les pousse à penser « attention c'est quand même mon professeur. »</p>	<p>Jean-Marc se place des garde-fous dans la dimension affective : il s'autorise à une grande proximité tant physique que verbale tout en s'en préservant par l'emploi du vouvoiement.</p> <p>Le désir amical semble exister chez l'enseignant et chez ses élèves : le cadre est donc à consolider de façon récurrente pour cet enseignant.</p>

	<p>Q : Il peut donc y avoir des excès au niveau affectif ?</p> <p>R : La dimension affective ne doit pas nous détacher du fait que nous représentons, aussi, l'autorité dans la classe, l'adulte responsable... Le problème est que si l'on prend trop en compte la dimension affective, on peut craindre certains dangers, manquer des choses qui se passent et qu'on ne verra pas, voire se faire manipuler par certains... Cela peut les empêcher de se mettre face à leurs responsabilités.</p>	Il évoque également des tentatives de manipulation affective par certains élèves.
Frédérique	-C'est trop passionnel chez moi. Quand je rentre chez moi, ça me bouffe si ça n'est pas bien allé. Et inversement. Là il faut que je travaille là-dessus. Il faut que ma profession ait moins de prise sur ma vie perso. On travaille tant les cours que des fois au niveau de l'affectifpenser à ta vie de famille, c'est capital.	Frédérique est parfois troublée par son investissement qu'elle qualifie de 'passionnel'. Cela peut interférer sur sa vie personnelle.
Vanessa	...on s'impose soi même les limites avec les élèves. C'est un choix. Q : C'est quoi tes limites avec l'élève ? R : Je ne veux pas qu'ils me tutoient. Je suis jeune. J'ai peur qu'ils me prennent pour leur ami. Je me trouve assez accessible, je leur permets de me dire ce qu'ils pensent.	Vanessa refuse le tutoiement par peur de basculer dans une relation amicale, du fait aussi de son jeune âge. Cela provient selon elle de la liberté d'expression qu'elle octroie à ses élèves.
Anna	Q : Par rapport à la vision que tu avais de ce métier? R : (...longue réflexion) Ouiiiiiiiiiiiiiiii quand même un peu déçue... -Parfois c'est dur de faire la part des choses. Par exemple tu te fâches avec un élève, ou tu lui cries dessus, ça m'arrive, et c'était souvent le moment le moins indiqué pour faire ça. -J'ai souvent des commentaires genre « vous êtes trop gentille », c'est plutôt bien même s'il ne faut pas se faire bouffer. C'est impossible pour moi d'être stricte. Moi en classe, s'ils me font rire, je ris. Alors qu'on m'a toujours conseillé de rester maîtresse de ma classe, que c'est à moi de décider si on rit ou pas. Au début j'écoutais ces conseils, j'ai essayé mais ça ne marche pas. Dans un autre établissement peut-être ça aurait fonctionné.	Anna est parfois inquiète de son usage de la dimension affective : lorsqu'elle exprime ses sentiments ou encore lorsqu'elle estime qu'elle n'est pas en contrôle des émotions de la classe. Elle évoque une 'image' du professeur strict qui serait véhiculée par ses collègues.
Antoine	R : Je pense que pour certains, cette dimension affective est essentielle même si cela ne doit pas devenir une règle car cela peut aller dans les deux sens. La dimension affective peut être négative. Je peux par exemple tomber sur une classe où le courant ne passe pas du tout et je dois monter une stratégie pour passer outre. R : Surpris non. Avec l'expérience cela ne m'arrive plus. Mais cela m'arrive encore d'être déçu. J'aime bien enseigner mais c'est de plus en plus fatigant. Enseigner le savoir être est difficile parce qu'il y a de plus en plus de parents défaillants par rapport à ça. Difficile aussi de redonner confiance en l'école aux élèves car certains ne craignent aucune sanction, la famille a démissionné, l'administration n'a plus de prise et c'est toi l'enseignant qui arrive en cours qui en subit les conséquences. Le soir quand tu arrives chez toi tu n'as qu'une envie, t'allonger et dormir.	Antoine met en garde contre une trop grande prise en compte de la dimension affective : il lui incombe de ne pas trop se laisser influencer par ses sentiments. Il évoque spontanément une grande fatigue liée à l'évolution sociale. Il a notamment le sentiment d'avoir trop de responsabilités dans ce domaine.
Louise	Je crois que beaucoup de professeurs sont rapidement usés parce qu'ils ne parviennent pas à prendre de la distance par rapport à leurs sentiments. Selon moi, il y a très peu de personnes qui ont les qualités requises pour être professeur. Le bon professeur n'est pas dans la séduction. Il ne rejoue pas en permanence ses propres questionnements dans une salle de classe, il n'a pas besoin d'être aimé et valorisé. Il ne recherche pas de gratifications personnelles mais globales, collectives.	Louise établit un diagnostic de la profession actuelle : les professeurs seraient trop à l'écoute de leurs affects et chercheraient trop la confirmation de leur valeur professionnelle dans le regard des élèves : la déception est cause d'usure.

Des éléments récurrents surgissent dans le discours enseignant au sujet de la dimension affective : chez plusieurs d'entre eux est évoquée la peur de trop de proximité, pouvant conduire à une dérive non professionnelle. Cette dérive est vécue comme une forme de manipulation côté élèves –avec pour conséquence la plus drastique l'exclusion- mais elle est aussi décelable côté enseignant sous forme d'une crainte de fusion néfaste ou encore de déceptions répétitives pouvant aboutir à un

sentiment d'usure. On remarque différentes stratégies dans les témoignages afin de ne pas s'y laisser trop absorber, tandis que d'autres manifestent un désir plus tranché de la rejeter autant que possible. Soulignons en outre que les enseignants qui ont dû faire face à trop de déceptions affectives sont ceux qui témoignent le plus d'un rejet du lien éducatif, voire du métier en tant que tel ; a contrario les enseignants qui parlent le plus de plaisir de la pratique sont ceux qui maintiennent une relation affective forte, tout en s'inquiétant beaucoup d'être sorti du cadre professionnel. La dimension affective serait donc tout autant coûteuse en énergie que source d'un investissement nécessaire pour continuer à éprouver du plaisir en classe. Seule une collègue parle d'une forme de maturité affective acquise sur le tas, lui ayant permis de continuer à entretenir le plaisir d'enseigner, notamment en s'inscrivant dans une perspective plus globale du métier.

	Des incidents critiques	Analyse du discours enseignant
Walid	<p>Q : C'est une manière de gérer le groupe-classe cette complicité ?</p> <p>R : Avec certaines classes j'ai réussi, certaines plus que d'autres. L'an dernier j'ai eu une super relation avec la classe et cette année, j'ai partagé plus, je suis allé en Angleterre avec eux, et bien, malgré 3 semaines où on a partagé bcp de choses, je n'ai pas eu l'impression d'avoir un retour. Il m'est même arrivé de traiter bcp d'égoïstes. On a partagé, on s'est qd même livrés, on est partis avec eux, on a essayé de les comprendre, de gérer tout ce qui n'allait pas, bref on s'est investi, et le retour des choses est que quand ils reviennent dans le domaine scolaire, j'ai l'impression qu'ils s'infantilisent à nouveau et c'est super énervant. En Angleterre, je les ai vus hommes (adultes), savoir gérer, essayer de comprendre, boire tes paroles de prof. Et puis quand tu rentres, j'ai eu des situations où j'en avais un qui se plaignait parce que son casier, cassé, avait été volé et c'était de ma faute.</p> <p>-J'ai eu une terminale bac pro il y a quelques années, ça a été une de mes années les plus difficiles. On rentre en plein ici dans l'affectif. J'avais un élève qui me donnait du mal, je demande aux parents de venir, une fois deux fois trois fois. Et puis une fois c'est le père qui craque, qui se met à pleurer, à me confier que son enfant est adopté. Et ça ça a joué énormément sur ma gestion, je me suis mis à permettre des choses à cet élève que je n'autorisais pas aux autres. Du coup ça a joué sur ma crédibilité, mon autorité ! Du coup ça repart encore en vrille, alors je convoque la mère qui me fait le même coup, qui se met à pleurer etc. Je fais encore preuve de tolérance, de patience, même trop, et je vois que ça ne marche toujours pas, que ça m'a énormément bouffé</p>	<p>Sentiment d'ingratitude éprouvé par Walid : pas de retour suite à l'investissement affectif donné.</p> <p>Douleur exprimée d'avoir vu son image évoluer dans le regard des élèves : de la figure d'autorité au responsable.</p> <p>Sentiment d'avoir trop pris en compte l'affectif suite à un incident critique, voire d'avoir été manipulé par les affects des parents. Cela aurait décrédibilisé l'enseignant qui aurait ensuite pris la décision de ne plus de « laisser aller » dans cette dimension.</p>
Elsa	<p>Q : Une anecdote à ce sujet ?</p> <p>R : C'est au début de ma carrière en 6^e, une petite fille en conflit avec des profs. Elle entre dans ma salle, ostensiblement ne sort pas ses affaires, se couche sur la table, fait du bruit avec sa chaise, tout pour que je réagisse et m'occupe d'elle. J'ai eu l'intuition -c'est pourquoi je dis je ne sais pas si cela s'apprend- de ne pas m'occuper d'elle. Cela s'est terminé en larmes, elle était hors d'elle, mais j'ai réagi comme plus tôt, faisant ma classe comme si de rien n'était. Et puis je l'ai faite accompagner à l'infirmerie pour qu'on s'occupe d'elle. Au cours suivant je l'ai accueillie comme si de rien n'était. A partir de là tout est bien allé, elle ne cherchait plus la provocation, elle ne me détestait plus, elle est devenue une élève, tout simplement. Elle a abandonné le terrain affectif sur lequel elle avait essayé de m'entraîner. A la fin de l'année scolaire elle m'a invité à sa communion. C'est à ce moment- là que j'ai compris qu'il ne faut pas entrer sur le terrain affectif. Ce qui ne veut pas dire qu'on est des machines ou des monstres.</p>	<p>Suite à un incident vécu comme une tentative de manipulation affective, l'enseignante s'est forgé un lien éducatif qui exclut l'affectif.</p>
Yvan	<p>Q : Tes élèves ne sont pas demandeurs de cet aspect de toi ?</p> <p>R : Ah non. Je le vois bien puisque que quand tu proposes des choses à caractère personnel, ils refusent, voire ils ne te laissent même pas en situation de le proposer. Par exemple, pendant la grève en 2009, j'avais fait un site internet avec les cours : les gamins me renvoyaient leur boulot par mail, je corrigeais, je répondais, on avait ces échanges et j'avais décidé de maintenir ça pendant quelques années. Mais au fur et à mesure des classes, cela s'est perdu. Le public change, sa manière de réagir change. J'en ai un en tête là, on a été plusieurs à le repérer, on a fait venir sa mère, on a fait des</p>	<p>Yvan ne ressent plus de retour affectif de la part de ses élèves ; ce qui l'a conduit à se désinvestir de leurs apprentissages.</p> <p>Un incident critique émerge : il</p>

	<p>rappports avec d'autres profs. J'étais l'un des premiers à me confronter à lui, et bien je devenais son méchant. Il me reprochait tout, il me diabolisait. Au bout de 6 mois, j'ai arrêté d'essayer. Du coup nos rapports se sont améliorés puisque je n'essayais plus de jouer sur le côté affectif pour essayer de le ramener dans la bonne voie. Je lui faisais juste respecter le cadre, il y avait beaucoup moins de conflit.</p> <p>C'est quoi la différence ?</p> <p>-Par exemple il arrive tout le temps en retard. Avant on passait un quart d'heure chaque fois à lui expliquer, le ton montait et ça partait en vrille. Six mois plus tard, arrivée en retard =départ de la classe. C'est l'arrêt de la discussion. C'est un truc binaire oui./ non. On ne parle plus : tu respectes, ça se passe comme ça, tu ne respectes pas, voilà ce qui t'attend. Oui c'est vraiment une personne que j'ai abandonnée. Du coup, j'ai cessé d'être sa bête noire et ça s'est transféré sur le système éducatif dans son entier. Sur les autres profs, sur les CPE, sur les pions...</p> <p>R : Tu ressens quoi par rapport à ça ?</p> <p>J'aurais bien aimé ne jamais croiser son chemin à celui-là. Je parle là de gens comme tu en croises peu dans ta vie. Cette affaire est l'une des causes de ma ...démotivation....ma prise de recul par rapport à ce qu'on peut faire dans le système.</p>	<p>s'agit d'un élève perturbateur. En dépit des tentatives longues et répétées d'entrer en discussion, l'enseignant a renoncé à un accompagnement humain : vécu sur le mode de l'abandon, cela a contribué au sentiment de découragement initial.</p> <p>Ce découragement persiste encore.</p>
Jean-Marc	<p>...Pour moi c'est important parce que tu peux sauver un élève avec l'humain...Je me rappelle une élève qui m'avait fait une lettre indirectement, je ne le savais pas. Simplement elle avait dit que j'étais le seul, dans son environnement, au collège et sa famille, le seul à lui avoir demandé comment ça allait en entrant en cours. Je vois quand ça ne va pas, je demande comment va aujourd'hui ? C'était assez touchant parce qu'elle parlait de suicide dans sa lettre... Elle ne me l'a pas écrite directement elle l'a donné à quelqu'un qui m'a confié... Donc je pense qu'on peut sauver quelqu'un avec de l'humain. Pour moi, ça passe avant l'aspect didactique et pédagogique.</p> <p>Une autre situation dont je peux parler maintenant, c'est un élève avec des difficultés, il ne faisait pas son travail, il n'avait jamais son matériel... Cela m'a agacé pendant un trimestre, je ne comprenais pas. Et puis au bout de ce trimestre, il y a la principale adjointe qui me dit « il a de gros soucis familiaux, son père le rejette et l'a mis dehors de la maison, il n'avait plus à manger etc...Et le père refusait d'en appeler à l'assistante sociale... » Parfois je voyais cet élève dans la cour, alors que tous les élèves mangeaient à la cantine, lui ne mangeait pas. Il avait l'air solitaire mais c'est qu'il n'avait pas d'argent pour manger. Son t shirt était sale parce qu'il était dehors et il n'avait que ça. Quand j'ai appris tout ça, j'ai revu un peu ma position de départ et, pour cet élève sans matériel, je me suis rapproché de lui. J'ai essayé de me faire pardonner mon attitude du premier trimestre où je le réprimandais de ne pas avoir fait son travail. J'ai essayé de lui faire comprendre que j'étais désormais attentif à sa situation et que si je pouvais lui donner un coup de main, il puisse compter sur moi pour construire les compétences dont il aura besoin plus tard, lui donner les outils etc... J'essayais ainsi de lui dire que j'étais attentif à tous ces détails et que c'est important pour moi de pouvoir lui donner....</p>	<p>Jean-Marc témoigne spontanément de deux incidents critiques qui ont conditionné ses rapports actuels avec les élèves : le sentiment d'avoir 'sauvé' une élève suicidaire avec 'de l'humain' l'a conduit à avoir un regard attentif et empathique avec ses élèves> désormais il s'interroge sur le bien-être de ses élèves.</p> <p>Un second incident a fait émerger un sentiment d'erreur de jugement et de culpabilité suite à un élève récalcitrant au travail mais dont les motifs se sont révélés être dus au contexte familial. L'enseignant a ensuite décidé de se « faire pardonner » en redoublant d'attentions.</p>
Frédérique	<p>Si tu me garantis que ce questionnaire est anonyme je vais te raconter une histoire qui s'est produite là, début décembre, au début des inspections. J'ai une collègue qui est une super prof, ses cours, c'est de l'orfèvrerie. Tout est analysé, pensé, minuté, parfait, dans les règles de l'art. Personne ne l'égale. Elle est extrêmement consciencieuse, plus âgée que moi. Et puis, pendant l'inspection, voilà que ses élèves la « bordé lisent » à mort. Cela a fait beaucoup de bruit dans l'établissement. A mon avis, quoique excellente pédagogue, je ne sais pas si elle est parvenue à établir un lien avec ses élèves. Pourquoi lui ont-ils fait ça ? C'est impardonnable, je ne veux pas leur trouver d'excuses. Mais il doit bien y avoir une raison quoi...Je ne sais pas s'il y avait une relation affective, je ne le pense pas...Pour elle ça a été un coup de massue... La collègue démontre a contrario ce que je dis : on ne peut être un bon prof si on n'établit pas de relation affective avec les élèves. Pour elle, je la vois dans la cour, quand le cours est fini, il est fini. Ses élèves ne viennent pas lui parler. J'imagine que ses élèves, le jour de l'inspection quand ils la « bordé lisent » c'est pour exprimer quelque chose, j'en suis persuadée.</p> <p>L'inspectrice était très étonnée à cause de la bonne réputation de la prof. La collègue a dû s'arrêter quelques jours après l'inspection, tellement ça l'a cassée. Je lui ai demandé et elle m'a dit, « c'est terminé, je ne leur dis plus bonjour, je fais le cours et je m'en vais. » C'est-à-dire que le peu qu'il y avait avant n'était déjà pas suffisant et maintenant il n'y a plus. La dimension de plaisir, elle ne l'a même plus, elle. Alors la transmettre aux enfants...-</p>	<p>L'enseignante évoque un incident qui s'est produit lors d'une inspection concernant l'un de ses collègues.</p> <p>Pourtant réputée excellente enseignante, celle-ci s'est vue remettre en cause par l'attitude volontairement perturbatrice de ses élèves à cette occasion. Pour Frédérique cela provient de l'incapacité de l'enseignante à établir une relation affective avec sa classe.</p> <p>L'enseignante aurait été si remise en question qu'elle refuse désormais de reconnaître ses élèves et se contente d'énoncer le cours.</p>
Martin	<p>... J'ai un élève particulièrement pénible qui faisait l'idiot et essayait de déconcentrer ses camarades en pleine évaluation. Donc je lui demande de se taire, il le fait. Et là j'ai une élève étrangère ne parlant pas bien le français qui me demande d'expliquer qu'elle n'avait pas compris. Je la fais venir à mon bureau, je lui explique, elle repart à sa place. Là l'élève pitre lance « moi aussi je veux venir au bureau ». Je lui réponds : « non, toi</p>	<p>Martin revient sur deux incidents : le premier évoque une rupture brutale avec un</p>

	<p>tu as compris, c'est juste que tu fais l'idiot. » Il s'est rassis en lâchant : « raciste ! » Je l'ai immédiatement exclu de mon cours, j'ai fait un rapport, j'ai hésité à porter plainte, et puis je ne l'ai pas fait. Il a été exclu. Depuis, il est revenu dans l'établissement mais pas dans mon cours, je l'ai dit au CPE ils ne savent pas où il est. (soupir)</p> <p>-Mais il y a beaucoup de profs qui cherchent à séduire, même inconsciemment. Je pense que c'est un choix plus ou moins délibéré des profs. Après, les élèves peuvent être séduits par un prof sans que celui-ci l'ait cherché. Moi je ne suis pas du tout là dedans. J'ai eu un tuteur qui était là dedans et ça m'a un peu dégoûté. Il était complètement dans la séduction avec ses élèves et je trouvais ça complètement ahurissant. Il écrivait des textos à certains. Il avait des relations qui dépassaient le cadre de classe. Et même en classe il essayait toujours d'avoir le petit mot pour rire, essayer de leur plaire ...</p> <p>Q : Et ça n'était pas efficace en enseignement ?</p> <p>R : (hésite) Si. Cela ne provoquait pas forcément un problème d'enseignement. Les élèves aimaient la matière. Il était rigoureux, il faisait son travail bien mais son attitude créait chez ses élèves des comportements qui pour moi ne correspondent pas à ce qu'elles devraient être. Par exemple certains venaient en récré lui parler comme à un copain ou même, en, rigolant, lui demandaient une cigarette. Il y a eu des soucis aussi d'ordre privé avec une élève tombée amoureuse ...</p> <p>Q : Donc pour toi il n'a pas mis assez de distance ?</p> <p>R : Je ne sais pas si c'est une question de distance, plutôt un problème de type de relations. Ça n'allait pas. Il avait une approche séductrice et amicale alors qu'on peut être proche de ses élèves dans une relation plus adulte, de conseil ou d'écoute.</p>	<p>élève suite à un refus de le recevoir à son bureau. On peut s'interroger sur l'interprétation éventuelle par l'élève des propos de l'enseignant, au vu de sa disparition du cours. L'enseignant semble peiné de n'avoir pas su garder le lien éducatif, ses tentatives de passer par la CPE ayant échoué.</p> <p>Il évoque ensuite le cas de son tuteur et du dégoût né devant le spectacle de ses relations trop intimes avec les élèves. Le tuteur aurait été dans une démarche de séduction qui aurait dépassé le cadre professionnel.</p>
Louise	<p>Q : Alors, avez-vous plutôt l'impression de les accompagner ?</p> <p>R : Oui, notamment avec un élève de seconde pour qui j'ai eu une action un peu plus approfondie. Dès le début de l'année, il m'a paru très introverti, très malheureux, abattu, il ne souriait jamais. Même si le restant de la classe lui parlait, il était assez isolé, s'excluant naturellement. Il semblait souvent au bord des larmes. J'ai profité d'une pause pour parler avec lui, de manière tout à fait informelle pour ne pas le brusquer, sans utiliser mes fiches. J'ai appris qu'il se sentait très mal dans sa peau, qu'il était déprimé, que sa famille ne comprenait pas son état et avait tendance à complètement le dévaloriser en lui disant qu'il était nul, qu'il fallait qu'il se secoue. Je lui ai alors suggéré en douceur d'aller vers les autres adultes qui l'entouraient, que les enseignants étaient aussi là pour ça. Je lui ai également proposé d'en parler à l'infirmière et ça a eu l'air de le soulager. En s'étant confié à moi, il aurait pu se sentir trahi par rapport aux proportions que la situation prenait. L'assistante sociale l'a reçu mais a oublié de lui préciser qu'il y avait un club de parole. Elle m'a dit de ne pas hésiter à lui en parler, pensant que venant de moi, il serait en mesure de l'entendre.</p>	<p>Louise évoque un cas où elle a été sensible au mal-être de l'élève. Bien qu'elle ait craint de trahir la confiance de l'élève, elle s'est référée à l'infirmière, toutes deux ont assuré le suivi de l'élève conjointement.</p>

Plusieurs enseignants mentionnent d'incidents critiques concernant la dimension affective, les ayant remis en question dans leur identité professionnelle. Soit qu'ils aient été témoins des conséquences d'une dérive affective chez un collègue, soit qu'ils aient eux-mêmes été touchés par une expérience personnelle ; reste qu'au détour de l'échange apparaît souvent spontanément un incident critique les ayant conduit à adopter par la suite une posture spécifique au regard de cette dimension. Pour Marcel Postic, l'enseignant, tout comme l'élève, ne sort pas indemne de ces « échanges affectifs » : les élèves vont agir à leur tour sur leur professeur par divers moyens : leur participation ou non au dialogue, mais aussi leur résistance active ou passive à l'emprise du professeur témoignent de leur contribution ou leur refus à « ses désirs inconscients d'être aimé »¹⁴⁷.

Les conséquences de ce qui est vécu comme un malaise, voire un rejet, apparaissent dans les propos des enseignants interrogés sous forme d'une désaffection du lien éducatif, autrement dit d'un désir de ne plus s'investir de façon humaine et personnelle. Ce sont également ces enseignants qui témoignent d'un découragement, voire d'un dégoût. Pour F. Giust-Desprairies,¹⁴⁸ ces ruptures psychiques sont les « conséquences mortifères d'une

¹⁴⁷ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF, p.142

¹⁴⁸ Giust-Desprairies, F., « L'inacceptable en soi », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32

représentation de la relation à l'autre conçue comme un *en soi*. » Si toute rencontre repose sur une représentation de l'autre intrinsèque, une forme d'illusion prédisposant à l'expérience, les « avatars du lien portent la marque de sa confirmation ou de son démenti ». Selon l'envergure de cette illusion psychique, l'attente créée sera plus ou moins susceptible d'être comblée ou déçue : « c'est pourquoi le sujet compris non comme substance mais comme capacité à faire du sens se manifeste constitutif d'une liaison, celle qui s'instaure à travers les compromis, les tentatives de dégagement ou l'enlèvement dans la souffrance éprouvée entre son désir et la situation à laquelle il est confronté. »

Le lien éducatif se construit donc dans un processus de négociation continu et singulier entre réalité intérieure et réalité extérieure : cette dynamique reste « potentiellement conflictuelle », ces deux pôles devant se maintenir à la fois intriqués et séparés. Il y aurait ainsi une réflexivité à entretenir au sujet de cette dimension, seule garante de cet équilibre instable, qui menace d'altérer la perception d'autrui en l'assimilant à un « tout » inclus ou exclu. Ces deux écueils sont d'ailleurs verbalisés par les enseignants : la crainte de passion fusionnelle de certains professeurs (Frédérique ou Jean-Marc, par exemple, qui se dit avoir 'sauvé' son élève) trahit ce risque d'absorption de l'autre/dissolution de soi dans le tout. D'un autre côté - et c'est ce qui semble s'être produit dans le discours d'Yvan, Walid et Frédérique notamment- si la déception de ne pas relier l'autre à soi est trop douloureuse à surmonter va prédominer une « logique de l'objectivation » : celle-ci perçoit les élèves comme une entité abstraite, radicalement extérieure. Pour Florence Giust-Desprairies, ce rejet est d'autant plus violent et brutal qu'à « un niveau plus inconscient, l'image de cette scolarisation non portée par leurs idéaux les confronte à la crainte de leur propre effondrement, projetée sur les élèves en une violence silencieuse. »

Ce que l'on pourrait donc qualifier comme une insuffisante coïncidence, voire une fracture entre un idéal éducatif et la réalité de l'Autre, résulte dans une désaffection du lien qui va aller s'accroissant au fur et à mesure que les « énergies se fixent de façon répétitive sur ce processus, activant sans cesse l'écart entre désir et réalité. » De manière assez récurrente, selon la chercheuse, ce sentiment d'impuissance va ensuite chercher sa légitimité dans une généralisation de la plainte : la stigmatisation de l'évolution sociale dans les discours enseignants (Yvan, Walid, Elsa...) ; par opposition à un âge d'or du public scolaire, en serait l'un des indices, attaquant toujours davantage la « capacité désirante » de l'enseignant. La subjectivité affective perd alors de sa réflexivité potentielle au profit d'une « désobjectivation », d'une désaffection perçue comme désespérée et irréparable. A contrario, les enseignants qui ont vécu, lors d'un incident critique, un rapport très fort avec une classe ou un élève, semblent inscrire au cœur de leur métier cette recherche de fusion, tout en s'en inquiétant. Il y aurait donc bien une relation à explorer entre cet investissement affectif et la posture plus ou moins distante de l'enseignant suite à une expérience particulière. Notons que certains enseignants l'explicitent tandis que d'autres ne semblent pas nécessairement avoir corrélié l'incident qu'ils ont expérimenté avec leur posture actuelle.

Un autre regard, plus sociologique, est apporté en complément par Françoise Lantheaume et Christophe Hérou : pour ces deux sociologues, l'école subit « une période de redéfinition des repères et d'adaptation à des univers sociaux en perpétuel changement »¹⁴⁹. Les professionnels de l'éducation en sont tout naturellement les premiers affectés et adoptent en conséquence 3 postures : « la prise ; l'emprise et la déprise ». La prise naît du plaisir d'avoir maîtrisé le cours, plaisir qui devient de plus en plus difficile à atteindre, selon les deux auteurs, en raison d'une multiplicité des sollicitations- notamment affectives- adressées à

149 Yassine Flora, *Le Stress des enseignants*, 2012, vu le 24/02/2014 http://www.scienceshumaines.com/le-stress-des-enseignants_fr_23288.html

l'enseignant. Se sentant débordé, un « mécanisme de déprise [...] s'enclenche, se traduisant par un désengagement, le désir d'aller voir ailleurs et résultant d'un sentiment d'impuissance, produisant doute, incertitude, tout en diminuant la satisfaction au travail. » Ce contrecoup sera d'autant plus puissant que les motifs premiers des enseignants restent essentiellement le plaisir de la relation éducative et si certains réussissent « à maintenir ces affects positifs au premier plan, » bon nombre des professeurs débutants « ne bénéficiant pas de l'expérience des plus anciens, sont submergés par l'emprise et la déprise. »

Ce constat est corroboré par J-P. Obin dans l'annexe¹⁵⁰ de son rapport : sous la métaphore du 'don' il souligne la volonté de générosité et de transmission qui anime les enseignants débutants. Cette vocation idéaliste aura besoin d'être confirmée dans l'exercice de la profession car ce 'don' ne peut être reçu que s'il y a des valeurs partagées de part et d'autre. Or, rappelle Jean-Pierre Obin ; les sociologues ont bien démontré un « renversement » social, résultant en un choc souvent rude lorsque les « plus généreux sont parfois confrontés à l'indifférence, ou pire à l'hostilité des élèves face à un " don " dont ils n'ont que faire. » Seul un accompagnement -que nous supposons donc partiellement affectif- permet d'acquérir une maturité professionnelle transcendant le choc de la déception ; mais le constat dressé par l'Inspecteur Général reste toutefois assez pessimiste : « Le "corps enseignant", hier uni autour d'un partage de valeurs et de finalités consensuelles, semble laisser place à des individus en proie au doute, divisés sur tout, et partagés au fond d'eux-mêmes sur les solutions à adopter et les décisions à prendre. » Ce doute est assez lisible dans les propos de plusieurs des collègues précités, qui s'interrogent sur la place à accorder à cette affectivité.

Enfin, d'autres études plus récentes ont montré¹⁵¹ une stratégie qui prendrait de plus en plus d'ampleur chez les nouveaux arrivants : les enseignants qui n'arriveraient pas à s'inscrire dans une relation éducative épanouissante auraient par contrecoup tendance à se réfugier dans une attitude autoritaire et à instaurer une forme de terreur dans la gestion de classe. Cette manière de se prémunir d'atteintes affectives peut « cependant rapidement mener à l'épuisement ». Il s'agirait là d'une forme extrême de désaffection du lien, et l'on peut déjà en trouver trace, précisément sous ce terme de 'terreur' dans l'entretien d'Yvan : quoique employé de manière ironique et complice, le choix ne nous paraît pas innocent au vu de la lassitude exprimée par la suite.

Faut-il donc se débarrasser de tout idéalisme, passer au crible la vocation des stagiaires afin de leur épargner un choc susceptible d'évoluer en dégoût ? Certes pas. Comme le rappelle justement Mireille Cifali¹⁵², ce qui définit l'humanité est naturellement la recherche du Bien : or, il ne suffit pas de se parer de missions nobles, de s'abriter abstraitement derrière les notions d'éthique et de valeurs. Trop souvent, seules des assertions générales fédèrent les professeurs (respect, altruisme, bienveillance à l'égard des élèves...par exemple) mais « dans la pratique quotidienne, un code de déontologie ne permet pas de saisir là nous sommes et ce que nous avons à faire ». Or ces valeurs ne s'actualisent que dans la singularité des actes au quotidien ; et la chercheuse met en garde : cette abstraction théorique peut même :

[...] devenir un commode mode de défense autorisant à ne pas écouter l'autre, puisque pour nous 'c'est ainsi et pas autrement '. Il peut se résumer parfois en un cahier de charge qui n'aura pas davantage d'effet, car il n'est pas associé à des espaces de discussion et de confrontation.

150 Annexes du Rapport Obin vu le 24/02/14 à <http://www.jpobin.com/pdf8/EnseignerAnnexes.pdf>

151 Yassine F. *ibid.*

152 Cifali, M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF

	De l'autorité vers l'affectivité : une évolution de la relation pédagogique?	Analyse du discours enseignant
Antoine	Cela dit j'avoue que si j'ai des élèves en difficulté, de comportement par exemple, être sévère avec eux cela ne donne rien. J'essaie donc de les prendre dans le sens du poil. Je joue donc beaucoup sur l'affectif. J'ai usé de la dimension affective pour lui faire comprendre ce pourquoi je suis là. Je sais que cela ne sert à rien de renvoyer une élève comme elle du cours car apparemment, le cadre familial n'y est pas. Tu as beau sévir, sanctionner, mettre des retenues, cette stratégie ne donnera rien du tout.	-affectivité comme moyen d'adhésion d'élèves perturbateurs.
Louise	Pour moi, ça peut l'être si l'enfant me pose question. Cela fait partie des informations un peu plus personnelles que je demande, comme leurs hobbies par exemple. Lorsque je sens que quelque chose ne va pas avec un élève, j'utilise ces fiches pour voir dans quel univers il évolue, si cela peut me donner une piste. Je m'y réfère pour me faire une idée de l'élève mais aussi lorsqu'il y a un souci en classe. Je les ai toujours avec moi et les utilise lors des entretiens individuels que je peux avoir en fin de cours. Ces fiches me permettent d'avoir un suivi, en écrivant notamment que j'ai eu un entretien avec l'élève en question, pourquoi j'ai eu cet entretien avec lui et ce que cela a donné. Cela me permet de voir si le problème est récurrent. En général, j'entame la discussion avec une information de la fiche... S'il n'est pas assez concentré, je lui poserai des questions afin de savoir s'il est assez organisé, s'il dort assez. Je trouve que c'est un axe assez intéressant pour commencer la conversation sur autre chose que la cause directe qui a pu, par exemple, déclencher un clash, de l'insolence... R: (réfléchi) J'ai l'impression qu'il a besoin de savoir que je m'intéresse à lui. Et puis, ça me permet de le surveiller, de l'isoler des élèves qui ont tendance à se comporter de la même façon, de lui montrer qu'il a toute mon attention, que je ne le lâche pas.	-L'affectivité est un outil pour réinstaurer une relation de confiance avec l'élève : usage de fiches de suivi. L'affectivité permet également d'assurer un suivi individuel au sein de la classe.
Roland	R : C'est complexe, cela dépend des clients. Faut bien cibler car on peut se tromper. Faut observer leur entrée dans la classe, voir qui fait quoi, qui a plus d'influence que les autres, on est vraiment dans une analyse du groupe. La « clientèle » (rires), suivant le groupe dans laquelle elle est, et selon la personne avec qui elle est, peut avoir un comportement très différent. Q : Tu catégorises les élèves donc ? R : J'essaie de repérer dès le début d'année ceux qui pourraient être des leaders négatifs, c'est-à-dire ceux qui donnent l'impression aux élèves comme aux profs qu'ils vont faire des bêtises. Parfois on les repère avant même la première année en classe, à la manière dont les gens se regroupent autour de tel ou tel, la manière dont ils se meuvent, le choix des places etc. Tout ça donne des impressions. Après, au fil du temps, après quelques observations on peut mettre en place ce que j'appelle un contrat didactique où j'explique un peu les règles, en fonction de ce qu'on voit, on va déplacer le curseur de la pression. -Avec les fauteurs de trouble qui restent je vais d'abord intervenir en individuel. Q : Comment fais tu pour résoudre ce genre de problème ? R : Déjà l'action est en amont. Moi, au départ, toute cette partie affective de groupe je ne la mets pas forcément en pratique en début d'année. Cela joue aussi sur l'affect mais je mets une petite pression sur les élèves pour obtenir un phénomène de groupe. J'ai compris au fil de mon expérience que pour avoir un peu de paix en matière de discipline, je fais du transfert affectif avec les élèves en les mettant dans une condition où il vaut mieux pour eux conserver, préserver le climat de confiance	Roland a développé une stratégie affective complexe : il s'assure consciencieusement d'une complicité solide avec la classe en amont, afin de l'utiliser comme moyen de pression sur les élèves 'déviants' qu'il a auparavant catégorisés comme tels.
Vanessa	On est des personnes. Je leur explique comment je fonctionne et qui je suis surtout quand il y a un conflit, j'essaie de faire passer comment je suis, ce que j'attends d'eux, ce que je peux faire pour eux. Par rapport à leur attitude, j'essaie toujours de créer un effet miroir. Si l'un a eu des propos trop familiers par exemple, même si s'ils ne sont pas tenus envers moi mais entre eux, je vais lui dire « ça atteint ma personne, ça me gêne », je m'implique, je suis pas moralisatrice c'est pas bien, mais j'essaie de montrer que peu importe qui on est, c'est un manque de respect pour moi et toi, et ton camarade. A la fin, il s'excuse mais c'est important de prendre le temps, sinon on se bat toute l'année.	Pour Vanessa le professeur ne peut plus être moraliste, il doit s'impliquer personnellement dans la transmission des valeurs.
Walid	Q : L'affectif permet donc d'apaiser les conflits ? R : Quelquefois et avec certains oui. L'agité se souviendra qu'on a eu un	Suite à un conflit, Walid use de l'affectif pour renouer le lien avec

	épisode comme ça et il fera plus attention, une certaine confiance a été installée. Le rapport de confiance est essentiel.	l'élève.
Yvan	<p>R : Là quand quelqu'un ralentit la classe, tu vas le culpabiliser, devant la classe quand c'est pas très important, en face à face dans le couloir quand ça l'est. C'est un moyen de recadrer l'élève qui est déviant, c'est un outil.</p> <p>Q : Il n'y a que la culpabilisation qui peut fonctionner ?</p> <p>R : Ouais. Enfin, leur faire prendre conscience des réalités et de ses responsabilités. ça marche en ce sens que s'il ne va pas forcément progresser lui-même, il va au moins cesser de freiner la classe,</p> <p>R : Oui, le public n'est pas bête. Un exemple : lundi j'ai passé 20 min à l'extérieur de la salle à essayer de faire comprendre à une gamine qu'elle mettait tout le monde en retard, que je la confrontais à ses mensonges, à sa mauvaise foi, avec des questions pour la mettre face à son attitude qui avait freiné tout le monde pendant un quart d'heure.</p> <p>Je peux aussi user de l'humour pour une moquerie pour faire revenir quelqu'un dans le groupe par exemple, pour recadrer sans aller au conflit. Ils ne respectent plus l'autorité. Par contre le mettre en défaut sur le ton de l'humour par rapport à la classe il n'aura pas les mêmes ressources pour répondre que la protection de tout le système.</p>	L'affectif est un outil pour recadrer, soit par le professeur directement (et notamment par l'humour) soit en déléguant le recadrage au groupe classe, par le biais de la culpabilisation.
Jean-Marc	<p>Bon c'est vrai, avant, les professeurs étaient des pères fouettard autrefois. Ma mère me parle parfois de ses professeurs qui tapaient les élèves –ils ne leur faisaient pas des bisous ou des gâteaux hein ! Le prof à cette époque c'était l'autorité, la violence même. L'image du professeur était associée à une certaine forme de violence. Non dissimulée d'ailleurs parce qu'à l'époque c'était monnaie courante. C'est vrai que la profession a quand même évolué. C'est aussi parce que les élèves comme leurs parents sont plus conscients aujourd'hui des droits qu'ils ont.</p> <p>Q : Cette dimension affective serait donc une évolution de cette autorité?</p> <p>R : Ben, puisque l'autorité de ce type n'a plus droit de cité, il faut trouver d'autres stratégies pour obtenir l'adhésion des élèves à ce qu'on leur dit.</p>	Jean-Marc a redéfini son identité professionnelle par opposition à une image du professeur passéiste et autoritaire : selon lui l'autorité de ce type ne peut plus avoir lieu de nos jours, l'affectivité permettrait de faire davantage adhérer les élèves à la parole enseignante.
Frédérique	<p>Q : Quel conseil donner à un débutant dans ce métier?</p> <p>R : D'éviter les conflits, ce qui ne veut pas dire de les fuir. Quand il y en a un il doit être géré. Mais ne pas y aller en force. Tous ceux qui ont usé de la force, même avec des gamins difficile, se sont tous plantés. Il faut adapter ses exigences au niveau du gamin, savoir le complimenter, ôter la pression quoi !</p> <p>Cela m'arrive souvent ça : « qu'est ce qui se passe » ? Soit par rapport à une classe ou même un élève.</p>	Frédérique estime que les conflits individuels ou à la classe ne doivent pas être gérés par la force mais par la dimension affective : « ôter la pression » et renouer le dialogue.
Anna	<p>R : Les premiers jours je leur explique comment je fonctionne. Je pense qu'ils voient vite que je n'aime pas m'énerver ni crier. En fait j'use plus de l'affectif en positif. Par exemple s'ils me demandent un peu de temps pour réviser à la fin du cours, je leur dis « OK si vous vous comportez bien ». Et si à la fin de l'heure ils ne sont pas bien comportés, je leur dis et je ne leur laisse pas le temps prévu.</p>	Pour Anna, l'affectif est un moyen de responsabiliser les élèves par un contrat de confiance explicite.
Carole	-en particulier et là où j'en prends conscience c'est quand il y a des élèves un peu agités, rebelles et je me rends compte que je change souvent de ton de voix pour prendre une voix un peu plus douce, plus rassurante	Le jeu des tons de voix (plus doux) vise à rassurer les élèves conflictuels.

Si l'entrée dans le métier devrait de fait, comme en appelle également J.P Obin, s'accompagner d'un « d'un corpus de connaissances en sciences humaines et sociales » reste que l'éthique se construit avant tout aussi par une « une réflexion philosophique »¹⁵³, et notamment par l'acquisition d'un regard réflexif sur la portée de notre pratique au quotidien. Il nous semble que cela est d'autant plus nécessaire que, si comme l'avance Florence Giust-Desprairies, les établissements scolaires endurent des tensions importantes « engendrées par la nature de leur mission d'instruction qui se double d'une mission sociale inédite » cette situation impacte l'identité professionnelle du professeur et entraîne une « déconstruction nécessaire [une] transformation du système des échanges et des pratiques »¹⁵⁴.

153 Annexes Obin: Vu le 24/02/14 à <http://www.jpobin.com/pdf8/EnseignerAnnexes.pdf>

¹⁵⁴ Giust-Desprairies, F., « L'inacceptable en soi », Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32

Si l'état actuel de notre recherche ne nous permet pas de conforter l'hypothèse d'une réelle évolution sociale, il apparaît toutefois que cette idée est véhiculée d'un discours enseignant à l'autre. Le sentiment d'élèves plus difficiles à encadrer et à fédérer qu'autrefois apparaît explicitement et implicitement dans quasiment tous les propos : la dimension affective apparaît alors comme un recours pour obtenir un respect qui n'est plus acquis par l'autorité préalable de la fonction professorale. Tous les enseignants interrogés mobilisent une approche plus ou moins consciente de la dimension affective non seulement lors de situations conflictuelles individuelles mais également dans la relation au groupe-classe. Certains ont alors développé des stratégies affectives réfléchies et préméditées (tels que Louise, Roland, Yvan par exemple) pour favoriser l'adhésion de la classe ou pour cibler et accompagner un profil d'élève particulier. Qu'entendent-ils par cette notion prolifique ?

	Un malaise autour de la notion d'accompagnement	analyse
Walid	... mais il faut garder distance et neutralité. Mais oui, dans ce cas il était important que je connaisse le background de l'élève. Quand je le sais, je fais plus attention, je suis plus indulgent. La neutralité, c'est difficile. Ne pas être trop tolérant, c'est ça la neutralité.	L'accompagnement remet en question le seuil de la posture enseignante, entre distance et proximité, tolérance et exigence.
Elsa	J'ai décidé de voir l'élève uniquement dans la relation qu'il a avec moi. Et pas en fonction de toutes ces choses. Je pense que les fiches ça peut être un piège. Une fois qu'on a identifié par exemple un contexte familial difficile, il ne faut pas que ça nous attendrisse de trop. En fait, si l'élève n'a pas cela chez lui, il a peut être encore plus besoin de fermeté en classe. Et non d'être disculpé d'office.	Crainte chez l'enseignante d'être trop attendrie, trop compréhensive et « d'excuser » a priori le comportement de l'élève.
Carole	Q : Alors qu'est ce qui a changé dans la manière de transmettre le savoir ? R : Beaucoup de choses, je sais pas c'est l'image que j'ai de l'école des années d'entre deux guerres... C'était l'enseignant qui avait le savoir, ce qu'il disait c'était vraiment parole d'évangile, on ne questionnait pas ; c'est comme ci comme ça tu apprends ça et tu cherches pas à comprendre et puis un jour tu comprendras ! Alors que maintenant on est plus dans une démarche où l'enfant doit avoir une réflexion et qu'il arrive de par lui-même de par sa réflexion à comprendre par où on veut l'amener, c'est différent et inversé. Amener l'enfant à réfléchir et à trouver des pistes pour acquérir les connaissances... Q : L'enseignant accompagne davantage ? R : oui, (rires) Il en faut, il en faut des qualités !	-Le paradigme de l'accompagnateur est bien appréhendé par Carole mais elle relève la nécessité pour l'enseignant de développer d'autres qualités. Qualités qu'elle peine à nommer.
Yvan	C'est le même esprit : tu vas lui poser des questions et l'amener à trouver ses propres réponses, lesquelles correspondent à ce que le prof voulait qu'il trouve. R : Normalement il y a les CPE, il y a une structure pour ça avec des gens qui ont du temps pour voir les élèves en face à face. C'est une question de temps. On nous confie beaucoup de missions. Moi on me confie une classe, je ne peux pas gérer les individus individuellement -Et même eux lorsqu'ils me disent « Msiieur vous nous aimez pas ». Je leur réponds : « je ne suis pas là pour t'aimer moi. » Q : Tu penses que les élèves ont besoin d'entendre que tu n'es pas là pour les aimer ? R : Oui, je pense qu'ils ont besoin de l'entendre même s'ils ne le croient pas forcément. A un moment ou l'autre il faut qu'ils voient qu'ils sont là pour eux, pour bosser. Il ne faut pas qu'ils aient de bonnes notes pour le prof, ce que font les bons élèves. On peut leur dire ça d'un côté et leur montrer autre chose dans la réalité pour leur montrer ma satisfaction.	Sentiment de surmenage par Yvan et d'un manque de temps pour individualiser le rapport. Yvan pense que les élèves risquent de mal comprendre la posture accompagnatrice de l'enseignant : il faut clarifier cette posture dans les mots afin qu'ils ne travaillent pas 'pour l'enseignant'.
Jean-Marc	R : Je suis un peu partagé. Parce que sinon ça signifierait se renseigner sur chaque élève avant de commencer. Et ça peut avoir un effet pervers, développer des idées préconçues sur les élèves. En même temps, si nous n'avons pas de communication, les gens qui sont en situation de savoir devraient communiquer (avec nous) dessus. Nous prévenir que tel ou tel élève va rencontrer telle difficulté... -Je pense que si on ne communique pas autour de ça, on ne fait pas notre travail. On se trompe car on travaille sur de l'humain pas sur des machines. Cet aspect des choses ne peut en aucun cas être mis de côté. J'ai la hantise de commettre une erreur dans ce que je dis, dans ma façon d'être avec un élève	Pour Jean-Marc, l'accompagnement est à double-tranchant et peut avoir un « effet pervers » s'il signifie connaître de manière approfondie l'élève. Il a cependant la crainte de passer à côté d'éléments importants ou de commettre des

	parce que je suis sûr que l'élève qui a 13-14 ans, qui est en phase de construction, qui est entre deux mondes, je veux être plus un modèle pour lui qu'un contre-exemple.	erreurs d'interprétation dans sa façon de communiquer .
Frédérique	Si tu n'es que dans l'affectif, tu n'as plus de cadre et puis tu te noies dans chaque cas personnel. Tu es quand même là pour dispenser un savoir et réaliser un programme qu'il ne faut pas perdre de vue non plus. - Les profs qui prennent le temps pour l'écoute en dehors du cours –« j'ai vraiment envie de savoir pourquoi tu ne vas pas bien ? » Mais c'est ma personnalité, quelqu'un peut le faire différemment et le fera très bien. Il faut leur [aux débutants] expliquer qu'on n'est pas juste là pour leur dispenser des savoirs savants. Les élèves aiment la dimension éducatrice aussi. ils n'aiment pas trop les profs trop copains... Il y a une dimension affective mais tu dois rester à ta place de prof. Faut juste être à l'écoute.	Le professeur est le professionnel de la dimension affective : il l'utilise pour accompagner les élèves sans s'y noyer. Il y a un risque de devenir un 'prof copain' dont il faut être averti.
Roland	Q : Là on est dans l'accompagnement personnalisé ? R : Oui mais on ne peut pas le faire tout le temps. On n'a que 55 mn pour une trentaine d'élèves. On ne peut pas faire de l'individuel avec tous.	Roland regrette de n'avoir pas le temps de faire de l'accompagnement avec chacun,
Vanessa	-Il ne faut pas partir du présupposé qu'ils ne connaissent rien, que leur façon de penser est bête. C'est très vexant, ils se ferment après. Beaucoup de profs le pensent. A force de voir la multitude, on finit par les voir comme une masse commune informe, on débite son discours et on oublie la particularité de chaque.	Pour Vanessa l'accompagnement c'est percevoir l'humain derrière chaque élève.
Anna	R : Je pense qu'on peut apprendre mais ça dépend beaucoup de la personnalité. Il y a aussi des crétiens dans ce métier. Certains, parmi les anciens surtout, ne se soucient pas du tout de la situation des élèves ou leur comportement. Ils ne vont pas chercher à savoir pourquoi tel ou tel réagit ainsi.	Pour Anna, l'accompagnement dépend beaucoup de la personnalité du prof : son altruisme et sa capacité d'empathie.
Antoine	Parfois on doit se pencher sur tel ou tel. C'est difficile de faire ça en classe mais parfois on doit. On leur dit « venez nous parler si besoin entre deux cours ». Mais on n'a pas toujours le temps. Moi en tout cas je n'ai pas le temps de mettre cela en place. On a assez de temps pour traiter les problèmes de classe ou d'étude mais parfois ça déborde sur la vie tout court On nous demande pratiquement d'être des pys puisque pour faire passer l'enseignement on est obligé de considérer l'élève comme un individu, on doit tenir compte de son vécu, de son passé. Faut donc des compétences en psy je crois. C'est OK mais faut nous donner la formation appropriée. Ce n'est pas une session comme ça de 14h à 16h qui suffira... Comment mettre en place une pédagogie différenciée, comment déceler les signes avant-coureurs d'un échec scolaire en devenir ? Cela dit, avec 35 élèves en classe, on n'aura jamais le temps de faire ce boulot-là. Moi, je suis désolé mais on me demande d'être psy et je ne le suis pas...	Même constat d'une absence de temps dédié à cet accompagnement. Sentiment de ne pas avoir de compétences adaptées, de ne pas avoir été formé pour.
Louise	Je ne ferai de discrimination positive en faveur d'un élève qui a des problèmes que si le professeur principal ou un autre membre de la communauté scolaire me l'a explicitement demandé. J'ai eu le cas récemment avec une élève ayant perdu sa mère. J'ai été informé qu'il fallait la ménager et je l'ai fait. Si je ne l'avais pas été, je l'aurais notée comme je le fais habituellement. Je ne pense pas que la note de l'élève change quoi que ce soit à sa tristesse; ça fausse les choses en plus. Je vais plutôt insister auprès de lui pour lui dire que le plus important n'est pas la note mais les efforts qu'il a fournis	L'accompagnement est vu comme de la discrimination positive, elle ne s'impose qu'en cas de communication par le professeur principal.

Depuis quelques années le paradigme de l'accompagnement prolifère dans les documents officiels, appelant à une structuration du parcours scolaire de l'élève. Celle-ci se transmet par le biais d'une relation supposée l'aider à définir une « stratégie personnelle d'apprentissage » (P. Meirieu 1985, 1987). Autrement dit, le professeur est invité à ne plus enseigner sur le modèle d'un élève standard moyen, mais à personnaliser les parcours en fonction des démarches affectives et cognitives de l'élève. Cette pédagogie de la personne vise à comprendre la personne dans son intégralité et à cheminer avec elle. Pour ce faire, il s'agira pour l'enseignant d'acquérir la maturité « psychologique, morale, culturelle et idéologique d'une personnalité prête au dialogue. »

Ce souci d'accompagner apparaît dans le discours enseignant mais il entraîne aussi une perplexité : s'il s'agit de prendre en compte la personne de l'élève, où fixer le balisage de

ce cheminement ? S'agira-t-il de donner la priorité à une bonne relation de l'apprenant avec le savoir, de favoriser la relation avec celui-ci ou de rechercher son bien-être ? Apparaît dans les propos une crainte de trop individualiser le regard, et de perdre une objectivité estimée comme éthique et nécessaire : pour Elsa, Frédérique, Jean-Marc ou encore Yvan, le terrain est glissant. A trop vouloir connaître l'élève, sa situation, à trop vouloir le comprendre, il y a un risque de le 'disculper' d'office, de l'individualiser outrageusement. Plusieurs enseignants déplorent aussi l'impossibilité d'individualiser le parcours de tous leurs élèves : cette attention est vécue comme au détriment d'autres, et notamment à la transmission des savoirs savants. Ils se plaignent d'un excès de demandes institutionnelles alors qu'ils n'ont pas de compétences adéquates (et notamment ce qu'ils estiment être des compétences psychologiques.)

Cette crainte d'abimer les fondements et donc la légitimité de leur identité professionnelle est à comprendre aussi dans leur conception du métier.

	Une identité professionnelle paradoxale	Analyse
Walid	<p>-En clair je leur ai dit, « malheureusement, on a une certaine pression à mettre vis-à-vis du bac » et vu qu'on souhaite qu'ils réussissent on est très à cheval dessus .En rentrant, c'est vrai j'ai réendossé mon rôle de prof. J'ai remis de la distance sans en remettre énormément.</p> <p>Q : Tu as l'impression de jouer un rôle en classe ?</p> <p>R : Oui, car si je suis moi-même, c'est mort. Je déconne beaucoup, j'aime rigoler, et si je fais ça avec les élèves je deviens copain. Prof c'est malheureusement un rôle, le con qui doit faire apprendre des choses, le con antipathique relou.(rires)</p> <p>-Tu es obligé de simuler certaines choses, on est des comédiens.</p>	Enseigner est endosser un rôle : s'autoriser à être soi est interprété comme un aveu de faiblesse, même si c'est une source d'inconfort. La dimension affective est donc vue à la lumière d'une proximité non professionnelle.
Elsa	<p>Q : Est-ce que vous avez l'impression d'être vous-même quand vous enseignez?</p> <p>R : Oui de plus en plus. Et heureusement. Cela veut dire qu'avec l'expérience on ne cherche pas à être un type de prof spécifique observé ailleurs, ni à appliquer une pédagogie étudiée, mais on fait avec ce qu'on est. Il me semble que c'est plus efficace, on a un meilleur retour des élèves, et moi j'ai acquis une aisance supplémentaire. Ça veut dire que je peux faire mon cours sans note. On sait toujours comment on va retomber sur ses pieds, comment on va arriver à ses fins, atteindre l'objectif... En amont on a sa façon d'aborder sa thématique, c'est quelque chose d'intégré et non pas une progression qu'on suivrait.</p> <p>- On essaie d'être soi même mais il y a quand même une mise en scène parce que ce n'est pas une situation naturelle, c'est fabriqué (l'enseignement). On se réunit à tel jour telle heure dans telle salle pour enseigner telles notions.</p>	Pour Elsa au contraire, l'on devient meilleur enseignant en composant avec sa personnalité. Il y a une forme de maturité affective qui s'acquiert avec l'expérience.
Yvan	<p>Maintenant c'est quelque chose de travaillé. C'est une sorte de simulation maintenant. C'est-à-dire que j'ai un outil que j'utilise dans un but précis. Si j'ai une relation particulière avec un élève c'est dans un but précis, pas juste pour discuter ou se faire plaisir.</p> <p>Q : Donc, avant c'était plus tes émotions naturelles qui te portaient vers l'élève, alors que maintenant tu es coupé de tes émotions ?</p> <p>R : En grande partie oui.. Mon métier a changé mon épanouissement, c'est lui qui m'a fait évoluer dans ce sens. Je n'ai plus du tout envie d'enseigner en lycée. Je fais de la formation pour adultes en parallèle et ça n'a rien à voir Et là, l'aspect affect est énorme. Sans que cela ait de l'influence sur le groupe-classe, tu vas pouvoir échanger, partager sans que ça freine le groupe</p> <p>Q Quelles sont les qualités indispensables du professeur pour toi ?</p> <p>R : Beaucoup de patience, savoir rester détaché de ses émotions, savoir jouer un rôle en permanence -c'est ce que je fais en permanence- à quelques rares exceptions ou de rares moments où ma personnalité prend le dessus sur le personnage. Mais autrement non, je projette une image mais j'en reste détaché. Le soir je n'ai pas besoin d'une demie heure pour lâcher l'affaire. Jouer un rôle, c'est un outil.</p>	Yvan joue un rôle détaché de ses émotions lorsqu'il enseigne. Il trouve une satisfaction affective dans la formation d'adultes, satisfaction qu'il a perdue au contact des élèves. Cela lui permet de lâcher prise plus facilement lorsqu'il quitte l'établissement.
Frédérique	<p>J'essaie d'être moi-même. Je suis peut être un peu plus sévère en début d'année qu'après. J'ai beaucoup gueulé au début, je ne le fais plus du tout.</p> <p>Q : Si tu l'avais suivie plus longtemps [la stagiaire], aurais tu pu travailler là-dessus avec elle ?</p> <p>R : Oh ben oui. Je ne suis pas sûre qu'il y ait des règles.. Tout dépend de ta personnalité. Certains ne vont pas du tout faire comme moi et pourtant il y aura quand même une dimension affective avec les élèves, peut-être le même amour de la matière</p>	Pour Frédérique, la dimension affective dépend aussi de la personnalité de l'enseignant. Elle parle également d'une

	<p>mais avec une personnalité différente... Faut juste être soi-même. Tenir compte de l'autre oui, mais ne pas nier sa propre personnalité.</p> <p>Q : Cela se transmet ?</p> <p>R : Non c'est une question de personnalité. Cela dérange certains, d'autres non. Un acteur peut faire semblant pendant 2 heures mais toi tu es 7 hrs en cours et tu ne peux pas toujours faire semblant... Tu es toi quoi, passionné ou pas. C'est pas ça qui détermine si tu es bon prof ou non. Si les jeunes profs devaient apprendre quelque chose c'est qui ils sont vraiment. Qu'est ce qui va leur donner le plus de plaisir ? Apprendre à être soi-même et après seulement tu peux donner aux autres.</p> <p>Q : Faut-il être plus à l'écoute de ses propres ressentis en cours ?</p> <p>R : Oh ben oui. Surtout si c'est positif que tu prends du plaisir. C'est difficile pour les jeunes profs parce qu'ils sont focalisés sur la technique. Il faut les excuser... C'est quand même un métier qu'on apprend largement sur le tas, c'est l'expérience qui fait le prof. Si tu as du plaisir quand tu lis un texte en classe c'est parce que tu t'es débarrassée préalablement de la technique. Un jeune prof ne peut pas... La dimension affective dans le métier ? Moi j'ai eu une inspectrice début décembre qui ne m'a pas dit un mot là-dessus, sur ma relation avec la classe. Juste, « bon je vois qu'ils vous connaissent bien et que vous les connaissez bien. » On voit bien : au bout de 20 ans, personne ne s'intéresse à ça. On s'en fout quoi. Faut trouver le juste milieu. Dire aux jeunes profs qu'il ne faut pas être copain avec eux c'est essentiel. On n'est pas là pour leur faire des cadeaux ou leur faire plaisir. Mais pour se donner du plaisir et leur en donner dans l'enseignement.</p>	<p>évolution dans l'expression de ses émotions : les enseignants débutants chercheraient trop à jouer à un rôle, et donnent priorité à l'aspect technique du cours. Etre soi s'apprendrait avec le temps.</p> <p>Elle déplore aussi l'absence d'intérêt de la part de son inspectrice.</p>
Roland	<p>R : C'est compliqué parce que ça renvoie à ce que je suis moi-même. Encore faut-il que je sache ce que je suis, et là on entre dans ma psyché à moi. Etant donné qu'on est dans un système de représentation, à la fois on joue un rôle et on est quand même naturel. Pour moi, il y a des choses parfois simulées et des choses réelles. On prend conscience de l'affect à la lecture des effets bénéfiques ou négatifs de nos attitudes sur les élèves.</p>	<p>Apparaît chez Roland la constitution d'un soi professionnel entre personnalité et représentation, en fonction des effets observés sur les élèves : la dimension affective participe de ce soi professionnel.</p>
Vanessa	<p>Q : Il y a une dimension d'acteur dans le métier alors ?</p> <p>R : Oui, on fait de la comédie théâtrale. Je ne leur cache pas que la personne que je suis en tant que prof c'est pas moi quand je suis chez moi. Je joue mon rôle d'enseignante. Quand on parle par exemple de règlement intérieur, je leur dis « je ne partage pas tous les articles mais on vit en communauté »... Souvent c'est sur la tenue vestimentaire. « Si je te croise dans la rue je ne vais pas te dire de soulever ton pantalon. Non. Restez à votre place d'élève, je reste à ma place d'enseignant. » Ce serait plus ridicule de nier le côté théâtral, ils ne sont pas dupes.</p>	<p>Vanessa joue un rôle tout en le déconstruisant aux yeux des élèves : elle explicite la dimension scénique de son métier. Pour cette collègue, la visée est socialisante.</p>
Anna	<p>Q : Tu as l'impression d'être toi-même en cours ?</p> <p>R : La plupart du temps oui. Pas toujours. C'est lié aux élèves face à toi en fait. Si je n'arrive pas à être moi-même avec une classe, si on me voit comme trop gentille dans tel cours, alors je vais limiter ma sensibilité, jouer un rôle. Je leur dis la vérité, je leur dis je peux être tous les profs que vous voulez, je peux être stricte, carrée, flexible ou pas, dure ou non, cela dépend d'eux. J'ai une collègue, quand j'ai commencé, m'avait conseillé d'être très stricte au début et d'alléger au fur à mesure. Mais je n'arrive pas à faire ça. Je ne peux pas jouer un rôle 5 cours par jour.</p>	<p>Un paradoxe se dessine dans les mots d'Anna : tout en témoignant de son incapacité à jouer un rôle, contre les recommandations de son entourage, elle se sent toutefois obligée de modifier sa personnalité en fonction des attentes et sollicitations des classes.</p>
Antoine	<p>Q. Vous avez l'impression d'être vous-même en cours ?</p> <p>R : Pas moi-même du tout. Pour moi c'est comme un théâtre, une mise en scène. Je suis déguisé - je ne suis même pas habillé pareil quand je suis chez moi ; je simule les colères parfois, par exemple quand un élève fait quelque chose qui pourrait être drôle mais je ne peux pas me permettre de réagir en souriant devant la classe parce que ce ne serait pas bon pour le climat général de l'étude. La plupart du temps j'ai un déguisement. Chez moi, je ne suis pas du tout le même....</p> <p>Q. Pourquoi devoir simuler la colère ?</p> <p>R : Je tiens à prendre soin de ma personne. Quand on est vraiment en colère, ce n'est pas bon pour soi-même. Pour moi c'est important de simuler afin que l'enfant se rende compte qu'une ligne a été franchie. Employer le ton adapté cela permet de lui faire comprendre ça plus facilement. Je simule parfois très loin. Et puis après je leur avoue que j'ai simulé. Je dis « tu te rappelles la semaine passée quand j'ai crié, eh bien ce n'était pas une vraie colère. » Ils disent : « Ah bon Monsieur ??? » Oui je leur dit parfois que je suis obligé de simuler parce que sinon je me mettrais vraiment en colère</p>	<p>Antoine reconnaît une dimension théâtrale, notamment dans l'expression des affects. Cette représentation est nécessaire et lui permet de se protéger, mais l'on peut aussi s'interroger sur la nécessité qu'il éprouve de communiquer cette simulation : elle serait selon lui dissuasive.</p>

	avec eux... Cette simulation et son aveu me permettent de leur dire : « vous voyez comment j'ai réagi en simulant ? Alors imaginez ce qui se serait passé si je n'avais pas simulé. » C'est une manière de leur dire, attention cela peut vraiment exploser. J'analyse beaucoup le cadre dans lequel j'évolue avec eux.	
Louise	<p>Je crois que l'on compose surtout avec sa propre personnalité et, qu'en ce qui me concerne, ça m'a permis de créer un lien avec les élèves et de me sentir bien ainsi. C'est important de composer son identité professionnelle à partir des éléments de notre propre identité.</p> <p>-Il [le bon professeur] ne déverse pas non plus son mal être sur ses collègues d'une manière hystérique comme on le voit trop souvent... Par exemple, s'il tient devant les élèves et qu'il craque en salle des professeurs, cela signifie que la personne qu'il est face aux élèves ne lui correspond pas. Il n'a pas à évacuer sa tension devant d'autres professeurs qui ne sont pas là pour ça.</p> <p>Q: Il doit composer son identité professionnelle à partir de son identité personnelle si je vous suis bien... ?</p> <p>R: Oui, comme je le disais, je pense que très peu de gens sont faits pour être professeur. A partir du moment où l'enseignement est trop éloigné de sa nature, on peut faire tous les efforts possibles, ça n'aboutira pas à grand chose...</p>	<p>On retrouve cette idée esquissée chez Roland de la construction d'un soi professionnel, interface entre les attentes institutionnelles et la personnalité profonde de l'enseignant.</p> <p>Pour Louise, le mal-être de certains collègues proviendrait d'une fracture trop importante entre l'identité professionnelle et personnelle.</p>

La dimension affective, et notamment l'expression des émotions, se rattache à un questionnement plus vaste sur l'implication subjective de l'enseignant. Dans beaucoup de témoignages, l'enseignement nécessite la mise en œuvre d'un rôle paradoxal. Il est un bouclier protecteur, il évite au professeur de glisser vers trop d'affectivité (le spectre du 'prof copain' souvent stigmatisé dans le profil d'un « collègue ») mais il est aussi un carcan qui peut être coûteux : trois enseignants semblent souffrir de cette théâtralité, réclamée par les comportements des élèves. La colère, notamment, serait souvent simulée : elle devient un outil professionnel et non un sentiment personnel ; mais elle est cependant source de malaise. Deux enseignants prennent d'ailleurs la peine d'expliciter la mise en scène, peut-être pour ne pas perdre la complicité du lien avec les élèves (Antoine, Vanessa). La dimension affective semble donc se rattacher aussi à l'implication personnelle dans l'identité professionnelle.

La thèse de Christophe Dejours¹⁵⁵ est centrée sur la psychodynamique du travail : ses conclusions montrent que les enseignants cherchent toujours à répondre le plus professionnellement possible aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Cela signifie pour eux d'extirper toute implication personnelle, et notamment leurs émotions, ce qui conduit le plus souvent à un clivage entre soi personnel et soi professionnel. Ce clivage engendre de la souffrance professionnelle : les enseignants sont alors entraînés dans une plainte lancinante et s'enlisent dans un schéma mental asphyxiant ou réapprennent à écouter ce qu'ils ressentent. Florence Giust-Desprairies souligne la difficulté à ne pas « se laisser tranquillement aller à ses penchants naturels, il s'agit au contraire d'essayer d'élaborer ce ressenti pour dégager l'espace professionnel de ses propres enjeux narcissiques et libidinaux autant que faire se peut au profit des élèves. »¹⁵⁶ Ecueil d'autant plus tranchant que ce retour aux émotions éveille souvent la souffrance en même temps qu'une « dynamique créative et vivante » : accepter de se regarder avec réflexivité est donc une prise de risque qui suppose aussi d'accepter de « travailler ses idéaux, ses déceptions et ses désillusions professionnelles ». S'agit-il cependant d'un désir exprimé par les enseignants ?

¹⁵⁵ Giust-Desprairies, F., « L'inacceptable en soi », Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32

¹⁵⁶ *Ibid.*

	Dimension affective et formation professionnelle : un mariage risqué ?	Analyse
Walid	<p>Q : Tu as l'impression d'avoir été assez formé en affect ?</p> <p>R : Franchement je ne me suis pas posé la question. On a eu une formation une fois où on parlait du caractère de certains élèves. Je pense qu'il faudrait être formé, s'appuyer un peu plus là-dessus, voir faire un retour là-dessus. Après un certain moment, revenir là-dessus, les traiter ensemble, analyse de cas pratiques. La formation continue, ça peut nous aider. La force mentale d'un prof diffère d'un humain à l'autre, elle est fonction d'une expérience, d'un vécu.</p>	-la formation permettrait d'analyser des cas pratiques et d'accroître la force mentale.
Elsa	<p>-Parce que le reste ne correspond pas au métier, parce qu'on n'a pas été formé pour. Cela peut même se révéler dangereux de se lancer dans des échanges comme ceux là, sans formation, on peut faire plus de dégâts qu'autre chose.</p> <p>Q : Est-ce qu'une formation de cette dimension affective vous aurait intéressée ?</p> <p>R : Au début de ma formation on m'avait proposée une session « psychologie de l'adolescent », je m'étais inscrite mais ça n'a jamais eu lieu finalement. J'ai appris sur le terrain, en observant, année après année...</p> <p>Q : Vous avez le sentiment d'avoir en quelque sorte acquis une « compétence affective » seule ?</p> <p>R : Oui on finit par reconnaître des profils d'élève. Du coup, on jauge mieux sa classe dès le début d'année, plus rapidement</p> <p>Q : vous avez l'impression de comprendre votre public aisément ?</p> <p>R : De mieux en mieux avec l'expérience. Je suis de moins en moins surprise (par leurs réactions) ...</p> <p>R : Ce n'est pas une qualité indispensable. Ce n'est pas la passion qui fait le bon pédagogue. Les bonnes qualités c'est d'être mentalement solide, avoir une bonne connaissance de sa discipline, une bonne capacité d'écoute, non pas « psychologisante » mais observer l'élève pour déterminer à quel moment il comprend ce qu'on lui dit, à quel moment il décroche, surveiller les changements dans la classe pour savoir comment l'adapter...</p> <p>Q : Est-ce que cette dimension a été assez préparée dans la formation ?</p> <p>R : Non. J'aurais aimé recevoir plus de ce point de vue mais je ne sais pas si cela s'apprend réellement.</p>	<p>-sentiment de ne pas avoir été formé et crainte de causer des dommages aux élèves</p> <p>-apprentissage sur le tas et notamment dans la catégorisation des élèves</p> <p>-détail des compétences affectives acquises au fil de l'expérience</p> <p>-souhait et scepticisme quant à les approfondir</p>
Carole	<p>Q : C'est important pour toi parce que .. ?</p> <p>R : j'aime la pratique... Mais après on est des individus avec chacun notre caractère, notre personnalité et je pense qu'on enseigne comme on est aussi. On fait comme on peut, et on n'est pas forcément formés pour savoir gérer ça.</p>	-pour Carole, la dimension affective est surtout fonction de la personnalité, elle n'a pas le sentiment d'avoir été formée pour.
Yvan	<p>Q : Mais les profs devraient ils être formés pour ?</p> <p>R : Cela dépend par qui. Moi j'ai eu des formations là-dessus mais c'était par des psychopédagogues qui n'arrivaient pas à tenir leur classe. C'était de la théorie sur le maintien la classe, sur les relations humaines. Ce n'était pas convainquant surtout que cette personne, en plus de son rôle de psychopédagogue, était tuteur. Les stagiaires ont très bien vu qu'entre la théorie et la réalité de sa classe, il y avait une grosse différence. Cela dit, oui, la gestion des conflits, la gestion des rapports humains, c'est une formation qu'il faudrait qu'on ait. Non pour en faire un métier mais avoir les notions de base ou après être complètement déchargé de la tâche.</p> <p>Q : Sous quelle forme la formation ?</p> <p>R : L'analyse de cas permet à chacun de voir comment l'autre réagit différemment en fonction de sa personnalité. La théorie il en faut un peu mais sur les rapports humains ce n'est pas ce qui va apporter les outils nécessaires. A l'IUFM on nous disait qu'il y avait plein de solutions sans nous en donner une seule. Donner 100 solutions ou recettes permettrait à chacun de piocher là-dedans et de prendre celles qu'il se sent capable de mettre en place</p> <p>Q : Finalement la dimension affective dans le référentiel des compétences a sa place ou pas ?</p> <p>R : Oui tout le monde le sait ou devrait le savoir. L'un des problèmes de ce référentiel est qu'on t'amène des choses qui sont déjà là sans te fournir outils pour les détailler. On nous demande de détailler, d'expliquer, mais on ne te dit pas comment...</p>	<p>-Yvan a mal vécu les formations en IUFM, les psychopédagogues lui ont semblé éloignés de la réalité.</p> <p>-souhait cependant d'être formé dans certains aspects.</p> <p>-existence de 'recettes' dans lequel il aimerait piocher.</p> <p>-regret que la dimension affective ne soit pas détaillée dans le BO : sentiment d'une mission supplémentaire confiée mais sans les outils pour.</p>
Jean-Marc	<p>Q : Et c'est quelque chose pour lequel tu as été formé ?</p> <p>R : Non. Sincèrement non....</p> <p>Q : Et tu aimerais l'être ?</p> <p>R : C'est quelque chose sur laquelle j'aimerais mettre des mots, faire face, anticiper certaines situations peut-être. Et apporter de meilleures réponses à l'autre.</p> <p>Q : Tu penses que l'on peut travailler là-dessus ?</p>	-manque de formation dans ce domaine et désir de l'être.

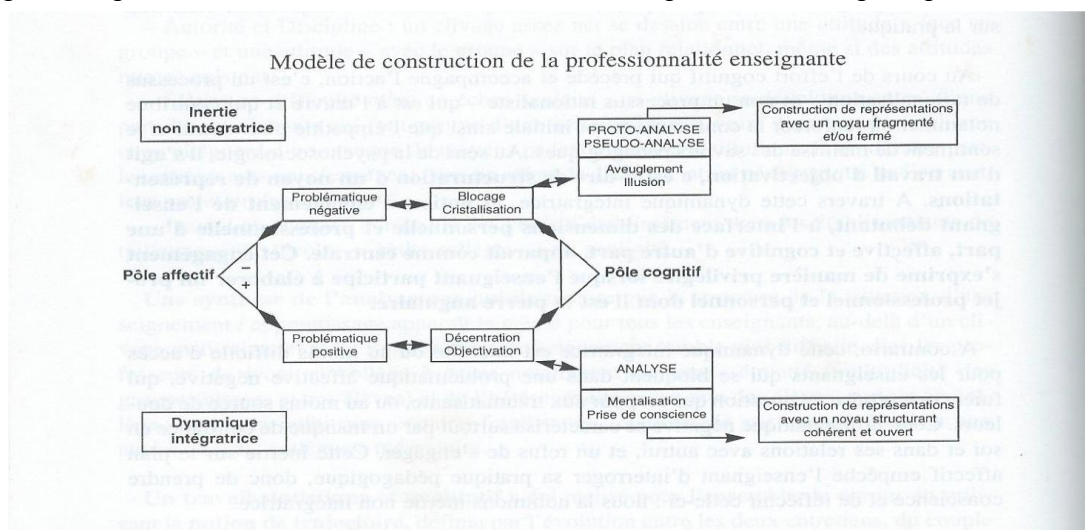
	<p>R : Oui, on peut travailler la formation. Je pense toujours qu'on pourrait constituer une banque des bonnes pratiques... Des gens ont rencontré des situations similaires aux nôtres avant nous et qu'ils ont essayé d'appliquer des méthodes, des recettes qui ont plus ou moins fonctionné. Si ces personnes ont pu faire un retour sur ces pratiques, après elles ont certainement sélectionné les bonnes. Il s'agit de les mettre à profit, expliquer aux autres, voilà dans telle situation j'ai utilisé telle méthode et ça a fonctionné. Et l'affectif ça fonctionne parce que je remarque que j'arrive à avoir une meilleure adhésion avec mes élèves... Oui je suis sûr qu'on peut y arriver par la formation. Mais cela passe par la création d'une banque des bonnes pratiques. Il y faut de l'empirique et aussi des théories.</p> <p>Q : Il existerait de bonnes pratiques affectives ?</p> <p>R : Oui je pense L'être humain tend à se standardiser. On est de plus en plus pareils. Je pense qu'aujourd'hui, il est plus simple d'appliquer certaines méthodes à certaines personnes. L'avancée des sciences humaines permet de donner des réponses assez précises.</p> <p>-Etre conscient qu'on travaille sur de l'humain, être conscient que pour y parvenir il faut se professionnaliser, il faut apprendre à communiquer avec l'humain, il faut apprendre à écouter l'humain, il faut apprendre à manager l'humain, avant d'apprendre à lui faire apprendre. [...]Je suis sûr qu'il va falloir développer de la recherche sur cela pour voir comment développer cet aspect.</p> <p>-Si un professeur n'a pas la conviction que cette dimension est nécessaire, je ne suis pas sûr qu'il va la développer sur le tas. Je ne suis pas convaincu que former les gens sur cet aspect puisse donner des résultats. Faudrait voir comment évalue la formation avec des critères très précis, avec un suivi très pointu. Parce que c'est de l'humain... Peut-être faudrait-il créer des indicateurs de bien être ?</p> <p>-Selon moi c'est vraiment deux choses : ton degré de compétence et le degré de prise en compte de la personne, de l'humanité de l'autre. Donc si tu es très compétent dans ton domaine et que tu as pris en compte la dimension affective, tu es un professionnel top. Pour se professionnaliser il faut absolument prendre en compte cet aspect là. On ne peut pas penser devenir professeur sans travailler cette dimension. Cela peut être de la formation mais aussi de la veille : sur Internet on cherche, on s'informe c'est ce que j'appelle de la veille.</p> <p>-Dans mes rapports d'inspections c'est souligné : « il a su créer de bonnes relations avec ses élèves. » Oui, au total l'affectif c'est une variable non négligeable à prendre en compte. Mais malheureusement dans le monde dans lequel on vit, je ne suis pas sûr qu'on va débloquer des crédits pour former les professeurs dans ce sens.</p> <p>Q : Et ça pourrait prendre quelle forme ?</p> <p>R : De la formation. Mais ça peut prendre deux aspects : dans le recrutement et dans la formation. Observation, analyse de pratiques. Je crois beaucoup aussi aux cours filmés pour faciliter l'analyse. Echanges de pratiques aussi avec d'autres pays où la dimension affective est plus développée que chez nous. Si on ne prend pas en compte la dimension humaine il y a plus de chances d'emmener les élèves à leur perte qu'à leur réussite. A moins qu'il s'agisse d'élèves complètement insensibles.</p> <p>Q : Il y a donc quand même une formation professionnelle à mettre en place pour cette dimension selon toi ?</p> <p>R : Oui mais je suis pessimiste. La meilleure façon de le faire c'est de sélectionner les profils au départ. Ensuite ceux qui ont la vocation, la formation va venir les améliorer. Je ne suis pas persuadé que cela puisse être fait autrement.</p> <p>Q : Ce serait quoi les critères de vocation dans la sélection ?</p> <p>R : Être conscient dès le départ qu'on va travailler sur de l'humain et avoir la volonté de tout mettre en place pour que les élèves se sentent bien et que vos collègues comme les élèves se sentent bien. C'est ça le critère principal, avoir la conviction qu'en acceptant les gens pour ce qu'ils sont, les chances de réussite vont augmenter.</p>	<p>-possibilité de constituer une banque de bonnes pratiques car l'être humain se standardise et les sciences humaines progressent.</p> <p>-désir d'analyse de cas pratiques et de théorie.</p> <p>-détaille les compétences affectives à développer.</p> <p>-pense toutefois qu'une disposition/vocation est nécessaire au préalable.</p> <p>-déploie que cette dimension ne soit pas étudiée lors du recrutement.</p> <p>-s'autoformer par la veille</p> <p>-préconise l'analyse de pratiques entre collègues et avec l'étranger.</p> <p>-la formation ne peut fonctionner que s'il y a un désir qui la précède.</p>
Frédérique	<p>Q : Est-ce qu'on peut se former à cette attitude là ?</p> <p>R : Oui on peut se former à tant de choses. Mais je pense qu'au départ c'est une qualité personnelle. Après cela dépend pourquoi on est devenu prof... Cela fait 20 ans maintenant que j'enseigne et ça y est, je maîtrise vraiment bien le truc, donc je suis très à l'aise dans mon métier et, du coup, je peux accorder une part importante à la relation avec l'élève</p> <p>Q : Finalement c'est une expérience qu'on acquiert avec le temps ?</p> <p>R : Pour moi, oui, définitivement. On n'est pas formé à ça. On a beau aimer les gens tu ne sais pas comment faire devant une classe... Quand en plus tu as la tête prise par autre chose (la transmission des savoirs)c'est pas facile. Encore que je vois de jeunes profs arriver et qui sont tout de suite de bons profs. Tant mieux pour eux, moi ça m'a pris du temps...</p>	<p>-la dimension affective serait une qualité personnelle mais qui peut se travailler. Elle a trait à la vocation mais aussi à l'aisance : plus on maîtrise le savoir plus on peut libérer son attention pour s'y consacrer.</p> <p>-il y a une part innée.</p>

Martin	<p>Q : Crois tu avoir été suffisamment formé en matière de gestion de l'affectivité des élèves ?</p> <p>R : Non mais je ne pense pas qu'on puisse l'être. Il y a une grande part qui tient à notre propre personnalité, caractère... notre vécu .. On aurait beau me dire, « il faut faire comme ça », cela ne changerait rien, je ne pourrais pas aller à l'encontre de ce que je suis. Maintenant je suis pour les conseils et l'apprentissage mais je pense que c'est un domaine dans lequel il est très difficile d'apporter des choses aux gens. On touche là à une dimension personnelle. Cela dit mieux vaut un petit peu de formation, que rien du tout. Donc non on n'a pas été assez formé pour ça.</p>	<p>-sentiment de ne pas avoir été formé mais scepticisme quant à l'être : il s'agirait d'une question intime et il n'accepterait pas de 'conseils' dans ce domaine.</p> <p>-désir tout de même d'un « peu de formation ».</p>
Roland	<p>Il se trouve que devenir enseignant dans le second degré, ces connaissances n'étaient pas forcément enseignées dans la formation initiale. C'était à chacun de se faire sa propre formation. Il y a eu évolution : j'ai cru comprendre que maintenant on accorde un peu plus d'importance au cognitif, à l'affectif, à la manière dont on va transmettre et un peu moins à la matière proprement dite. C'est pas plus mal, un enseignant est toujours un peu un étudiant attardé qui apprend à apprendre. Je reviens à l'affect : l'enseignant aussi a besoin d'être dans de bonnes conditions affectives pour bien faire son travail, en formation...</p> <p>Q : Quelle formation alors ?</p> <p>R : Dès qu'on rentre dans ces histoires de psyché, il y a plusieurs manières de voir les choses. Il faut que nous nous cultivions sur ce point mais nous devons nous méfier des recettes toutes faites, -genre, « j'ai lu les 4 livres de Bachelard, je les explique »- dans la formation initiale comme dans la continue. Je me méfie beaucoup de tout ça. Il y a ce qu'on est, notre être, le lieu où l'on vit, le type de matière etc. Dans la formation initiale comme dans la continue il faut continuer ou commencer à organiser des sessions de formation sur toutes ces choses.</p> <p>Q : Sous quelle forme ?</p> <p>R : Tout est bon à prendre, cours théoriques ou analyses de pratiques. Moi qui suis en formation continue, on me propose très peu de formation ou de réflexion sur les transferts de connaissances. Je peux récupérer cette formation en m'inscrivant à l'Université, mais on me propose très peu en formation continue. Par contre on me propose des réflexions sur notre pratique, des mises en situation etc. Le problème est que si on veut vraiment progresser, il faut qu'on ait une formation théorique sur plein de choses –la comm de groupe, le psyché, la société, le ressenti etc- et en même temps il faut qu'on ait une application pratique des choses</p> <p>-Ma formation initiale était particulière car j'ai eu la chance, ou la malchance, de travailler pour gagner ma vie pendant mes études, c'est là où j'ai appris un peu la communication. Puis la psychologie. Cela manque cruellement aujourd'hui dans la formation initiale mais aussi après. Avec l'image de notre profession dans la société, tout le monde en est plus ou moins conscient à présent.</p>	<p>-Pour Roland la formation doit suivre l'évolution sociale.</p> <p>-mais l'enseignant doit lui aussi être accompagné affectivement.</p> <p>-la responsabilité incombe aussi au professeur mais il s'agira moins de théorie que d'analyse de pratiques.</p> <p>-il y a un vide dans la formation à ce sujet.</p> <p>Il faut cumuler cours théoriques et analyse de pratiques.</p> <p>c'est en pratiquant d'autres professions que Roland a acquis des notions de psychologie.</p>
Vanessa	<p>Q : Tu as été suffisamment formée pour ça ?</p> <p>R : Non pas assez. Je pense qu'on devrait discuter des limites, de nos propres limites, comment introduire l'affection dans notre travail. Mais on n'ose pas en parler, sauf avec nos amies profs. Mais ailleurs..., si une se confie trop, va y avoir jugement... En France on a un côté où les émotions on les cache un peu, certaines en tout cas. L'érudit ne doit pas avoir de sentiments, il est celui qui est logique et raisonné. Les profs aussi, on a cette posture. On se plaint mais on ne réfléchit pas sur notre rapport avec l'enseignement, la classe, on n'est pas dans la réflexion, on déverse nos frustrations en salle des profs. Comment je considère mon enseignement, je vais en parler avec des personnes rares, en discussion particulière, on ne va pas mettre le doigt dessus, on le met sur ce qui ne va pas.</p> <p>Q : La formation pourrait prendre quelle forme alors ?</p> <p>R : Cela peut devenir du déballage personnel, on n'a pas forcément envie de montrer à nos collègues une part de nous qu'on peut montrer aux élèves. Bien souvent les élèves nous connaissent mieux que nos collègues. On cache moins à nos élèves qu'à nos collègues, on a tendance à toujours être dans une posture. Pas la même grille de jugement, ils ne nous jugent pas si on est bon prof, ils jugent plus la personne. Ils ont besoin de nous faire confiance, leurs progrès dépendent de ça aussi. Du coup ils évaluent notre capacité à leur apporter ça. Certains élèves n'aiment pas la matière mais avec tel prof, ils vont faire des efforts et ça va marcher. On a moins peur de ce jugement que le jugement professionnel de nos collègues. Du coup c'est une question de crédibilité, eux et les autres n'évaluent pas la même chose.</p>	<p>-insuffisance de la formation</p> <p>-Vanessa sous-entend qu'elle devrait avoir lieu entre collègues mais qu'il est aussi question de vulnérabilité et d'amour-propre comme freins à la formation.</p> <p>Elle regrette que les plaintes en salle des profs de fassent pas l'objet d'un regard réflexif.</p> <p>-crainte d'un jugement professionnel entre collègues.</p>
Anna	<p>Q : Que cette dimension affective s'apparente à de la compétence professionnelle te semble justifiée ?</p> <p>R : Oui je le crois. Malheureusement on n'est pas assez formé pour. On découvre en</p>	<p>Pour Anna il y a un manque de la formation, elle s'est formée toute seule avec</p>

	<p>avançant en fait, si on a trouvé le moyen de fonctionner.</p> <p>Q : Cela t'aurait intéressée d'être formée?</p> <p>R : Carrément oui. Moi ça m'intéresserait beaucoup de voir comment font les autres profs et surtout si on a les mêmes élèves</p>	<p>l'expérience.</p> <p>Désir d'observer et d'apprendre des autres collègues</p>
Antoine	<p>-C'est vrai qu'on n'est pas vraiment formés pour faire passer des choses autres que notre discipline proprement dite..</p> <p>-Et puis sommes- nous vraiment formés pour ça ? Non. Légalement est on supposé garder leurs confidences pour nous. Nous n'avons même pas de secret professionnel. L'Education Nationale nous demande de faire beaucoup de choses, d'être les premiers à déceler ce qui ne va pas mais on n'est pas formés pour. C'est mon avis perso tout ça. Certaines personnes, de par leur caractère et personnalité, sont d'excellents interlocuteurs pour des élèves en difficulté. D'autres sont complètement fermées, hermétiques face aux élèves. J'ai réussi ce concours, c'était plus une compétence au niveau de la discipline. Bon, on a suivi une formation mais superficielle.</p> <p>Q : Laquelle ?</p> <p>R : Ben.... C'était sur les évolutions par lesquelles peuvent passer les ados, comment on doit s'attendre à ces changements, se préparer à gérer les différentes sautes d'humeur. Pour moi cela devrait faire partie de la formation continue d'un prof. Il y a des modules proposés au PAF mais pour les obtenir, bonjour. ... Après on a un an de stage puis on a des formations sur la voix, la maîtrise de la langue etc. Je pense que pour les 2/3 premières années on devrait avoir quelque chose d'intensif.</p>	<p>-constate un manque de la formation, mais une demande de l'institution en ce sens.</p> <p>-certains collègues sont mieux prédisposés que d'autres du fait de leur personnalité.</p> <p>-le recrutement est disciplinaire et la formation superficielle : elle ne semble concerner que la communication.</p> <p>-désir d'une formation intensive initiale et de modules de formation continue.</p>
Louise	<p>Q: Pensez vous que nous sommes assez bien formés pour le transmettre ? Vous sentez-vous à l'aise pour gérer cela ?</p> <p>R: Oui, je me sens à l'aise, mais plus par rapport au fait que j'ai travaillé auparavant dans l'animation. Pour moi, c'est là que j'ai appris à gérer ces choses là.</p> <p>Q: Qu'est-ce que l'animation vous a appris de plus ?</p> <p>R: A me positionner vis à vis des jeunes, à savoir comment les prendre. Je ne dis pas que c'est complètement abouti, j'ai encore énormément de choses à apprendre. Mais le fait de vivre avec eux, c'est une situation beaucoup plus extrême que ce que l'on vit en classe. On ne les prenait pas au quotidien en tant qu'élève et encore moins en tant qu'élève idéal.</p> <p>R: Je ne sais pas, je pense que l'on touche à l'intime et je ne suis pas certaine d'être naturellement portée vers cela. Ce n'est pas parce que je compose à partir de ma personnalité que c'est intrinsèque. Mon expérience dans l'animation m'a permis d'avoir une approche particulière par rapport à certains élèves. Néanmoins, j'imagine très bien qu'un professeur puisse être beaucoup plus distant tout en obtenant l'adhésion des élèves. Je ne suis pas sûre qu'un enfant ait besoin d'être tout le temps dans l'émotion. On ne nous donne pas forcément énormément de repères, on nous fait confiance... Enfin, on nous dit que l'on nous fait confiance mais je pense que c'est surtout parce qu'il n'y a pas de formation sur le sujet.</p> <p>-Puis au fur et à mesure, à force de le faire, l'enseignant ne s'en rend plus compte et croit être dans une démarche par rapport aux élèves alors qu'il ne l'est plus. C'est important qu'il y ait certaines personnes qui nous tendent un miroir afin de voir comment l'on se comporte avec les élèves. Au bout d'un moment, on perd sa neutralité, on n'est plus objectif.</p> <p>Q: Qui peut tendre ce miroir ?</p> <p>R: Ça pourrait être par le biais de choses formalisées, avec des collègues. Mais ça n'existe pas actuellement. Ce pourrait être avec des gens beaucoup plus neutres que les IPR. Ce pourrait être quelque chose qui soit plus régulier, entre collègues avec une forme de parrainage, un système de maître/disciple. Ce ne serait ni un tuteur ni un maître de stage comme on peut en avoir les premières années. Cela pourrait être une sorte de partenariat avec plusieurs collègues, des petits groupes de travail où les gens se suivraient mutuellement pendant un certain temps, où ils pourraient réellement se dire les choses. C'est un métier où l'on est très susceptible et l'on a tendance à plaindre les collègues qui arrivent avec des doléances sans le penser forcément. Étant soumis à pas mal d'attaques extérieures, on fait front commun sans réelle réflexion.</p> <p>Q: C'est de l'ordre de la solidarité ?</p> <p>R: Oui, mais il n'y a pas de véritable compassion, on le fait mécaniquement et ça n'a pas d'intérêt en fin de compte.</p>	<p>-sentiment de compétences mais qui ont été acquises lors d'expériences antérieures dans l'animation, notamment dans la prise en compte des jeunes.</p> <p>-scepticisme toutefois : c'est une dimension intime, doute sur sa nécessité.</p> <p>-Louise relève avec ironie que l'Institution fait 'confiance' parce qu'elle ne sait pas former.</p> <p>-risque de ne plus être humain dans sa démarche, nécessité d'avoir un regard réflexif (miroir).</p> <p>-désir d'analyses de pratiques formalisées avec les collègues sur une base régulière, sans poids hiérarchique.</p> <p>-même constat de plaintes récurrentes mais qui ne font pas l'objet d'une réflexion.</p>

De manière unanime, les enseignants estiment ne pas avoir reçu de formation adéquate et beaucoup le déplorent. Toutefois, si bon nombre manifestent intérêt et désir pour la formation, un certain scepticisme apparaît parfois dans le discours : pour quelques collègues, la gestion de la dimension affective semble dépendre d'une certaine prédisposition personnelle, voire d'une qualité innée. Elle pourrait se travailler si un désir était manifesté : plusieurs enseignants font référence à des contre-modèles, des collègues figés dans certains schémas mentaux, que rien ne pourrait faire évoluer. Pour Jean-Marc, il y aurait donc une sélection à faire en amont, notamment en améliorant le recrutement, toujours disciplinaire aujourd'hui. Notons que certains sont très avancés dans leurs désirs de formation et mentionnent plusieurs compétences affectives qu'ils souhaiteraient développer : écoute, empathie, management. Pour la plupart, si des cours théoriques sont parfois évoqués, ce désir de formation semble plutôt prendre la forme d'analyse clinique de pratiques, entre collègues.

Apparaît en filigrane le spectre de l'évaluation, par la hiérarchie, mais aussi par les pairs : ces analyses de pratiques semblent nécessiter un climat affectif de confiance qui ne semble pas aller de soi. Si les plaintes d'incidents critiques sont récurrentes en salle des profs, elles n'aboutissent pas nécessairement à l'acquisition d'une pratique réflexive : il faudrait donc une démarche collective et formalisée, mais avant tout dans un cadre sécurisant. Cet état exprimé par les professeurs fait écho aux composantes de la professionnalité : son acquisition se réalise par l'équilibre et la mise en tension des pôles cognitif et affectif. Patricia Vallet affirme en effet que « pour se laisser ainsi déchirer, effracter par la parole de l'autre, il lui faut être sécurisé solidement par celui qui peut l'assurer seulement de sa présence certaine... » Comme le modélise ce schéma de la construction de la professionnalité enseignante¹⁵⁷ : si l'affect reste négatif, il y a blocage : nous retrouvons trace de cette pétrification de certains collègues évoqués dans les discours. Seule une mobilisation affective positive peut amener la décentration et donc l'acquisition d'une pratique réflexive.



Ce désir exprimé par certains collègues fait écho à l'évolution du paradigme relevée par B. Gendron dans le leadership : il y aurait mutation de la domination hiérarchique au « management participatif », puis au « pouvoir personnel utilisé pour susciter engagement et adhésion ». ¹⁵⁸ Cet engagement s'accomplit notamment au travers d'une culture de la communication qui consiste non seulement à convaincre par le raisonnement, à développer un

¹⁵⁷ "Professionnaliser le métier d'enseignant, Savoirs professionnels en formation", cahiers du CREN - 1997

¹⁵⁸ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.17

un « art démagogique de questions suscitant chez autrui des interrogations (doute, réflexion) visant à des justifications » mais également à persuader : c'est alors par la communion affective, « l'engagement dans des nous, le renforcement de ressemblances, l'alternance d'un ton autoritaire avec celui de la séduction. »

Cette relation entre affectivité et séduction professionnelle se retrouve d'ailleurs dans le discours enseignant¹⁵⁹ : au travers de la communication affective, l'enseignant s'attribue la responsabilité (ou la décèlè dans l'évolution sociale) de susciter l'intérêt des élèves. Comme le confirme Marcel Postic,

Les enseignants eux-mêmes se posent alors la question de la qualité de la relation pédagogique sur le plan psycho-affectif et des conditions à remplir pour apporter une aide efficace, indispensable au progrès de l'élève. Le phénomène sociologique de la démocratisation de l'école a provoqué cette prise de conscience. Le passage de la médiation intellectuelle à la médiation affective dans la conception du rôle de l'enseignant met en évidence que la nécessité à été ressentie de restaurer la vie affective dans le domaine scolaire, de retrouver la vérité d'une relation humaine qui ne sépare plus la raison et les sentiments et qui corresponde à une nouvelle finalité éducative, celle d'un savoir ou pouvoir être.¹⁶⁰

La transmission ne s'effectuant plus sur le mode d'un mimétisme envers un modèle s'imposant par son évidence, les enseignants ont non seulement à composer avec la subjectivité des élèves, mais à les prendre en compte pour construire un relationnel susceptible de susciter un « dépassement » : des compétences psycho-affectives sont à mobiliser pour fonder des interactions constructives. Notons également que pour l'un des collègues,¹⁶¹ l'enseignant doit développer cet aspect attractif dans toutes ses composantes : séduction par l'esprit, mais aussi par le physique. Même si l'élève fait une lecture erronée de ce pouvoir séducteur (en tombant amoureux par exemple), il reste que pour Jean-Marc, c'est un moyen de le faire adhérer. Ces questions de lecture et de seuils sont, on le voit bien, la clef de l'identité professionnelle et le malaise provient souvent d'une incertitude quant à leurs statuts: les incidents critiques afférents à la dimension affective sont légion en salle des professeurs mais ne font pas l'objet d'une réflexion sur les raisons de leur émergence. Davantage que des cours théoriques à ce sujet, les enseignants manifestent le désir d'y porter un regard réflexif lors d'analyses de pratiques, afin de continuer à construire ainsi un soi professionnel adéquat.

- **Le regard d'un Inspecteur sur le sujet....**¹⁶²

Suite au conseil de l'un des enseignants entretenus qui intercèda en notre faveur, un entretien avec son IPR put avoir lieu durant une heure au Rectorat. L'entretien est retranscrit dans son intégralité en annexe, nous avons toutefois choisi d'en faire une synthèse afin d'en relever les éléments –clé. Nous avons commencé par clarifier ce qu'on pouvait entendre par dimension affective : celle-ci se « mesure à la qualité du relationnel », elle est donc partie intégrante de la relation éducative et a trait à la pédagogie. Pour l'IPR elle correspond aussi à la capacité de l'enseignant à accompagner le développement de l'adolescent : période critique dans la constitution de la personnalité, la dimension affective intervient aussi dans la réponse à accorder à des besoins affectifs (« rassurer ») ou simplement à comprendre des comportements qui peuvent être « imprévisibles » à cet âge. Il y a donc dans le discours de l'IPR une dimension affective qui nécessite non seulement une prise en compte mais un savoir-faire particulier pour y répondre.

¹⁵⁹ Voir annexe 6

¹⁶⁰ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF p.82

¹⁶¹ Jean marc, voir annexe 7.

¹⁶² Voir annexe 13

La dimension affective intervient donc dans une conception de l'élève qui ne va pas de soi pour tout le corps enseignant : celle d'un être en devenir. Ce serait à l'aune de cette conception que l'affectif deviendrait un outil professionnel : « cela donne beaucoup d'entrées pour donner un sens à l'affectif ». Apparaît dans ce propos l'idée d'une réflexion à mener pour non seulement composer avec cet aspect mais lui donner une « place incontournable » car constitutive de la « prise en compte de l'individu ». Elle est un « moteur du comportement » : l'enseignant est le professionnel qui cherche à en « comprendre les raisons ». Cette conception s'accompagne de ce que l'Inspecteur définit comme un « processus de personnalisation » : il ne s'agit plus, au XXIème siècle, de concevoir l'élève comme un « simple élève lambda » mais de porter un regard intégral sur sa personne. La dimension affective excède donc la simple régulation affective en classe puisqu'elle intervient également au sein d'une posture éthique : l'élève étant par essence « complexe », l'enseignant est invité à ne pas perdre de vue que « son affect résulte de son histoire personnelle, de son patrimoine génétique, de sa culture etc...L'affectif est la résultante d'une vie, même brève encore ».

Si le regard de l'enseignant évolue c'est aussi pour répondre à une évolution sociale : nous retrouvons aussi trace de ce constat dans les propos de l'Inspecteur :

Dans la cellule familiale, maintenant, l'écoute, l'accompagnement affectif de l'enfant, n'est plus prioritaire parce que beaucoup de familles sont en crise. Si bien que l'élève va rechercher une valeur-refuge, un adulte-refuge capable de prendre en charge une affectivité qui n'est pas satisfaite en famille. Je ne sais pas si c'est ça que le législateur a voulu voir derrière cela mais c'est devenu une dimension réelle. A la limite c'est tout juste si certains n'appellent pas leur prof « papa » c'est impressionnant.

Le rapprochement entre le rôle professoral et le rôle parental est relevé – « Le système s'est laissé dépasser et n'a pas vu venir l'évolution de la typologie des élèves »- et le malaise enseignant qui en découle également : « Oui, c'est vampirisant ». L'image employée traduit bien la dépense d'énergie épuisante qui est souvent exigée par le public actuel.

Nous avons vu précédemment que plusieurs enseignants se protégeaient de ces besoins affectifs en se 'clivant' : ils endossent alors un rôle professionnel coupé d'affects qui leur sert de bouclier mental. Ce constat d'un malaise identitaire affleure lors de l'entretien et inquiète l'Inspecteur : « La personne que je suis chez moi est la même qu'au travail. Intrinsèquement. Si je suis différent c'est au prix d'un effort qui va forcément induire une souffrance » ; une souffrance qu'il juge « en ce moment très forte » et qui, en se prolongeant, risque d'induire « refoulements » et « blocages ». Que faire face à ce constat ?

La dimension affective est synonyme de vulnérabilité car elle touche à l'intime : la « peur du changement » étant une composante humaine, l'IPR souligne la difficulté d'y remédier tant pour les enseignants que pour les élèves.

Si je veux lui permettre d'entrer en apprentissage il faut que je le déstabilise. Mais il faut que je sois très compétent pour pouvoir le re-stabiliser en compétence. Pour l'enseignant, idem. Il est dans sa stratégie de transmission de savoir, il est confortable, si je le déstabilise, il faudra que je le re-stabilise, il faudra que j'en ai la capacité. Pas évident.... J'ai connu beaucoup d'enseignants proches de la retraite qui sont partis avant l'heure à cause de réformes. Ils ne se sentaient pas émotionnellement capables d'embrasser le changement.

Apparaît clairement dans cet extrait le parallèle entre compétences affectives à mobiliser lors d'un accompagnement formatif et compétences affectives à mobiliser dans l'enseignement : que ce soit dans le relationnel adultes ou dans le relationnel à l'élève, il est nécessaire d'établir un climat sécurisant permettant de transcender cette 'peur' et d'aider à

retrouver un équilibre ; il y a donc des « capacités » à développer pour accompagner sur le terrain les réformes.

Ce changement évoqué par l'IPR renvoie à cette évolution du paradigme dans l'identité professionnelle et nous avons vu qu'elle ne va pas de soi chez les enseignants. Le professeur, confirme l'Inspecteur n'est plus « transmetteur de savoir mais accompagnateur ». Encore faut-il comprendre ce que cela signifie : nous avons vu que pour les collègues interviewés, il y a souvent crainte d'endosser des missions qu'ils qualifient de 'parentales'. Pour l'IPR, cela a trait avant tout à la capacité d'individualiser l'apprentissage : au regard des évolutions sociales, il n'est plus possible de faire le même cours pour 35 individus : « Aujourd'hui, faire ça, c'est une agression. Alors bien sûr on ne va pas culpabiliser l'enseignant qui s'y livre mais infliger une même soupe à 35 élèves en même temps au même rythme et dans le même créneau, c'est pas tenable. » Il faut donc s'assurer d'une « maîtrise conceptuelle », confirme l'Inspecteur : la compétence se différencie du savoir en qu'elle recouvre « savoir méthodologique, le savoir être, le savoir faire, il faut savoir ce que recouvrent tous ces termes » Il ne nous semble pas anodin de souligner cet emploi d'un terme affectif fort : « agression » ; nous voyons là que la dimension affective est partie intégrante du paradigme de l'accompagnement, elle implique un changement de posture au sein de l'identité professionnelle.

S'il incombe bien au professeur de « faire tout ce qu'il peut pour que l'élève apprécie la discipline en question, en soit motivé », de s'assurer autant que possible « que la phase d'enrichissement demeure motivante et ludique » (cette notion de séduction évoquée par les collègues) il s'agit aussi pour l'enseignant de veiller à rester bienveillant « Même le mauvais élève qui a toujours zéro, il sent quand vous lui voulez du bien. » Cette conception élargit le rôle accordé par certains collègues à la dimension affective : elle n'a pas à être un simple outil ponctuel pour fédérer « les élèves décrocheurs » mais elle participe d'une éthique qui repose sur un regard humain et entier sur tous les individus qui composent la classe, y compris « les bons ». Un regard réflexif qu'il faut veiller à entretenir dans la pratique pour ne jamais perdre de vue que l'élève est « éduicable » ; au risque sinon de le stigmatiser par une projection souvent inconsciente : « Posez la question autour de vous vous verrez que beaucoup pensent : celui-ci n'y arrivera pas. Inconsciemment, vous allez tout faire pour qu'il soit comme vous l'avez défini au départ. »

Et l'IPR de souligner aussi cette responsabilité : « Quand un enseignant affirme qu'on n'est pas armés pour ça, je l'entends, mais s'il affirme que ce n'est pas notre travail, là je l'entends plus. S'il ne l'a pas compris, c'est qu'il n'a pas encore intégré le fait que la profession a changé de dimension ». L'enseignant est devenu un « professionnel de l'accompagnement » et en tant que tel, il lui appartient « d'aller voir dans cette zone ».

L'idée d'être « armé » qui transparaît dans le propos de l'Inspecteur nous semble intéressante : la dimension affective est liée à cette conception de « zone dangereuse » (parallèle succinctement dressé avec les métaphores du 'terrain glissant', de la 'pente' dangereuse, ou de la « noyade » chez les entretiens enseignants) et l'Inspecteur va même jusqu'à l'assimiler à une « bombe ». Derrière ces images ; il y a la nécessité d'être prudent, de ne pas « se prendre pour un spécialiste » mais également de mener une réflexion sur l'impact que l'enseignant peut, parfois à son insu, laisser dans la psyché de l'élève.

Peut-il y avoir une formation à cette approche ? Pour l'Inspecteur cela ne fait pas de doute : « il y a moyen de former à l'approche affective des élèves », notamment en définissant « des seuils et des limites d'intervention » pour l'enseignant. Cela est d'autant plus

nécessaire que « le flou conceptuel dans la définition de l'accompagnement et dans notre formation existe bel et bien. Il y a un déficit de formation très net des enseignants ».

Ce constat dressé, encore faut-il concevoir une réponse formative adéquate : or « beaucoup la réclament comme une recette, un outil ». Celle-ci ne peut donc prendre place que s'il y a « éducation de l'enseignant lui-même », invité à une « prise de conscience que cette entrée-là est possible ». Sans prise de conscience, la formation n'aura pas d'effet. Autrement dit, c'est aux enseignants d'acquérir et de travailler eux-mêmes dans leur pratique –à l'aide de la médiation/altération d'autrui- un regard réflexif sur cette dimension, car elle ne peut faire l'objet d'un enseignement théorique « déconnecté de la réalité » puisqu'elle est « une question éminemment complexe qu'on ne peut aborder que par petites touches. » Il y a une temporalité inhérente à cette volonté de formation, d'autant plus qu'elle s'inscrit aussi dans un « changement d'ordre culturel » estimé à « 8-12 ans ». Elle ne peut donc pas s'acquérir dans un module ponctuel de formation et on le perçoit bien dans les préceptes de l'Inspecteur :

Q : Quelles sont selon vous les qualités nécessaires pour être bon enseignant ?

R : Être un bon père de famille peut-être... Non je dis cela car autrefois on disait, quand vous ne savez pas, agissez en bon père de famille. Je pense que l'écoute, la capacité de l'écoute, est capitale. Bien sûr à part assurer les connaissances didactiques, avoir une maîtrise conceptuelle a minima mais surtout avoir conscience que le métier a évolué, qu'on n'est plus des transmetteurs mais des accompagnateurs. Il faut savoir aussi intégrer des méthodes nouvelles, de nouvelles façons de raisonner, pensée systémique, pensée complexe etc. Ce sont des choses sur lesquelles on ne peut plus faire l'impasse. Il faut savoir aussi travailler en équipe parce qu'il est devenu impossible de régler les choses seul.

La dimension affective nécessite ainsi tout autant des compétences sociales et affectives particulières (écoute, méthode, individualisation etc...), inscrites dans une maîtrise théorique, en lien avec l'évolution sociale (l'accompagnateur) mais elle relève surtout d'une éthique de la bienveillance (« le bon père de famille ») s'actualisant dans un regard réflexif permanent sur l'usage et l'impact que l'enseignant laisse dans cette dimension.

IV.3. Pratique réflexive et dimension affective

L'approche clinique implique l'élaboration d'un dispositif de recueil de données - nous avons opté pour l'E.d.E- ainsi qu'une méthodologie d'interprétation de ces données : notre démarche sera heuristique mais nous nous appuierons principalement sur les grilles d'analyse de Louise Lafortune et B. Gendron. L'explicitation permet de guider l'exploration de « moments spécifiés de la pratique professionnelle, dans le but de mettre à jour la succession des prises d'information et des prises de décision du sujet en cours d'action. »¹⁶³ Ce retour sur soi et sur la pratique éclaire les stratégies mises en place de manière pré-réfléchie : le vécu professionnel est donc réapproprié « par la mise en mots de certaines de ses composantes subjectives ». Selon Mosconi, dans une posture clinique, « les affects peuvent être inhibiteurs, c'est-à-dire ils peuvent nous empêcher de voir quelque chose parce que ça nous touche profondément mais ils peuvent aussi être moteurs par rapport à l'analyse que l'on fait. » L'objectif n'est ici donc pas thérapeutique – nous ne nous risquons pas à analyser la personne- mais permet de travailler les affects de manière sécurisante, par le biais des stratégies employées dans la pratique.

¹⁶³ Faingold, N., 2011 « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratique », *Explicititer*, 9 Mars 2011

L'entretien clinique est par définition non-directif, c'est-à-dire qu'il met en œuvre des interventions qui ne sont pas interprétatives. Le clinicien est présent comme «¹⁶⁴ interlocuteur vivant et bienveillant, [ou dans une neutralité bienveillante selon Freud] mais absent autant que faire se peut dans sa problématique personnelle. » La liberté de parole est donc essentielle : la dimension affective, notamment, touche parfois à des réticences plus ou moins conscientes, la posture clinique exclut donc des interventions inquisitrices. A l'instar de Mosconi, nous cherchons à « reconstituer le monde à partir du point de vue du sujet »¹⁶⁵, cette compréhension ne pouvant se faire que par une interprétation, née d'une double demande : « celle du chercheur et celle de celui à qui il l'adresse ».

Nous avons choisi d'axer l'explicitation sur un moment relevé par l'interviewé : nous lui avons simplement demandé d'être attentif aux émotions ressenties et de se remémorer un moment où l'affect a été plus intense, et sur lequel il aimerait revenir. LeDoux parle à leur propos « d'émotions précognitives¹⁶⁶, des réactions basées sur des bribes d'information sensorielle qui n'ont pas été complètement analysées ». Comme Freud l'avait souligné, l'affect a « une fonction de signal non seulement pour les autres mais d'abord pour le sujet qui l'éprouve »¹⁶⁷ dans l'intracommunication. Il peut donc être la porte d'entrée d'un retour réflexif, approfondi et formalisé lors guidé d'un entretien d'explicitation et sécurisé par l'intersubjectivité et l'investissement réciproque de la relation d'accompagnement.

B. Gendron propose une grille de 4 niveaux¹⁶⁸ permettant d'accroître la portée réflexive de la dimension émotionnelle et que nous synthétisons ci-dessous :

1) attitude plutôt passive, réception de l'expression émotionnelle sans l'avoir suscitée et sans la contrôler.

2) l'expression des émotions est suscitée de manière réfléchie, sans manière à la contrôler. Habilités simples de régulation des émotions.

3) réception, écoute active et facilitation de l'expression émotionnelle. Exercice d'un certain contrôle réfléchi sur elle en faisant le choix d'utiliser des habiletés complexes de contrôle et de régulation des émotions dans l'action (questionnement individuel et collectif sur les causes, effets, significations).

4) retour réflexif sur l'action en vue de s'approprier son expérience et de développer davantage la compétence émotionnelle : compréhension, interprétation des émotions en cause usage de gestes professionnels qui tiennent compte de cette analyse.

Nous chercherons à étudier dans quelle mesure les E.d.E facilitent le passage d'un niveau à l'autre, notamment par le développement de l'auto-observation et l'autoévaluation.

• **Entretien1 : entretien d'Astrid, enseignante en collègue.**

Cet entretien¹⁶⁹ eut lieu à l'initiative de ma collègue : sachant que je me professionnalisais dans la formation pour adultes, elle m'a priée de venir assister à l'un de ses cours et de porter un regard sur sa pratique. Je lui ai proposé un entretien d'explicitation, et c'est cet entretien

¹⁶⁴ Chiland, C.; Castarede, F. et Ledoux, A., *L'entretien clinique*, Paris, Puf, 1983, 127p.

¹⁶⁵ « Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre », entretien réalisé par Maria Pagoni, *Recherche et Formation*, 2010, n° 63

¹⁶⁶ Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont p. 46

¹⁶⁷ Cosnier J., 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments* Nathan Retz p.158

¹⁶⁸ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p.102

qui initia notamment ma recherche sur les liens entre dimension affective et pratique réflexive. L'entretien dura finalement plus d'une heure et suivit un parcours inattendu : ma collègue manifestant une grande soif d'introspection, cette 'conscientisation' naquit de la mise en mots, au travers de plusieurs étapes. Après un premier espace de discussion portant à son initiative sur l'exclusion d'un élève, l'entretien d'explicitation nous mit finalement sur la piste de ses rapports affectifs avec la classe et notamment de l'identité professionnelle qu'elle y projetait. Dans ce deuxième moment, il m'a paru opportun d'intégrer une colonne 'affects' dans l'analyse. Même si je n'ai pas nécessairement encouragé leur expression, ils ont été l'expression spontanée de A, conformément aux informations satellites théorisées par Pierre Vermersch. Toutefois, tandis que pour ce dernier, les satellites sont à dépasser, il m'est apparu que c'est précisément dans le va-et-vient entre affects et vécu d'action que la prise de conscience a été la plus effective. Deux passages pertinents sont ici retranscrits et analysés.

Retranscription verbatim	Dimension affective	Retour réflexif
<p>C tu es toujours à la porte ?</p> <p>Astrid oui je lui donne la consigne « tu sors ton carnet » il me semble, et je viens ici donc dans ma salle [<i>frappe bureau</i>]</p> <p>C tu traverses la salle [<i>touche bureau</i>] et ?</p> <p>Astrid et là je crois que les élèves peuvent finir d'entrer parce qu'entretemps ça bouchonnait un peu c'était un peu en flottement il me semble et là.. et là, je sens que c'est la classe qu'il faut que je récupère maintenant !</p> <p>C comment tu sens ?</p> <p>Astrid ah ils sont excités</p> <p>C à quoi tu le vois ?</p> <p>Astrid parce qu'ils s'agitent, normalement ils s'assoient naturellement</p> <p>C et là ils sont assis ?</p> <p>Astrid non justement c'est ça le problème justement ils sont pas assis ils vont de table en table [<i>montre tables</i>] ils se parlent à voix haute et ils regardent W. avec un air [<i>fait mine excitée</i>] et ils le regardent quoi enfin je pense qu'une majorité d'élèves le regarde donc ils ne m'écoutent pas ils attendent de voir ce qui va se passer donc j'essaye un peu de les mobiliser ça marche pas trop</p> <p>C comment tu fais pour les mobiliser ?</p> <p>Astrid ben j'essaye de faire comme d'habitude pour que ça devienne anecdotique</p> <p>C c'est-à-dire ?</p> <p>Astrid Ben on s'assoit on sort ses affaires moi en général je dis où est la mallette ? heu</p> <p>C c'est ce que tu dis ? [à ce moment là]</p> <p>Astrid oui ça fait partie du rituel, moi en général, on sort ses</p>	<p>J'observe avec surprise qu'elle frappe avec colère le bureau : s'agirait-il d'un moyen inconscient d'asseoir son autorité ou est-elle simplement en train de revivre son déplacement ?</p> <p>Deux émotions affleurent : le 'flottement' qui sera un leitmotiv de l'entretien me montre qu'il y a un sentiment de vulnérabilité, doublé d'une forme d'agacement devant l'inattention de la classe.</p> <p>Le 'ah' est exprimé avec beaucoup de conviction. S'agit-il d'une impression ou d'un fait ?</p> <p>A fait une mine excitée qui mime l'expression des élèves : l'excitation des élèves a-t-elle été contagieuse ou est-ce l'excitation de la conteuse sur le moment ?</p> <p>Toutefois aussitôt elle se reprend avec le verbe 'je pense' et nuance son propos, limitant la projection d'un ressenti : il y a contagion entre le fait que les élèves ne la regardent pas et le sentiment qu'ils sont en attente.</p> <p>Retour sur un jugement sur l'inefficacité de l'action. A est déçue de n'être pas écoutée.</p> <p>Incertitude de la part de A. décelable par la redondance des 'ben' et 'heu'.</p> <p>Cette confusion va s'accroissant jusqu'à aboutir à l'impasse du souvenir.</p> <p>A. n'attend pas la fin de ma question qui avait pour but de la réorienter sur l'action vécue, cela montre son empressement à se raccrocher à un rituel, et subséquemment à l'importance</p>	<p>Je la relance sur le déroulement chronologique.</p> <p>Il y a beaucoup de ressentis (verbes de croyance) A part de la description de l'action d'entrée pour aboutir à un jugement : ça bouchonne- et un ressenti sur le climat.</p> <p>J'essaye de la canaliser sur ses perceptions ; je ne cherche pas à l'encourager dans son indignation mais à revenir sur ce qu'elle a perçu comme gestes. Cependant elle se réfugie dans la comparaison abstraite avec la 'normalité', je la relance sur le moment présent.</p> <p>Il y a un retour sur l'importance du regard sur l'enseignante, entremêlé par l'impression subjective qu'ils attendent pour assister au conflit.</p> <p>Relance sur le geste professionnel de ma part, mais A. se réfugie encore dans l'abstraction de l'habituel.</p> <p>La multiplication des références au rituel (répétition 'en général', pronom impersonnel 'on') montre que l'action vécue est fuyante. Je tente de la réorienter sur l'action concrète par l'insistance sur</p>

<p>affaires</p> <p>C là c'est ce que tu as fait ? tu t'en rappelles d'avoir pris la mallette?</p> <p>Astrid je m'en souviens pas</p> <p>C tu es à ton bureau en train de dire? Prends le temps de te rappeler</p> <p>Astrid [silence] je pense que je faisais deux choses à la fois donc je suis à mon bureau en train de trifouiller mes papiers [pointe bureau] tout en leur parlant tout en le regardant [pointe élève] donc je pense que mes propres gestes étaient confus et pas habituels je peux pas dire que j'ai suivi le rituel habituel [regard vers le haut]</p> <p>C D'accord, et là qu'est ce que tu fais ?</p> <p>Astrid je me rends compte que la classe est agitée donc je me tourne vers lui pour régler le problème pour voir s'il a sorti son carnet et effectivement il l'a sorti mais il commence à rentrer de lui-même sans y avoir été invité donc là je lui dis il me semble c'est un peu flou il me semble ayant vu son carnet de lui demander de s'avancer [regarde vers le couloir] et qu'il l'ait fait en se dandinant [mime pour moi] en marchant comme ça, il roule des mécaniques [sourire] donc [tape la table des deux mains] toute la classe se met à rire</p> <p>C ce moment là il voit que tu le regardes ?</p> <p>Astrid Oui [refait le geste] je lui ai demandé d'entrer il me semble alors je sais pas si je l'ai dit [regarde vers couloir] de s'approcher mais je lui fais signe et là il agit de la sorte et toute la classe rit [pointe doigt vers classe] donc pour moi là y a un problème je peux pas me dire que cet élève se moque de ce que je viens de dire enfin retourne à sa place quoi c'est pas cohérent, je lui dis ressors</p> <p>C Et lui il réagit comment ?</p> <p>Astrid Il a un sourire jusqu'aux oreilles et il regarde les autres en les prenant à témoin ... enfin c'est comme ça que j'interprète</p> <p>C Tu vois un échange de regards entre...</p> <p>Astrid Je rentre je suis le chef je suis le boss et en plus j'ai mon carnet et là il ressort en moonwalk !</p> <p>C Et là il te regarde ?</p> <p>Astrid Non il me regarde pas</p> <p>C Et là [tu fais quoi ?]</p> <p>Astrid Je ressens du mépris de sa part(...)</p> <p>C à quoi tu le vois ?</p> <p>Astrid ... Par le fait que ce soit pas entre nous [mime geste dialogue] mais avec la classe....il essaye de se les mettre dans la poche</p> <p>C Comment ?</p>	<p>de ces rituels dans son identité professionnelle.</p> <p>L'impasse du souvenir est intéressante: on peut supposer que A. a gommé cet épisode embarrassant pour elle, puisque dans son esprit, elle a failli à la maîtrise des rituels.</p> <p>En se remémorant la scène, A. retrouve le sentiment d'indignation du moment, tempéré par la complicité qu'elle éprouve actuellement avec moi.</p> <p>Le geste de taper sur la table est révélateur du paroxysme émotionnel: c'est la contagion du rire qui l'a davantage contrariée.</p> <p>L'émotionnel brouille le souvenir: lui a-t-elle dit d'entrer ou est-il rentré de lui-même? A. vient de se contredire sous l'effet de la confusion.</p> <p>L'indignation est croissante. J'essaye de la relancer sur l'action mais A. me coupe pour rebondir sur son ressenti: c'est un moment émotionnellement très puissant.</p> <p>On remarque qu'avec la montée d'émotions, A. s'éloigne du vécu d'action pour voguer vers les satellites du jugement et de l'intentionnel (le pronom 'on' impersonnel, l'intention attribuée à l'élève par le glissement dans le 'je').</p> <p>Elle-même s'aperçoit avec surprise que les sentiments ressurgissent alors</p>	<p>l'adverbe 'là' en tête de phrase: c'est cet univers que je veux explorer avec elle.</p> <p>On aboutit là chez A à une prise de conscience sur le déroulement de ses actions: à partir de son ressenti de confusion, elle a dû quitter les satellites émotionnels et retourner au moment vécu pour comprendre qu'il y avait confusion avant tout dans sa gestuelle.</p> <p>Le ralentissement du débit, le regard qui se décroche vers le haut (image visuelle) sont des signes de l'évocation.</p> <p>Je la recentre sur le jeu de regards afin qu'elle se replonge dans la scène mais aussi qu'elle prenne conscience des enjeux de pouvoir sous-jacents entre les 3 acteurs de la scène.</p> <p>Cette question des regards va l'amener à prendre conscience de ce qui l'a particulièrement gênée: la complicité entre l'élève et la classe.</p> <p>On perçoit que cette prise de conscience naît progressivement de la prise de recul, puisqu'elle modalise par "c'est comme cela que j'interprète". Le retour réflexif se poursuit.</p> <p>Je tente de contourner le blocage émotif en la canalisant vers plus de granularité dans la description: le déictique 'à ce moment là' vise à la ramener vers elle-même.</p> <p>Le geste me montre qu'elle est à nouveau dans la position de parole incarnée. En explicitant les mécanismes à l'œuvre dans l'intention de se les 'mettre dans la poche' A. va se rendre compte qu'elle a mimé la stratégie en utilisant elle aussi le rire.</p> <p>Il y a là un écart qui se creuse</p>
---	---	--

<p>Astrid En voulant les faire rire en voulant montrer que lui on lui dit rien il garde la tête haute il s'en fiche en fait</p> <p>C Qu'est ce que tu dis à ce moment là ?</p> <p>Astrid J'étais dans un tel état d'énerverment que c'est dur quand les sentiments affluent comme ça d'avoir les idées nettes [<i>me regarde</i>] il me semble avoir dit</p> <p>C Oui</p> <p>Astrid Des choses très simples et très courtes</p> <p>C précise</p> <p>Astrid 'non [<i>regard décroche</i>] tu ressors, [<i>geste d'exclusion</i>] je n'ai pas donné de précisions il me semble pas [...]</p> <p>Astrid L'élève les a fait rire, je veux les faire rire je veux récupérer la main je dis « au revoir W. » [<i>mime geste d'au revoir moqueur</i>] [...]</p> <p>Astrid Il me semble mais ca va loin là [<i>rires</i>] heum il me semble qu'il baisse la tête il a perdu sa morgue quoi il baisse la tête il est mécontent il me semble en tout cas à ce moment là c'est un combat frontal ...</p>	<p>qu'elle évoque ce passage.</p> <p>Ce passage corrobore la dimension affective à l'œuvre dans le processus de l'exclusion. Le malaise qui est en train de naître à ce moment-là va parasiter le reste du cours.</p>	<p>entre le but poursuivi et conscientisé: exclure un élève agité, et le but implicite qui est en train d'émerger de la mise en mots. A. se mesure affectivement à l'impact de l'élève dans sa classe. Elle fera le geste moqueur plusieurs fois, m'indiquant par là que la mémoire est restée troublée par l'acte.</p> <p>On perçoit que A. fait bien le lien entre l'attitude de l'élève et sa réponse affective : elle découvre qu'elle a réagi émotionnellement par rapport à un acte qu'elle a perçu comme une offense à son identité professionnelle. Dans ses mots elle a déjà relégué la classe au rang de spectateur d'un duel, ce qui sera souligné par le mot 'combat'.</p>
--	---	--

A ce stade de l'entretien, A. avait déjà découvert qu'elle s'était laissée déborder par les affects. Ce moment de l'exclusion était celui qu'elle avait choisi, principalement il me semble parce qu'elle avait besoin de mettre à jour les raisons de cette agressivité inhabituelle chez elle, voire de l'expier. De mon côté, je commençais à comprendre qu'il y avait une frontière poreuse entre son identité professionnelle, mise à mal par cet incident, et la relation avec la classe et en particulier le climat qu'elle y projetait.

Retranscription verbatim	Dimension affective	Retour réflexif
<p>C¹⁷⁰ D'accord. Tu as dit un combat frontal ?</p> <p>Astrid Pour moi en fait à ce moment là c'est les forces qui s'inversent j'essaye de récupérer son arme pour la retourner contre lui pour moi du coup il est vaincu parce que la classe a ri quand je l'ai récupéré</p> <p>C Comment tu as récupéré son arme ?</p> <p>Astrid A mon tour en faisant à mon tour un mime, plus simple mais en faisant comme ça [<i>mime geste</i>] et quelque part il se comporte comme un enfant donc je lui fais comme une marionnette au revoir W! sous entendu tu es un enfant et c'est ce que je dis après aux élèves en fait</p> <p>C Et les élèves rient?</p> <p>Astrid Oui ils rient ils sont excités et là je me dis on va pas rire non plus un quart d'heure quoi et c'est là qu'arrive tout le paradoxe quoi [<i>tape table</i>], je les fais rire d'une manière en plus déplacée parce que je ris de lui moi-même je suis mécontente de moi</p>	<p>Les images employées m'interpellent, je déroge quelque peu à la technique d'explicitation pour l'encourager à préciser sa pensée.</p> <p>Retour du geste de taper la table, signe de colère chez l'enseignante.</p>	<p>Les images sont un moyen de s'abstraire de la réalité vécue, mais elles me montrent aussi l'écart entre la perception de l'enseignante et la réalité du terrain.</p> <p>La répétition à mon tour me confirme qu'il s'agit pour A. de rétorquer instinctivement avec les mêmes moyens : le mime. C'est une réaction à une blessure faite à son identité.</p> <p>Continuant sur cette logique, A. bascule vers la sphère du jugement. Je la redirige vers le contexte en faisant appel à sa mémoire visuelle. Son regard défocalisé sur le couloir est un indicateur de réussite.</p>

¹⁷⁰ C : Chercheur

<p>C Quand tu les fais rire tu les regardes ou tu le regardes lui à ce moment là ?</p> <p>Astrid Lui il part (<i>regarde couloir</i>) et moi je reviens au bureau...</p> <p>C Tu reviens au bureau?</p> <p>Astrid Il me semble....mais alors là j'aurais pu tout aussi bien rester figée.</p> <p>C D'accord repartons sur le fait que tu reviennes au bureau ?</p> <p>Astrid mais en tout cas je suis agacée finalement ils m'agacent c'est pas que lui c'est tout le monde [<i>rires</i>] et c'est là que la situation est flottante parce qu'on a plein de choses à faire en début d'heure et ils sont pas du tout calmes quoi</p> <p>C comment tu le vois qu'ils sont pas calmes ?</p> <p>[...]</p> <p>Astrid Oui ils bougent ils prennent de la place, ils sortent leurs affaires [<i>mime</i>] y'en a partout ils sortent des choses qui n'ont rien à voir je crois vraiment que enfin certains font même tomber leurs troussees enfin [<i>regard bas</i>]</p> <p>C Tu te rappelles de l'avoir vue la trousse qui tombe ?</p> <p>Astrid Nonc'est vraiment du ressenti quoi ouais...je pense que c'est aussi une projection de mon état mental à ce moment là j'essaye de récupérer les morceaux et j'essaye d'arriver à un état zéro maintenant on commence quoi</p> <p>C Tu es toujours à ton bureau là ?</p> <p>Astrid Oui je veux m'avancer vers le bureau devant mais y'en a un qui m'interrompt pour me dire ci pour me dire ça enfin je sens que ca lève des mains, ca veut m'apporter des corrections</p> <p>C Tu as donné des consignes ?</p> <p>Astrid Je dis on sort ses affaires mais ils le savent là que c'est moi qui commence, là c'est chacun fait comme il sent c'est tumultueux</p> <p>C : A quoi tu vois que c'est tumultueux ?</p> <p>Astrid Je les vois qui se retournent et communiquent de table en table ils sont carrément retournés là devant moi à ce niveau là c'est totalement inhabituel</p> <p>C Ils te regardent ?</p> <p>Astrid Non là le lien est rompu, je suis dure avec eux et là je veux parler du conseil de classe pour faire la transition [<i>parle du conseil</i>]</p> <p>C Revenons avant, tu dis que tu as des interruptions.</p> <p>Astrid Un élève vient spontanément me donner une correction de contrôle mais sans que je le lui demande donc je me sens en fait heu agressée [<i>gestes vers moi</i>] trop sollicitée trop quoi</p> <p>C Il se lève spontanément vers toi, oui.</p> <p>Astrid Oui je suis même pas sûre qu'il se soit assis à un moment ou à un autre quoi, enfin je les vois tous en train de [<i>mime geste</i>] d'ouvrir leur classeur un petit peu comme ça heu sortir leurs</p>	<p>De nouveau une impasse du souvenir qu'elle contourne par le sentiment et l'agacement.</p> <p>Néanmoins elle prend conscience qu'il y a eu contamination du ressenti de l'élève à la classe et sa perception de l'atmosphère 'flottante'. La répétition de ce terme est significative : elle est le signe pour A. d'une perte de contrôle.</p> <p>Retour dans le ressenti, mais qui cette fois aboutit à une prise de conscience chez A.</p> <p>La confusion ressentie se diffuse aussi dans sa manière de décrire : le pronom 'ça' qui désigne le groupe classe, l'impersonnalité du 'un' ou du 'ils' est significatif de ce moment où A. se sent dépassée face au groupe devenu monolithique.</p> <p>Le paradoxe du lien est là : les élèves ne sont plus en phase avec elle mais la sollicitent différemment,</p> <p>Le ressenti d'absence de contrôle a généré angoisse, et donc nécessité d'asseoir sa légitimité en parlant du</p>	<p>Je la conduis du jugement 'pas calmes' vers l'évocation précise de ce qu'elle voit. Son regard vers le bas me confirme qu'elle est de nouveau plongée dans la scène ; elle reproduit les gestes qu'elle voit en pensée.</p> <p>L'Ede met à jour une confusion mentale entre l'état d'esprit de A. et la perception de la classe. Consciente que nous sommes sorties de l'Ede à proprement parler, je ne m'attarde pas sur cette découverte. Rétrospectivement, je pense qu'il s'agissait d'une prise de conscience très importante, dont je ne suis pas sûre qu'A. ait pris la pleine mesure.</p> <p>Je cherche à la sortir de son ressenti pour porter son attention sur ses actions. A. a du mal à me décrire ce passage, précisément parce qu'elle est happée par sa confusion.</p> <p>Je comprends qu'elle est gênée par la communication qui semble brouillée entre elle et la classe, je la relance donc sur le jeu des regards qu'elle esquive en parlant du conseil de classe.</p> <p>Cette image du lien rompu est à nouveau très significative : il y a là un désir de fusion chez l'enseignante.</p> <p>l'emprise n'est pas celle mise en place habituellement d'où le sentiment d'agression.</p> <p>Le va-et-vient entre l'acte et l'émotion se</p>
---	--	--

<p>feuilles sortir les punitions aussi ...[silence] enfin je sens que c'est pas moi qui contrôle en fait c'est ça c'est pas moi qui contrôle et...je sens que je peux passer une heure pourrie pour moi si je les recadre pas maintenant c'est fichu et du coup en fait [silence] je sais pas mais ...ce truc du conseil de classe, en fait, mais oui j'ai envie d'en parler pour faire le lien je trouve ça logique</p> <p>C Attends, c'est-à-dire que tu es debout, l'enfant vient te donner la feuille et ?</p> <p>Astrid Je le repousse [fait geste de le repousser]</p> <p>C Comment tu le repousses ?</p> <p>Astrid [rires] Enfin je le repousse verbalement 'non' enfin, heu pour moi 'non reste à ta place vous savez je vous demande quant heu...tout le monde s'assoit on se tait' enfin je répète des choses que j'ai pu déjà dire mais de manière plus forte mon ton de voix est plus fort je crois que je crie</p> <p>C Tu cries à l'élève ?</p> <p>Astrid non à toute la classe</p> <p>C Lui est toujours à ton bureau ?</p> <p>Astrid Non il repart (fait gestes plusieurs fois)</p> <p>C Tu lui dis de partir ?</p> <p>Astrid Non il a senti, je le repousse [geste main] sans le toucher hein</p> <p>C Tu fais un geste de la main ? [mime]</p> <p>Astrid oui ... mais je [rire] je me rends compte que c'est le même geste que j'ai fait avec l'élève heu que je mettais dehors c'est le même type de geste (refait avec deux mains) non de l'air en fait c'est ça de l'air je veux respirer vous m'étouffez c'est comme si je n'étais plus le capitaine quoi comme si chacun menait sa barque à sa façon et pour moi c'est une conséquence de ce qui s'est passé c'était chaotique et ça a donné le ton à toute la séance</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Astrid je dis qu'ils sont désagréables qu'on est nombreux à le dire et qu'il faut que ça change mais en fait je crois que la classe prend pour ce qui s'est passé la réaction de la classe m'a déçue en fait[...] ...en fait c'est ça y a un truc qui se casse quoi la candeur la naïveté un truc de cet ordre</p> <p>C oui je comprends et eux ?</p> <p>Astrid c'est un dialogue de sourds ils ne me reconnaissent pas</p> <p>C tu te rappelles ce que tu dis ?</p> <p>Astrid les mots enfin je me rappelle que ça voulait rien dire la syntaxe était vraiment défaillante je commençais une phrase je la finissais de manière inappropriée enfin j'étais dans heu dans l'émotion du coup heu je crois avoir dit que j'étais déçue ...je crois que j'ai employé beaucoup de jugements de valeurs je suis complètement dans le lien affectif alors que j'ai pas l'impression de construire ça avec eux spontanément mais si je le perds avec eux là ça va me manquer [...]</p>	<p>conseil.</p> <p>Le rire est embarrassé : A. découvre que son geste est gênant.</p> <p>Cette gêne se ressent dans la confusion.</p> <p>Ce cri révèle l'angoisse du moment.</p> <p>La déception de voir les élèves s'émanciper est à la source de l'angoisse de A.</p> <p>Il y a là un lien affectif très fort.</p>	<p>fait spontanément.</p> <p>La relance sur l'acte génère une prise de conscience : A. se perd dans la description parce qu'elle ne fait pas sens. Au moment où elle décrit des gestes anodins chez les élèves, elle se rend compte que le problème vient de son ressenti.</p> <p>J'essaie de faire en sorte qu'elle ne s'absorbe pas trop dans la sphère émotionnelle et de l'amener à creuser cette différence de perception en la ramenant vers le procédural.</p> <p>La relance est pertinente, elle met à jour un geste d'exclusion qu'elle avait occulté, ainsi que le ton employé : A. découvre qu'elle crie.</p> <p>Mes relances visent à combler les ellipses : la mémoire d'A se focalise sur ce qui a été signifiant pour elle, elle saute donc tout naturellement des moments intermédiaires pourtant tout aussi signifiants. Mes questions se font plus intrusives car je sens qu'elle souhaite aller vers l'émotion du moment, comme le montre son débit accéléré mais la gestuelle m'interpelle.</p> <p>Son discours est encore contradictoire : il y a la mémoire de l'enseignante qui cherche à être professionnelle (elle lui a dit de partir) et celle du vécu d'action qui n'a rien verbalisé mais qui a exclu du geste. Je relance sur le geste.</p> <p>L'Ede permet d'analyser l'écart entre le l'intentionnel et l'impulsion qui est à sa source.</p> <p>L'Ede met à jour un implicite derrière le geste : cela lui permet d'éclaircir la raison réelle de l'exclusion du premier élève ainsi que son repli derrière le conseil de classe. A réalise que s'il y a mise en danger de son emprise sur la classe elle peut réagir avec agressivité. Il y a là une découverte de l'ordre de l'identité professionnelle très forte.</p>
--	--	---

L'Ede a été une technique d'analyse de pratiques très propice à un retour réflexif : dans une conversation conviviale ultérieure, A m'a confirmée avoir découvert qu'elle avait tendance à se sentir fragilisée en classe et qu'elle n'était pas toujours lucide sur son ressenti, en partie parce qu'issue d'un autre parcours professionnel, elle ne se sentait pas toujours légitime dans cette discipline. Sa manière d'interagir avec la classe en porte le poids : A est très attentive à se défendre de toute tentative de déstabilisation de l'image d'enseignante qu'elle s'est construite. Ici c'est bien le décalage entre les affects et le vécu d'action qui a permis de mettre à jour le décalage :

- A partir de la description de l'exclusion ; A s'est aperçue que sa relation avec les élèves passait essentiellement par le jeu des regards et qu'elle avait besoin de cette prise en compte de sa personne pour « asseoir son autorité ». Elle s'est aussi aperçue qu'elle avait ressenti l'attitude de l'élève fautif comme une atteinte à celle-ci et qu'elle avait donc réagi avec impulsivité.
- Dans un second temps, lorsque l'Ede s'est prolongé sur la relation à la classe, A s'est rendue compte qu'une fois dérégulée dans ses rituels, elle n'avait pas réussi à récupérer la mainmise sur celle-ci. Mais elle s'est aussi aperçue que l'emprise résidait moins sur la classe que sur le contrôle d'elle-même et qu'elle avait projeté beaucoup de ses émotions à son corps défendant.
- Malgré son intention d'être distante avec ses élèves, la relation affective n'en était pas moins essentielle à son bien-être : elle avait vécu cette heure sur le mode d'une trahison, générant une attitude agressive qui n'avait pas lieu d'être. Sans que cela soit explicité, il m'a semblé qu'elle commençait à comprendre qu'il fallait faire le deuil d'une symbiose parfaite avec la classe. Il est à espérer qu'elle abordera la relation avec celle-ci sur un mode moins coûteux en énergie affective et surtout moins génératrice de souffrance professionnelle.

Au final, c'est dans ce va-et-vient entre perceptions affectives et vécu d'action que la distance réflexive a pu s'opérer : les émotions ont constitué un point d'entrée privilégié dans l'analyse de pratiques, des intuitions fugitives d'éléments à creuser ensuite par une explicitation des actions effectivement mises en place. Freud recommandait une « attention flottante » aux analystes : il s'agirait d'une disposition de l'esprit qui enregistrerait tout ce qui rentre dans son champ, comme un témoin attentif mais passif. Goleman dans son sillage la définit comme un « mode neutre qui conserve sa capacité d'autoréflexion même dans la tempête des émotions. [...]au minimum, c'est une sorte de légère distanciation par rapport à l'expérience, un métaflux de conscience qui évolue au-dessus ou à côté du flux principal et perçoit les événements sans s'immerger ni se perdre en eux. »¹⁷¹ Cette attention objective à ses états intérieurs nous semble de fait l'un des moyens pertinents de développer la conscience de soi et la réflexivité dans la pratique enseignante. Nous ne pouvons cependant pas nous prononcer sur une réelle portée réflexive dans la pratique au quotidien de cette collègue, n'ayant pu l'accompagner à nouveau par la suite. Nous supposons en outre que cette attitude ne se décrète pas mais se travaille dans le cadre d'un accompagnement affectif : comme le formule L. Lafortune, les analyses de pratiques sur la dimension affective « permettent éventuellement de construire son modèle de pratique, mais aussi de s'en donner une représentation dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, entre pensées et actions ».¹⁷²

¹⁷¹ Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, p. 77-78

¹⁷² Lafortune, L. *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives*, Sciences-Croisées n°7-8 : Soins de l'âme

• **Entretien 2 : Anna**

Anna est une enseignante d'espagnol en lycée. L'entretien semi-directif l'ayant particulièrement intéressée, elle accepta de le prolonger par un E.d.E : elle savait donc sur quelle composante nous allions axer notre regard. Le cours prit place de 11h à 12h dans une classe de seconde et l'entretien d'explicitation eut lieu une heure après en salle des professeurs. Anna s'était stigmatisée dès l'ouverture de l'entretien comme démesurément affective : elle craignait de sortir du « cadre professionnel ». Pour notre part, nous avons constaté lors de cette observation, que les gestes professionnels (verbaux et non verbaux) de l'enseignante sont essentiellement des expressions affectives aux paramètres variés. Les grilles de De Landsheere et Bayer(1969)¹⁷³ permettent d'analyser ces interactions en intégrant la dimension affective. Etablissant une stylistique du comportement verbal enseignant, ils ont déterminé des fonctions d'organisation, d'imposition, de développement, de personnalisation et d'évaluation. Ces fonctions sont mises en œuvre par des renforcements affectifs, positifs et négatifs. Delchambre¹⁷⁴ additionne par la suite d'autres critères paraverbaux à ce système. Les catégories sont légèrement modifiées et une catégorie dramatisation est créée. Sans que nous ayons pu approfondir cette analyse dans le temps, il nous a semblé que cette grille de lecture des interactions pourrait constituer l'un des outils d'observation et de formation des enseignants.

Renforcements ¹⁷⁵ positifs	Discours d'Anna	Renforcements négatifs	Discours d'Anna	Dramatisation	Discours d'Anna
Louange, reconnaît le mérite	« Excellent » (5 occurrences)	Critique, accuse, ironise	Usage d'ironie à l'égard d'un élève inactif : « bravo ! »	Crée un suspense	« Allez, lisez vous allez voir »
Montre de la sollicitude	« Ca va ? » est un leitmotiv, adressé aux élèves plus silencieux.	Menace	« Taisez-vous ou je note » : menace de la note-sanction	Lance un défi comme par jeu	« Qui va trouver ? »
Encourage	« Accroche-toi » à un élève l'ayant sollicité.	Admoneste (remarque faite avant que l'élève n'agisse)	« Attention » adressé à un élève qui se retourne pour bavarder.	Exagère un sentiment une émotion	« C'est magnifique non ? »
Promet une récompense	Pas d'occurrence observée	Réprimande (demande de changer de comportement)	« Ca suffit, mets-toi au travail »	Imite un pers, ou recrée une atmosphère	Pas d'observation
Récompense	idem	Punit	Pas d'observation.		
Manifeste le sens de l'humour	11 occurrences relevées	Diffère de façon vague	idem	Imite l'enfant, connivence, défi, emphase, émotions de base	Pas d'observation
Désigne l'élève d'un mot affectueux	Pas d'occurrence relevée	Rejette une extériorisation spontanée	« tu me saoules » adressé à un élève		
		A une attitude cynique	idem		

¹⁷³ De Landsheere A., Delchambre A., 1979, *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Fernand Nathan

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Voir Annexe 9

Nous avons ainsi relevé dans l'observation une prédominance d'occurrences d'encouragement et de louange dans le discours d'Anna. Sollicitant une participation active de ses élèves, elle utilise les réponses émises pour faire avancer la classe : l'illoiement est par exemple souvent employé pour valoriser la réponse trouvée – « Avez-vous entendu ? Il a dit que... ». Nous avons également remarqué que l'humour semble être le ciment de la grande complicité avec la classe : le partage du rire réaffirme la bonne relation entre l'enseignante et l'élève, complicité qui se lit également dans l'échange de regards quasi-unanime et permanent entre les élèves et leur enseignante. Cette complicité nous amène au constat d'une empathie à la fois de pensée et d'affect chez l'enseignante : l'empathie de pensée l'amène à individualiser ses attentes selon les élèves, lorsqu'elle circule dans les rangs pour accompagner la mise au travail. L'empathie d'affect se mesure quant à sa capacité à initier une atmosphère propice au travail et à la moduler : sentant lorsque les élèves ont besoin de changer d'activité, elle emploie ainsi tantôt un ton calme pour pondérer une ambiance jugée trop excitée, ou a contrario, elle dramatise certains énoncés pour réactiver l'intérêt des élèves. L'empathie semble ainsi être un des outils pour réfléchir et adapter son relationnel aux élèves, tant dans une empathie de groupe que dans une empathie individuelle : dans ses interactions sont incluses des données cognitives (niveau) mais aussi des données affectives (par exemple lorsqu'elle rassure certains élèves).

Lors de l'entretien, Anna choisit de revenir sur un incident critique à l'égard d'un élève. Nous ciblons ici un extrait qui nous semble particulièrement riche :

Retranscription verbatim	Dimension affective	Retour réflexif
<p>Anna : Il m'a énervé tu vois ! Il me dit que je devrais lui rajouter un point pour que ca fasse 10 ! Comme si c'était un jeu, quoi !</p> <p>C ¹⁷⁶: Je comprends. Essaie de te replonger dans la scène. Que faisais-tu à ce moment-là ?</p> <p>Anna : Je suis là, je rends les copies.... Je fais des commentaires. [fait le geste de remettre des copies]</p> <p>C : tu te rappelles où tu es placée ?</p> <p>Anna : Oui, je suis au milieu des élèves, et je rappelle les exigences du bac et lui il fait quoi ? Il fait le clown alors qu'il vient d'avoir une mauvaise note ! Alors je sais, j'aurais pas dû dire ça, mais bon, tu comprends... [fait le geste d'un ras-le-bol]</p> <p>C : Oui. Tu parlais à un élève en particulier à ce moment-là ? Il t'a interrompue ?</p> <p>Anna : non je fais une pause pour parler à la classe, car les notes sont mauvaises et ils doivent se ressaisir. Enfin ils ont le bac, donc...</p> <p>C : Tu te rappelles ce que tu entends ?</p>	<p>Entrée par l'indignation et la colère.</p> <p>Se remémore la gravité du moment.</p> <p>Indignation</p> <p>Culpabilité</p> <p>Sentiment de responsabilité à l'égard de la classe</p>	<p>La colère et l'indignation montrent qu'Anna se sent touchée personnellement par cette négociation. Elle semble remettre en question son éthique personnelle.</p> <p>Anna se plonge dans le vécu d'action.</p> <p>Les affects sont encore très forts : Anna ressent de la culpabilité mais éprouve le besoin de se justifier.</p> <p>L'E.d.E la recanalise sur le vécu d'action.</p> <p>La gravité de l'instant qui précède « l'intrusion » est vécu comme solennel : l'enseignante est inquiète pour les résultats au Bac, c'est un moment d'investissement affectif puissant pour elle.</p>

<p>Anna : il n'y a pas beaucoup de chuchotements justement, ils sont concentrés. Oui, ça m'a d'autant plus énervée que ...c'était solennel tu vois, ils étaient concentrés. Et lui, il casse toute l'ambiance.</p> <p>C : Tu fais quoi à ce moment-là ?</p> <p>Anna : je lui dis qu'il doit travailler s'il veut avoir un point.</p> <p>C : tu t'arrêtes pour lui dire ? Tu te vois te retourner vers lui ?</p> <p>Anna : Non... je suis toujours à ma place...En fait...Ca y est je me souviens, je fais comme si je n'entendais pas, tellement ça m'énervé.</p> <p>C : oui.... Tu regardes toujours la classe ? Ou lui ? replonge-toi dans le moment...</p> <p>Anna : Oui, lui non, je tourne pas la tête.... mais tu vois j'en vois qui sourient...j'entends des chuchotements... Et puis il le redit : Madame, allez, rajoutez-moi un point. Vous êtes gentille !</p> <p>C : tu ressens quoi ?</p> <p>Anna : je suis outrée !</p> <p>C : outrée ?</p> <p>Anna : ben, comme si j'allais lui faire une faveur ! Comme si c'était mon genre ! En plus 'gentille'...et lui il travaille quand ?</p> <p>C : tu as l'impression que c'est ce qu'il sous-entendait avec ce terme ?</p> <p>Anna : Oui...je sais pas, il croit peut être qu'il peut me manipuler...ou peut-être qu'il voulait juste faire rire la classe...</p> <p>C : tu te rappelles de son expression ?</p> <p>Anna : il me regarde, avec un petit sourire enjôleur... En plus, il est avachi...</p> <p>C : tu en penses quoi de cette attitude ?</p> <p>Anna : je pense qu'il fait pas d'effort, il attend juste que ça tombe.... Il croit qu'il va m'amadouer, tu vois ?</p> <p>C : c'est ce qu'il dit ?</p> <p>Anna : non... il l'a pas dit...mais bon...c'est un élève qui fait pas grand-chose...Il fait le pitre. Du coup, je lui ai dit : « tu me saoules ! ». C'est nul de dire ça, mais c'était... trop !</p> <p>C : quand tu dis, c'était trop...tu penses à quoi ?</p> <p>A : ben, à tout ça, à cette accumulation...</p> <p>C : son comportement à cet instant-là précisément?</p> <p>A : oui et en plus, juste avant, quand je dis qu'on a fini la</p>	<p>Contraste entre la gravité et l'interruption : colère d'Anna.</p> <p>Colère</p> <p>Colère qui augmente, verbalisée par l'enseignante.</p> <p>Indignation</p> <p>Sentiment d'être manipulée à partir des réactions affectives de la classe et de l'élève.</p> <p>Retour sur les croyances d'Anna.</p> <p>Explosion de colère.</p> <p>Sentiment d'accumulation.</p> <p>Sentiment d'agacement antérieur qui s'est</p>	<p>L'intervention de l'élève est donc vécue comme une agression : il « casse » symboliquement le lien affectif.</p> <p>Réponse professionnelle de l'enseignante qui vise à le remobiliser dans le travail mais qui est aussi une fin de non-recevoir.</p> <p>L'E.d.E met au jour un décalage entre l'intention professionnelle et la réaction affective du moment : l'enseignante, sous l'effet de la colère, s'aperçoit qu'elle a exclu de son champ de perception l'élève perturbateur.</p> <p>Les effets perturbateurs sont décelés par l'enseignante dans ses élèves : l'empathie qui précédait dans le lien éducatif est endommagé par la remarque de l'élève. On peut supposer que ce constat probablement inconscient d'Anna, qui a le sentiment de 'perdre' son emprise du fait des sourires et chuchotements, va accroître la colère.</p> <p>La remarque de l'élève vise pour Anna à la déstabiliser en lui rejetant la responsabilité de l'échec : elle est vécue comme une atteinte à la fois à sa personnalité (gentille) et à son éthique (faire une faveur). A ce stade, je fais le lien avec ce qu'Anna m'avait dit lors du premier entretien ; elle se vit souvent comme « trop gentille ». Le terme fait donc écho. La question est alors de savoir si sa perception des intentions attribuées à l'élève est pertinente.</p> <p>Attribution par l'enseignante d'une intention manipulatrice au sourire de l'élève, ainsi qu'à son comportement. La communication non verbale est analysée avec un filtre affectif. Relance sur le lien entre l'attitude et ce qu'elle évoque chez Anna.</p> <p>Relance sur le vécu d'action afin de questionner le bien-fondé de cette croyance.</p> <p>Anna découvre que ce n'est pas verbalisé mais s'accroche à sa représentation de l'élève pour justifier le lien de cause à effet : son dérapage verbal est à relier à ce sentiment d'accumulation.</p> <p>Relance pour canaliser Anna sur le moment précis et ses gestes professionnels. Elle</p>
---	---	---

<p>séquence, il a dit : « enfin ! » exprès pour que je l'entende. Il provoque...enfin je le comprends pas.</p> <p>C : C'était juste avant ce second moment ?</p> <p>Anna : oui en début d'heure.</p> <p>C : tu as ressenti quoi quand il a dit ça ?</p> <p>Anna : ... [réfléchit] ca m'a blessée, même si sur le coup j'ai pas réagi...j'essaye d'intéresser les élèves, quand même, de trouver des supports intéressants. Et lui, il casse toujours tout. Du coup, c'est vrai qu'après, c'est allé crescendo, il s'est avachi encore plus.</p> <p>C : essaye de te rappeler. Tu le regardes quand tu lui dis qu'il te saoule ?</p> <p>Anna : non je crois que je le regarde même pas, ou brièvement. Je le dis en levant les yeux au ciel, oui je dis « tu me saoules X » et je continue à parler à la classe.</p> <p>C : tu entends quoi ?</p> <p>Anna : ah, les élèves rient, ils m'entendent pas souvent parler comme ça...</p> <p>C : oui...</p> <p>Anna : sous l'effet de la colère...oui, je me suis pas contrôlée. [réfléchit] j'ai eu un peu honte, mais j'étais trop en colère pour lui parler. En plus je crois que je l'ai entendu dire : « c'est parce que vous m'aimez pas » un truc comme ça...J'en suis pas sûre, mais j'avais pas envie d'entrer dans ce débat-là. Tu vois, la dimension affective hein ! [rires]</p> <p>C : tu penses que ce n'est pas le lieu ?</p> <p>Anna : là c'était pas le moment. Et puis c'était pas sincère.</p> <p>C : à quoi tu le vois ?</p> <p>Anna : le ton ; boudeur [elle mime l'élève qui souffle], comme un gosse quoi. Et puis tu vois après il a plus rien fait.</p> <p>C : C'en est pas un de gosse ? [rires]</p> <p>Anna : oui ! un sale !</p> <p>C : comment tu le sais qu'il fait rien? tu fais quoi toi à ce moment-là ?</p> <p>Anna : je continue à distribuer... non c'est vrai que je le regarde pas, mais...je le sens quoi, il s'est encore plus allongé sur la table...</p> <p>C : tu ne le regardes plus ? Tu es toujours dans la salle à ce moment-là ?</p> <p>Anna : Non ...je reviens au tableau, je le regarde toujours pas. En fait il est devant, donc...</p>	<p>ajouté.</p> <p>Sentiment d'être provoquée, et sentiment d'incompréhension.</p> <p>Anna se sent blessée.</p> <p>Moment de lâcher-prise.</p> <p>Communication affective de l'élève rejetée par Anna.</p> <p>Culpabilité postérieure au 'dérapage' verbal.</p> <p>Rejet de l'élève.</p> <p>Trait d'humour agressif à l'égard de l'élève, mais qui est aussi une soupape pour continuer l'analyse professionnelle.</p>	<p>semble chercher alors une légitimité et revient sur un moment antérieur à cet incident. L'attitude de l'élève est source d'incompréhension pour Anna qui ne comprend pas ses multiples tentatives pour la faire réagir.</p> <p>Relance sur les affects afin de faire le lien avec sa réaction.</p> <p>Anna découvre qu'elle a été blessée mais qu'elle a 'encaissé' la remarque : cet incident passé presque inaperçu a enrichi le sédiment d'agressions (perçues comme telles) antérieur.</p> <p>Relance sur la mémoire visuelle et sur l'escalade dans l'incompréhension.</p> <p>La relance sur le regard met au jour une exclusion visuelle qui se prolonge : l'enseignante se relâche mais n'adresse pas son propos. Ce qui est pour Anna un lâcher-prise est-il interprété de la même façon pour l'élève ?</p> <p>Les rires de la classe ont pu contribuer à l'exclusion psychologique de l'élève.</p> <p>L'élève communique un rejet affectif qui fait écho à l'atteinte affective ressentie par l'enseignante : la communication semble rompue.</p> <p>Refus de l'enseignante qui interprète la remarque comme une ultime provocation.</p> <p>Relance sur la situation afin de déterminer ce qui a pu conduire à ce jugement. La lecture de la communication non verbale de l'élève a abouti à l'interprétation du ton 'boudeur'.</p> <p>Ma relance vise implicitement à lui rappeler que l'élève ne maîtrise pas toujours ses émotions, mais elle est déviée vers un exutoire affectif. Je me retourne vers l'E.d.E pour canaliser Anna vers le geste professionnel.</p> <p>La rupture s'accroît : Anna refuse toujours d'accorder un regard mais une empathie fonctionne puisqu'elle est attentive à son attitude.</p> <p>Le rôle du regard est important dans la</p>
---	---	---

<p>C : juste devant toi ?</p> <p>Anna : oui mais à droite... C'est un angle mort, tu vois !</p> <p>C : un angle mort ? tu as décidé qu'il était mort symboliquement alors ? [rires]</p> <p>Anna : oui [rires] ...ben pas vraiment mort, mais il existe plus, je l'efface. C'est vrai que c'était pas intentionnel mais au final je ne le vois pas beaucoup.</p> <p>C : Oui ... c'est lui qui a voulu se mettre là ?</p> <p>Anna : non je l'ai mis là pour l'avoir à l'œil... Normalement je les place pas mais lui..</p> <p>C : tu l'as distingué des autres donc....</p> <p>Anna : oui, tu sais, c'est le genre à surveiller ...il doit toujours mobiliser mon attention. Je ne sais pas comment lui faire comprendre que c'est pas en m'énervant que je vais m'intéresser à lui ! Pourtant j'ai essayé de le valoriser autrement mais... [hausse les épaules]</p> <p>C : est-ce qu'en l'excluant visuellement il a mieux compris ?</p> <p>Anna : oui et non... il s'est calmé mais il n'a plus rien dit ensuite...</p> <p>C : tu penses que tu aurais dû réagir autrement ?</p> <p>Anna : je crois que je l'ai blessé aussi...</p> <p>C : toi aussi il t'avait blessée ?</p> <p>Anna : oui mais je suis l'adulte. Je devrais avoir plus de recul, pas me laisser déstabiliser comme ça. J'aurais dû lui expliquer pourquoi sa remarque était insultante pour moi et inappropriée même par rapport aux autres qui ont travaillé, eux. C'est vrai que c'est un élève qu'il faut toujours regarder, il demande beaucoup d'attention. C'est fatigant à la longue, donc parfois je le rejette un peu brutalement quand j'en peux plus...</p>	<p>Rejet à nouveau de l'élève.</p> <p>Sentiment de méfiance.</p> <p>Sentiment d'incompréhension et d'usure.</p> <p>Retour sur les affects de l'élève : la communication affective a eu un rôle de sanction, non d'explication.</p> <p>Empathie d'affect pour l'élève.</p> <p>Parallèle affectif esquissé : en lien avec la souffrance morale.</p>	<p>communication affective : Anna s'aperçoit alors que l'élève est positionné à un endroit où elle ne peut le voir à moins de faire la démarche de se tourner vers lui. L'expression angle mort n'est pas anodine, et je tente de le lui en faire prendre conscience.</p> <p>Anna réalise qu'en plaçant l'élève de cette manière elle l'a inconsciemment exclu de sa réalité intérieure.</p> <p>J'attire son attention sur la distinction qu'elle a attribué à l'élève mais qui s'est finalement retournée contre lui.</p> <p>La demande d'attention permanente de l'élève est usante pour l'enseignante qui y a répondu de manière inconsciente.</p> <p>Toutefois ce rejet affectif a rompu le lien éducatif, et donc l'investissement de l'élève.</p> <p>Anna réalise que sa réponse agressive a heurté l'élève.</p> <p>Prise de conscience de gestes professionnels affectifs à mettre en place : prise de recul, reconnaissance des affects de l'enseignant et communication à ce sujet.</p>
---	---	--

Nous avons vu précédemment que le professeur contrôle l'orientation du comportement de l'élève en utilisant le renforcement affectif (des mots d'approbation ou de réprobation, ou des signes non verbaux, hochements de tête, sourires approbateurs, ou au contraire des regards acérés, des serremments de bouche). Plus que des signaux, ce sont des agents de renforcement qui interviennent dans le climat psychique de la classe en créant des tensions émotives ou a contrario une participation accrue des élèves encourageant une expression plus spontanée et plus libre. Cette communication affective joue donc un rôle dans les processus d'apprentissages. Cet entretien d'explicitation métissé avec une réflexivité affective a ainsi permis de mettre au jour le rôle crucial de celle-ci dans le relationnel à l'élève. Alors que l'enseignante en était restée à un sentiment de colère initial-palier 1 de la grille de B. Gendron, consistant en une simple réception/expression émotionnelle non contrôlée- le retour sur le vécu d'action a fait émerger une représentation de l'élève nourrie par une histoire affective jalonnée de plusieurs incidents et génératrice d'usure morale chez Anna. L'on peut ainsi voir que la perception de la dimension affective de part et d'autre a conduit à une rupture

du lien éducatif : l'enseignante a répondu à la demande affective forte de l'élève en le déplaçant au premier rang. Il est donc probable que l'élève a interprété cette distinction comme une réponse favorable inconsciente et s'est cru dans un premier temps autorisé à se manifester davantage. Or, Anna l'a placé dans un endroit d'où elle l'a exclu, en réalité, plus ou moins accidentellement : cet élève a donc renchéri par des provocations successives. Tous deux blessés dans cette dimension ont donc communiqué de manière agressive. Sur la fin de l'entretien, Anna a approfondi la portée réflexive développant une compréhension affective dans le relationnel à cet élève, aboutissant peut-être à refonder le lien éducatif, à le reconsidérer comme sujet plutôt que comme objet de déprise... La manière de se relier aux élèves évolue au cours de la pratique, veiller à porter un regard réflexif sur le lien éducatif permet de maintenir une intersubjectivité éthique au fil du temps, peut-être de se prémunir davantage de la tentation d'une objectivation réductrice... Pour Blanchard-Laville¹⁷⁷ :

Il se pourrait que la connaissance de la complexité des processus psychiques en jeu pour les élèves ou les enseignants que nous formons, dont nous n'avons pas à connaître les configurations singulières, nous protègent quelque peu, nous, enseignants et formateurs, de notre volonté d'emprise et de fantasmes de formation-conformation. Pour un enseignant, retenons que son rapport au savoir se sédimente tout au long du processus identificatoire qui fait passer du soi-élève au soi-enseignant, depuis les premiers énoncés identifiants parentaux, les premiers compromis identificatoires et la succession des réécritures de ces premiers compromis.

L'enseignant se débat ainsi perpétuellement entre deux désirs contradictoires mais concomitants : le désir que les élèves s'émancipent et le désir sous-jacent qu'ils aient encore besoin du professeur, un désir qui « nous aide ainsi à soutenir notre propre narcissisme¹⁷⁸ ». La manière de se relier aux élèves et d'instaurer un climat de classe est donc sous-tendue par ces deux pôles. En quelque sorte, l'enseignant est le catalyseur d'une enveloppe psychique destinée à protéger et à contrôler le groupe d'élèves : elle doit être suffisamment souple pour adopter une fonction « contenante » mais non asphyxiante et suffisamment contrôlée pour canaliser les turbulences psychiques, voire les métaboliser dans le rapport au savoir. Pour Blanchard-Laville, avoir une posture éthique consiste à vérifier avant tout que les investissements affectifs et cognitifs ne soient pas simplement des « preuves formelles d'allégeance » : partant du postulat que le « sujet désirant » a de meilleures chances d'apprendre, à l'enseignant de « faire advenir les élèves en tant sur sujets ». L'emprise annihile le désir et réduit l'altérité, elle est non seulement lisible dans certaines disqualifications cruelles à l'égard d'élèves déviants (comme dans le cas exploré avec Anna) mais elle se dissimule aussi souvent au sein du lien éducatif : ainsi certains élèves ont plus ou moins consciemment renoncé à avoir accès au sens, ils éprouvent alors le « besoin que l'enseignant ne lâche pas prise, ni avec sa voix ni avec son regard pour rester accrochés et soutenir une certaine continuité ». L'enseignant répond à ce besoin de soutien par un jeu de miroir réfléchissant, s'actualisant par le ton, le regard, les expressions qui sont autant de rétroactions paraverbales. Toutefois, sans travail réflexif sur les attitudes contre-transférentielles, susceptible d'en extirper les enjeux narcissiques, ce jeu de miroir n'émancipe pas les élèves, qui en restent captifs, souvent à leur insu.

Pour De Peretti¹⁷⁹, la multiplicité des pressions – issues des informations nouvelles à appréhender ainsi que des incitations du formateur (l'enseignant ici) - provoque ces réponses émotionnelles, lesquelles s'organisent en

¹⁷⁷ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, p. 99.

¹⁷⁸ Ibid. p. 174

¹⁷⁹ De Peretti, 2011, *Le sens du sens*, Hermes Science Publications, p. 329

[...] « transferts d'énergie affective ou émotionnelle qui déstructurent des constellations anciennes de pensée ou de projets pour se concentrer autour de pôles et notamment autour des [enseignants]. Ceux-ci, investis par les ondes de transfert, ont tendance à réagir aux réactions qu'ils apportent, ce qui ne ferait, s'ils s'y abandonnaient, qu'entretenir une réactionnalité qui dériverait les énergies de leurs réinvestissements naturels. »

Nous voyons bien que c'est ce qui semble s'être produit dans ce cas d'incident critique : l'énergie a été dérivée en réactionnalités successives. D'autant plus chez un public d'adolescent, la relation à l'enseignant se vit, selon Cifali et Moll ¹⁸⁰ sous la forme d'un « chantage à l'amour » : lorsqu'elle est apaisée, elle prend l'aspect d'une participation constante ou d'une conduite appliquée ; mais si ce chantage n'est pas satisfait, c'est à ce moment que l'élève, à l'instar du perturbateur d'Anna, va recourir à des stratagèmes répréhensibles (bavardage, retard intentionnel, gestuelle bruyante, maladresses) et destinées à provoquer la réaction du professeur. L'enseignant, qui n'a souvent pas de connaissances analytiques, passe alors de la perplexité à l'agacement, augmentant malgré lui la détresse de l'élève, lequel va multiplier les provocations ou s'enfermer dans un mutisme. Pour ces deux chercheuses, il va alors de soi que les résultats, mis à part le niveau intellectuel des élèves,

[...] dépendent dans une large mesure de leur attitude psychique envers l'enseignant ou comme le dit le psychanalyste du transfert en général. Ils ont une coloration affective selon que l'élève a une attitude négative ou positive envers l'enseignant. Les performances sont d'autant meilleures que l'élève se sent compris par le maître qui lui témoigne de la sympathie. ¹⁸¹

Ce constat se retrouve également sous la plume de Goleman ¹⁸², qui désigne la synchronie entre professeurs et élèves comme un signe de leur degré de proximité. S'appuyant sur des études effectuées dans plusieurs écoles, les résultats montrent que « plus la coordination des gestes est étroite entre le maître et l'élève, plus ils se sentent heureux, enthousiastes, intéressés et à l'aise dans leur relation » ce qui l'amène à la conclusion suivante : diriger, ce n'est pas imposer son autorité et dominer, ¹⁸³ « c'est savoir persuader les autres de travailler pour atteindre un but commun. »

• Entretien 3 : Vanessa

L'entretien avec Vanessa n'eut pas lieu suite à une observation de classe. Etant volontaire pour un E.d.E sur la dimension affective, je lui proposai un second échange une semaine après. Nous nous retrouvâmes chez elle : le cadre sécurisant fut propice à une exploration intime de l'incident. Un extrait de cette riche explicitation est retranscrit ci-dessous :

Retranscription verbatim	Dimension affective	Retour réflexif
<p>Vanessa : J'ai eu un petit souci avec une élève qui a été placée sous l'autorité de sa tante qui ne s'investit absolument pas. C'est sa grande sœur de 25 ans qui signe les mots. Récemment j'ai écrit que c'était inadmissible qu'elle arrive en classe sans le livre demandé depuis des mois et la tante m'a répondu : « j'attache une grande importance au français mais les choses ne seraient pas passées ainsi si c'est vous qui aviez acheté le livre... » Des choses agressives, j'étais dans une colère noire, je suis montée sur mes grands chevaux devant toute la classe.</p>	<p>Colère vive de l'enseignante : attestée par les expressions très imagées.</p> <p>Sentiment d'agression.</p> <p>L'étonnement</p>	<p>Entrée par la colère et la déception ressenties suite à un reproche adressé à l'enseignante.</p> <p>L'empathie d'affect avec la classe la</p>

¹⁸⁰ Cifali, M. et Moll, J., 1985, *Psychanalyse et Pédagogie*, Bordas p 180

¹⁸¹ Cifali, M. et Moll, J., *ibid.*

¹⁸² Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont p.180

¹⁸³ Goleman, *ibid.* p.227

<p>C : Essaie de te remémorer l'instant précis. Où es-tu quand tu t'aperçois de ce mot ? [...]</p> <p>Vanessa : Je le vois parce qu'ils étaient très étonnés, prostrés pour la plupart... Moi, je ne m'énerve pas pour manque de travail, mais manquer de respect par rapport à la personne ou à notre travail, je n'accepte pas. Je leur ai expliqué en leur disant que ce n'est pas possible. Je suis là pour les aider, je ne peux pas rester stoïque, prétendre que ça ne m'atteint pas, je prends mon travail à cœur, je ne comprends qu'on puisse me reprocher de faire mon travail, c'était une attaque personnelle. Là, on ne réfléchit pas, c'est notre personne qui répond !</p> <p>C : tu dis à la classe que c'est une attaque personnelle ? Ou à la jeune fille ?</p> <p>Vanessa : non non, je leur dis que je fais mon travail au maximum mais que là c'est trop, je tremblais tellement j'étais en colère, même elle, elle était stupéfaite.</p> <p>C : ca t'a beaucoup touchée....</p> <p>Vanessa : Oui, parce que tu vois j'essaie de l'aider depuis le début, elle contestait toujours tout...les profs ne la supportent pas, elle se braque sans arrêt.</p> <p>C : là elle s'était braquée ?</p> <p>Vanessa : non mais tu vois, je lui ai souvent parlé en lui disant que je ne voulais pas changer sa personnalité, que son esprit est vif et ça me plaît, je la trouve intéressante, mais elle ne le comprend pas parce que « les profs ».</p> <p>[mime les guillemets] Je lui ai dit plusieurs fois, c'est ce genre d'esprit que j'apprécie, on doit ressentir les textes, mais c'est un discours qu'elle n'est pas prête à entendre.</p> <p>C : tu lui as dit ces propos exactement ? Que tu aimes son esprit vif ? Essaie de te remémorer.</p> <p>Vanessa : oui, je lui ai dit : « je ne suis pas 'les profs', c'est bien que tu dises ce que tu penses ». Je pensais qu'elle avait compris.</p> <p>C : tu avais besoin de te distinguer « des profs » à ses yeux ?</p> <p>Vanessa : oui ...[réfléchit] tu sais comment sont certains profs, ils jugent tout de suite....surtout devant une élève qui conteste beaucoup.</p> <p>C : tu as dit « les profs » pas « certains profs » ! [rires]</p> <p>C'est un peu comme si tu t'étais associée à son discours et son point de vue finalement.</p> <p>Vanessa : [rires] oui c'est vrai... Je voulais qu'elle sente que je la comprenais, que j'étais de son côté.</p> <p>C : c'était important pour vous deux ?</p> <p>Vanessa : oui, pour elle, pour avoir confiance...moi...[réfléchit]</p> <p>C : elle t'a touchée particulièrement...</p> <p>Vanessa : oui c'est vrai... c'est sans doute parce qu'elle me rappelle moi quand j'étais élève. J'étais pareille, je contestais tout le temps les profs ! [rires]</p> <p>C : [rires] « les profs » donc !</p> <p>Vanessa : oui, je me suis probablement identifiée à elle plus qu'aux autres élèves....</p> <p>C : je comprends pourquoi sa remarque t'a blessée alors...</p>	<p>des élèves lui fait prendre conscience de l'étendue de sa blessure.</p> <p>Sentiment d'atteinte personnelle.</p> <p>Incompréhension de l'élève face à la réaction de l'enseignante.</p> <p>Volonté d'aide qui n'est pas acceptée.</p> <p>Volonté d'empathie de Vanessa.</p> <p>Déception devant un contrat de confiance qui n'a pas tenu.</p> <p>Désir de fusion/empathie avec l'élève.</p> <p>Retour sur la blessure et les raisons qui l'ont causée.</p>	<p>conduit à communiquer la raison de son ressenti. Dans le discours se mélangent les propos adressés à la classe et à moi-même. La confusion dans les reproches entre aspect professionnel et personnel est révélatrice de la profondeur de l'atteinte.</p> <p>La réaction affective est tellement forte que Vanessa peine à s'en détacher. Je décide donc d'explorer davantage avec elle cette affectivité. La référence à l'aide apportée depuis « le début » indique que l'enseignante s'est investie affectivement et attendait un retour.</p> <p>La distinction avec les autres collègues participe du désir d'empathie de l'enseignante : la valorisation de l'élève visait à obtenir une complicité qui s'oppose aux autres relations.</p> <p>Réitération de la distinction avec les autres collègues : manifestement Vanessa pensait avoir établi une relation privilégiée sur la base de la communication affective.</p> <p>La représentation des professeurs est partagée par l'enseignante. Il y a là les prémisses d'un contre-transfert : Vanessa s'est exclue symboliquement du corps enseignant, elle est de « son côté ». J'attire son attention sur le désir transférentiel sous-jacent.</p> <p>La dimension affective s'est de tremplin pour l'auto-analyse. Vanessa découvre qu'elle a projeté son moi-enfant sur cette jeune fille du fait de son passé contestateur.¹⁸⁴</p> <p>Je la relance sur le lien de cause à effet dans le glissement au camp des élèves, et à la profondeur de la blessure. Amertume de Vanessa qui se pensait de « son côté » et qui est « rangée dans le même sac » que les enseignants, d'où le sentiment d'attaque personnelle.</p> <p>Le glissement de la responsabilité de l'élève au professeur fait miroir au glissement contre-transférentiel. J'attire son attention sur la similarité des reproches.</p> <p>La réponse de Vanessa est toujours</p>
---	---	--

¹⁸⁴ Chiland, C.; Castarede, F. et Ledoux, A. , *L'entretien clinique*, Paris, Puf, 1983, p51. Le contre-transfert est une réponse au transfert du sujet, ils s'influencent mutuellement et le contre-transfert peut aller jusqu'à fixer le transfert dans une attitude régressive, répétitive.

<p>Vanessa : oui je crois que je m’attendais pas à ce qu’elle me range dans le même sac. Surtout pour m’attaquer devant la classe comme ça, bon même si c’est pas elle qui l’a écrit ce mot. Mais bon c’était personnel quand même.</p> <p>C : qu’est ce qui était personnel ?</p> <p>Vanessa : elle me faisait le reproche de pas avoir acheté moi-même le livre. Comme si c’était ma responsabilité.</p> <p>C : Alors que tu lui avais fait le même reproche. Elle te l’a renvoyé finalement. Tu lui as dit que ce n’était pas ta responsabilité ?</p> <p>Vanessa : non je crois que j’ai répondu émotionnellement, en disant que je voulais l’aider mais que j’étais aussi humaine, que c’était inadmissible.</p> <p>C : tu voulais l’aider mais peut-être qu’elle n’a pas compris dans quel sens, quel était ton rôle. Pour toi c’était un reproche personnel, mais peut-être que pour elle c’était une lecture différente.</p> <p>Vanessa : oui c’est vrai qu’elle a été très étonnée après...peut-être qu’elle n’a pas compris... Sa famille, apparemment, a l’habitude de tout contester...</p> <p>C : comme elle si j’ai bien compris ?</p> <p>Vanessa : Ils doivent communiquer comme ça ; oui. C’est là qu’après, en allant voir la CPE, j’ai appris qu’elle a été placée. Après j’ai à nouveau parlé avec elle, en lui disant qu’elle est capable. Là elle est plus apaisée, mais elle est explosive, faut le prendre en compte si on veut qu’elle progresse. Si on était resté côté professionnel, j’aurais eu pire.</p>	<p>Sentiment d’ingratitude. Communication affective selon différentes modalités de part et d’autre.</p> <p>Dimension affective dans l’accompagnement d’une élève en situation difficile.</p>	<p>affective : volonté d’aide, mais la nature de cette aide n’a pas été explicitée.</p> <p>L’étonnement de l’élève quant à la réaction de l’enseignante est un indice de cette différence de perceptions. De plus, la remarque anodine de Vanessa quant à la manière de communiquer de sa famille fait le lien avec cette habitude de contestation, ce qui est aussitôt compris par l’enseignante. Remarquons que la dimension affective n’est pas « professionnelle » pour Vanessa.</p>
---	--	--

A partir d’un incident critique, Vanessa a pu analyser la relation qu’elle avait établie avec une élève perturbatrice. En reconstituant l’unité expérientielle, elle a revécu le moment en le décrivant, ce qui a entraîné la reconnaissance des réactions affectives en action et, à partir des manifestations observées, d’en clarifier les causes et les conséquences. A l’aide du vocabulaire associé aux réactions affectives, à partir des mots, images, et symboles, l’enseignante communique son expérience affective et accède ainsi aux représentations de ses propres expériences affectives. Le métissage avec l’E.d.E permet en parallèle de décomposer les gestes professionnels pratiqués et d’analyser la cohérence entre les deux.

En se distinguant des autres professeurs, Vanessa s’est incluse dans le camp des élèves : ce glissement a sans doute autorisé une communication de l’élève sur le même registre puisqu’elle lui a renvoyé le même reproche. Alors que Vanessa pensait avoir instauré un contrat de confiance privilégié, le reproche professionnel (décoché qui plus est par la tante de l’élève au sujet de la responsabilité du professeur) a été vécu comme une atteinte personnelle. En analysant les raisons de cette blessure, Vanessa a découvert à ses sources un désir de fusion projeté sur l’élève, désir intimement lié à une lecture personnelle de sa personnalité, supposée très proche de celle du Moi-Enfant de Vanessa. La relation éducative a alors brouillé les repères de la communication affective, accentuant la fracture entre les deux perceptions. Le fait que la jeune fille soit élevée dans une famille habituée à cette modalité contestatrice de communication est également révélateur de cette fracture ; qui plus est alors que l’élève est également « placée ». Nous pouvons émettre l’hypothèse que ce contexte familial difficile serait l’une des raisons de son tempérament « explosif » et de son relationnel conflictuel à l’égard des enseignants, d’où son étonnement devant la colère inattendue de Vanessa suite à l’incident.

Le contre-transfert a été assez aisément décelé par Vanessa dans ce cas de figure... L'on peut penser que le choix de son domicile ainsi que la proximité de l'âge ont créé un climat suffisamment sécurisant pour que l'accompagnement se fasse en douceur. Pour autant, si ce cas de figure est bien entendu singulier, il est courant que ce genre de glissement se fasse à l'insu de l'enseignant. Pour Cifali et Moll ¹⁸⁵ l'enseignant est par définition toujours confronté à l'enfant refoulé qu'il a été, « par là-même idéalisé, qu'il porte en lui et qui lui souffle la majorité de ses réactions ». Ce Moi-Enfant influence plus qu'il ne le pense ses actes quotidiens, car ils s'ancrent dans « ses propres besoins pulsionnels, bien qu'il se justifie toujours par des rationalisations qui ont comme but unique le bien de l'enfant ». Pour G.Mauco ¹⁸⁶ (1968) il est ainsi courant que les réactions d'agressivité ou de culpabilité des enseignants soient activées par leur propre passé enfantin, conditionnant des pulsions de domination, séduction ou encore de surprotection. La valeur éducative de l'enseignant est donc « relative à son degré de maturité affective, selon qu'il maîtrise alors ses propres affects ». Traçant une sorte de portrait idéal de l'éducateur, G. Mauco lui attribue les responsabilités à la fois de maîtriser un transfert démesuré de l'élève à son égard, que de susciter un transfert positif favorable à l'apprentissage ¹⁸⁷:

Il a fait passer l'essentiel de son énergie affective de l'inconscient au conscient. Son 'Moi ' conscient n'est pas diminué ou altéré par le refoulement de ses pulsions inconscientes. Il ne ressent pas comme une atteinte personnelle les réactions de l'élève. Il n'est pas insécurisé devant les pulsions du jeu immature. Il a pu investir suffisamment dans ses relations d'adultes sans qu'il ait besoin d'utiliser l'enfant pour des satisfactions possessives. Il peut donner et c'est cette disponibilité affective que les élèves ont perçue comme étant la qualité fondamentale du bon maître et de son autorité.

Il y a donc bien une forme de séduction à entretenir mais il faut veiller à ce qu'elle reste professionnelle en travaillant sa subjectivité ; autrement la tentation de ne se préoccuper que de ceux qui répondent à ce désir est grande pour l'enseignant.

Naturellement, travailler cette dimension intime n'est pas tâche aisée : les contretransferts sont souvent opaques pour ceux qui les éprouvent, d'autant qu'ils touchent souvent à quelque chose de douloureux. Tout au plus pouvons-nous « donner quelques coups de projecteur dans l'ombre », pour reprendre les propos de Blanchard-Laville, à partir de quelques intuitions. Même si l'enseignant se prête avec intérêt à cette introspection, il n'est pas rare qu'il se produise une résistance au changement : tout l'enjeu est bien dans la posture d'accompagnateur du formateur qui ne doit pas laisser le participant « confortablement installé dans sa version du récit » mais l'amener en douceur à découvrir des déterminants intimes inconnus. « C'est une lutte subtile entre ces deux parties du soi du participant que l'animateur doit accompagner, tout en respectant la souffrance engagée dans cette lutte ¹⁸⁸ » il est donc le garant d'un « espace de pensée » (Resnik, 94¹⁸⁹) à instaurer continuellement pour cultiver l'insight. Hanna Segal (1987¹⁹⁰) définit l'insight, ou intuition par "l'acquisition d'une connaissance au sujet de son propre inconscient, connaissance acquise par le moyen d'une expérience consciente. " Nous pouvons espérer que l'analyse de pratiques aidera Vanessa à l'avenir à développer ces insights dans le cadre d'une pratique réflexive.

¹⁸⁵ Cifali, M. et Moll, J., 1985, *Psychanalyse et Pédagogie*, Bordas p. 13

¹⁸⁶ Mauco, G., 1968, « Psychanalyse et Education », *Revue française de pédagogie*, vol.3, p.70

¹⁸⁷ Postic, M., 2001, *La relation éducative*, PUF, p. 196

¹⁸⁸ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF

¹⁸⁹ Cité par Blanchard-Laville, *ibid.* p. 47

¹⁹⁰ Cité par Blanchard-Laville, *ibid.* p. 48

V. Conclusion

Selon Rabant¹⁹¹, le savoir n'intervient que médiatisé, l'enseignant s'en fait le support :

Sa fonction pédagogique ne peut être suscitée que là où le désir du pédagogue croise le désir de l'élève, là où le désir les constitue respectivement comme tels, dans une position déterminée quant au savoir par rapport auquel ils se distribuent.

Autrement dit, l'affectivité est la condition pour que surgisse ce « champ qu'on appelle l'école » : il y a donc une dimension affective à prendre en compte à la fois dans le relationnel éducatif et dans le rapport au savoir qui va se constituer progressivement, selon la manière que l'enseignant va le faire intervenir auprès de l'élève. Nous avons vu dans la première hypothèse que les enseignants non seulement en tiennent compte mais esquissent dans leurs discours des compétences affectives, plus ou moins conscientisées, afin de mobiliser leurs élèves. Pour autant, la professionnalité de cette dimension ne va pas toujours de soi, elle est souvent un sujet d'embarras : les enseignants interrogés ne se sentent pas formés à l'approche complexe de cette dimension et ils peinent souvent à y trouver des portes d'entrée mais aussi des seuils. Toutefois le désir d'y être formé et la projection dans un espace de formation adéquat soulèvent des interrogations : l'affectivité touche aussi à ce qu'ils estiment parfois relever d'une approche personnelle, intime, avec ce que cela peut engendrer comme sentiment de vulnérabilité. Se posent alors la question des modalités de formation, lors d'un accompagnement adéquat. Si la relation éducative engage à l'altération de l'autre en soi-même et de soi en l'autre, et « il est urgent que la formation des enseignants s'empare de cette dimension », formation qui n'aura une altération décisive que si elle est intégrée, selon Christian Alin¹⁹², à un travail clinique d'analyse de pratiques, permettant la confrontation à un regard autocritique. Pour le chercheur, cette dimension est intégrée dans une question du sujet oubliée dans les sciences humaines en raison d'un « impérialisme positiviste »¹⁹³ et les enseignants, puisqu'ils sont par définition des objets transférentiels dans l'acquisition au savoir, ont avant tout à questionner leur Dasein (leur Etant, selon Heidegger, ou manière d'être dans le monde et avec autrui). Cette question du Moi dans la pratique est donc essentielle. Nietzsche¹⁹⁴ avertissait déjà de la présence psychique d'un fantôme de Moi, nous déterminant à notre insu et nous fermant, dans une illusion de domination de soi, à toute confrontation à l'altérité et altération. Porter un regard réflexif sur soi nécessite donc une reconnaissance de cette « différence entre fonction sociale et la personne qui l'exerce », puisque c'est dans cette différence que s'exprime l'aptitude à la formation de l'enseignant. Les manifestations affectives ne doivent donc pas simplement être des incidents, déplorés et classés, mais des supports de réflexion pour mieux « saisir le sens de leur action »¹⁹⁵. Le moi enseignant est à envisager comme un système dynamique

[...] combinant plusieurs lieux psychiques qui ont des fonctions spécifiques: le moi siège des décisions, serait sous contrôle de trois autres instances, un surmoi didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de ce registre, un idéal du moi pédagogique et didactique, conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel et un ça poussé par des motions inconscientes de type compulsif.¹⁹⁶

¹⁹¹ Rabant, Cl., 1968, « L'illusion pédagogique », *L'inconscient* n°8, Paris, p.92

¹⁹² Alin, C., 1996, *Etre formateur, quand dire, c'est écouter*, Paris, L'Harmattan, p. 138

¹⁹³ Alin, C. Ibid. p.56

¹⁹⁴ Nietzsche, F., 1885, *Par-delà le Bien et le Mal*, §17

¹⁹⁵ B. Honoré et J. Bricon, 2011, *Former des Enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*, Privat

¹⁹⁶ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, p. 167

Sans un travail psychique réflexif, cette conjugaison des forces risque de se projeter dans le relationnel à la classe : des compétences affectives réflexives sont de fait à mobiliser dans la notion d'enveloppe psychique explorée par Blanchard-Laville. L'enseignant met en place un climat psychique –ou « holding didactique » (Hatchuel, 2000¹⁹⁷) dont il doit veiller à ce qu'il reste suffisamment souple pour se « laisser distendre et déformer par les processus dynamiques ¹⁹⁸ » et suffisamment ferme pour leur résister et offrir un espace sécurisant. La réflexivité au cours de la pratique consolide et réajuste cette enveloppe en veillant à ce que la relation n'évolue pas en relation d'emprise ou en « expansion psychique », forme d'érotisation –séduction malsaine du lien.

Autrement dit, et pour reprendre les propos de B. Gendron, l'enseignant ne peut exercer et maintenir une fonction encadrante qu'en développant sa compréhension de la dimension affective : la démarche d'autoréflexion que cela suppose réduit en outre « les incohérences entre croyances et pratiques, entre pensées et actions¹⁹⁹ » a priori mais aussi a posteriori en facilitant les ajustements dans l'action. Des gestes professionnels liés à la prise en compte de la dimension affective peuvent donc être développés : la considérer au préalable dans une perspective cognitive, développer une sensibilité empathique afin de reconnaître les réactions affectives en cours d'action, à la fois chez les autres et chez soi, mettre en œuvre des « stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement.²⁰⁰ » Cette pratique réflexive de la dimension affective accroîtrait l'engagement des enseignants et leurs sentiments de compétences en ce domaine en diminuant leur malaise. Ce travail réflexif serait l'un des outils formatifs pour se prémunir de la tentation ambitieuse d'un idéal du lien éducatif, souvent source de désillusion et aboutissant à une douloureuse désaffectation du lien éducatif.

Ce n'est que dans une démarche d'accompagnement, basée sur une relation de confiance avec une personne « amie critique »²⁰¹ que la dimension affective peut s'avérer être un levier d'altération suffisant pour réinvestir les « habitus professionnels » (²⁰²Perrenoud 1996, 2000) et adopter un jugement professionnel éthique. Dans la mesure où l'enseignant est conduit à « dégager sa problématique professionnelle des enjeux libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu »²⁰³; il acquiert davantage d'aisance dans la reconnaissance du filtre qu'il constitue : « cette recherche les amène à réfléchir sur leur propre rapport au savoir enseigné issu de leur histoire personnelle et de leur formation, et de l'évolution de ce rapport depuis qu'ils ont commencé à enseigner »²⁰⁴. Autrement dit, ce n'est que par une proximité retrouvée par rapport à ses contenus subjectifs que l'enseignant peut espérer maintenir une «²⁰⁵ une capacité d'accueil qui est en même temps capacité de

¹⁹⁷ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph. et Hatchuel, F., 2005, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n°151, p.111-162

¹⁹⁸ Ibid. p.115

¹⁹⁹ Lafortune, L. Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives, *Sciences-Croisées* n°7-8 : Soins de l'âme

²⁰⁰ Gendron, B. et Lafortune, L., 2004, *Leadership et compétences émotionnelles*. Dans *l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec p73.

²⁰¹ Jorro A., 2006, *Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels?*, *Mesure et Evaluation en Education*, Vol.29, n° 1, p 31 à 44.

²⁰² Perrenoud P. 1996, « le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E., et Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles 1996, De Boeck, pp. 181-208. On peut définir les habitus comme le système de représentations et de croyances plus ou moins justes constituées par l'expérience de la pratique et qui sont souvent implicites, hors de portée de la conscience du praticien.

²⁰³ Blanchard-Laville, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, p. 194

²⁰⁴ Ibid. p.195

²⁰⁵ Giust-Desprairies, F., « L'inacceptable en soi », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32

discernement et de reconnaissance. L'analyse de pratiques met donc en œuvre un déplacement : l'objet de travail n'est plus l'événement en tant que tel, l'incident critique et arbitraire, mais « le processus à l'œuvre dans la situation, incluant la dynamique des relations et des échanges ». Elle relève d'une éthique de l'écoute dans laquelle²⁰⁶ « comprendre n'est plus alors un mode de connaissance mais un mode d'être, le mode de cet être qui existe en comprenant ».

- **Une éthique de la dimension affective**

Développer des compétences affectives n'est pas tant déployer une liste de gestes professionnels afférents que de travailler sur la portée de la pratique au quotidien, à la fois par un retour et un décentrement sur soi. Au terme de cette étude, il est limpide que l'affectivité est consubstantielle à la relation éducative : si des formations théoriques sont susceptibles d'intéresser les enseignants, savoir en tenir compte dans l'intersubjectivité du lien éducatif signifie donc essentiellement savoir porter un regard critique en action ; regard qui suppose des compétences réflexives se travaillant à l'aide d'un ami critique lors d'analyse de pratiques. Pour reprendre les propos de R. Barbier, « la formation vise à mettre au jour et à déployer un "clair-joyeux" en soi-même, c'est à dire un sentiment d'unité dynamique de la personne tout entière »²⁰⁷, s'appuyant sur une sensibilité ou « résonance intuitive et affective » dans le rapport au monde. D'autant plus dans un métier de l'humain, dont le socle supposé est la bienveillance, elle relève d'une éthique de l'agir professionnel, celle du leadership éthique de Gendron²⁰⁸, qui dépasse les simples discours de bonnes intentions. Pour M. Cifali²⁰⁹, cette éthique enseignante professée masque souvent la réalité de la pratique et est encore trop souvent balayée par des formules lapidaires comme celles d'un « pas d'état d'âme »; et, inversement, des situations où le relationnel rejette toute technique dans un tout aussi caricatural : « il suffit d'aimer ».

Elle s'actualise dans l'essor d'une pensée subjective, assumée et lucide, source d'interrogations, qui seule pourra éviter le report de soi-même sur les autres. C'est par la « confrontation des subjectivités et non pas leur éviction » (Malherbe, 2001²¹⁰) qu'une forme d'objectivité éthique pourra être atteinte, d'où le constat que la « formation ne peut en conséquence éviter de nommer et mettre en travail le « soi » en relation avec le monde et les autres.²¹¹»

²⁰⁶ Alin, C., 1996, *Etre formateur, quand dire, c'est écouter*, Paris, L'Harmattan, p.31

²⁰⁷ Barbier, R., *Une philosophie de la formation des adultes en France*, vu le 24/02/2014 à <http://www.barbier-rd.nom.fr>

²⁰⁸ Rappelons que Gendron différencie le manager transactionnel ou le technocrate : se centre sur la transaction, il contrôle si la tâche est bien accomplie (celle de l'élève par exemple) il vérifie le résultat, récompense ou punit- du le manager transformationnel ou leader : centré sur les liens qui rassemblent ses collaborateurs, son comportement induit la transformation d'une personne, le développement, la capacité à dépasser certaines situations en impulsant sa vision et en modifiant le comportement des personnes pour qu'elles évoluent et soient autonomes, actrices de leur évolution, un agent de changement. Son autorité n'est pas l'autoritarisme : ce n'est ni l'institution ni le charisme qui fondent son autorité, mais le fait qu'il serve les personnes autour de lui, c'est une autorité de compétences

²⁰⁹ Cifali, M. et C., 2008, *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, p.37.

²¹⁰ Cité par Cifali, *ibid.*, p.77.

²¹¹ Cifali, *ibid.* p. 95

VIII. Bibliographie

- Alin, C.**, 1996, *Etre formateur, quand dire, c'est écouter*, Paris, L'Harmattan,
- Altet M.**, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet M.**, 2010, *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation*.
- Anderson, Patrick**, 1993, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », *Travaux de didactique du FLE*, No 31, p.11
- Ardoino J.**, 2000, *De « l'accompagnement », en tant que paradigme*, Pratiques de Formation/Analyses, Université Paris 8, Formation Permanente, n°40, pp. 5-19.
- Armon Jones C.** « Prescription, explication and the social construction of emotion », *Journal for the theory of social Behaviour*, 15, 1:1-22, 1985, p20
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N.**, 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan
- Blanchard-Laville, C.**, 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF.
- Blanchard-Laville, C.**, Chaussecourte, Ph. et Hatchuel, F., 2005, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n°151, p.111-162.
- Blanchard-Laville, C.**, 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF
- Boquet, D. et Nagy P.**, « Une histoire des émotions incarnées », *Médiévales 61*, Automne 2011, p.5-24.
- Caglar, H.**, 1996, *La psychologie scolaire*, Que sais-je, p.33
- Chanlat, J-F.**, 2003, « Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler n°9*, p. 113-132
- Cherniss, C. et Goleman, D.** 2002, *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Josey-Bass
- Chobaux, J.**, 1993, *Les corps clandestins. L'enfant, l'école et le quotidien*, Paris, Desclée de Brouwer
- Chiland, C.; Castarede, F. et Ledoux, A.**, *L'entretien clinique*, Paris, Puf, 1983, 127 p.
- Cifali, M.**, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F.**, 2006, *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- Cifali, M. et C.**, 2008, *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck
- Cifali, M. et Moll, J.**, 1985, *Psychanalyse et Pédagogie*, Bordas
- Cosnier J.**, 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments* Nathan Retz
- De Landsheere A., Delchambre A.**, 1979, *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Fernand Nathan
- De Peretti, 2011**, *Le sens du sens*, Hermes Science Publications,
- Despret, V.**, *Ces émotions qui nous fabriquent, ethnopsychologie des émotions*, Sciences Humaines, Synthélabo, 1999.
- Donnay J., Charlier E.**, 2008, *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, 2ème édition, PUF de Namur
- Espinosa, G.**, 2003, *L'affectivité à l'école*, PUF
- Faingold, N.**, 2011 « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratique », *Expliciter*, 9 Mars 2011
- Flahaut, F.**, 2002, *Le sentiment d'exister : Ce soi qui ne va pas de soi*, Descartes et Cie, p.89.
- Flavell, J.**, 1979, "Metacognition and Cognitive Monitoring", dans *American Psychologist*, October 1979
- Gendron, B. et Lafortune, L.**, 2004, *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Giust-Desprairies, F.**, « L'inacceptable en soi », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2002/19 Vol. VIII, p.23-32
- Gohier, C.**, 2006, « Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale ? », in *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol.18, n°2, p. 173-185.
- Goleman, D.**, 1999, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont.
- Houssaye, J.**, 2000, *Le triangle pédagogique-Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, volume 1 ; (3^{ème} éd.)
- Honoré B. et Bricon J.**, 2011, *Former des Enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*, Privat
- Jorro A.**, 2006, *Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels?*, Mesure et Evaluation en Education, Vol.29, n° 1, p 31 à 44.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin**, 2001 ; *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives*, Sciences-Croisées n°7-8 : Soins de l'âme
- Lafortune, L. et L. St-Pierre**, 1996, *L'affectivité et la métacognition en classe*, Montréal, Les Editions logiques.
- Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin**, 2005, « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Presses de l'Université du Québec, p.87-118.
- Lafortune, L.**, 2007, *Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires*, Actualité de la recherche en Education et en Formation, Strasbourg,
- Lantheaume, F. et Hérou, C.**, 2007, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, P.U.F.
- Laplanche J. et Pontalis J-B**, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, 6^e éd., 1978
- Legendre, R.**, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Lipovetsky, G.**, 1989, *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard
- Mauco, G.**, 1968, « Psychanalyse et Education », *Revue française de pédagogie*, vol.3, p.70
- Mayen, P.** « évaluer avec l'expérience » dans *Recherches sur l'Evaluation en Education*, 2006, sous la dir. Figari
- Meirieu P.** 1991, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF

- Morin, E.**, 2011, *La Voie*, Fayard, Essais, Paris.
- Mosconi N.**, 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 6.
- Nietzsche, F.**, 1885 *Par-delà le Bien et le Mal*, §17
- Ottavi, D.**, 20004, « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? » dans *Ethique et éducation, l'école peut-elle donner l'exemple ?*, Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Paris, l'Harmattan, P.47-56.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P.**, 2001, *Former des enseignants professionnels*, 3ème édition, Perspectives Education et Formation, Bruxelles, de Boeck Université
- Paul, M.**, 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud Ph.**, 1996, « le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E., et Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-208.
- Perrenoud Philippe**, 2001, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus » in *Revue Recherche et Formation*, n°36,
- Perrenoud, Ph.**, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Pochard, M.**, 2008, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*
- Pons, F, P.-A.Doudin, P.L.Harris et M.de Rosnay**, 2002, *Métaémotion et intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.7-28.
- Postic, M.**, 2000, *Observation et Formation des enseignants*, Paris, PUF, 4^{ème} édition.
- Postic, M.**, 2001, *La relation éducative*, PUF
- Rabant, Cl.**, 1968, « L'illusion pédagogique », *L'inconscient* n°8, Paris, p.92
- Ricoeur, P.**, 1969, *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.
- Rogers, C.**, 1976, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Saarni, C.**, 1999, *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Schön D.**, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions Logiques
- Sillamy, R.**, 1980, *Dictionnaire Encyclopédique de psychologie*, Montréal, Bordas.
- Tardif, J.**, 1992, *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions logiques, p.58
- Touraine, A.**, 1992, *Critique de la modernité*, Paris: Librairie Arthème Fayard
- Vermersch P.** 1991, *L'entretien d'explicitation*, Les Cahiers de Beaumont n° 52bis-53.

WEBOGRAPHIE

- Barbier, R.**, *Une philosophie de la formation des adultes en France*, vu le 24/02/2014 à <http://www.barbier-rd.nom.fr>
- Cifali, M.**, 1999, « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable », *Le Portique* [En ligne], 4, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 24 février 2014. URL : <http://leportique.revues.org/271>
- Rapport Joxe** : il fait le bilan à la fois en synchronie et en diachronie de l'Éducation Nationale et de l'identité professionnelle des enseignants vu le 24/02/14:
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1973_num_24_1_2049_t1_0070_0000_2
- Mosconi, N.** « Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre » Entretien réalisé par Maria Pagoni dans *Recherche et Formation*, vu le 24/02/14 à : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-09.pdf>

DOCUMENTS

- Bulletin officiel** 2012 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Charlot, B.**, « Le rapport au savoir en milieu populaire », dans *Enjeux n°123* Décembre 2000, p.56: <http://www.etab.ac-caen.fr/centre-ph-lucas/gprs/fichier/enseignerunmetier.pdf>
- Delors, Rapport** vu le 24/02/204 à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/delors_f.pdf
- Flora Yacine**, *Le Stress des enseignants*, 2012, vu le 24/02/2014: http://www.scienceshumaines.com/le-stress-des-enseignants_fr_23288.html
- Gendron**, Conférence vue le 24/02/2014 à : http://www.dailymotion.com/video/xfiqg5_les-competences-emotionnelles-de-l-enseignant-1ere-partie_school
- Rapport remis à V. Peillon** sur l'enseignement de la morale laïque, 22 Avril 2013, vu le 24/02/14 à <http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html>
- Obin, J-P. Rapport** : *Enseigner, un métier pour demain*, IGEN, 2003, p. 55 vu le 24/02/14
http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapport_obin.pdf
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/084000061/0000.pdf>
- Annexes du Rapport Obin** vu le 24/02/14 à <http://www.jpobin.com/pdf8/EnseignerAnnexes.pdf>
- Sondage Casden** sur « le bon enseignant », vu le 24/02/2014 <http://www.vousnousils.fr/2013/11/20/sondage-opinionway-pour-la-casden-lenseignant-declencheur-de-passion-pour-plus-d1-francais-sur-4-551256>
- Colloque international Grenoble** 28 et 29 Juin 2001 *Emotions, interactions et développement*, textes réunis par J-M.Colletta et A.Tchekassof,
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, collection, 1994, Nathan p. 438-439

ENTRETIENS

- « Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre », entretien réalisé par Maria Pagoni, *Recherche et Formation*, 2010, n° 63

VII. Annexes

Annexe 1

	Affectivité et rapport au savoir : le regard de l'enseignant sur sa pratique et sur ses élèves : transcrits verbatim
Antoine	<p>R : Je pense que nous devons présenter notre discipline sous un aspect positif et utile. Donc oui c'est vraiment important de présenter tous les aspects positifs –à quoi ça sert, ce que ça va vous apporter etc.- quitte à ce que les premiers cours soient faciles ou ludiques pour entrer plus tard dans le rébarbatif. Parfois des élèves arrivent et te disent, « moi j'ai jamais aimé les maths, ça ne sert à rien... » Généralement, j'attends cela pour entamer un débat. Dans presque toutes les classes, y en a toujours un qui sort ça. C'est terrible de voir que pour eux les maths c'est souvent un problème alors que l'humain, c'est ce que je leur explique, a créé les maths pour résoudre les problèmes !</p> <p>R : Oui, encore que pour les maths et pour beaucoup d'élèves, c'est quelque chose de passif, négatif. Ils arrivent souvent avec des blocages qui les empêchent d'avancer. C'est à moi de débloquent le verrou. Parfois en leur rappelant combien ils avaient trouvé les maths faciles au début de leur scolarité.</p> <p>Nous devons enseigner avec passion et dynamisme. Cela peut favoriser l'affect qu'il développera pour la matière.</p>
Carole	<p>Q : Utile ou Important ?</p> <p>R : Les deux parce que sinon c'est un truc mécanique qui se met en place, la dimension affective est importante pour moi sinon c'est chiant mais c'est pour moi après je peux comprendre qu'il y en ait d'autres...</p> <p>Q : Quand tu parles de transmettre la passion...c'est une sorte de canal affectif ?</p> <p>R : Complètement ! Comme moi je suis passionnée je transmets cette passion, et ils le ressentent et c'est complètement affectif. Oui, je me rends compte que moi je le fais dans mon enseignement et globalement ça fonctionne</p> <p>Q : Des intuitions pourquoi il y a telle relation qui s'établit avec tel prof ?</p> <p>R : Je pense que ce sont des collègues qui aiment leur discipline et qui aiment l'enseigner. Et qui aiment le rapport avec les élèves.</p> <p>R : Oui je pense qu'il y a l'envie et la motivation qui jouent ; à créer</p>
Louise	<p>(...) de leur montrer que l'on peut avoir de l'enthousiasme par rapport aux connaissances...</p> <p>Q: La dimension du plaisir est-elle importante à vos yeux ?</p> <p>R: Oui, elle passe par la curiosité, par la découverte, par la possibilité de faire des liens. Il y a aussi le plaisir de savoir des choses. Lorsque l'on aborde certaines notions, j'essaie de faire des liens avec leur vécu, de faire des comparaisons parfois un peu prosaïques avec leur quotidien afin qu'ils ne se sentent pas intimidés par la matière. C'est important de leur dire qu'ils vont étudier des monuments de la littérature, que l'on va aborder certains modèles, que l'on va parler de grands hommes, de génies tout leur signalant qu'il faut se décomplexer vis à vis de cela, que chacun peut, à son échelle, en tirer parti.</p> <p>-Par contre, il faut évidemment montrer qu'elle peut être intéressante et qu'elle peut avoir des incidences sur la vie de chacun. Il faut également essayer de faire en sorte que chaque élève y trouve quelque chose.</p> <p>-Un bon professeur, c'est aussi quelqu'un qui est heureux d'aller en cours au quotidien. Dans le cas contraire, il est plus raisonnable de se diriger vers autre chose.</p>
Elsa	<p>Or à force d'exiger du travail sous la contrainte, je pense que quand l'ambiance n'y est pas on ne peut pas apprendre. En apparence, on va peut être obtenir le silence, une certaine attention apparente, ils auront écrit tout ce qu'il y a sur le tableau mais ils ne seront pas investis réellement à cause de la pression</p> <p>Q: Les élèves sentent-ils que vous prenez plaisir à enseigner ou pas ?</p> <p>R : Oui j'ai eu des retours dans ce sens. Des regards quand je fais mon exposé, des réflexions admiratives parfois genre –« où la dame a-t-elle appris tout ça ? ».Ca aussi ça permet d'ajuster : au moins on voit que les élèves ont compris qu'il pouvait y avoir plaisir et intérêt à étudier un texte.</p>
Martin	<p>Q : Est-il de la responsabilité du prof de faire aimer sa matière ?</p> <p>R : Oui et non. Oui parce que la manière dont il mènera son cours mettra ou non l'élève en bonne disposition pour aimer la matière. Et non, parce qu'il y a des élèves qui ne s'intéresseront pas quoi que tu fasses. On aime le chocolat ou pas. Les goûts et les couleurs tu comprends.</p>
Roland	<p>A partir du moment où il y a communication, surtout répétitive comme pour nous, il y a forcément un rapport affectif qui se fait. Par exemple moi j'enseigne les maths : un élève qui exècre son</p>

	<p>enseignant, quelle qu'en soit la raison, va avoir du mal à acquérir la matière. Inversement, un élève qui « aime » son prof va avoir plus de facilités</p> <p>« Aimer » la matière pour un jeune, c'est aussi être en réussite c'est corrélé. C'est très rare l'inverse.</p> <p>« Aimer » je ne sais pas mais on doit tout faire pour les intéresser, les amener à la réussite.</p> <p>-L'objectif des anecdotes et de tout ça c'est de les intéresser à la matière.</p>
Vanessa	<p>Q : Comment réagissent-ils quand tu leur proposes un choix ?</p> <p>R : Ils sont plus apaisés, ils se sentent même parfois un peu coupables d'avoir été agités. Du coup, ils s'autogèrent. Pour moi, le plus important c'est d'être acteur de ce qu'on fait. Même si c'est tout simple, mais il faut qu'ils s'investissent dans ce qu'ils font. Je ne pense pas que la masse en face de moi est une masse informe et vide. Ils ont des familles, des connaissances, ils apprennent des choses à la télé, on ne part pas de rien du tout avec eux.</p>
Walid	<p>Q : Ils s'intéressent à la matière à cause de cela ?</p> <p>R : Non je pense que s'ils ont envie d'apprendre, ils le font, cela n'a rien à voir avec le prof. Enfin, si, pour certains. Par exemple aujourd'hui un élève m'a fait la remarque comme quoi il était content de ses profs.. La réalité ? Je ne la connais pas.</p> <p>Q : Est-ce que tes élèves sentent que tu aimes ta matière et est-ce important ?</p> <p>R : Oui, ils disent que j'en parle trop de ma matière. Je ne suis pas passionné par elle mais j'aime. Oui c'est très important que le prof donne à voir qu'il aime sa matière. A part en parler, on peut faire des choses pour leur faire comprendre.</p>
Yvan	<p>Q : Mais est ce que tu te préoccupes de l'image que tu leur renvoies ?</p> <p>R : Ca oui. J'essaie de leur faire aimer le cours mais ce n'est pas ce qui me préoccupe le plus et ce n'est pas mon but.</p>
Jean-Marc	<p>Je suis bien conscient que pour faire passer ton message au niveau des savoirs, il faut avoir créé les conditions au départ. Et en utilisant ces mêmes idées dans la gestion des élèves pour mieux faire passer ton enseignement</p> <p>R : Malheureusement à cet âge là beaucoup d'élèves ont déjà dit « j'aime pas untel donc je n'adhère pas à son cours. » Ils viennent déjà avec une idée préconçue, « je n'aime pas ce type donc... » Ils ont déjà mis une barrière, donc l'enseignement n'aura pas d'effet sur eux. Il faut absolument prendre en compte la dimension affective dans la mise en place de l'enseignement. Ce n'est pas quelque chose qui doit être mis sur la fiche de séance mais c'est quelque chose qui est visible.</p> <p>Q : C'est donc la responsabilité du prof de faire aimer sa matière ?</p> <p>R : Oui. C'est surtout important en 6^e et 4^e quand ils démarrent l'espagnol. Cela peut être désastreux. S'ils ont un mauvais rapport avec la matière cela peut être désastreux jusqu'à la fin de leur scolarité.</p>
Frédérique	<p>Q : C'est quoi un « bon prof » alors ?</p> <p>R : C'est celui qui a une classe qui le regarde les yeux brillants. Le charisme ? Je ne sais pas. Mais ça passe, ton cours accroche tout le monde. Là c'est bien. Ici, ils passent un temps fou les élèves... Donc si ce n'est qu'une galère et qu'il n'y a pas de plaisir, c'est terrible... Les gamins sont à 6h devant le collège, ils prennent le bus pour rentrer chez eux pas avant 18hr, ils passent 12h à l'école ! On est là aussi pour leur donner du plaisir...</p> <p>Q : Y a-t-il une dimension affective dans la relation entretenue avec la matière ?</p> <p>R : Ben oui. Tu ne peux pas enseigner quelque chose que tu n'aimes pas. Je serais incapable d'enseigner des maths. J'aime ma matière, ça a commencé par ça mon boulot. Mes élèves sentent, bien sûr, que j'aime ma matière. D'ailleurs ils me l'ont dit.</p> <p>-... C'est un fait que les élèves qui aiment bien leur prof vont plus s'intéresser à ce qu'il leur raconte. Je ne crois pas qu'on puisse être un bon prof si l'on n'est pas aimé par ses élèves. On sera peut-être un bon pédagogue mais pas un bon prof</p>
Anna	<p>Q : le plaisir à apprendre ?</p> <p>R : Ouais. Parce que si toi tu t'es amusé en classe, que tu as été dynamique etc... , ça va les aider...cela permet de faire un travail plus ciblé.</p> <p>-Il faut tenir compte de ce que l'élève aime, de sa relation avec la matière enseignement.</p>

Annexe II

	Affectivité et communication : une compétence ? Transcrits verbatim
Antoine	<p>R : Oui j'aime bien cette complicité finalement. Vous allez me dire que cela fait jouer l'affectivité. En fait cela va de pair, la complicité et le lien affectif non ?</p> <p>R : On doit se mettre à la place de l'élève, se dire qu'est ce qu'on aurait dû faire pour que la matière l'intéresse plus ? On doit communiquer avec eux, on le fait, parfois simplement du regard. Selon moi, chaque élève a droit à au moins un regard durant le cours.</p>
Carole	<p>...parce que moi j'ai une relation affective avec les élèves, j'aime les élèves sinon je n'aurai pas fait ce métier-là donc forcément il y a le ressenti de l'autre côté, il y a un échange.</p> <p>Q. Les élèves sentent que tu as cette relation affective avec eux ?</p> <p>R : Oui je pense, parce qu'ils me le rendent la plupart du temps. C'est vrai qu'il y a quelque chose de cet ordre qui se met en place...Oui, parce que c'est des enfants qui viennent avec le sourire en cours, sont contents d'être là et « bonjour madame » et quand ils me croisent dans l'établissement ils me sollicitent tout le temps pour me demander, me parler, voilà j'ai tout le temps des élèves qui viennent pour me parler quoi. Donc voilà je pense qu'avec un prof qu'ils n'apprécient pas et qu'ils n'ont pas de lien ils le font pas, ça.</p> <p>R : Ou... Quand il y a une tension, le rapprochement prof-élève la calme, ça permet un dialogue.</p> <p>R : Faut les amener par une approche ludique...</p>
Louise	<p>Q: Qu'est-ce que l'animation vous a appris de plus ?</p> <p>R : C'est important de prendre en compte la dimension du jeu aussi.</p> <p>R: Si l'enfant a l'impression de faire quelque chose de stimulant intellectuellement sous forme de jeu, il retiendra beaucoup mieux. Il aura plus d'enthousiasme pour la matière et ce ne sera pas forcément quelque chose de rébarbatif. Après, ça me permet d'introduire des notions complexes, de leur montrer qu'à un moment donné, il faut apprendre, que cela peut-être aride mais que l'on peut malgré tout prendre plaisir à apprendre certaines choses par cœur par exemple.</p> <p>R : Quelque part, c'est le cheminement inverse des cours où il y a une forme de répétition persévérante. Je vais essayer d'amener les choses en les explorant et en les présentant de la manière la plus adéquate possible.</p> <p>Q: Et là, où se trouve la passion ?</p> <p>R: La passion résulte de l'effort de chercher de nouvelles approches. Elle provient également de la relation que j'ai avec les élèves, de leur curiosité et des questions qu'ils peuvent poser par rapport aux thèmes abordés. Comme par exemple lorsqu'un élève arrive avec le sourire et me demande « Madame, qu'est-ce que l'on fait aujourd'hui ? ... Ah oui, ça, je ne connais pas ».</p> <p>Q: Vous évoquiez ce sourire, est-ce que le renvoi affectif et le regard des élèves sont des choses importantes pour vous ?</p> <p>R: C'est gratifiant mais ça reste un défi plus grand encore que celui des élèves récalcitrants. Avec ces derniers, les choses sont claires, ils n'ont pas envie.</p>
Martin	<p>R : On nous demande aujourd'hui de faire des cours beaucoup plus vivants qu'autrefois et là le charisme –l'éloquence, la tenue, l'aisance en public- est important pour réussir</p>
Roland	<p>-Je suis enseignant, je raconte des histoires que j'essaie intéressantes et pouvant servir à transmettre ma matière.</p> <p>Q : Donc la communication est essentielle ?</p> <p>R : La comm' oui. Pas forcément l'affect même si la comm' peut être partie prenante de l'affect ... L'état dans lequel on est, est aussi important. Est-on souriant ? En colère ?</p> <p>Ma formation initiale était particulière car j'ai eu la chance, ou la malchance, de travailler pour gagner ma vie pendant mes études, c'est là où j'ai appris un peu la communication</p> <p>R : Faut pas s'ennuyer dans ce qu'on fait. J'aime transmettre, j'aime ma matière.</p>
Vanessa	<p>Q: Savoir communiquer avec ses élèves... ?</p> <p>R : C'est la base de tout. Si on n'a pas créé ce lien on aura beau être hyper calé, ça ne passera pas. Ils seront vraiment avec moi dans un projet. Je profite de l'accompagnement pour faire des projets, j'ai ouvert un nouveau blog, je les laisse choisir leur thème. C'est la continuité du cours. On a plus le temps, c'est plus ludique, plus calme. On n'a pas l'obligation de terminer un programme.. Le sourire c'est hyper important. Je vois la différence quand j'arrive avec une posture pas positive...</p>
Walid	<p>Q : En fait c'est là où tu prends le plus de plaisir ?</p> <p>R : Oh oui. Quand je veux développer une bonne ambiance en prenant plaisir à rigoler, s'ils ont bien repéré les limites, ça va être super sympa D'une part ils s'épanouissent et moi je vois moins le temps passer.</p>

Yvan	A partir du moment où il y a 2 profs qui «jouent » ensemble, ça les sort de l'image qu'ils ont de la classe à mon avis. Et les profs ont plus de plaisir à enseigner.
Jean-Marc	<p>Mais au fur et à mesure, ils comprennent le message parce qu'ils voient que moi-même je les accueille avec le sourire ..., que j'essaie de gérer ma relation avec eux avec les meilleures dispositions humaines possible. Nous devons montrer l'exemple, leur démontrer que cela [cette approche] crée de meilleures conditions de classe... Il m'est même parfois arrivé de leur expliquer que par exemple, dans notre pays, nous avons une forte vocation touristique, et qu'il faut prendre les bonnes habitudes tout de suite. Ce sera plus naturel de dire bonjour spontanément et ça, c'est bon pour l'intérêt général. C'est une idée de dépassement un peu.</p> <p>R : Les élèves doivent sentir que le professeur les attend, les accueille, qu'il a envie de travailler avec eux, qu'il aime ça et que eux aient envie d'être là. Qu'eux aussi aient envie de travailler et que même ceux qui ne travaillent pas bien montrent de bonnes dispositions humaines...</p> <p>R : Je veux avoir des contacts avec mes élèves. Je suis tactile. Je peux avoir des contacts par le toucher, l'intonation de la voix, le regard.</p> <p>R : ... Je pense que le suivi, c'est quelque chose que ne savent pas les élèves, mais moi par exemple, chaque fois qu'il y a le bac, sur le France-Antilles je vais regarder systématiquement tous les élèves que j'ai eu au cours des trois quatre ans précédents pour voir s'ils ont eu leur bac. Donc c'est le suivi. Quand on a suivi des élèves trois ou quatre ans, je suis content de savoir s'ils ont réussi...</p> <p>Q : Tu t'investis affectivement ?</p> <p>R : Oui parce que tu sais quand on met l'aspect humain en avant, forcément on crée des relations fortes avec les élèves. Forte dans les deux sens d'ailleurs.</p> <p>R : Je suis assez proche de mes élèves au niveau tactile. Je les touche, je ris beaucoup avec eux, il y a une bonne humeur qui se crée dans mon cours</p> <p>Q : Et ça passe par quelle stratégie ?</p> <p>R : L'humour, l'accueil, l'attention, les comprendre. Ne pas forcément recourir à l'autorité ou au règlement.</p>
Frédérique	<p>-j'ai de l'humour -j'ai la chance d'avoir une fille de 17 ans et une de 11-, je connais leurs codes. Il y a un âge où l'on n'a plus ces codes... Mais là, grâce à elles, je connais la dernière blague qui circule, je connais leur musique et ça m'aide...</p> <p>-Nous devons, et ils doivent, venir en cours avec du plaisir</p> <p>-Sinon c'est chiant quelqu'un qui raconte de façon monocorde, sans y croire lui-même... On le sait, quand on va dans une conférence, s'il n'y a pas une note d'humour, une anecdote, c'est chiant... On connaît le temps de concentration très très court d'un élève. L'amour de la matière c'est bien mais ça ne suffit pas. Il faut être à l'aise. Faire un cours ce n'est pas juste raconter une bataille et y mettre tout son cœur</p> <p>Q : Face à une classe agitée comment fais tu pour l'apaiser ?</p> <p>R : Première chose, ne pas gueuler. J'ai mis du temps à comprendre que ça faisait encore monter les tensions. Il faut parler, fermement et calmement. Quand il y a silence, je m'assoie en même temps que je leur dis de s'asseoir. C'est déjà apaisant. Ensuite leur parler calmement. C'est le genre de conseils qu'on peut donner à une jeune prof : sourire -ils adorent ça !- rester calme et questionner. Cela ne prend pas beaucoup de temps, ça permet de désamorcer toutes les bombes. Et ça établit un lien.</p>
Anna	<p>R : Je cherche la bonne ambiance, je cherche l'activité qui va les interpeller, les faire réagir.</p> <p>Q : Les élèves te trouvent sympathique, cela t'importe ?</p> <p>R : Je n'en ai pas besoin mais ça me fait plaisir. Même moi, si je trouve mes élèves sympas j'aurais plus de plaisir à travailler avec eux. Ça n'est pas un drame sinon, mais pour la motivation personnelle c'est mieux !</p>

Annexe III

	Transcrits verbatim : le rire comme soupape
Antoine	<p>R : Ben, ils ont eu un moment de détente. Un moment de fraîcheur dans un cours un peu pesant, par une apres midi très chaude juste après le déjeuner quand leur ventre était bien calé. Il y a eu un catalyseur quand même, c'est sûrement un élève qui s'était laissé aller et j'ai dû le reprendre</p> <p>Q : L'humour peut il être un outil professionnel dans ce cas-là ?</p> <p>R : Oui, je ne suis pas très doué mais une petite touche d'humour ça aide parfois, ça détend l'atmosphère. On devient un peu plus humain à leurs yeux. On ne rit pas énormément dans mes cours mais parfois oui, c'est moi qui décide.</p>
Walid	<p>Les élèves voient ça plutôt comme un petit moment d'amusement. Ça permet de créer lien avec ceux qui connaissent les limites, de rentrer plus sur leur vie privée, resserrer les liens, mieux nous connaître, liens plus proches. Ça me permet de rebondir dessus avec certains, ça me permet de décrocher un sourire. d'apaiser un conflit.</p>
Jean Marc	<p>Je les touche, je ris beaucoup avec eux, il y a une bonne humeur qui se crée.</p>
Yvan	<p>Q : Tu utilises l'humour en classe ?</p> <p>R : Par moments, quand il faut relâcher la pression, qu'il faut détendre tt le monde parce que quand on a passé 4 heures en cours, mieux vaut prendre 5 min comme ça.</p> <p>Q : Comment faire pour rétablir une ambiance alors ?</p> <p>R : La pression, d'une façon ou de l'autre, ou l'humour. Ce sont mes 2 leviers à moi.</p>
Frédérique	<p>Cela me donne une meilleure connaissance de ce qu'est leur âge et du coup, de...tu sais le moment dans le cours où tu fais la pause, 2mn pour respirer un peu parce que tu viens de balancer des notions lourdes etc. et tu vas sortir quelque chose pour....., la respiration du cours. Et là, parce qu'on est en dehors de la connaissance pure, ça va rebondir sur une vanne que tu as entendu celui-ci dire à celui-là. Cela peut être n'importe quoi, c'est à nous de rebondir... Ils savent que je vais me mettre à leur portée à ce moment-là, établir une connivence à ce moment précis ...</p>

Annexe IV

	Dimension affective de l'évaluation : une éthique à entretenir -Transcrits verbatim
Antoine	Si je dis à quelqu'un, « tais-toi idiot » ils ne vont pas comprendre. Ils attendent que je corrige leur travail, pas leur personne. Parfois je dis à tel ou tel, « je t'ai vu dans la cour et j'ai remarqué que tu es bien apprécié par tes camarades, tu dois être quelqu'un de très agréable, mais ton travail ne va pas bien du tout ». J'attends un petit sourire en retour. Je veux qu'il fasse bien la différence entre sa personne et son travail. Si tu dis à un élève, « tu es nul », celui-ci va se dire, « le prof dit que je suis nul, c'est peut-être que je le suis, ce n'est pas seulement ma copie qui est nulle. C'est peut-être moi-même. » Je ne m'attaque pas aux personnes, uniquement aux travaux de classe et aux comportements.
Louise	Q: Est-ce que cela impacte au niveau des évaluations ? R: Je les corrige vraiment en aveugle même si au bout d'un moment, je reconnais l'écriture. Q: Le fait de savoir qu'un élève est en difficulté dans son quotidien, cela peut impacter ? R: Non, en revanche, au niveau des appréciations, en fonction du travail fourni par l'élève, je vais adapter mes encouragements. Je ne ferai de discrimination positive en faveur d'un élève qui a des problèmes que si le professeur principal ou un autre membre de la communauté scolaire me l'a explicitement demandé.
Elsa	Mais ça influe clairement sur l'évaluation chiffrée que je vais déterminer. Je peux jouer sur une notation par exemple si c'est un élève en difficulté qui manifeste une volonté de progrès, je serais plus généreuse avec sa note si j'en suis convaincue. J'écrirais un commentaire plus long, parce qu'il y a une réelle demande d'être rassuré. Je ne le ferais pas avec un élève qui a des résultats corrects mais qui ne manifeste pas d'efforts, la notation sera plus sèche. Donc c'est vrai que la notation est adaptée au profil personnel.
Martin	Après ça va rien changer sur ma façon de les noter ou de les encadrer –je les traite comme les autres- mais je ne peux pas leur mentir. Cela m'est arrivé qu'on me dise, « cet élève a de grosses difficultés en ce moment, faudrait être plus.....enfin... plus sympa avec lui... » Je fais des évaluations assez souvent, donc celui qui a faibli une fois aura l'opportunité de se rattraper. Si le problème persiste j'irais voir ce qui se passe et j'aviserai. Par les évaluations aussi, on peut lui montrer qu'il a réussi certains exercices. Prends le cas d'un élève qui doute de lui, il a sûrement réussi d'autres choses. Je prends en compte toute l'année : il peut avoir raté un truc, réussi un autre...
Vanessa	Même si un élève me rend un devoir nul, j'essaie de dissocier la personne de la copie. Je leur dis « c'est pas toi que j'ai noté mais le devoir d'aujourd'hui ». Sinon eux-mêmes prennent les notes de façon très personnelle. Quoiqu'on dise qu'ils s'en fichent un peu, quand ils voient que leur camarade a une meilleure note qu'eux, on voit tout de suite sur le visage de certains que ça les remet en question personnellement, même s'ils n'ont pas travaillé, ça correspond à un échec.
Walid	Q : Classes-tu les élèves en fonction de leurs résultats ? R : Oui je les classe par rapport à la compréhension qu'ils portent aux cours, s'ils sont rapides ou pas, motivés, curieux, s'ils participent, et oui, s'ils sont souriants, ça joue aussi. Leur motivation, pour moi, a un impact sur ma notation, je suis plus indulgent si je les sais motivés.
Roland	Aussi essayer de veiller dans le relationnel à ce que les choses soient vécues comme justes.
Jean-Marc	C'est pourquoi dans mes évaluations je demande aux élèves de me donner leurs réactions face à mes évaluations. Est-ce que l'évaluation donnée ne correspond pas aux cours ? Est-ce que cela vient de moi ? Ont-ils été bien préparés pour cette évaluation ? Et que peuvent-ils faire pour améliorer leurs résultats ? Q : On est dans les résultats et/ ou dans l'affectif ? R : La note a un effet psychologique. Par exemple quand les élèves ont trop de mauvaises notes, je préfère ne pas leur en donner du tout. Je passe par un smiley, quelque chose comme ça au lieu de passer par une note. Parce que je préfère anticiper la conséquence qu'une mauvaise note peut avoir sur l'élève face à lui-même et face au groupe. Face au groupe l'élève peut sentir un mal-être surtout si les meilleurs annoncent leurs bonnes notes en public. Pour moi, l'évaluation commence quand je rends les copies. Je ne les rends pas dans l'ordre, mais de façon aléatoire. Pour moi, le contre-exemple c'est de nommer et de donner la note d'un élève devant tous ses camarades. Donc comment faire lors de la remise des copies ? Est-ce que je donne ou pas la note ? Et observer la réaction de l'élève au rendu de copie. Est-ce qu'il retourne la feuille ? Est-ce qu'il la froisse, comme c'est déjà arrivé ? Q : Et cela te donne des indications sur sa réaction face au travail ?

	<p>R : Exactement. Un élève peut obtenir 5 sur 20 mais je lui mets quand même un smiley qui sourit. Je lui dis ainsi : « vous avez fait des efforts et c'est bien. Continuez. »</p> <p>Q : Le smiley est donc ton regard humain sur le travail ?</p> <p>R : Exactement. Le smiley ne correspond pas toujours à la note. Ce n'est pas parce qu'il a eu 3 que le smiley sera mécontent.</p> <p>Q : Donc tu leur expliques préalablement la signification de tes smileys ?</p> <p>R : Oui. Cela m'est arrivé avant hier. Je leur dis quand je rends les copies. Je leur dis, « ne regardez pas la note, regardez mon commentaire avec le smiley. »</p>
Frédérique	<p>Je ne sais pas, moi j'ai des classes avec des moyennes catastrophiques mais les élèves ne t'en veulent pas parce que tu leur as expliqué les choses. S'agit pas de leur faire des cadeaux, simplement de leur expliquer et là, c'est gagné, parce que les élèves ont compris que je suis là pour eux, pour leur transmettre un savoir, les faire progresser.</p> <p>» J'adapte le commentaire à l'élève mais j'en fais un pratiquement pour chacun, je ne me contente pas de dire « au dessus de 10 c'est bien, en dessous c'est nul... » La note ne veut pas dire grand-chose.</p> <p>Q : Prends tu en compte les problèmes personnels de l'élève ? Si un tel passe une période difficile ?</p> <p>R : Non, les devoirs sont anonymes. Je ne fais pas de pédagogie différenciée, je ne fais pas de corrections adaptées en fonction... Non, je fais pour tout le monde pareil. « Bref, je suis là. Vous avez un problème vous venez me voir. Tu as fait ton devoir, très bien, tu n'as pas fait, bon... » En fonction des situations, c'est le commentaire que je vais adapter, ni mon exigence ni la correction.</p>

Annexe V

	De la fameuse vocation....
Louise	<p>Q: Et maintenant, qu'est-ce qui vous plaît dans ce métier ?</p> <p>R: J'aime bien la stimulation intellectuelle que ça peut représenter, le défi de réussir à capter l'attention de l'auditoire, de faire en sorte que le groupe réussisse à fonctionner, de créer une émulsion, une alchimie entre les élèves.</p> <p>La passion ne semblait pas jouer un grand rôle non plus et, en ce qui me concerne, c'est elle qui me permet de continuer. Il y a aussi l'excitation, le fait de travailler avec des gens, le fait qu'il y ait tous ces paramètres que l'on ne maîtrise pas qui font que chaque cours est unique.</p>
Martin	<p>R : Cela me plaisait l'idée d'apprendre des choses aux gens. J'aime bien les contacts humains, les échanges</p>
Walid	<p>Ce que j'ai aimé (dans le milieu scolaire) c'est que ça ne reste pas tout le temps sérieux. J'ai aimé les potes, les loisirs (rires) J'ai eu des profs super intéressants, on parlait de tout ou rien, c'était génial. Mes meilleurs profs sont ceux avec qui j'ai pu parler de tout...</p>
Yvan	<p>Q : Pourquoi avoir choisi ce métier ?</p> <p>R :Par flemme de changer même si j'avais la vocation au départ.</p>
Jean-Marc	<p>Q : Pourquoi voulais-tu faire ce métier ?</p> <p>R : J'ai toujours aimé être en contact avec les jeunes et j'aime beaucoup le défi de la rentrée des classes quand je vois mes élèves pour la première fois. C'est un défi parce que je vais participer à la construction de l'homme, avec un grand H. Pour moi, c'est important de laisser une trace positive et indélébile chez une personne. Si j'ai laissé une mauvaise trace c'est un échec total et du coup je me pose des questions sur moi-même</p>
Frédérique	<p>Après cela dépend pourquoi on est devenu prof... On ne peut pas l'être et ne pas aimer les élèves, les gens etc.</p>
Anna	<p>Q : Pourquoi tu as voulu faire ce métier ?</p> <p>R : Je n'avais pas prévu ça. J'ai fait études de traduction. Je me suis rendue compte que j'avais besoin de contacts humains, que je ne pouvais pas travailler toujours sur ordinateur. Après je me suis dit que pouvoir transmettre de bonnes choses aux autres, ce serait difficile mais très bien. L'espagnol parce que c'est ma langue et c'est quelque chose en plus que je peux apporter aux élèves.</p> <p>R : Je me souviens qu'étudiante, certains professeurs, agréables ou très sympa, me motivaient beaucoup.</p>

Annexe VI

	Affectivité et séduction
roland	<p>Il y a aussi un rapport de séduction. De toutes façons dans une relation répétée il va y avoir une relation affective, une séduction ou le contraire.</p> <p>Cela dit dans toute communication il y a un rapport de séduction. Chez nous c'est un rapport de séduction professionnel. Avec une classe c'est un rapport collectif et c'est ce qui peut être difficile à comprendre pour les élèves.</p> <p>J'utilise plusieurs techniques dont celle de séduction, non pas par mon aspect virtuel mais par les histoires que je raconte. Je suis enseignant, je raconte des histoires que j'essaie intéressantes et pouvant servir à transmettre ma matière. J'ai recours à l'histoire des maths, certaines sont connues d'autres moins. Il y a aussi des anecdotes mathématiques. Et enfin on peut coupler les maths avec les choses de la vie.</p> <p>Q : L'enseignant doit y être attentif ?</p> <p>R : ... Un enseignant est aussi un acteur sauf que le public n'a pas payé et parfois n'a pas choisi d'être là. Cette dimension d'acteur a toujours été là. Ce qui a un peu changé, c'est la vision de notre société sur le monde de l'éducation. Il y a eu une évolution de cette vision et du coup il est peut être plus important qu'avant de prendre en compte ce rôle d'acteur. C'est-à-dire d'essayer de mettre son auditoire en bonnes conditions.</p>
vanessa	<p>Moi, sans parler de manipulation, je sais ce que je fais, c'est réfléchi, c'est de la persuasion.</p> <p>Q : C'est-à-dire ?</p> <p>R : C'est essentiel, si les élèves ne sont pas séduits pas leur enseignant.... c'est plus important que la crainte, ils feront beaucoup plus de choses que par peur note ou sanction.</p> <p>La séduction dont je parle n'est évidemment pas physique, tout passe par la tête</p>
elsa	<p>-[...]chercher à plaire, même si c'est dans un but pédagogique...</p> <p>Q : Cette dimension de séduction ?</p> <p>R : Une séduction par l'esprit oui. Oui c'est à nous d'essayer de susciter l'enthousiasme dans la démarche intellectuelle. L'enthousiasme à observer, étudier, chercher, trouver, apprendre ...</p>
yvan	<p>R : Oui, il me semble que c'est ce qu'on disait à IUFM. Cela a été de tout temps mais encore plus aujourd'hui. Les profs qui t'ont marqué enfant sont ceux qui faisaient du théâtre, qui jouaient un rôle, qui amenaient une impulsion au groupe par leur attitude. On aurait besoin que tous les profs soient comme ça, il faut du spectacle</p>
Jean marc	<p>R : Je suis sûr qu'il faut capitaliser dessus. Je suis même sûr que cela peut être un axe de recherche intéressant pour la suite. J'ai une idée bien précise là-dessus : on a une force de séduction à l'endroit de certains élèves, -je pense qu'on peut l'avoir avec tous-, qu'on entretient dans nos façons d'être, de s'habiller, de nous comporter avec les élèves, et je pense que la séduction peut être un outil intéressant pour les faire adhérer à votre discours. Et pour développer une relation affective qui, après, va permettrec'est un peu comme le terrassement à faire avant de construire la maison. On peut placer après nos cours dessus. Mais je pense qu'il faut utiliser la séduction, en jouer subtilement parce que ce sont des adolescents il faut faire très attention à ce qu'on fait mais il faut en jouer oui. Par exemple le nombre incalculable d'élèves qui viennent me faire des compliments ou qui me laissent des numéros de téléphone, bref j'en passe... Une élève qui vient me faire un compliment je vais lui dire « on dirait que vous avez peur de me faire un compliment, pourquoi ? Moi j'aime les compliments. Pas vous ? » Du coup cela fait un peu de pub, et plus d'élèves viendront faire le compliment...</p> <p>Quand un élève a fait ça, le discours avec lui en est facilité, la glace est rompue et donc on peut mettre en place des choses...</p> <p>.... On est tous inégaux face aux compétences affectives... Or je suis presque sûr qu'au collège, cette compétence est importante pour l'adhésion que les élèves, en tout cas certains, vont avoir face au discours du professeur. L'enseignant qui ne fait pas attention à son apparence, qui n'essaie pas de séduire les élèves par ses propos et sa façon d'être, par sa connaissance des élèves eux-mêmes et de leur monde, son cours ne peut pas fonctionner. J'en suis persuadé. Ce n'est pas forcément vrai en université. Dans l'enseignement secondaire les élèves cherchent des repères, ils sont dans une phase de construction, ils idolâtraient certaines personnes....</p> <p>...-en fait il faut montrer aux élèves que la séduction fait partie de notre humanité. Mais elle doit rester confinée à des limites</p>
Martin	<p>Q : Quelles sont les qualités personnelles indispensables à ce métier ?</p> <p>R : Je dirais que c'est aujourd'hui quelqu'un de charismatique, rigoureux et strict.</p> <p>Q : Charismatique ?</p> <p>R : On nous demande aujourd'hui de faire des cours beaucoup plus vivants qu'autrefois et là le charisme -l'éloquence, la tenue, l'aisance en public- est important pour réussir. C'est inné le charisme mais ça peut s'apprendre en partie. On peut apprendre l'éloquence, à se tenir moins nerveux ou angoissé même si on a tous nos limites et notre propre bagage perso</p>

Annexe VII : Entretiens semi-directifs

Entretien 1 : Antoine- 40 ans- enseignant de maths au collège et lycée. Enseigne depuis 13ans. **Entretien à son établissement (durée 107 mn).**

Q : Que pensez-vous de la dimension affective dans l'enseignement et que comprenez-vous par ce terme?

R : (réfléchit...) Pour moi c'est une part importante dans l'enseignement mais il ne faut pas qu'elle prenne trop de place car les enfants, des collèves surtout, il arrive que par rapport à un enseignant ils s'impliquent plus ou moins : « j'aime bien ce prof donc j'aime bien l'enseignement de sa matière. Par contre j'ai celui-là en horreur et donc sa matière ne m'intéresse pas. » Je pense donc que très tôt il faut prendre conscience de cela, l'impact de l'affectif sur la matière enseignée. Je leur explique donc qu'ils sont à l'école pour eux-mêmes et que l'intérêt d'une matière ne peut pas dépendre de la personnalité de l'enseignant. Je leur dis de ne pas compter là-dessus.

Cela dit j'avoue que si j'ai des élèves en difficulté, de comportement par exemple, être trop sévère avec eux cela ne donne rien. J'essaie donc de les prendre dans le sens du poil. Je joue donc beaucoup sur l'affectif. Mais je n'aime pas que l'on en joue avec moi : je n'aime pas que les élèves essaient de m'amadouer par exemple avec des cadeaux, il est arrivé qu'on m'en fasse pour me rendre plus gentil. Mais non, ça marche pas comme ça.

Q : Quand vous dites que vous allez dans le sens du poil, vous voulez dire ?

R : Je m'abstiens de juger. Je ne veux pas que tel ou tel élève me perçoive comme un adversaire. Je suis là pour les aider, plus dans un esprit paternel. Pour certains élèves, il faut mettre un ton particulier, s'adapter à un ton, une démarche un peu paternelle. C'est ça que j'appelle le sens du poil. Cela ne veut pas dire que je vais laisser passer des comportements inacceptables. Les élèves savent qu'il y a un cadre dans lequel on fonctionne. Dès qu'ils sortent de ce cadre, mon rôle est de les « recadrer ». De sévir, de punir si nécessaire. Par contre pour les apprentissages, l'élève qui se tient bien en cours parce qu'il veut éviter les problèmes, ce n'est pas pour autant qu'il s'investit, qu'il participe. Et c'est là que la dimension affective peut intervenir : je m'en sers pour que l'élève, surtout un « décrocheur » par exemple, se sente plus en confiance pour le remettre sur les rails.

Q. Comment ça se passe ?

R : Cela m'est arrivé avec une élève de 6^e dont le cours s'était mal passé. J'ai évité de lui faire des réflexions devant ses camarades parce que je sais qu'elle se serait braquée, je l'ai prise à part... Je laisse passer la faute, je fais comme si je n'avais ni vu ni entendu et à la fin du cours, je retiens le ou la fautive. Je ne fais pas ça en tête à tête, il y a toujours un autre élève à qui j'ai demandé de rester. Ce n'est pas la même chose que de faire cela devant toute une classe. Le témoin (rires) peut être un délégué de classe, je fais attention à cela parce que j'évite de partager des moments...pas intimes mais...de me retrouver seul avec les élèves en fait.

Q. Pourquoi ?

R : Ben...parce que... je ne sais pas...à qui j'ai affaire et j'ai des collègues, notamment un à St- Martin, qui s'est retrouvé accusé à tort par 2 filles d'attouchements. En fait elles s'étaient entendues. Heureusement, leurs discours ne correspondaient pas quand on les a interrogées séparément. Ce n'est pas seulement une question de procédure, je ne veux pas être trop proche (des élèves). Je veux bien être l'adulte sur qui on peut s'appuyer, se reposer mais je ne veux pas remplacer le père. Du tout... Par exemple j'ai une élève de 6^e qui arrive toujours en retard. Je pensais que cela s'était réglé et puis, vendredi dernier, elle est arrivée 4 mn après la fin de la récréation. Elle s'est cachée derrière la porte car elle n'avait pas remarqué que je l'avais vu arriver. Finalement, quand elle s'est présentée j'ai dit que je ne pouvais pas accepter un tel retard et je l'ai faite accompagner par le délégué à la vie scolaire et je l'ai vu repasser au niveau de ma salle pour le cours suivant et en passant, elle m'a fait un grand sourire, du style, tiens me revoilà. Mon sang n'a fait qu'un tour parce que quelque part elle me narguait. J'ai dit à ma classe, « ne bougez pas, je sais que je peux vous faire confiance, je reviens ». Je suis passé dans la salle d'à

côté –d’où l’on entend tout-, je me suis excusé auprès du collègue enseignant et j’ai apostrophé l’élève qui m’avait nargué en lui disant que ce qu’elle avait fait était grave , que ça n’allait pas se passer ainsi et qu’il ne fallait pas qu’elle s’étonne d’être prochainement convoquée par le principal. J’ai fait cela devant toute la classe ne serait-ce que pour que tout le monde comprenne qu’il n’y a pas de laisser-aller. Sur le coup elle n’a rien répondu et puis après, elle est passée devant moi et elle a dit « et alors, je vais être renvoyée ? Ce n’est pas grave. » J’ai pris une grande respiration et je suis revenu –toute la classe écoutait- en disant, « je crois qu’elle a mal compris notre rôle : celui-ci n’est pas de faire renvoyer les élèves. Notre souci est de les former, que les élèves sortent avec un savoir...J’ai ajouté « je pensais que tu avais compris que je pouvais te faire une réflexion devant tout le monde mais pour son bien » Il s’agit d’une élève caractérielle, qui a l’habitude de répondre aux adultes et aux profs. J’ai usé de la dimension affective pour lui faire comprendre ce pourquoi je suis là. Je sais que cela ne sert à rien de renvoyer une élève comme elle du cours car apparemment, le cadre familial n’y est pas. Tu as beau sévir, sanctionner, mettre des retenues, cette stratégie ne donnera rien du tout.

Q. vous avez l’impression parfois de devoir remplacer le cadre familial ?

R : Oui. J’ai l’impression que chez eux, certains élèves n’ont pas droit à la parole, qu’il n’y a jamais de dialogue chez eux, que quand l’adulte parle ; l’enfant doit obtempérer en silence. Certains parlent et parlent sans arrêt, essaient de communiquer avec moi. C’est bizarre et puis tu apprends que..... J’en avais une de 5^e l’an dernier qui était comme ça et j’ai compris après que ses parents étaient sourds-muets, elle avait donc besoin de parler...

Q. Vous pensez que c’est votre rôle ou cela interfère ?

R : Je pense que pour certains, cette dimension affective est essentielle même si cela ne doit pas devenir une règle car cela peut aller dans les deux sens. La dimension affective peut être négative. Je peux par exemple tomber sur une classe où le courant ne passe pas du tout et je dois monter une stratégie pour passer outre. Même si tel ou tel élève ne m’aime pas, je dois quand même réussir à faire passer mon enseignement.

Q : Que voulez-vous dire quand « le courant ne passe pas dans une classe » ?

R : Cela ne m’est pas encore arrivé. J’ai eu plus de mal avec certaines classes, mais ce n’était pas de l’ordre de l’affectif. Il s’agit d’élèves qui n’avaient pas de reproches à me faire mais qui étaient bavards ou remuants : en début d’année j’ai été obligé de sévir, de mettre un cadre en expliquant : « écoutez, il est impossible de faire cours dans une salle bruyante, remuante. Je sévis mais j’explique. J’aime bien cela, expliquer. Je suis toujours prêt à discuter. Certains collègues disent : « tu n’as pas à expliquer, les ordres sont les ordres » Je ne suis pas d’accord avec ça. Si un élève me dit « Monsieur je n’aime pas votre cours » Je suis prêt à accepter cela si l’élève argumente, s’il explique ce qui ne va pas.

Q. Est-ce important pour vous que les élèves ressentent de la sympathie?

R : C’est important pour moi de voir de la satisfaction sur leurs visages. J’aime bien voir leurs visages s’éclairer quand ils ont compris une notion. Mon intérêt, c’est eux, comment ils perçoivent mon cours, ce qu’ils comprennent ou non. Qu’ils ressentent de la sympathie pour moi serait un bonus, mais pas l’essentiel : l’essentiel est qu’ils apprennent et comprennent. Cela peut être gratifiant qu’ils nous apprécient, qu’on fait du bon boulot. Cela dit, pour revenir à l’exemple de vendredi, je leur ai dit carrément : « je ne suis pas là pour être aimé des élèves, je suis ici pour vous enseigner, pour mener une certaine pédagogie à son terme C’est cela mon but, rien d’autre. Après, s’ils ne veulent pas entrer dans ce cadre, cela se passe mal. Je ne suis pas là pour être leur ami. S’ils m’aiment bien tant mieux, si non, ils sauront au moins pourquoi. »

Dès le début d’année je mets en place mon contrat didactique, je leur dis ce que j’attends d’eux, ce qu’ils peuvent attendre de moi, que je suis quelqu’un qui tient ses promesses : dans la sanction comme dans la récompense. Cela peut prendre une heure quand je leur explique tout cela en début d’année.

Q. Qu’est ce qu’ils peuvent attendre de vous alors ?

R : D'abord du respect. Je les respecte même quand ils font des bêtises. J'attends le même respect en retour. Ne levez jamais le ton quand vous vous adressez moi, ne vous levez pas sans demander autorisation. Je leur donne le cadre d'entrée de jeu quoi...Je leur dis, « selon vous, que faut-il pour que le cours se passe dans de bonnes conditions ? » Ils proposent au fur et à mesure.

Q. vous essayez de créer un rapport de confiance donc ?

R : Oui. C'est important de poser le cadre dès le début, un cadre humain. Après ce ne sont que des réajustements, quelques rappels à l'ordre quoi.

Q. Enseigner pour vous c'est quoi avant tout ?

R : Je me rends compte qu'au-delà de l'enseignement pur on peut transmettre des choses aux élèves : les actes citoyens, le respect d'autrui etc. C'est vrai qu'on n'est pas vraiment formés pour faire passer des choses autres que notre discipline proprement dite. Mais nous sommes quand même des exemples pour nos élèves. On peut s'accrocher parfois avec eux mais ils attendent quand même le cadre. Si je dis à quelqu'un, « tais toi idiot » ils ne vont pas comprendre. Ils attendent que je corrige leur travail, pas leur personne. Parfois je dis à tel ou tel, « je t'ai vu dans la cour et j'ai remarqué que tu es bien apprécié par tes camarades, tu dois être quelqu'un de très agréable, mais ton travail ne va pas bien du tout ». J'attends un petit sourire en retour. Je veux qu'il fasse bien la différence entre sa personne et son travail. Si tu dis à un élève, tu es nul, celui-ci va se dire, « le prof dit que je suis nul, c'est peut-être que je le suis, ce n'est pas seulement ma copie qui est nulle. C'est peut-être moi-même. » Je ne m'attaque pas aux personnes, uniquement aux travaux de classe et aux comportements.

Q. Vous avez l'impression d'être vous-même en cours?

R : Pas moi-même du tout. Pour moi (la classe) c'est comme un théâtre, une mise en scène. Je suis déguisé - je ne suis même pas habillé pareil quand je suis chez moi ; je simule les colères parfois, par exemple quand un élève fait quelque chose qui pourrait être drôle mais je ne peux pas me permettre de réagir en souriant devant la classe parce que ce ne serait pas bon pour le climat général de l'étude. La plupart du temps j'ai un déguisement. Chez moi, je ne suis pas du tout le même....

Q. Pourquoi devoir simuler la colère ?

R : Je tiens à prendre soin de ma personne. Quand on est vraiment en colère, ce n'est pas bon pour soi-même. Pour moi c'est important de simuler afin que l'enfant se rende compte qu'une ligne a été franchie. Employer le ton adapté cela permet de lui faire comprendre ça plus facilement. Je simule parfois très loin. Et puis après je leur avoue que j'ai simulé. Je dis « tu te rappelles la semaine passée quand j'ai crié, eh bien ce n'était pas une vraie colère. » Ils disent : « Ah bon Monsieur ??? » Oui je leur dit parfois que je suis obligé de simuler parce que sinon je me mettrais vraiment en colère avec eux... En fait cela dépend des classes et de mes rapports avec elles. Dans certaines classes avec lesquelles le contrat didactique est déjà bien en place, ils vont avoir toute l'année la même vision de moi, je me lâche un peu. Par exemple je peux lancer un jeu parce que je sais que je vais pouvoir l'arrêter quand je le décide et puis parce que cela va lancer le débat.

Q : Par exemple ? Quand vous leur avez dit que vous simuliez, qu'est ce que ça a lancé ?

R : Ben, ils ont eu un moment de détente. Un moment de fraîcheur dans un cours un peu pesant, par une après midi très chaude juste après le déjeuner quand leur ventre était bien calé. Il y a eu un catalyseur quand même, c'est sûrement un élève qui s'était laissé aller et j'ai dû le reprendre. Cette simulation et son aveu me permettent de leur dire : « vous voyez comment j'ai réagi en simulant ? Alors imaginez ce qui se serait passé si je n'avais pas simulé. » C'est une manière de leur dire, attention cela peut vraiment exploser. J'analyse beaucoup le cadre dans lequel j'évolue avec eux.

Q : Cela ressemble à une complicité. C'est important pour vous d'établir ce genre de relations ?

R : Oui j'aime bien cette complicité finalement. Vous allez me dire que cela fait jouer l'affectivité. En fait cela va de pair, la complicité et le lien affectif non ? Cela dit je mets des limites : je ne suis pas le genre de prof que les élèves vont se permettre de toucher.

Q : Jamais de gestes affectifs avec eux ?

R : Non sauf avec certains, cela m'est arrivé. Comme par hasard c'est toujours avec ceux qui avec qui il y a le plus d'échanges. Donc à un moment tu peux passer et dire en lui tapotant un peu la tête comme ça « mais alors ??? » ». Juste comme ça quoi, c'est une taquinerie, j'évite le contact physique la plupart du temps. Cela augmente d'un degré la relation avec l'élève. Celui-ci s'en rend compte parce que ça n'arrive pas tout le temps. Sinon je n'accepte pas qu'ils me touchent même cela arrive parfois. Quand ça arrive je fais une réflexion et je remets le cadre en place quand même.

Q : Ces gestes sont-ils donc professionnels ou affectifs ?

R : Professionnels. Ce ne sont pas des caresses de leur taper un la tête comme ça avec le doigt, c'est une interpellation : « alors, toctoc... » Pour moi ça fonctionne. En fait les élèves quand ils m'aiment bien ils peuvent me croiser dans la rue et me faire un petit signe de salut. Certains viennent même me faire la bise alors que j'ai une grande distance normalement avec eux en cours. Mais quand ils me rencontrent dans la rue avec leurs parents, ils ne savent pas faire autrement que de me tendre la joue. Ce sont des enfants après tout. Enfin les filles surtout. J'en souris avec ma compagne parfois. La plupart du temps il faut dire que ce sont des anciens élèves, pas ceux de l'année en cours. J'ai été leur prof de maths une année, point, ça s'arrête là.

Q : Cela vous arrive de vous sentir investi outre-mesure ?

R : Avec une bonne élève notamment. Sur une certaine période j'ai vu que les notes baissaient et qu'elle se laissait aller à bavarder. A la fin du cours, en tête à tête je lui ai dit « mais Lucy que se passe-t-il ? » Elle a fondu en larmes sur cette simple question. J'ai essayé de savoir, elle n'a pas voulu me dire. Alors je suis allé voir le CPE et l'assistante sociale qui l'ont prise en charge. La CPE m'a dit après que j'avais bien fait car « sinon on serait passé à côté d'un gros truc ». Je n'ai pas les détails mais sa situation nécessitait un suivi professionnel.

Q : Cela fait partie des compétences du prof de faire cela ?

R : Oui parce qu'on les voit souvent et on est obligé de les considérer comme des individus même s'ils sont en classe. On a une classe face à nous mais celle-ci est une somme d'individus. Parfois on doit se pencher sur tel ou tel. C'est difficile de faire ça en classe mais parfois on doit.

Q : Des dispositifs comme l'accompagnement personnalisé vous paraissent adéquats ?

R : En 1ere et terminale l'accompagnement personnalisé c'est quand même disciplinaire. Cela ne permet pas un accompagnement affectif car déjà on ne les a pas sur toute l'année mais seulement sur une période. On leur dit « venez nous parler si besoin entre deux cours ». Mais on n'a pas toujours le temps. Moi en tout cas je n'ai pas le temps de mettre cela en place. On a assez de temps pour traiter les problèmes de classe ou d'étude mais parfois ça déborde sur la vie tout court. Or ils sont en groupe –même si c'est 8 ou 10 seulement- et l'élève n'a pas forcément d'étaler sa vie devant témoins. Non, pour moi ces groupes sont efficaces sur les questions de discipline mais pour le reste ce n'est pas adapté. Et puis sommes- nous vraiment formés pour ça ? Non. Légalement est on supposé garder leurs confidences pour nous ? Nous n'avons même pas de secret professionnel. L'Education Nationale nous demande de faire beaucoup de choses, d'être les premiers à déceler ce qui ne va pas mais on n'est pas formés pour. C'est mon avis perso tout ça. Certaines personnes, de par leur caractère et personnalité, sont d'excellents interlocuteurs pour des élèves en difficulté. D'autres sont complètement fermées, hermétiques face aux élèves. J'ai réussi ce concours, c'était plus une compétence au niveau de la discipline. Bon, on a suivi une formation mais superficielle.

Q : Laquelle ?

R : Ben... C'était sur les évolutions par lesquelles peuvent passer les ados, comment on doit s'attendre à ces changements, se préparer à gérer les différentes sautes d'humeur. Pour moi cela devrait faire partie de la formation continue d'un prof. Il y a des modules proposés au PAF mais pour les obtenir, bonjour. ... Après on a un an de stage puis on a des formations sur la voix, la maîtrise de la langue etc. Je pense que pour les 2/3 premières années on devrait avoir quelque chose d'intensif. On nous demande pratiquement d'être des pys puisque pour faire passer l'enseignement on est obligé de considérer l'élève comme un individu, on doit tenir compte de son vécu, de son passé. Faut donc des compétences en psy je crois. C'est OK mais faut nous donner la formation appropriée. Ce n'est pas une session comme ça de 14h à 16h qui suffira...Comment mettre en place une pédagogie différenciée, comment déceler les signes avant-coureurs d'un échec scolaire en devenir ? Cela dit, avec 35 élèves en classe, on n'aura jamais le temps de faire ce boulot-là. Moi, je suis désolé mais on me demande d'être psy et je ne le suis pas...

Q : vous avez vraiment l'impression que ce sont des compétences qu'on demande de plus en plus ?

R : Moi, oui, ça me paraît de plus en plus nécessaire par rapport à l'évolution de la société. Je me suis rendu compte que les élèves ont de moins en moins confiance en l'école. Cela peut provenir de ce qui se passe dans leur quartier, du schéma familial... Dans certaines familles il arrive que ni le père ni la mère ne travaillent, et pourtant, ils mangent bien, ils s'habillent bien, l'enfant risque donc de reproduire le schéma. C'est là qu'il nous faut faire preuve de psychologie pour expliquer que la vie ce n'est pas ça, c'est se former, se faire une tête bien pleine et surtout bien faite pour fonder une famille, avoir un métier, entrer dans la normalité quoi. La normalité ce n'est pas d'être assisté.

Q : Savoir faire et savoir être ?

R : J'ai l'impression que la part du savoir être grandit parce que de plus en plus on se rend compte que les élèves, chez eux, n'ont pas acquis le savoir être. Tu leur fais une remarque genre « on ne parle comme ça » et le jeune répond « Ah bon Monsieur je ne savais pas ». Quand il n'y a pas eu le cadre à la maison c'est nous qui sommes obligés de le mettre. On n'a pas le choix parce que sinon on n'a pas les bonnes conditions d'apprentissage. Voilà ce qui nous oblige à enseigner de plus en plus de « savoir être. » J'ai un élève qui arrive en classe pas coiffé par exemple. Je dis « ben c'est quoi ça ? Demain tu me feras le plaisir de te coiffer avant d'arriver en classe. » On leur enseigne un « savoir être » qui leur servira plus tard dans leur job. Ou pour en trouver un.

Q : L'humour peut il être un outil professionnel dans ce cas-là ?

R : Oui, je ne suis pas très doué mais une petite touche d'humour ça aide parfois, ça détend l'atmosphère. On devient un peu plus humain à leurs yeux. On ne rit pas énormément dans mes cours mais parfois oui, c'est moi qui décide.

Q : Est-ce de la responsabilité du prof que les élèves aiment la matière ?

R : Je pense que nous devons présenter notre discipline sous un aspect positif et utile. Donc oui c'est vraiment important de présenter tous les aspects positifs -à quoi ça sert, ce que ça va vous apporter etc.- quitte à ce que les premiers cours soient faciles ou ludiques pour entrer plus tard dans le rébarbatif. Parfois des élèves arrivent et te disent, « moi j'ai jamais aimé les maths, ça ne sert à rien... » Généralement, j'attends cela pour entamer un débat. Dans presque toutes les classes, y en a toujours un qui sort ça. C'est terrible de voir que pour eux les maths c'est souvent un problème alors que l'humain, c'est ce que je leur explique, a créé les maths pour résoudre les problèmes !

Q : La dimension affective de l'élève par rapport à la matière impacte beaucoup ?

R : Oui, encore que pour les maths et pour beaucoup d'élèves, c'est quelque chose de passif, négatif. Ils arrivent souvent avec des blocages qui les empêchent d'avancer. C'est à moi de débloquent le verrou. Parfois en leur rappelant combien ils avaient trouvé les maths faciles au début de leur scolarité. Résultat, leur dis je, vous n'avez pas fait les efforts nécessaires et vous êtes perdus. Ne vous inquiétez pas, leur dis je, on va recommencer au

début et vous allez tout comprendre puisque les maths ce n'est rien d'autre que de la logique. J'essaie de les rassurer en fait, de cesser de se sous estimer, de retrouver confiance en eux.

Q : Comment faites-vous ça ?

R : Je réajuste beaucoup en fonction des élèves. J'ai pas de recette. C'est pourquoi je suis toujours en retard pour préparer les cours. C'est parfois les cours les mieux préparés qui me posent le plus de problèmes. J'essaie de susciter une émulation en les faisant travailler en groupe, en leur donnant des récompenses, un bonus sur une prochaine évaluation.

Q : C'est important la récompense ?

R : Oui parce qu'en 6 ou 5^e les petits ne se rendent pas compte de l'importance de ce qu'ils ont à faire maintenant, que ce qu'ils font aujourd'hui va décider de leur scolarité. Ils ne savent pas que travailler beaucoup dès le plus jeune âge va le placer en bonne position pour aller plus loin, choisir le métier qu'ils veulent . Les petits bonus ou cadeaux permettent de voir tout de suite que s'ils travaillent bien ils sont récompensés. Leur parler d'un bon métier pour plus tard, c'est trop loin pour eux. Je leur explique, parce qu'ils ne le savent pas, que la 6^e veut dire 6 ans avant le bac, la 5^e, cinq ans etc...

Q : Avez-vous l'impression de comprendre aisément vos classes ? Vous êtes souvent surpris par leurs réactions ?

R : Surpris non. Avec l'expérience cela ne m'arrive plus. Mais cela m'arrive encore d'être déçu. Par exemple on aborde une notion en classe, ils réagissent bien, ils participent, ça a l'air de bien se passer. Une semaine après, je fais un contrôle et je vois qu'ils ont complètement zappé, oublié. Et ça ça me déçoit par rapport au travail personnel qu'ils n'ont pas fait. Parfois je prends 2 élèves à témoin, je leur dis « venez devant vos camarades et expliquez nous comment vous préparez une évaluation de maths ». Ils répondent, on apprend, on refait les exercices et voilà. Et moi, assis, je leur dis « voyez ce qui sort de la bouche de vos camarades qui ont des 18 ou 19. Or ils ne sont pas plus intelligents que vous, faites comme eux et vous vous en rendrez compte ».

Q : une forme d'empathie est nécessaire ?

R : Nous devons enseigner avec passion et dynamisme. Cela peut favoriser l'affect qu'il développera pour la matière. Il ne faut pas qu'ils viennent dans ton cours plus pour toi que la matière enseignée. C'est pas donné à tout le monde. Mais je crois que si on aime notre métier on doit parvenir à la passion.

Q : Cela peut s'apprendre alors ?

R : On doit se mettre à la place de l'élève, se dire qu'est ce qu'on aurait dû faire pour que la matière l'intéresse plus ? On doit communiquer avec eux, on le fait, parfois simplement du regard. Selon moi, chaque élève a droit à au moins un regard durant le cours.

Q : cet entretien vous a-t-il fait découvrir quelque chose ?

R : Je me pose beaucoup de questions par rapport à ma pratique du métier. Cet entretien m'a permis de mettre des mots sur des choses que je ressentais. Malheureusement je ne suis pas un grand orateur, donc il y a des choses que je n'ai pas bien exprimées. J'aime bien enseigner mais c'est de plus en plus fatigant. Enseigner le savoir être est difficile parce qu'il y a de plus en plus de parents défailants par rapport à ça. Difficile aussi de redonner confiance en l'école aux élèves car certains ne craignent aucune sanction, la famille a démissionné, l'administration n'a plus de prise et c'est toi l'enseignant qui arrive en cours qui en subit les conséquences. Le soir quand tu arrives chez toi tu n'as qu'une envie, t'allonger et dormir.

E2 : Carole - La trentaine- enseignante d'éducation musicale depuis une douzaine d'années.

Q : Dans le dernier Référentiel de compétence il est indiqué que l'enseignant doit tenir compte de la dimension affective dans la relation éducative. Qu'est-ce que cela vous évoque ?

R : La relation affective c'est le lien que tu tisses avec tes élèves... C'est compliqué, il ne faut que ce soit cela qui fasse tout le lien. C'est compliqué ta question, déjà la première question est compliquée ! (rires) ... Instauration d'une relation saine avec les élèves ça facilite l'apprentissage et profite à l'ambiance générale.

Q : Est-ce que c'est un aspect que tu prends en compte ?

R : Je me pose pas la question, c'est quelque chose qui se met tout naturellement en place parce que moi j'ai une relation affective avec les élèves, j'aime les élèves sinon je n'aurais pas fait ce métier-là donc forcément il y a le ressenti de l'autre côté, il y a un échange.

Q : C'est une dimension importante de ta pratique ?

R : Ça joue beaucoup, ça génère du respect, du dialogue, de l'écoute ...

Q : C'est par la dimension affective que...

R : Oui ça passe par là... Oui je passe par là, je pense, inconsciemment oui.

Q : Et comment tu fais ?

R : Comme je te le dis ça se met naturellement en place, parce que moi j'ai une relation affective avec les élèves, après tout dépend si je m'adresse au groupe ou un élève en particulier et là où j'en prends conscience c'est quand il y a des élèves un peu agités, rebelles et je me rends compte que je change souvent de ton de voix pour prendre une voix un peu plus douce, plus rassurante...

Q : Ce serait un outil professionnel en quelque sorte ?

R : Oui pour les rassurer, pour qu'ils m'écoutent ... pour qu'ils comprennent que c'est pas grave... Et dans le groupe classe, je l'utilise de façon moins prononcée, surtout dans l'intonation de la voix. Et puis parfois les problèmes affectifs entravent l'apprentissage, faut faire attention à ça. Les amener par une approche ludique... Les encourager à participer, les féliciter. Que l'élève se développe en se sentant valorisé, quoi.

Q. Les élèves sentent que tu as cette relation affective avec eux ?

R : Oui je pense, parce qu'ils me le rendent la plupart du temps. C'est vrai qu'il y a quelque chose de cet ordre qui se met en place...Oui, parce que c'est des enfants qui viennent avec le sourire en cours, sont contents d'être là et « bonjour madame » et quand ils me croisent dans l'établissement ils me sollicitent tout le temps pour me demander, me parler, voilà j'ai tout le temps des élèves qui viennent pour me parler quoi. Donc voilà je pense qu'avec un prof qu'ils n'apprécient pas et qu'ils n'ont pas de lien ils le font pas, ça.

Q : Cela fait partie des compétences d'un prof, il devrait avoir cette complicité avec les élèves ou pas nécessairement ?

R : Je pense que c'est pas forcément nécessaire mais moi personnellement cela m'est utile, ça m'est important.

Q : Utile et important ?

R : Les deux parce que sinon c'est un truc mécanique qui se met en place, la dimension affective est importante pour moi sinon c'est chiant mais c'est pour moi après je peux comprendre qu'il y en ait d'autres...

Q : C'est important pour toi parce que .. ?

R : j'aime la pratique... Mais après on est des individus avec chacun notre caractère notre personnalité et je pense qu'on enseigne comme on est aussi. On fait comme on peut, et on n'est pas forcément formés pour savoir gérer ça.

Q : tu penses qu'il y a une grande part de la personnalité qui transparait dans l'enseignement ?

R : Oui, oui oui. On a cette vision du prof qui est souvent celui qui doit transmettre des connaissances et s'effacer derrière son rôle. Je pense que cela c'était avant c'est l'ancien temps ... j'ai l'image des profs des années 20 en costume ; l'institut, le notable du village avec les petites lunettes - Monsieur Madame - qui avaient un rôle dans la société. Maintenant l'enseignant n'a plus du tout ce rôle, il n'a pas la même image.

Q : tu peux développer ?

R : Maintenant l'enseignant c'est un peu M et Mme Tout le Monde au final, voire on a une mauvaise image par la société et du coup par rapport aux élèves je ne sais pas si c'est dû au changement de vision de la société ou si c'est dû à la façon d'enseigner, les profs sont passés du notable, les profs qui avaient le savoir, au rôle de M et Mme tout le monde - je ne sais pas quand ça s'est opéré ce changement...

Q : Alors qu'est ce qui a changé dans la manière de transmettre le savoir ?

R : Beaucoup de choses, je sais pas c'est l'image que j'ai de l'école des années d'entre deux guerres... C'était l'enseignant qui avait le savoir, ce qu'il disait c'était vraiment parole d'évangile, on ne questionnait pas ; c'est comme ci comme ça tu apprends ça et tu cherches pas à comprendre et puis un jour tu comprendras ! Alors que maintenant on est plus dans une démarche où l'enfant doit avoir une réflexion et qu'il arrive de par lui-même de par sa réflexion à comprendre par où on veut l'amener, c'est différent et inversé. Amener l'enfant à réfléchir et à trouver des pistes pour acquérir les connaissances. Oui, l'enseignant du XXI siècle il doit être polyvalent, à la fois instructeur, éducateur, voire psy. Il doit tenir compte de ses élèves en tant qu'individus aussi, le comprendre....

Q : L'enseignant accompagne davantage ?

R : oui, (rires) Il en faut, il en faut des qualités donc il faut qu'il ait le savoir et connaissance donc je crois que cela s'appelle la pédagogie ! Il doit y avoir d'autres qualités mais je pense que l'essentiel est par la conception des exercices pour amener les élèves à l'objectif que l'on a fixé. Là c'est différent par rapport à avant parce que là les enfants sont plus acteurs ils ne sont pas passifs. il y a un dialogue, non un débat qui se crée : « moi j'ai remarqué ci, remarqué ça... » c'est là où le rôle de l'enseignant n'est pas évident, pouvoir rebondir sur les remarques des élèves pour rester dans la ligne de l'objectif que j'ai, pour arriver à ce que l'on ne s'éloigne pas tout en menant leur réflexion sans sortir du sujet, c'est pas évident.

Q : Alors comment tu fais?

R : Il faut pas les frustrer, sinon ils n'ont plus envie de participer et ça peut plus fonctionner si ils ne sont plus acteurs de leur apprentissage, donc il faut dire « oui c'est intéressant », donc il y a quand même toujours un petit côté d'encouragement, « c'est bien ce que tu dis mais c'est pas dans notre sujet... » Ou... Quand il y a une tension, le rapprochement prof-élève la calme, ça permet un dialogue.

Q : Et quand tu dis « Il faut qu'ils aient envie sinon cela ne fonctionne plus » donc cette dimension-là avoir envie, c'est ... ?

R : Oui je pense qu'il y a l'envie et la motivation qui jouent ; à créer...

Q : Au professeur de la créer ?

R : C'est très difficile je me suis posée la question et j'ai pas trouvé la réponse, moi pour ma part j'essaye et je suis passionnée par mon truc, je compte sur ma passion pour la transmettre maintenant cela ne fonctionne pas toujours, tu as des enfants qui sont passifs et qui attendent que cela passe .

Q : Comment le vis-tu ?

R : Ben oui, c'est un petit échec, un petit peu, mais bon comment dire les enfants qui restent à l'écart, c'est un peu un échec car il n'y a pas la motivation et est-ce que je peux pas faire quelque chose pour qu'il ait envie et le motiver ? Et là j'ai pas la clef...

Q : quand tu parles de transmettre la passion...c'est une sorte de canal affectif ?

R : Complètement ! Comme moi je suis passionnée je transmets cette passion, et ils le ressentent et c'est complètement affectif. Oui, je me rends compte que moi je le fais dans mon enseignement et globalement ça fonctionne mais je ne me suis pas intéressée sur la pratique des autres enseignants mais j'ai le sentiment que les collègues que les enfants appellent le « bon prof » je me rends compte qu'il y a un lien affectif après comment cela s'explique ?

Q : Des intuitions pourquoi il y a telle relation qui s'établit avec tel prof ?

R : Je pense que ce sont des collègues qui aiment leur discipline et qui aiment l'enseigner. Et qui aiment le rapport avec les élèves. Quelque part oui c'est quand même de notre responsabilité, parce que bon c'est un métier qu'on ne peut pas choisir au hasard, alors y en a qui s'y perdent et en général t'as choisi une discipline parce que tu l'aimes, tu es prof de maths, tu aimes les maths t'as envie de faire aimer les maths...

Q : Tu dirais que ces « bons profs » ce sont ceux qui arrivent à avoir le plus ce rapport affectif avec leurs matières ?

R : Je pense oui !

Q : C'est une affaire de personne ou une compétence professionnelle ?

R : Non je pense que c'est personnel ... Après, je pense qu'il y a des outils...

Q : Lesquels ?

R : (réfléchit) Bien poser sa voix... je ne sais pas trop !

E3 Louise – 31 ans – enseigne le français depuis 7 ans Collège et Lycée – entretien de 127 min à domicile.

Q : Dans le dernier référentiel de compétence, il est indiqué que le professeur doit prendre en compte la dimension affective de la relation éducative. Qu'est-ce que vous comprenez par dimension affective ?

R : Deux choses. La première du côté des élèves, correspond pour moi aux sentiments qu'ils peuvent avoir, au contexte; il est nécessaire de prendre en compte leur personnalité, leurs besoins, la relation affective avec l'enseignant.

Du côté du professeur, il s'agit de prendre en compte l'individu, pas seulement en tant qu'élève, mais en tant que personne, en tant qu'adolescent. Il faut être à l'écoute, ne pas se limiter à un enseignement factuel et essayer de tisser un lien un peu plus privilégié.

Q : Ces sentiments, ces besoins, la personnalité des élèves, comment faites-vous pour prendre cela en compte ?

R : En commençant par collecter un certain nombre d'informations à leur sujet. Je pense par exemple aux fiches de renseignements qui permettent de les interroger sur leur situation familiale afin de savoir s'ils vivent avec un seul de leurs parents, si l'un de leurs responsables légaux n'est pas un de leur parent.

Q : C'est important pour le professeur de savoir tout cela ?

R : Pour le professeur, je ne sais pas. Pour moi, ça peut l'être si l'enfant me pose question. Cela fait partie des informations un peu plus personnelles que je demande, comme leurs hobbies par exemple. Lorsque je sens que quelque chose ne va pas avec un élève, j'utilise ces fiches pour voir dans quel univers il évolue, si cela peut me donner une piste. Je m'y réfère pour me faire une idée de l'élève mais aussi lorsqu'il y a un souci en classe. Je les ai toujours avec moi et les utilise lors des entretiens individuels que je peux avoir en fin de cours. Ces fiches me permettent d'avoir un suivi, en écrivant notamment que j'ai eu un entretien avec l'élève en question, pourquoi j'ai eu cet entretien avec lui et ce que cela a donné. Cela me permet de voir si le problème est récurrent. En général, j'entame la discussion avec une information de la fiche, si c'est la première fois que je le vois, je lui demande de

me confirmer ses coordonnées, de reformuler certains éléments de la fiche, sur le trajet par exemple. S'il n'est pas assez concentré, je lui poserai des questions afin de savoir s'il est assez organisé, s'il dort assez. Je trouve que c'est un axe assez intéressant pour commencer la conversation sur autre chose que la cause directe qui a pu, par exemple, déclencher un clash, de l'insolence...

Q: Quel est l'objectif lorsque vous faites cela ? Qu'attendez-vous comme impact ?

R: Ça me permet de prendre en compte les différents aspects de l'élève et pas seulement ce que je peux voir lors des cours. Cela me permet aussi de créer un lien un petit peu différent, de créer un climat de confiance afin d'obtenir un cadre plus serein, plus personnel lors de la discussion, de sortir l'élève du groupe. Dans un second temps, on va revenir sur ce qu'il s'est passé, s'il a des réponses à m'apporter. Je vais lui dire comment j'ai perçu les choses de mon côté, pour voir si l'on a la même vision de la situation. Cela permet un peu de délier les langues. J'ai eu un élève en première S qui était assez impulsif et qui a complètement abandonné son rôle de fauteur de trouble après que nous ayons abordé ensemble le sujet de sa situation familiale. Ça a désamorcé pas mal de tensions, notamment ce rôle de caïd qu'il avait. Il m'a expliqué pourquoi il ne vivait qu'avec sa mère, qu'il était assez perturbé en ce moment car son père venait de sortir d'une dizaine d'années de prison. Du coup, depuis quelques mois, il se sent sous pression. Il a du mal à se positionner par rapport à lui, même s'il ne vit pas avec, notamment parce que son père a d'autres enfants et qu'il a l'impression de ne pas compter. Après m'avoir dit cela plus ou moins spontanément, ça a créé une connivence entre nous et du coup, régulièrement, je lui demande où il en est à ce niveau là.

Q: Aviez-vous senti qu'il avait quelque chose à vous dire, qu'il était perturbé, troublé ?

R: J'estime que lorsque un élève se fait remarquer comme il l'a fait, en prenant un peu la tête de la classe, en ayant un rôle dominant, c'est qu'il a forcément un compte à régler ou quelque chose qui le tracasse. Je ne pense pas qu'il soit anodin qu'un élève refuse délibérément de jouer le jeu alors qu'il est intelligent, qu'il a toutes les cartes en main et qu'il connaît parfaitement le contrat de travail en lycée.

Q: Comment s'est manifesté le problème ?

R: Il a commencé à se considérer comme le faux porte parole de la classe alors qu'en réalité personne ne l'avait mandaté pour cela. Il contestait systématiquement chacune des propositions que je leur faisais. Par exemple, lors d'une évaluation diagnostique en tout début d'année, évaluation qui ne comportait qu'une note indicative évidemment, puisque nous n'avions pas revu ensemble les notions, il s'est manifesté spontanément avec un ton très agressif en disant que je n'avais pas le droit de faire ça. Mais il n'avait pas compris que la note ne serait pas prise en compte dans la moyenne. Il avait une attitude vindicative, tout en étant en marge de la classe puisqu'il ne travaillait pas. Il essayait aussi de récupérer l'adhésion des autres élèves en les faisant rire à mes dépens. J'ai senti tout de suite qu'il fallait que l'on discute, pour le mettre aussi face à son comportement.

Q: Et depuis, ça s'est amélioré ?

R: Oui, cela se passe bien. J'ai dû le revoir à deux reprises car le problème est réapparu mais d'une manière atténuée. Cela arrive encore ponctuellement. Je viens juste de changer le plan de classe, il se trouve devant moi. Pour l'instant, il travaille.

Q: Pourquoi l'avoir mis devant vous ?

R: J'ai l'impression qu'il a besoin de savoir que je m'intéresse à lui. Et puis, ça me permet de le surveiller, de l'isoler des élèves qui ont tendance à se comporter de la même façon, de lui montrer qu'il a toute mon attention, que je ne le lâche pas.

Q: « Je ne le lâche pas », est-ce pour lui mettre la pression ou lui montrer que vous vous préoccupez de lui ?

R: Pour lui montrer que je me préoccupe de lui car je pense que c'est un élève qui résiste très mal à la pression. Si je lui en mets plus, il va m'exploser entre les doigts. Ce n'est vraiment pas le but. Je lui parle franchement car il est capable d'entendre ce discours là, il n'est pas du genre à se froisser facilement. Avant tout, il a besoin d'être valorisé.

Q: Cela vous arrive souvent de prendre en charge comme cela des élèves ayant ce genre de difficultés ?

R: Je n'ai pas l'impression de les prendre en charge. Si je le faisais, ça me prendrait plus de temps.

Q: Alors, avez-vous plutôt l'impression de les accompagner ?

R: Oui, notamment avec un élève de seconde pour qui j'ai eu une action un peu plus approfondie. Dès le début de l'année, il m'a paru très introverti, très malheureux, abattu, il ne souriait jamais. Même si le restant de la classe lui parlait, il était assez isolé, s'excluant naturellement. Il semblait souvent au bord des larmes. J'ai profité d'une pause pour parler avec lui, de manière tout à fait informelle pour ne pas le brusquer, sans utiliser mes fiches. J'ai

appris qu'il se sentait très mal dans sa peau, qu'il était déprimé, que sa famille ne comprenait pas son état et avait tendance à complètement le dévaloriser en lui disant qu'il était nul, qu'il fallait qu'il se secoue. Je lui ai alors suggéré en douceur d'aller vers les autres adultes qui l'entouraient, que les enseignants étaient aussi là pour ça. Je lui ai également proposé d'en parler à l'infirmière et ça a eu l'air de le soulager. Elle m'a reçue et m'a informée qu'elle n'était pas au courant de la situation de cet élève. Elle m'a dit qu'elle allait contacter l'assistante sociale afin qu'elle en parle avec lui. Puis l'élève est revenu me voir un peu plus tard, visiblement content d'avoir un entretien avec l'assistante sociale, même s'il ne savait pas en quoi cela consistait exactement. De mon côté, j'étais également contente de voir comment il avait pris la chose, qu'il ne s'était pas refermé. En s'étant confié à moi, il aurait pu se sentir trahi par rapport aux proportions que la situation prenait.

L'assistante sociale l'a reçu mais a oublié de lui préciser qu'il y avait un club de parole. Elle m'a dit de ne pas hésiter à lui en parler, pensant que venant de moi, il serait en mesure de l'entendre. J'ai donc également conseillé à l'élève de s'y rendre. Tout cela a lancé quelque chose pour le sortir un peu de son isolement, pour l'aider à communiquer, pas forcément avec les adultes mais peut-être avec d'autres camarades, pour lui montrer que son questionnement pouvait aussi être partagé par d'autres lycéens.

Q: Aujourd'hui, pour vous, enseigner, c'est quoi avant tout?

R: Pour moi, enseigner, c'est avant tout transmettre des connaissances.

Q: Et ensuite, comment voyez-vous votre rôle ?

R: Je pense que l'on est là pour proposer un modèle. Alors, le mot « modèle » peut paraître très fort. Mais ce n'est pas dans le sens « exemplaire ». Cela revient à proposer un exemple de ce l'on peut être en tant qu'adulte, de leur montrer la possibilité de suivre un certain parcours en tant qu'homme et femme, de leur montrer que l'on peut avoir de l'enthousiasme par rapport aux connaissances...

Q: Cela passe par quel biais justement ?

R: Par le comportement avant tout en mettant en avant le travail, l'effort, la communication. En tant qu'adulte, j'ai une attitude bienveillante et j'essaie de leur donner une image positive de ce qu'ils pourront devenir.

Q: Donc à la fois une image de soi et une autre projetée de leur avenir ?

R: Oui. Le but est de leur montrer une approche de la complexité du monde. Je pense que le mimétisme peut fonctionner. Pas que je me considère comme un exemple mais cela peut permettre de les influencer en leur montrant par exemple comment résoudre des difficultés. Pour eux, cela passera par des exercices. Cela peut les inciter à prendre les problèmes sous une autre perspective.

Q: Nous sommes donc dans le registre des valeurs ?

R: Oui.

Q: Entre savoir, savoir-être et savoir-faire, quelle place à le savoir être ?

R: Le savoir vient en premier puis le savoir être.

Q: Le savoir-être a donc une place assez importante ?

R: Oui.

Q: Pensez vous que nous sommes assez bien formés pour le transmettre ? Vous sentez-vous à l'aise pour gérer cela ?

R: Oui, je me sens à l'aise, mais plus par rapport au fait que j'ai travaillé auparavant dans l'animation. Pour moi, c'est là que j'ai appris à gérer ces choses là. J'ai peu de souvenirs de l'IUFM, cela commence à dater et j'aurais du mal à dire si l'on a vraiment été formé là-dessus. En tout cas, j'y ai bien aimé mon passage et je n'ai pas eu l'impression que ça allait en totale contradiction avec l'expérience que j'avais à ce niveau là.

Après si j'étais partie de zéro, cela aurait été différent mais en tout cas, ça allait dans le sens de ce que je savais déjà avec les enfants.

Q: Qu'est-ce que l'animation vous a appris de plus ?

R: A me positionner vis à vis des jeunes, à savoir comment les prendre. Je ne dis pas que c'est complètement abouti, j'ai encore énormément de choses à apprendre. Mais le fait de vivre avec eux, c'est une situation beaucoup plus extrême que ce que l'on vit en classe. On ne les prenait pas au quotidien en tant qu'élève et encore moins en tant qu'élève idéal.

C'est important de prendre en compte la dimension du jeu aussi.

Q: C'est à dire ?

R: Si l'enfant a l'impression de faire quelque chose de stimulant intellectuellement sous forme de jeu, il retiendra beaucoup mieux. Il aura plus d'enthousiasme pour la matière et ce ne sera pas forcément quelque chose de rébarbatif. Après, ça me permet d'introduire des notions complexes, de leur montrer qu'à un moment donné, il faut apprendre, que cela peut-être aride mais que l'on peut malgré tout prendre plaisir à apprendre certaines choses par cœur par exemple.

Q: La dimension du plaisir est-elle importante à vos yeux ?

R: Oui, elle passe par la curiosité, par la découverte, par la possibilité de faire des liens. Il y a aussi le plaisir de savoir des choses. Lorsque l'on aborde certaines notions, j'essaie de faire des liens avec leur vécu, de faire des comparaisons parfois un peu prosaïques avec leur quotidien afin qu'ils ne se sentent pas intimidés par la matière. C'est important de leur dire qu'ils vont étudier des monuments de la littérature, que l'on va aborder certains modèles, que l'on va parler de grands hommes, de génies tout leur signalant qu'il faut se décomplexer vis à vis de cela, que chacun peut, à son échelle, en tirer parti.

Je suis là pour les aider à prendre confiance dans leurs capacités à comprendre et à en tirer profit. En sortant de classe, si quelque part, ils ne parviennent pas à faire un lien avec eux-mêmes, c'est que j'ai raté mon cours. J'essaie de les ramener dans le concret par des exemples. Selon moi, pour qu'une notion soit intégrée, il faut qu'elle soit intériorisée et pour qu'elle soit intériorisée, il faut forcément qu'elle soit reliée à un élément tangible de leur existence. J'essaie aussi de les décomplexer en leur montrant que malgré leur jeunesse, ils ont déjà une richesse de vécu, qu'ils ont déjà un passé et que la vie n'est pas uniquement devant eux.

Q: Est-ce que vous diriez que l'enseignant d'aujourd'hui doit plus être en mesure que par le passé de relier la dimension affective à celle des connaissances ?

R: Non. Cela ne fait pas longtemps que j'enseigne mais je ne pense pas qu'il y ait eu une grande évolution entre l'élève d'hier et celui d'aujourd'hui.

Et puis de mon côté, je ne suis pas sûr de pouvoir dire ce que doit faire un enseignant. Je crois que l'on compose surtout avec sa propre personnalité et, qu'en ce qui me concerne, ça m'a permis de créer un lien avec les élèves et de me sentir bien ainsi. C'est important de composer son identité professionnelle à partir des éléments de notre propre identité.

Q: Cette manière d'animer le cours, c'est pour vous quelque chose d'essentiellement personnel ou pensez-vous que cela puisse s'apprendre, qu'il s'agit d'une qualité personnelle ou d'une compétence professionnelle ?

R: Je ne sais pas, je pense que l'on touche à l'intime et je ne suis pas certaine d'être naturellement portée vers cela. Ce n'est pas parce que je compose à partir de ma personnalité que c'est intrinsèque.

Mon expérience dans l'animation m'a permis d'avoir une approche particulière par rapport à certains élèves. Néanmoins, j'imagine très bien qu'un professeur puisse être beaucoup plus distant tout en obtenant l'adhésion des élèves. Je ne suis pas sûre qu'un enfant ait besoin d'être tout le temps dans l'émotion. J'enseigne une matière où le ressenti est très important. Dans d'autres matières extrêmement théoriques comme les mathématiques, la science-physique, un élève peut très bien apprécier une certaine distance par rapport à l'enseignant sans qu'il ressente le besoin de se raconter, de s'exprimer.

Si j'enseignais une autre chose que le français, il est possible que j'aborderais les choses différemment. Pour moi, c'est vraiment lié à la matière; je n'ai pas l'impression d'empiéter sur leur sphère. Il y a ce risque avec l'affectif d'outrepasser son rôle, d'aller trop loin.

Q: Pour vous, ce serait quoi aller trop loin ?

R: Ce serait attendre quelque chose des élèves lié à l'affectif, de devenir le « prof' copain » qui serait lui même affecté plus que de raison par un élève qui se serait braqué, élève avec qui il aurait auparavant tissé une relation. On connaît tous des professeurs qui ont franchi cette limite.

Q: Cette limite se retrouve-t-elle sur le terrain ?

R: La personnalité joue quand même beaucoup. On ne nous donne pas forcément énormément de repères, on nous fait confiance... Enfin, on nous dit que l'on nous fait confiance mais je pense que c'est surtout parce qu'il n'y a pas de formation sur le sujet.

La raison pour laquelle on fait ce travail est également importante ici. J'essaie de bien faire le mien même si ce n'est pas une vocation. Je crois que cela crée naturellement une limite.

Je n'attends pas non plus des élèves qu'ils remplissent ma vie.

Q: Pourquoi avez-vous choisi d'exercer ce métier ?

R: Un peu par défaut. Je ne savais pas quoi faire.

Q: Qu'est-ce qui vous attirée ?

R: Le salaire, les vacances.

Q: Et maintenant, qu'est-ce qui vous plaît dans ce métier ?

R: J'aime bien la stimulation intellectuelle que ça peut représenter, le défi de réussir à capter l'attention de l'auditoire, de faire en sorte que le groupe réussisse à fonctionner, de créer une émulsion, une alchimie entre les élèves.

Q: Vous aviez peut-être des a priori avant d'enseigner, mais est-ce que cela correspond à la vision que vous aviez du métier ?

R: Non, ça ne correspond pas vraiment. J'avais l'image de professeurs très distancés qui ne s'impliquaient pas forcément. Du coup, ce métier n'apparaissait pas comme étant très difficile et ne semblait pas nécessiter beaucoup de travail. Les élèves peuvent parfois aussi avoir la même impression à mon sujet. La passion ne semblait pas jouer un grand rôle non plus et, en ce qui me concerne, c'est elle qui me permet de continuer. Il y a aussi l'excitation, le fait de travailler avec des gens, le fait qu'il y ait tous ces paramètres que l'on ne maîtrise pas qui font que chaque cours est unique.

Q: Cela fait partie du plaisir que vous ressentez ?

R: Oui.

Q: La passion, encore une fois, est-ce de l'ordre de la qualité personnelle ou est-ce quelque chose que l'on peut apprendre ?

R: Cela fait sept ans que j'enseigne et je pense qu'elle est en partie acquise. Elle se travaille aussi. Cela revient à s'inscrire dans un cercle vertueux où l'on va essayer de faire quelque chose d'intéressant; on y met donc beaucoup plus d'énergie. Si cela fonctionne, la passion sera là à l'arrivée. C'est pourquoi je crois que cela peut également s'acquérir.

Q: C'est un état d'esprit ?

R: Oui, exactement. Ce n'est pas inné non plus. Je ne peux pas dire que je sois passionnée par certaines thématiques, cela ne m'empêche pas de les enseigner de la même façon que les sujets qui me plaisent d'avantage. J'ai tendance à m'intéresser à un thème précis sur lequel je vais me concentrer pendant des mois. Je vais ainsi tenter d'avoir un savoir encyclopédique sur la question avant de passer à autre chose, sans avoir nécessairement envie de revenir dessus plus tard.

Quelque part, c'est le cheminement inverse des cours où il y a une forme de répétition persévérante. Je vais essayer d'amener les choses en les explorant et en les présentant de la manière la plus adéquate possible.

Q: Et là, où se trouve la passion ?

R: La passion résulte de l'effort de chercher de nouvelles approches. Elle provient également de la relation que j'ai avec les élèves, de leur curiosité et des questions qu'ils peuvent poser par rapport aux thèmes abordés. Comme par exemple lorsqu'un élève arrive avec le sourire et me demande « Madame, qu'est-ce que l'on fait aujourd'hui ? ... Ah oui, ça, je ne connais pas ».

Q: Vous évoquiez ce sourire, Est-ce que le renvoie affectif et le regard des élèves sont des choses importantes pour vous ?

R: C'est gratifiant mais ça reste un défi plus grand encore que celui des élèves récalcitrants. Avec ces derniers, les choses sont claires, ils n'ont pas envie. Un élève qui a envie, ça peut également être déstabilisant car ensuite, il faut être à la hauteur par rapport aux attentes qu'il peut avoir. Je trouve même cela plus difficile. J'ai eu une classe où avait été regroupée une dizaine de surdoués et cela a été très compliqué. Ça peut être intimidant d'avoir des élèves très enthousiastes.

Q: Est-ce de la responsabilité du professeur de faire aimer sa matière ?

R: Non, il ne doit pas forcément faire aimer sa matière. La responsabilité du professeur, c'est de faire travailler les élèves sur cette matière. Selon moi, c'est une forme de démagogie de vouloir rendre une matière séduisante. Par contre, il faut évidemment montrer qu'elle peut être intéressante et qu'elle peut avoir des incidences sur la vie de chacun. Faire aimer sa matière n'est donc pas forcément un but.

Il faut également essayer de faire en sorte que chaque élève y trouve quelque chose. Par exemple dans le français, il y a l'aspect littérature et l'aspect grammatical. Le côté formel de la grammaire, le fait de dégager une structure et montrer que ce système fonctionne, c'est quelque chose d'intéressant. Peu importe ensuite si les élèves apprécient ou pas la grammaire, l'essentiel étant de leur montrer que le monde fonctionne souvent sous forme de système.

Q: Est-ce important de susciter l'enthousiasme des élèves ?

R: Oui, mais ce n'est pas une fin en soi. J'essaie de susciter leur enthousiasme pour qu'ils aient de l'énergie, pour qu'ils aillent vers autre chose que les matières scolaires. La vie n'est pas aussi compartimentée que ce que l'on propose à l'école même si c'est très bien que le système scolaire présente ainsi les choses. On ne peut pas tout voir d'un coup, ce serait même dangereux, il faudrait un « professeur de vie ». Le but est plus que ça leur serve de mode de fonctionnement pour qu'ils puissent se débrouiller seul ensuite. Même si c'est sans doute un peu idéaliste, imaginons un élève à l'âge adulte qui aurait du mal à se lever le matin pour se rendre à la faculté. Livré à lui-même après avoir quitté le système scolaire, il se rappellera peut-être avoir eu des difficultés à un moment donné au lycée, qu'il ne comprenait rien ou presque, mais qu'à force de persévérance, il a finalement réussi à dépasser cet obstacle. S'il se retrouve alors dans la même situation et que cela lui donne l'impulsion pour aller en cours, que ça le pousse à essayer quand même, mon objectif sera atteint; plus que s'il se souvient du cours sur les moralistes classiques.

Q: Nous sommes donc dans le double effort ?

R: Oui, le but en fait, est de développer leurs capacités, leurs propres facultés dont ils n'ont pas forcément conscience et de leur donner confiance en eux.

Q: Donner confiance à l'élève, est-ce de la responsabilité du professeur ? Est-ce une préoccupation pour vous aujourd'hui ?

R: Du professeur, je ne sais pas. C'en est une pour moi. Ça dépend aussi des priorités des uns et des autres. Il y a plein d'autres choses que l'on peut apporter aux élèves

Q: Cela n'entre donc pas dans la compétence professionnelle du professeur ? C'est fonction de sa personnalité ?

R: Non, je pense que ça fait partie d'un tout. Chaque professeur vient avec ses propres capacités sans prendre le risque d'aller au delà. Il amène un certain nombre de choses. Cela peut faire partie du savoir-être mais un autre professeur va peut-être pouvoir amener autre chose. Il est important pour les élèves de voir que nous ne sommes pas parfaits. Pour moi, être exemplaire, ce n'est pas être parfait. Le professeur doit au final proposer quelque chose d'homogène, qui ait du sens. Le fait de sécuriser ses élèves, ça entre également en ligne de compte. Pour moi, c'est plus du rôle de l'adulte que du professeur.

Q: Classez-vous vos élèves en fonction de votre perception de cette dimension affective ?

R: Par exemple en 'sympa', 'casse-pieds' ? (rires)

Q : par exemple ! (rires)

R : ah oui tout le temps !

Q: Est-ce que cela a un impact sur ce que vous attendez d'eux, par exemple au niveau de leurs performances scolaires ?

R: Ça dépend. Mais lorsque je m'adresse à un élève, j'ai forcément à l'esprit le comportement qu'il a pu avoir jusqu'à maintenant. Si par exemple, je dois demander à l'un d'entre eux d'aller me chercher quelque chose, je vais spontanément plus me tourner vers celui qui est serviable et qui fait preuve de gentillesse que vers un élève qui a l'habitude de perturber le cours.

Q: Est-ce que cela impacte au niveau des évaluations ?

R: Je les corrige vraiment en aveugle même si au bout d'un moment, je reconnais l'écriture. Je ne corrige pas copie par copie. Si par exemple, j'ai donné une évaluation avec vingt questions, je corrige dans un premier temps la présentation en ayant demandé aux élèves de répondre à l'intérieur pour que je ne vois plus ensuite cet aspect là. Puis, je vais corriger le maximum de copies à la fois. Si je donne le même devoir à deux classes, je vais attendre que la seconde classe ait fait le devoir en question pour avoir le plus de copies possible. Je corrige alors question par question, la première question pour chaque élève et ainsi de suite. Cela me permet d'obtenir le maximum de neutralité.

Q: Le fait de savoir qu'un élève est en difficulté dans son quotidien, cela peut impacter ?

R: Non, en revanche, au niveau des appréciations, en fonction du travail fourni par l'élève, je vais adapter mes encouragements.

Je ne ferai de discrimination positive en faveur d'un élève qui a des problèmes que si le professeur principal ou un autre membre de la communauté scolaire me l'a explicitement demandé. J'ai eu le cas récemment avec une élève ayant perdu sa mère. J'ai été informé qu'il fallait la ménager et je l'ai fait. Si je ne l'avais pas été, je l'aurais

notée comme je le fais habituellement. Je ne pense pas que la note de l'élève change quoi que ce soit à sa tristesse; ça fausse les choses en plus. Je vais plutôt insister auprès de lui pour lui dire que le plus important n'est pas la note mais les efforts qu'il a fournis. Je ne vais pas augmenter sa note pour lui faire plaisir mais plutôt l'amener à prendre de la distance par rapport aux résultats scolaires s'il est troublé.

Q: Êtes-vous partiellement responsable de l'ambiance de classe ? Adaptez-vous votre cours en conséquence ?

R: Oui, je pense ici que la responsabilité du professeur est maximale. On part d'une base à partir de laquelle on peut tout faire. J'exclus de mon raisonnement les classes ingérables qui le sont ; parce que l'établissement l'est déjà lui même.

Pour les classes potentiellement gérables, c'est à dire les classes habituelles qui ont comme souvent des élèves récalcitrants, qui ne travaillent pas, qui font preuve d'insolence, la responsabilité du professeur par rapport à l'ambiance est maximale. Pour moi, c'est une partie très importante de notre travail de créer une ambiance positive. Si l'on y parvient pas, c'est un échec et un signe qu'il faut changer de métier.

Q: Qu'est-ce qu'une ambiance de classe positive ?

R: C'est une ambiance de respect mutuel, propice au travail. C'est une ambiance où les grands principes ne sont pas inversés, où les élèves ne font pas la loi à la place des professeurs. Une fois encore, la responsabilité du professeur est ici maximale mais dans un cadre global. Si la structure scolaire ne tient pas la route, les efforts du professeur seront vains.

Q: Comment faites-vous pour créer une ambiance de respect mutuel ?

R: Selon moi, il faut de la patience, de la persévérance, être conscient que cela peut prendre du temps. Il faut de la fermeté, être très clair sur les règles. Il faut s'imposer face aux élèves en gardant son calme, montrer que l'on ne cédera pas et répéter sans cesse les règles jusqu'à ce qu'elles soient assimilées.

Q: Imposez-vous les règles dès le début de l'année ?

R: Oui, en début d'année, en expliquant clairement ces règles quitte à infantiliser les élèves. Je leur rappelle que l'on se base sur le règlement intérieur.

Q: Concrètement, vous prenez une heure pour expliciter toutes les règles ?

R: Oui et je vais également en profiter pour faire connaissance avec eux en remplissant les fiches de renseignements. Je vais leur expliquer ce que je n'accepterai pas, ce qui est non négociable et ce qu'il se passera s'ils ne respectent pas ces interdits.

Je leur parlerai aussi de ce qui peut être ponctuellement toléré comme les retards par exemple. Je vais leur dire ce que j'attends d'eux, que je tiens à ce qu'ils soient honnêtes à mon égard. Il est très important qu'ils me disent les choses telles qu'elles sont et pas telles que je voudrais qu'elles soient. On part de zéro en début d'année ainsi qu'à chaque nouveau trimestre.

Q: Leur dites-vous cela à chaque nouveau trimestre ?

R: Oui. En fonction des classes, les règles peuvent évoluer. J'ai une première STNG où les élèves sont encore vraiment des bébés et je me suis rendu compte qu'il fallait que je les guide plus, que je les tiens plus aussi. On a mis en place un système de bonus/malus où les élèves ont des bonus de participation et des malus d'attitude. Par exemple, ils auront un malus s'ils ont oublié leur classeur ou s'ils n'ont pas fait leurs exercices. On est également dans une dynamique de jeu avec l'objectif de gagner le maximum de bonus.

Q: A quoi correspondent ces bonus ? Qu'apportent-ils ?

R: A une note qui part de 10/20. Pour les motiver, ce sont de véritables points qu'ils gagnent; ce ne sont pas des points absolus mais des points relatifs. L'élève qui aura au final le plus de points servira de base au 20/20. Les autres élèves doivent veiller à ce que l'écart ne se creuse pas trop avec le meilleur d'entre eux. Je comptabilise cela sous forme de barres. Par exemple, si un élève a gagné une barre et que le meilleur en a 10, il aura une note de 11/20 et il ne gagne donc qu'un point en plus. Si le camarade qui a le plus de points en a 20, avec ce relatif, l'élève n'obtiendra qu'un demi point en plus. L'idée est de créer une stimulation afin que l'élève ne se laisse pas distancer par ceux qui participent beaucoup.

Q: Grâce à quoi avez-vous vu que les élèves étaient des « bébés » ?

R: Car ils se comportent un peu comme les sixièmes que j'ai pu avoir jusqu'à présent. Ils ont besoin qu'on leur explicite tout. Ils ont du mal à accomplir une tâche directement, il faut tout leur détailler. Ils sont encore naïfs,

ont un côté candide et posent des questions en décalage par rapport à ce que l'on peut attendre d'élèves qui ont 16, 17 ans.

Q: Comment ont-ils réagi lorsque vous leur avez proposé ce système ?

R: Ils ont adoré. Ceux qui ne jouaient pas le jeu étaient bien embêtés. Mais ça leur laisse aussi une porte de sortie pour changer leur comportement. Ils savent alors parfaitement ce qu'ils peuvent faire s'ils veulent avancer. Là où il sont coincés, c'est qu'ils ne peuvent plus se cacher derrière le « On ne comprend rien, on ne sait pas faire ». Certains élèves ont cette attitude dans cette classe. Il y a un petit groupe de filles qui s'est désolidarisé du reste de la classe en baissant les bras avant même d'avoir essayé. En explicitant les choses au maximum, ça les confronte au fait que si elles ne participent pas, c'est parce qu'elles l'ont décidé. En plus, les élèves ne sont pas récompensés parce qu'ils ont répondu correctement mais bien parce qu'ils participent au cours. Les élèves timides savent également que je suis derrière eux et que je n'accepterai aucune moquerie à leur égard lorsqu'ils font l'effort de participer. Cela permet d'instaurer un climat de confiance.

Q: Vous pensez que c'est aussi pour cela qu'ils n'osaient pas participer ?

R: Non, ceux qui ne participaient pas sont ceux qui sont assez absentéistes. Pour eux, c'est une solution de facilité de ne pas s'impliquer. Certains se disent aussi qu'en ayant choisi STNG, le français ne fait pas partie des matières importantes. Le petit groupe dont je parlais plus tôt a eu tendance à se cacher derrière certaines fortes têtes qui avaient tendance à prendre de la place dans la classe; s'est alors créée une sorte de fausse énergie positive avec laquelle, d'un point de vue individuel, elles n'ont rien gagné.

Q: Il y a donc toujours ce va et vient entre l'individu et le groupe classe. Quelles seraient pour vous les qualités d'un bon professeur ?

R: Je ne prétends pas du tout être un bon professeur donc j'aurais du mal à vous répondre.

Q: Dans l'imaginaire ?

R: Pour être un bon professeur, ce n'est pas juste une question de passion. C'est quelqu'un qui a une bonne maîtrise de soi, qui est distancié, qui fait parfaitement la part des choses vis à vis de ce qui est dirigé vers sa personne et ce qui est dirigé vers sa fonction.

Le bon professeur fait également preuve d'une grande sagesse, d'une grande maturité avec un vécu important derrière lui. C'est quelqu'un qui ramène les choses à leur juste valeur, sans les grandir. Il ne se laisse pas non plus influencer par certains discours catastrophistes ambiants où apparaît un peu le fantasme selon lequel les élèves sont de pire en pire. Il se concentre également sur le concret, sur les faits et non sur ce qu'il pourrait imaginer.

Je crois que beaucoup de professeurs sont rapidement usés parce qu'ils ne parviennent pas à prendre de la distance par rapport à leurs sentiments. Selon moi, il y a très peu de personnes qui ont les qualités requises pour être professeur.

Le bon professeur n'est pas dans la séduction. Il ne rejoue pas en permanence ces propres questionnements dans une salle de classe, il n'a pas besoin d'être aimé et valorisé. Il ne recherche pas de gratifications personnelles mais globales, collectives. Il peut par exemple se réjouir de la réussite de l'équipe des professeurs alors qu'individuellement, cette réussite ne peut pas lui être attribuée. Ce n'est pas pour cela qu'il doit se sentir atteint dans sa compétence de professeur. Il va toujours faire bloc avec son équipe de professeurs vis à vis des élèves. Il ne déverse pas non plus son mal être sur ses collègues d'une manière hystérique comme on le voit trop souvent... Par exemple, s'il tient devant les élèves et qu'il craque en salle des professeurs, cela signifie que la personne qu'il est face aux élèves ne lui correspond pas. Il n'a pas à évacuer sa tension devant d'autres professeurs qui ne sont pas là pour ça.

Q: Il doit composer son identité professionnelle à partir de son identité personnelle si je vous suis bien... ? 52'13

R: Oui, comme je le disais, je pense que très peu de gens sont faits pour être professeur. A partir du moment où l'enseignement est trop éloigné de sa nature, on peut faire tous les efforts possibles, ça n'aboutira pas à grand chose...

Un bon professeur, c'est aussi quelqu'un qui est heureux d'aller en cours au quotidien. Dans le cas contraire, il est plus raisonnable de se diriger vers autre chose.

Q: Vous diriez donc que c'est un métier où l'on simule ou au contraire, un métier où on ne peut pas trop simuler ?

R: Je pense que l'on peut le faire mais au dépens de sa santé, pendant un temps. Puis au fur et à mesure, à force de le faire, l'enseignant ne s'en rend plus compte et croit être dans une démarche par rapport aux élèves alors qu'il ne l'est plus. C'est important qu'il y ait certaines personnes qui nous tendent un miroir afin de voir comment l'on se comporte avec les élèves. Au bout d'un moment, on perd sa neutralité, on n'est plus objectif.

Q: Qui peut tendre ce miroir ?

R: Ça pourrait être par le biais de choses formalisées, avec des collègues. Mais ça n'existe pas actuellement. Ce pourrait être avec des gens beaucoup plus neutres que les IPR. Ce pourrait être quelque chose qui soit plus régulier, entre collègues avec une forme de parrainage, un système de maître/disciple. Ce ne serait ni un tuteur ni un maître de stage comme on peut en avoir les premières années. Cela pourrait être une sorte de partenariat avec plusieurs collègues, des petits groupes de travail où les gens se suivraient mutuellement pendant un certain temps, où ils pourraient réellement se dire les choses.

C'est un métier où l'on est très susceptible et l'on a tendance à plaindre les collègues qui arrivent avec des doléances alors que l'on ne le pense pas forcément. Étant soumis à pas mal d'attaques extérieures, on fait front commun sans réelle réflexion.

Q: C'est de l'ordre de l'émotion.

R: Oui, mais il n'y a pas de véritable compassion, on le fait mécaniquement et ça n'a pas d'intérêt en fin de compte.

E4 : Elsa, 36 ans, professeur de Lettres depuis 15 ans, au collège et Lycée. Entretien de 101 min au Lycée.

Q : Selon les derniers référentiels de compétence (juillet 2013), le professeur « doit tenir compte des dimensions affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative », que comprenez-vous par « dimension affective » ?

R : Il s'agit de nous rappeler que nous n'avons pas en face des « apprenants » mais des êtres humains avec des histoires, des passés, des émotions, des incompréhensions. Avec un public adolescent, on sait qu'il y a des bouleversements qui peuvent expliquer pas mal de comportements.

Q : Ça vous paraît pertinent la figure référencée ?

R : Si par « affectif » on n'entend que cette dimension, oui. Mais il y a un juste milieu qui est assez difficile à trouver : ne pas oublier qu'on n'a pas juste une cervelle en face mais une personne, très bien, mais entrer dans un jeu affectif, n'a pas sa place en classe.

Q : Ce serait quoi un « jeu affectif » ?

R : Chercher absolument à comprendre l'élève qui dès lors cesse d'en être un pour devenir « un enfant », chercher à excuser, chercher à plaire, même si c'est dans un but pédagogique... Il y a un milieu à trouver entre cette attitude là et les considérer comme des petites machines.

Q : Un bon professeur c'est celui qui trouve ce juste milieu?

R : Un bon enseignement, c'est le partage, car c'est ce que le prof doit transmettre, le savoir qu'il a accumulé. Il y a échange car c'est en enseignant que l'on comprend soi-même mieux les choses. Il faut avoir l'élève en face de soi pour avoir un retour qui oblige à observer le phénomène ou la notion sous des angles différents auxquels on n'avait pas pensé faute d'avoir été confronté à la question ou à l'incompréhension de l'élève. Je ne vois pas du tout l'enseignement de façon pyramidale...

Q : Quelle part occupe le « savoir être » dans tout ça ?

R : C'est très difficile de séparer les choses. J'estime ne pas être là pour faire « l'éducation » de l'élève, ce qu'il fait avec sa famille. Je dois juste enseigner du « savoir être de l'apprenant », c'est-à-dire sa capacité à se poser, à écouter, à se concentrer et à accepter l'idée qu'il lui faut apprendre. C'est ce « savoir être » là qu'on doit travailler. Pour le reste il est dommage que nous soyons contraints parfois de s'en mêler : se tenir en classe, respecter les camarades, l'enseignant, accepter des règles de vie en communauté. Ils devraient simplement transposer ce qu'ils ont appris par ailleurs.

Q : Vous avez l'impression qu'on vous en demande beaucoup dans cette dimension là ? (hochement) Cela passe par quoi ?

R : Oui. La répétition, répéter tout le temps les mêmes choses, c'est une perte de temps par rapport au travail effectif que ns devons faire. Tout ça change la relation entre enseignant-enseigné puisque l'enseignant se retrouve à faire le parent, ça modifie son rôle.

Q : Est-ce que vous classez mentalement vos élèves en fonction de cette dimension ?

R : Je ne le fais pas systématiquement mais j'essaie effectivement de jauger la classe : il y a le niveau scolaire, je regarde les résultats de l'acquisition de compétences face à un exercice. Et puis il y a l'attitude face au travail, le comportement en classe que je jauge. Ça me permet de voir les marges de progression. Cela n'influera pas sur la sympathie ou l'empathie que je peux éprouver pour tel ou tel. Mais ça influe clairement sur l'évaluation chiffrée que je vais déterminer. Je peux jouer sur une notation par exemple si c'est un élève en difficulté qui manifeste une volonté de progrès, je serais plus généreuse avec sa note si j'en suis convaincue. J'écrirais un commentaire plus long, parce qu'il y a une réelle demande d'être rassuré. Je ne le ferais pas avec un élève qui a des résultats corrects mais qui ne manifeste pas d'efforts, la notation sera plus sèche. Donc c'est vrai que la notation est adaptée au profil personnel.

Q : Connaître vos élèves en début d'année c'est une démarche que vous faites?

R : Non. Les fiches que l'on faisait jadis, « profession des parents etc. », je ne les fais plus. J'ai décidé de voir l'élève uniquement dans la relation qu'il a avec moi. Et pas en fonction de toutes ces choses. Je pense que les fiches ça peut être un piège. Une fois qu'on a identifié par exemple un contexte familial difficile, il ne faut pas que ça nous attendrisse de trop. En fait, si l'élève n'a pas cela chez lui, il a peut être encore plus besoin de fermeté en classe. Et non d'être disculpé d'office.

Q : Vous en rencontrez beaucoup des enfants comme ça qui ont besoin de plus de « cadrage » ?

R : Oui. C'est plutôt gênant d'ailleurs en ce sens que c'est un surcroît de travail, il y a un juste équilibre à trouver (avec eux) car il faut aussi se préserver. En même temps on ne peut pas refuser la main tendue d'un élève, ou un regard sollicitant, on ne peut pas faire comme si on n'avait rien vu...

Q : Se préserver?

R : Dans tout échange humain il y a des émotions qui passent et on en reçoit. Quand on a ouvert la porte, on reçoit. Se préserver, c'est dans l'investissement émotionnel. Le professeur doit s'investir là dedans le moins possible, à la fois pour se préserver et pour le bien de l'élève. Il y a des terrains sur lesquels il ne faut pas entrer. En tout cas pas les encourager...

Q : Cela vous arrive que des élèves viennent discuter avec vous pour chercher justement cette relation spéciale ?

R : Non pas souvent. Si je peux, je les décourage habilement. L'élève doit percevoir qu'il peut me solliciter pour le travail et l'étude, leur méthode. Pour le reste il y a d'autres personnes mieux indiquées que moi. Mon métier c'est la transmission des savoirs, point. Même si, avec la discipline notamment, on fait quand même passer quelques valeurs, on participe à leur « éducation » mais par ce biais-là uniquement. Parce que le reste ne correspond pas au métier, parce qu'on n'a pas été formé pour. Cela peut même se révéler dangereux de se lancer dans des échanges comme ceux là, sans formation, on peut faire plus de dégâts qu'autre chose.

Q : Est-ce qu'une formation de cette dimension affective vous aurait intéressée ?

R : Au début de ma formation on m'avait proposée une session « psychologie de l'adolescent », je m'étais inscrite mais ça n'a jamais eu lieu finalement. J'ai appris sur le terrain, en observant, année après année...

Q : Vous avez le sentiment d'avoir en quelque sorte acquis une « compétence affective » seule ?

R : Oui on finit par reconnaître des profils d'élève. Du coup, on jauge mieux sa classe dès le début d'année, plus rapidement. On reconnaît des types d'élèves. Par compétences acquises, celui qui a de bonnes bases, celui qui a des lacunes, son attitude face au travail, le demandeur qui fait les exercices sans sourciller, la bonne pâte à

modeler quoi. Et puis il y a celui qui ne fait que quand et si on le bouscule et puis celui qui semble définitivement ne pas avoir envie. Avec celui-ci je sollicite tout le temps, j'essaie pendant environ 2 mois, dans la douceur, l'encouragement, l'humour parfois. Et puis après 2 mois, parce qu'il y a les autres, une classe à gérer, je laisse faire. Chaque fois qu'il manifesterait un petit sursaut j'irai le cueillir, la porte n'est pas définitivement fermée. De temps en temps je vais essayer de le cueillir quand même... Mais comme je ne suis pas toujours d'accord avec les théories « psychologisantes », je ne sais pas si j'irai spontanément sur une formation de ce type.

Q : Est-ce qu'il y a aussi des profils de classe ?

R : Euh... Oui forcément, au bout d'un moment on les classe, le tri se fait. Il y a la classe vers laquelle on va avec plaisir, dont on sait qu'on en sortira moins fatiguée et parfois même en meilleure forme, grâce aux échanges justement. Et puis il y a la classe qu'on subit un peu et dont on ressort fatiguée parce qu'il aura fallu lutter pour faire le cours. Je ne vais pas parler de déception parce que depuis le temps on apprend à ne plus l'être. Mais on sait que ce fut un cours pour rien parce qu'il y a eu refus de travailler. Or à force d'exiger du travail sous la contrainte, je pense que quand l'ambiance n'y est pas on ne peut pas apprendre. En apparence, on va peut-être obtenir le silence, une certaine attention apparente, ils auront écrit tout ce qu'il y a sur le tableau mais ils ne seront pas investis réellement à cause de la pression.

Q : Comment faites-vous par rapport à cela ?

R : J'ai peu recours au carnet de correspondance, j'ai de moins en moins recours aux notes de participation. Il a bougé, il a parlé pendant le cours, il n'a pas demandé la parole : ça se gère par des discussions, des mises au point surtout : j'explique ce qui ne va pas, j'explique ce que j'attends. Je leur rappelle les enjeux de leurs études. Cela peut être aussi quand j'explique ce qu'est un citoyen, ce qu'est une personne construite, ce qu'est la dépendance aux autres quand on n'a pas de culture, ni savoir faire.

Q : vous leur dites que vous avez confiance en eux ?

R : Non, justement j'évite ces mots là. C'est bon ou pas. Je n'emploie pas ce mot de « confiance ». Je leur dis vous pouvez y arriver, vous devez y arriver, vous avez tout ce qu'il faut, on met ça à votre disposition, je leur fais prendre conscience de la chance qu'ils ont d'être là dans un système, un pays où ils peuvent aller à l'école, un bon enseignement, du matériel pour travailler etc.

Q : Et donc avec une classe passive, comment faites-vous ?

R : Là je marque le coup en disant je ne fais pas de pré-mâchage. Donc ils ne vont pas attendre simplement que ça tombe. J'ai aussi un truc que j'utilise souvent, je leur dis : OK cherchez la définition du mot parasite. Ça fait quelques années que j'utilise ça et en général ça marche. Les élèves concernés sont obligés de réagir, les autres rient et reprennent le discours ce qui rend la chose encore plus efficace. Mon objectif dans ces cas là est de leur faire prendre conscience qu'on travaille en groupe, que j'ai travaillé pour préparer le travail, que chaque élève ensuite fait sa part, et que si on met tout en commun on arrivera à des résultats intéressants pour tout le monde. Donc celui qui refuse de participer aux activités se conduit en parasite qui va simplement récupérer la synthèse de fin de cours, c'est à dire le travail des autres.

Q : L'ambiance de la classe, est-ce subi par le prof ?

R : Le prof doit avoir une emprise là-dessus, il vaut mieux qu'il ne la subisse pas. Quand l'ambiance n'est pas bonne il faut la modifier....

Q : faire aimer sa matière, c'est un enjeu ?

R : Aimer, pas forcément, il doit montrer l'intérêt qu'il y a (à l'étudier). Je ne prétends pas déclencher des vocations littéraires, simplement que l'élève perçoive le rôle de la langue, qu'il perçoive bien les stratégies argumentatives dans les grands textes comme dans la vie de tous les jours, c'est ça l'objectif.

Q : L'opinion de vos élèves cela vous préoccupe ?

R : (longue réflexion). Qu'il y ait des retours cela permet de faire des corrections. En même temps c'est difficile de prendre en compte ces réactions car on ne connaît pas les tenants et aboutissants. Est-ce que cela ne leur convient pas parce qu'il y a trop de travail à effectuer, parce qu'on ne s'amuse pas assez ? Il faut trier les remarques et ensuite ajuster. Ce qui est sûr c'est qu'il faut que ça me convienne à moi que cela soit en adéquation avec le thème que j'ai choisi. Je n'appliquerais pas une méthode didactique tout de suite...

Q : Les élèves sentent-ils que vous prenez plaisir à enseigner ou pas ?

R : Oui j'ai eu des retours dans ce sens. Des regards quand je fais mon exposé, des réflexions admiratives parfois genre « où la dame a-t-elle appris tout ça ? ». Ça aussi ça permet d'ajuster : au moins on voit que les élèves ont compris qu'il pouvait y avoir plaisir et intérêt à étudier un texte.

Mais il y a aussi un piège là. On anime, les élèves ont l'air capté mais on est exactement comme le film qui passe à la télé ou un jeu vidéo, on peut être une simple distraction dans laquelle ils n'auront rien appris. Donc je ne cherche pas systématiquement.

Q : Cette dimension de séduction ?

R : Une séduction par l'esprit oui. Oui c'est à nous d'essayer de susciter l'enthousiasme dans la démarche intellectuelle. L'enthousiasme à observer, étudier, chercher, trouver, apprendre ...

Q : c'est difficile ? La dimension affective s'accroît-elle ces dernières années ?

R : Ben c'est de plus en plus difficile de faire naître l'enthousiasme. De la même manière que les tout petits sont de moins en moins émerveillés quand ils arrivent en classe primaire, les ados n'aiment plus débattre, s'affirmer. J'ai l'impression d'avoir de plus en plus d'ados nonchalants, blasés, pour ne pas dire cassés quelque part... Ils n'ont plus de rêve, c'est le contexte social et économique...

Q : Le prof doit-il s'impliquer dans l'épanouissement de chaque élève ? Mettre en place un accompagnement individuel ?

R : (silence) Oui j'ai déjà signalé un élève pour illettrisme, j'ai signalé des comportements totalement changés pour certains...

Q : vous avez l'impression de comprendre votre public aisément ?

R : De mieux en mieux avec l'expérience. Je suis de moins en moins surprise (par leurs réactions) ...

Q : moins de déception avec les années concernant ce lien éducatif, disiez-vous ?

R : Je conçois que le métier est de plus en plus difficile parce que le public a changé certes. Mais aussi à cause de l'institution, qui nous en demande trop. A partir de là, soit on arrête soit on continue. J'essaie de continuer à faire le travail comme je le conçois.

Q : Ce constat a-t-il modifié votre attitude en classe ?

R : Oui, bien sûr. Je tiens compte du public face à moi, plus que des textes. Pour ma part j'ai acquis une forme de détachement qui, finalement, est plutôt bénéfique au travail parce que j'ai compris qu'on ne maîtrise pas tout. Il ne faut pas prendre les mauvais résultats d'un élève trop personnellement.

Q : Pourquoi avez-vous voulu faire ce métier ?

R : C'est ce que je voulais faire depuis toute petite, c'était une vocation. Sachant que j'ai évolué dans un milieu plein d'enseignants. Cela dit, dans ma formation j'ai rencontré d'excellents profs qui me confiaient que le métier n'avait pas été une vocation pour eux.

Q : C'est quoi un excellent prof ?

R : Quand j'étais élève je jugeais cela sur la bonne préparation des cours, la clarté de ses objectifs, l'absence d'arbitraire, une bonne méthode... Aujourd'hui... (hausse les épaules)...

Q : 3 Français sur 4 jugent qu'un bon prof c'est celui qui est passionné. Qu'en pensez-vous ?

R : Ce n'est pas une qualité indispensable. Ce n'est pas la passion qui fait le bon pédagogue. Les bonnes qualités c'est d'être mentalement solide, avoir une bonne connaissance de sa discipline, une bonne capacité d'écoute, non pas « psychologisante » mais observer l'élève pour déterminer à quel moment il comprend ce qu'on lui dit, à quel moment il décroche, surveiller les changements dans la classe pour savoir comment l'adapter...

Q : Une forme d'empathie professionnelle, en quelque sorte ?

R : Oui, c'est ça.

Q : Est-ce que vous avez l'impression d'être vous-même quand vous enseignez ?

R : Oui de plus en plus. Et heureusement. Cela veut dire qu'avec l'expérience on ne cherche pas à être un type de prof spécifique observé ailleurs, ni à appliquer une pédagogie étudiée, mais on fait avec ce qu'on est. Il me semble que c'est plus efficace, on a un meilleur retour des élèves, et moi j'ai acquis une aisance supplémentaire. Ça veut dire que je peux faire mon cours sans note. On sait toujours comment on va retomber sur ses pieds, comment on va arriver à ses fins, atteindre l'objectif... En amont on a sa façon d'aborder sa thématique, c'est quelque chose d'intégré et non pas une progression qu'on suivrait.

Q : vous exprimez facilement vos émotions dans vos cours ou vous vous contrôlez ?

R : Oui pour l'agacement, la satisfaction, l'ironie, l'humour. Cela peut m'arriver aussi de simuler par exemple la colère. Parfois il faut le faire parce que c'est ça l'attente en face.

Q : Il y a donc une forme de théâtralité dans l'enseignement ?

R : Bien sûr. On essaie d'être soi-même mais il y a quand même une mise en scène parce que ce n'est pas une situation naturelle, c'est fabriqué. On se réunit à tel jour telle heure dans telle salle pour enseigner telles notions.

Q : Est-ce que cette dimension a été assez préparée dans la formation ?

R : Non. J'aurais aimé recevoir plus de ce point de vue mais je ne sais pas si cela s'apprend réellement.

Q : Une anecdote à ce sujet ?

R : C'est au début de ma carrière en 6^e, une petite fille en conflit avec des profs. Elle entre dans ma salle, ostensiblement ne sort pas ses affaires, se couche sur la table, fait du bruit avec sa chaise, tout pour que je réagisse et m'occupe d'elle. J'ai eu l'intuition –c'est pourquoi je dis je ne sais pas si cela s'apprend- de ne pas m'occuper d'elle. Cela s'est terminé en larmes, elle était hors d'elle, mais j'ai réagi comme plus tôt, faisant ma classe comme si de rien n'était. Et puis je l'ai faite accompagner à l'infirmerie pour qu'on s'occupe d'elle. Au cours suivant je l'ai accueillie comme si de rien n'était. A partir de là tout est bien allé, elle ne cherchait plus la provocation, elle ne me détestait plus, elle est devenue une élève, tout simplement. Elle a abandonné le terrain affectif sur lequel elle avait essayé de m'entraîner. A la fin de l'année scolaire elle m'a invité à sa communion. C'est à ce moment-là que j'ai compris qu'il ne faut pas entrer sur le terrain affectif. Ce qui ne veut pas dire qu'on est des machines ou des monstres.

E 5 : Martin 27 ans – enseigne au collège en Histoire, Education Civique depuis 2 ans. Entretien à domicile de 49 min.

Q : Dans le dernier référentiel de compétences de l'EN il est indiqué qu'il faut tenir compte de la dimension affective dans l'enseignement. Qu'est-ce que tu comprends par ce terme ?

R : Il s'agit des relations qu'on a avec l'élève dans un cadre scolaire et non éducatif, où on leur apprend des choses. C'est ce qu'on va transmettre par notre présence. Comment on va l'accompagner dans ses difficultés en classe et à l'extérieur. Discuter d'intégration etc...

Q : Cela peut donc aller au delà de la classe ?

R : Oui. Par exemple un élève qui a des problèmes d'intégration au collège, ou des problèmes familiaux. C'est hors classe mais je ne vais pas le menacer de prévenir ses parents de ceci ou cela si je sais qu'il est tyrannisé chez lui. J'ai le cas d'un élève cette année. Je trouve d'autres solutions.

Q : Transmettre « par sa présence » c'est ... ?

R : C'est plus le côté modèle qu'on nous demandait déjà avant... Je ne sais pas : pas d'agressivité avec les élèves, pas de violence, du respect, de la bienveillance, de l'humanité... Nous sommes aussi des humains qui transmettons nos petites imperfections. Certains professeurs transmettent de façon plus ou moins consciente, je ne sais pas si c'est « à faire » ; ça se fait tout seul... , on ne peut pas le contrôler. A partir du moment où on est en interaction avec d'autres personnes quelles qu'elles soient on transmet ce genre de choses.

Q : Enseigner c'est quoi , pour toi, avant tout ?

R : Pour moi c'est avant tout donner un cadre, donner des aptitudes, quelques connaissances –ce n'est pas le gros du travail- des compétences , savoir maîtriser la lecture d'une carte ou d'un document. Aussi des compétences civiques : savoir se comporter en société, respecter les adultes, ses camarades etc.

Q : Du savoir être ? (hochement) Quelle place occupe ce dernier dans votre pratique ?

R : Je dirais 30%, 50 % de savoir faire et 20 % de savoir. Après ça peut bouger dans chaque cours mais en moyenne c'est ça.

Q : Et comment passe la transmission du « savoir être » ?

R : Le geste et la parole. Le geste c'est ce que je fais moi et ce que je leur demande de faire eux, en leur demandant, en leur imposant plutôt, de s'aligner, de se taire ou de dire bonjour. La parole : moi je leur présente la société qui va s'offrir à eux. On essaye de voir ensemble les codes qui la régissent pour s'intégrer au mieux, réussir au mieux. Je ne le fais pas avec les plus petits, mais avec les 4^e par exemple je leur donne 3-4 minutes pendant lesquelles ils ont droit de m'interroger par exemple sur un métier ou sur un phénomène de société qui leur est passé par la tête. La dernière fois c'était sur Mandela, les conséquences de sa mort, les guerres qu'il peut y avoir etc. Mais je leur apprend aussi comment remplir un chèque, je leur explique l'utilité des impôts, des choses toutes bêtes. Je suis prof d'éducation civique, c'est à la fois la discipline et ce qu'il y a en dehors.

Q : Cela impacte ta perception d'eux ? Mentalement tu les départages ?

R : Oui, plus que mentalement d'ailleurs. Je suis honnête avec mes élèves, je leur dis lesquels sont adorables, ceux qui sont pénibles... Après ça va rien changer sur ma façon de les noter ou de les encadrer –je les traite comme les autres- mais je ne peux pas leur mentir. Au reste je crois qu'ils s'en rendent compte. Il y a des élèves plus agréables que d'autres et voilà.

Q : Comment tu leur dis ça ?

R : Il peut m'arriver de dire à un élève : « je te trouve sympathique toi » Après je leur mets des mots comme « gentil », « pénible », « dérangeant ». Il y a des élèves qu'on aime moins. Cela ressort de l'honnêteté, c'est important. La relation est fixée par le lien entre deux personnes. Un élève qui perturbe un cours, j'aurais tendance à moins laisser passer une bêtise qu'un élève qui a, avec nous, une relation respectueuse et agréable. Un élève agréable qui ferait par exemple passer un mot à un camarade, je vais prélever le mot, mais je ne mettrais pas forcément de sanction. L'élève qui fait l'idiot qui bavarde tout le temps, si je le prends dans la même situation je serai plus ferme.

Q : Un élève qui vient t'expliquer qu'il est en situation difficile, cela va changer ta manière de l'évaluer ?

R : Non. Si c'est l'élève lui-même qui vient me parler je vais le noter comme les autres. Pour les évaluations je me fixe sur les PAI (projet aide individualisée), par exemple pour les dyslexiques, les infos qui peuvent m'apporter le prof principal ou un autre. Cela m'est arrivé qu'on me dise, « cet élève a de grosses difficultés en ce moment, faudrait être plus.....enfin... plus sympa avec lui... » Je fais des évaluations assez souvent, donc celui qui a faibli une fois aura l'opportunité de se rattraper. Si le problème persiste j'irais voir ce qui se passe et j'aviserai.

Q : Quels sont tes critères pour « classer » les élèves ?

R : Ce n'est pas la participation. Un élève qui ne travaille pas assez, ça ne me dérange pas du tout. Moi c'est vraiment les gestes, l'attitude en classe. Un élève insultant vis-à-vis de ses camarades, un pénible qui va parler à tout bout de champ, qui va perturber le cours en fait... Pour les « gentils » c'est plus varié et ce ne sont pas forcément de très bons élèves: ça peut être des élèves qui participent beaucoup, qui suivent et s'intéressent au cours, qui ont, au moins, l'air attentif. Ça peut être aussi des élèves touchants par leurs difficultés ou leurs paroles avec un langage hésitant.

Q : L'ambiance en classe. Y es tu attentif ?

R : J'y ai un rôle car si mon cadre est trop rigide, l'ambiance sera bridée. A l'inverse si je suis trop laxiste, l'ambiance ne sera pas ce qu'elle devrait être pour apprendre. Au total ce sont les élèves qui font seuls l'ambiance, moi je ne peux qu'y fixer des limites. J'essaie de ne pas trop intervenir là-dessus. C'est plus le niveau général que l'ambiance qui va me pousser à adapter mon cours. Une classe qui est agitée, non concentré, mais qui a les capacités je ne leur ferai pas un cours plus facile que d'habitude.

Q : Comment tu cadres une classe agitée ?

R : Si c'est très agité il y aura une note de civisme, les carnets sur la table, des sanctions, une réactivité plus importante, appeler les parents en cas de souci. Si c'est juste que certains s'agitent sur leur chaise je vais juste leur demander de cesser. S'ils parlent entre eux, ça perturbe mon cours et là je sévis. Je vais d'abord essayer de les secouer un peu par la voix, de les motiver. Je leur dis que si je suis seul à participer au cours, ils vont s'ennuyer. Ils ont tout à gagner à participer. Je vais essayer de les remobiliser quoi. Si ça ne marche pas je vais peut-être tenter plus d'oral en les faisant lire tout haut les textes du cours alors que d'habitude c'est moi qui le fais pour gagner du temps. J'essaie de les forcer à prendre la parole en les interrogeant beaucoup plus. L'objectif est que la spirale du silence et de la mollesse s'arrête. Après je n'ai ni les connaissances ni l'expérience suffisantes pour remodeler mon cours en direct.

Q : Est-il de la responsabilité du prof de faire aimer sa matière ?

R : Oui et non. Oui parce que la manière dont il mènera son cours mettra ou non l'élève en bonne disposition pour aimer la matière. Et non, parce qu'il y a des élèves qui ne s'intéresseront pas quoi que tu fasses. On aime le chocolat ou pas. Les goûts et les couleurs tu comprends. Des élèves ont fait une année avec moi et ils ont adoré l'Histoire, d'autres ont détesté, et puis d'autres encore pour lesquels ça n'a rien changé. Je le sais parce que je le leur demande.

Q : Les élèves te parlent facilement ?

R : Pas des choses personnelles. Mais le reste oui. Ils me répondent sans réticence, donc j'imagine que ça ne les dérange pas. Est-ce qu'ils apprécient ? Je l'ignore. Ma préoccupation n'est pas de faire aimer ma matière, je ne cherche pas particulièrement à le faire, même si cela me fait plaisir quand ils aiment .

Q : Le professeur doit-il s'impliquer dans l'épanouissement de chaque élève ?

R : Dans une certaine mesure oui, celle qui a à voir avec la réussite scolaire. Moi cela me tient à cœur que des élèves ne sortent pas en se disant « je suis un gros nul ». Mais plutôt « ah je suis capable de faire des trucs ». Il y a déjà ça. Après il y a l'intégration dans la classe ou au collège qui est importante. Un élève qui se fait chahuter par ses camarades ce n'est pas épanouissant pour lui...

Q : Donc le professeur a un rôle à jouer dans la relation entre élèves ?

R : Oui, en partie. Mais pour moi cela s'arrête là. A ce que le professeur est capable de gérer, d'influencer, d'améliorer....

Q : Tu influes sur l'image que les élèves ont d'eux mêmes ?

R : En partie oui. Un élève convaincu qu'il ne peut rien faire de bien c'est au professeur de lui prouver qu'il a tort. Par la parole surtout en lui expliquant qu'on est tous différents, que lui a peut être des qualités que les autres n'ont pas. Que même si dans ma matière il n'a pas de bonnes notes, il y en a sûrement d'autres où les résultats sont meilleurs. Ou même en dehors de l'école, il peut se découvrir d'autres qualités. Par les évaluations aussi, on peut lui montrer qu'il a réussi certains exercices. Prends le cas d'un élève qui doute de lui, il a sûrement réussi d'autres choses. Je prends en compte toute l'année : il peut avoir raté un truc, réussi un autre...

Q : Une sorte d'évaluation individualisée à faire ?

R : Pas pour tous. C'est au cas par cas. Un élève sans problème ne vient rien demander et un élève mal en point qui ne demande rien on ne peut pas s'en rendre compte, ni intervenir, sauf cas exceptionnel.

Q : Cela t'arrive souvent qu'on vienne te solliciter pour ça ? Et quand ?

R : Pas si souvent. En général c'est lors de la remise des contrôles. Un élève qui souffle en disant « j'ai pris une bache, j'ai été nul ». Je réagis alors immédiatement par un petit mot : « c'est pas grave, ça va s'améliorer, faut juste travailler un peu plus »... Je le rassure quoi. Et parfois, je lui demande de venir me voir à la fin du cours pour qu'on en parle un peu plus longtemps.

Q : Tu as l'impression de les comprendre facilement tes élèves ? Ou te surprennent-ils souvent ?

R (Longue réflexion) Non.....Certaines de leurs attitudes me surprennent quand ils ne collent pas avec la vision que j'ai d'eux. Dans les relations qu'ils ont entre eux. Amoureuses parfois. Surtout en dehors de la classe voire de l'établissement. Je suis parfois un peu choqué par ce qui se fait ou ce qui se dit. Mais c'est surtout en dehors. En classe je n'ai jamais de grosse surprise. Sauf une fois... J'ai un élève particulièrement pénible qui faisait l'idiot et essayait de déconcentrer ses camarades en pleine évaluation. Donc je lui demande de se taire, il le fait. Et là j'ai une élève étrangère ne parlant pas bien le français qui me demande d'expliquer qu'elle n'avait pas compris. Je la fais venir à mon bureau, je lui explique, elle repart à sa place. Là l'élève pitre lance « moi aussi je veux venir au bureau ». Je lui réponds : « non, toi tu as compris, c'est juste que tu fais l'idiot. » Il s'est rassis en lâchant : « raciste ! » Je l'ai immédiatement exclu de mon cours, j'ai fait un rapport, j'ai hésité à porter plainte, et puis je ne l'ai pas fait. Il a été exclu. Depuis, il est revenu dans l'établissement mais pas dans mon cours, je l'ai dit au CPE ils ne savent pas où il est.

Q : Crois tu avoir été suffisamment formé en matière de gestion de l'affectivité des élèves ?

R : Non mais je ne pense pas qu'on puisse l'être. Il y a une grande part qui tient à notre propre personnalité, caractère... notre vécu .. On aurait beau me dire, « il faut faire comme ça », cela ne changerait rien, je ne pourrais pas aller à l'encontre de ce que je suis. Maintenant je suis pour les conseils et l'apprentissage mais je

pense que c'est un domaine dans lequel il est très difficile d'apporter des choses aux gens. On touche là à une dimension personnelle. Cela dit mieux vaut un petit peu de formation, que rien du tout. Donc non on n'a pas été assez formé pour ça.

Q : Pourquoi as-tu choisi ce métier ?

R : Cela me plaisait l'idée d'apprendre des choses aux gens. J'aime bien les contacts humains, les échanges. Après il y a une dimension plus matérielle avec une activité dense, intense pour les cours et après des grandes plages de repos. Et ça ça me plaît. Voilà.

Q : Le métier a-t-il répondu à tes attentes ?

R : (hésitation). Oui, ça correspond à ce que j'attendais...

Q Est-ce que tes mots et la personne que tu es a beaucoup d'impact sur le développement identitaire des élèves ?

R : Oui. Je suis quelqu'un de très gentil –parfois trop- et ça a un impact car cela montre d'autres possibilités aux élèves, surtout ici où les parents sont très stricts, voire violents. Ils voient autre chose. Certains collègues leur mettent des cadres tellement rigides que quand ils sortent, parfois ils explosent (les élèves). Ils sont très agités, ils hurlent, ils se chamaillent. Moi, avec mon attitude plus sereine je leur montre qu'il y a autre chose. De façon générale ils sortent assez calmes de mon cours.

Q : Quelles sont les qualités personnelles indispensables à ce métier ?

R : Je dirais que c'est aujourd'hui quelqu'un de charismatique, rigoureux et strict.

Q : Charismatique ?

R : On nous demande aujourd'hui de faire des cours beaucoup plus vivants qu'autrefois et là le charisme – l'éloquence, la tenue, l'aisance en public- est important pour réussir. C'est inné le charisme mais ça peut s'apprendre en partie. On peut apprendre l'éloquence, à se tenir moins nerveux ou angoissé même si on a tous nos limites et notre propre bagage perso. Etre rigoureux, c'est enseigner un savoir de façon carrée, se tenir aux sanctions promises, aux objectifs proclamés... Etre strict c'est plutôt la capacité à se faire respecter et obéir sans se montrer tyrannique.

Q : Dans le charisme y a-t-il une dimension de séduction ?

R : Oui pour certains. Mais il y a beaucoup de profs qui cherchent à séduire, même inconsciemment. Je pense que c'est un choix plus ou moins délibéré des profs. Après, les élèves peuvent être séduits par un prof sans que celui-ci l'ait cherché. Moi je ne suis pas du tout là dedans. J'ai eu un tuteur qui était là dedans et ça m'a un peu dégoûté. Il était complètement dans la séduction avec ses élèves et je trouvais ça complètement ahurissant. Il écrivait des textos à certains. Il avait des relations qui dépassaient le cadre de classe. Et même en classe il essayait toujours d'avoir le petit mot pour rire, essayer de leur plaire ...

Q : Et ça n'était pas efficace en enseignement ?

R : (hésite) Si. Cela ne provoquait pas forcément un problème d'enseignement. Les élèves aimaient la matière. Il était rigoureux, il faisait son travail bien mais son attitude créait chez ses élèves des comportements qui pour moi ne correspondent pas à ce qu'elles devraient être. Par exemple certains venaient en récré lui parler comme à un copain ou même, en, rigolant, lui demandaient une cigarette . Il y a eu des soucis aussi d'ordre privé avec une élève tombée amoureuse ...

Q : Donc pour toi il n'a pas mis assez de distance ?

R : Pour moi (réfléchit) je ne sais pas si c'est une question de distance, plutôt un problème de type de relations. Ça n'allait pas. Il avait une approche séductrice et amicale alors qu'on peut être proche de ses élèves dans une relation plus adulte, de conseil ou d'écoute.

Q : c'est une compétence professionnelle ?

R : oui ! c'est indispensable....

Q : Tu as l'impression d'être toi-même en cours ?

R : Pas tellement. En classe je suis beaucoup plus sévère et strict que je ne le suis. Cela dit je ne simule jamais d'émotions non. Quand je suis en colère je le suis, quand je suis content je le suis aussi....

E6 : Roland. 45 ans. Professeur de maths depuis 20 ans environ- enseigne au Lycée. Entretien de 55 min sur place dans l'établissement.

Q : Dans le dernier référentiel, l'enseignant est appelé à prendre en compte la dimension affective dans la relation avec l'élève. Qu'en penses-tu ?

R : Les référentiels évoluent d'année en année. En fait, depuis toujours on fait attention à cette dimension affective mais on ne l'avait pas écrit. Ce que moi j'entends par là c'est la relation individuelle et/ou collective qu'on a avec les élèves. Relation dans la motivation, l'évaluation, dans l'attitude avec le respect d'autrui, le respect des règles inhérentes à la société, les règles de l'établissement, les règles que chaque enseignant peut ajouter dans sa classe. Aussi essayer de veiller dans le relationnel à ce que les choses soient vécues comme justes. La dimension affective a toujours existé, elle fait partie de notre métier. Elle n'avait simplement pas été formalisée comme dans le dernier référentiel.

Q : Les enseignants doivent la prendre en compte, composer avec ?

R : Ils l'ont toujours fait. A partir du moment où il y a communication, surtout répétitive comme pour nous, il y a forcément un rapport affectif qui se fait. Il y a aussi un rapport de séduction. De toutes façons dans une relation répétée il va y avoir une relation affective, une séduction ou le contraire. Par exemple moi j'enseigne les maths : un élève qui exècre son enseignant, quelle qu'en soit la raison, va avoir du mal à acquérir la matière. Inversement, un élève qui « aime » son prof va avoir plus de facilités. Est ce que ça change les résultats, les évaluations ? Oui parfois. La relation affective est une donnée des motivations.

Q : Est-ce la responsabilité des profs de faire aimer leur matière?

R : Question très complexe. Les mathématiques, c'est une matière très particulière. « Aimer » la matière pour un jeune, c'est aussi être en réussite c'est corrélé. C'est très rare l'inverse. « Aimer » je ne sais pas mais on doit tout faire pour les intéresser, les amener à la réussite. Malheureusement, ces dernières années au niveau national, comme dans l'international, il y a beaucoup d'échecs en maths. Il y a quelques jours les statistiques PISA et justement la France est un mauvais exemple par rapport à l'argent dépensé, notamment pour faire des évaluations...

Q : La relation effective pourrait elle pallier ces échecs ?

R : Pallier non mais c'est quelque chose qui peut aider à avoir un peu plus de réussite. Mais il peut y avoir des élèves en réussite sans rapport affectif avec le prof. Il faut établir une relation de confiance. S'ils ont confiance en l'adulte qui est là, cela va aider à avoir confiance en eux-mêmes. Dans l'affect il y a ce qu'on transmet aux autres mais aussi si l'on s'aime soi même.

Q : Comment s'y prendre pour créer ce climat de confiance et les intéresser à la matière ?

R : J'ai pas envie de le faire avec toutes les classes. ... pas forcément envie de le faire avec toutes. Est-ce de ma responsabilité ? Cela dépend, du type de classe, comment je suis ce jour-là etc. J'utilise plusieurs techniques dont

celle de séduction, non pas par mon aspect virtuel mais par les histoires que je raconte. Je suis enseignant, je raconte des histoires que j'essaie intéressantes et pouvant servir à transmettre ma matière. J'ai recours à l'histoire des maths, certaines sont connues d'autres moins. Il y a aussi des anecdotes mathématiques. Et enfin on peut coupler les maths avec les choses de la vie. Depuis une quinzaine d'années, comme il y a échec grandissant en maths, et en sciences, avec peu de gens en France qui veulent en faire. Il y a aussi peu de femmes, national et international. Ce dont on s'est aperçu c'est que souvent justement les élèves manquent d'affect pour la matière. Soit parce que c'est lié à une succession d'échecs, soit parce qu'avec certains profs (de maths) le courant n'est pas passé et du coup ils ont rejeté la matière. Souvent il y a eu des problèmes dans les évaluations. Soit aussi parce que la matière math est très mal « vendue », il y a trop peu de communication autour d'elle.

Q : Donc la communication est essentielle ?

R : La comm oui. Pas forcément l'affect même si la comm peut être partie prenante de l'affect. C'est pourquoi j'essaie de remettre les maths dans la vie réelle sans qu'il s'agisse de sciences appliquées. Souvent on a une vision des maths : à la boulangerie, à la banque on s'en sert, pour construire une maison, calculer les angles on s'en sert . L'objectif des anecdotes et de tout ça c'est de les intéresser à la matière.

Q : Est-ce qu'ils sentent que toi tu aimes ta matière ?

R : Ça doit dépendre des moments mais globalement oui je pense. Ils voient bien la passion qu'on met dans ce qu'on raconte : l'attitude, le débit, l'intonation, l'élocution, la précision, tout cela compte... L'état dans lequel on est , est aussi important. Est-on souriant ? En colère ?

Q : L'enseignant doit y être attentif ?

R : ...Un enseignant est aussi un acteur sauf que le public n'a pas payé et parfois n'a pas choisi d'être là. Cette dimension d'acteur a toujours été là. Ce qui a un peu changé, c'est la vision de notre société sur le monde de l'éducation. Il y a eu une évolution de cette vision et du coup il est peut être plus important qu'avant de prendre en compte ce rôle d'acteur. C'est-à-dire d'essayer de mettre son auditoire en bonnes conditions.

Q : Le rapport au savoir a changé tu dirais ?

R : (long silence) Notre société est en constante évolution. Donc le rapport au savoir, le transfert du savoir doit aussi évoluer... Quand j'ai commencé à enseigner, au XXe siècle, il y avait déjà des philosophes, des pys qui ont pensé l'école, le transfert des connaissances etc. On a eu plein d'écrits déjà. Il se trouve que devenir enseignant dans le second degré, ces connaissances n'étaient pas forcément enseignées dans la formation initiale. C'était à chacun de se faire sa propre formation. Il y a eu évolution : j'ai cru comprendre que maintenant on accorde un peu plus d'importance au cognitif, à l'affectif, à la manière dont on va transmettre et un peu moins à la matière proprement dite. C'est pas plus mal, un enseignant est toujours un peu un étudiant attardé qui apprend à apprendre. Je reviens à l'affect : l'enseignant aussi a besoin d'être dans de bonnes conditions affectives pour bien faire son travail.

On a toujours pratiqué l'affect je l'ai dit. Mais les instances dirigeantes de ce pays en sont à présent plus conscientes à cause de l'évolution de la société. La réputation de l'Education Nationale a une image un peu moins positive dans le second degré. Du coup les gens se sont un peu plus intéressés aux raisons de ce désamour, de cette désaffection, de ce manque de réussite. Ils ont réfléchi. Donc vraisemblablement les gens devront faire de plus en plus attention au relationnel, à l'affect au cognitif.

Q : Quelle formation alors ?

R : Dès qu'on rentre dans ces histoires de psyché, il y a plusieurs manières de voir les choses. Il faut que nous nous cultivions (sur ce point) mais nous devons nous méfier des recettes toutes faites, -genre, « j'ai lu les 4 livres de Bachelard, je les explique »- dans la formation initiale comme dans la continue. Je me méfie beaucoup de tout ça. Il y a ce qu'on est, notre être, le lieu où l'on vit, le type de matière etc. Dans la formation initiale comme dans la continue il faut continuer ou commencer à organiser des sessions de formation sur toutes ces choses.

Q : Mais sous quelle forme ?

R : Tout est bon à prendre, cours théoriques ou analyses de pratiques. Moi qui suis en formation continue, on me propose très peu de formation ou de réflexion sur les transferts de connaissances. Je peux récupérer cette formation en m'inscrivant à l'Université, mais on me propose très peu en formation continue. Par contre on me propose des réflexions sur notre pratique, des mises en situation etc. Le problème est que si on veut vraiment progresser, il faut qu'on ait une formation théorique sur plein de choses –la comm de groupe, le psyché, la société, le ressenti etc- et en même temps il faut qu'on ait une application pratique des choses. Ça peut être des cours filmés pour analyser les choses, à condition que le prof ne se sache pas filmé parce que sinon ça change son attitude. Il y a quelques années, dans le 93 où j'ai commencé ma carrière, Arte ou La 5 avait filmé au collège Pablo Picasso pendant une année entière. Au départ les gens ont surjoué, ensuite ils se sont habitués aux caméras. Plusieurs profs étaient suivis. Ils en ont fait 4 ou 5 films d'une heure avec des gens plus en réussite que d'autres, qui devraient être montrés à tous les profs. Passionnant.

Au Lycée, c'est différent. Si le prof ou les élèves n'ont pas envie tel jour, qu'il y a désintérêt de la matière ou du prof, les élèves sont moins attentifs, plus bavards. S'ils commencent à s'exciter entre eux on peut parler d'indiscipline. Là, si l'enseignant s'énerve on peut entrer en situation conflictuelle.

Q : Comment fais tu pour résoudre ce genre de problème ?

R : Déjà l'action est en amont. Moi, au départ, toute cette partie affective de groupe je ne la mets pas forcément en pratique en début d'année. Cela joue aussi sur l'affect mais je mets une petite pression sur les élèves pour obtenir un phénomène de groupe. J'ai compris au fil de mon expérience que pour avoir un peu de paix en matière de discipline, je fais du transfert affectif avec les élèves en les mettant dans une condition où il vaut mieux pour eux conserver, préserver le climat de confiance.

Q : Comment tu t'y prends ?

R : C'est complexe, cela dépend des clients. Faut bien cibler car on peut se tromper. Faut observer leur entrée dans la classe, voir qui fait quoi, qui a plus d'influence que les autres, on est vraiment dans une analyse du groupe. La « clientèle » (rires), suivant le groupe dans laquelle elle est, et selon la personne avec qui elle est (le prof) peut avoir un comportement très différent.

Q : Tu catégorises les élèves donc ?

R : J'essaie de repérer dès le début d'année ceux qui pourraient être des leaders négatifs, c'est-à-dire ceux qui donnent l'impression aux élèves comme aux profs qu'ils vont faire des bêtises. Parfois on les repère avant même la première année en classe, à la manière dont les gens se regroupent autour de tel ou tel, la manière dont ils se meuvent, le choix des places etc. Tout ça donne des impressions. Après, au fil du temps, après quelques observations on peut mettre en place ce que j'appelle un contrat didactique où j'explique un peu les règles. La rentrée des classes est souvent le premier contact entre enseignants et élèves –c'est là où je diffère un peu de la majorité qui fait remplir des fiches, et explique les règles. Moi, aucune fiche. Dans le premier contact on commence à travailler directement. Ou bien j'explique ce qu'on va faire dans l'année autour de la matière. Pour pouvoir instaurer des règles, je n'en parle pas. Du coup, ça permet de « voir un peu ce que vont faire les gens. Ensuite, en fonction de ce qu'on voit, on va déplacer le curseur de la pression.

On va d'abord s'adresser affectivement à eux (les « troubleurs ») sans les stigmatiser par rapport au groupe, leur parler doucement, veiller à ne pas les dominer trop outrageusement –moi par exemple, je ne suis pas très grand déjà mais s'il le faut je m'accroupis à côté d'eux. Par contre le contenu de mes mots peut être difficile. Parfois ils n'ont pas l'habitude et le fait qu'on les confronte à ce qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre peut en rajouter au contenu affectif. Selon moi, il faut que les choses ne soient pas tout le temps pareilles. Il faut varier les techniques. Souvent dans l'enseignement on a un peu tous des techniques communes, en les changeant un peu on arrive à des résultats différents.

Q : Qu'est ce que tu leur dis par exemple ?

R : Au lycée, où j'enseigne aujourd'hui, un tri a déjà été fait. Ceux qui sont là n'ont pas lancé leur chaise à la tête des profs de collège. Avec les fauteurs de trouble qui restent je vais d'abord intervenir en individuel. Et puis au bout d'une semaine je mets une pression globale sur toute la classe, j'établis des règles assez drastiques et j'expose le contrat qui nous relie.

Q : Dans ta réaction individuelle, tu leur dis quoi ?

R : Quand on leur donne un travail à faire on s'aperçoit que beaucoup ont du mal. En maths ils ont un blocage c'est-à-dire que c'est le syndrome de la non-compréhension. Ils ont lu les consignes mais ils ne démarrent pas. Ils ont besoin d'une mise en confiance dans la création. Ceux qui ne sont pas contents, ben, heu... Il faut trouver un discours susceptible de les contenter. C'est vraiment en fonction de la clientèle. J'ai un exemple dans une de mes secondes : un élève pas vraiment content d'être en classe et en maths en particulier. J'ai essayé de lui faire comprendre que même s'il avait échoué dans le passé en maths, il est possible de créer des choses. On peut changer un peu l'exercice à faire donné à la classe, la changer pour cet élève particulier, changer le type de questionnement, l'aider. Souvent cela va permettre à l'élève de commencer à créer. Même si il constate le décalage qu'il y a entre ce qu'a compris la classe et lui-même.

Q : Là on est dans l'accompagnement personnalisé ?

R : Oui mais on ne peut pas le faire tout le temps. On n'a que 55 mn pour une trentaine d'élèves. On ne peut pas faire de l'individuel avec tous. Et puis il faut faire attention car on peut perdre la confiance de quelqu'un au moment où il se rend compte qu'il ne progresse pas. Moi ce que j'essaie de faire c'est d'intervenir auprès de certains dans certaines séquences et je m'occupe d'autres personnes dans une autre séquence. J'explique que ceux qui n'ont pas pu me voir individuellement pourront le faire ultérieurement. Il y a ceux qui ne demandent mais que je vais voir et d'autres, en demande, à qui je promets de les voir plus tard. Il y a aussi ceux qui sont autonomes mais qui ont besoin d'affect eux aussi pour continuer de progresser.

Q : Une sorte de compétence affective à mettre en place ?

R : Oui, ou au moins une compétence en gestion de groupe qu'il aura acquise soit sur le tas, soit en modules spécifiques. Ce qui rompt parfois une relation affective établie avec un élève, c'est le phénomène de groupe.

Q : C'est un moyen de renforcer la dimension affective dans l'accompagnement personnalisé ?

R : Pourquoi pas. Moi j'enseigne depuis 20 ans et j'ai toujours entendu les enseignants réclamer des formations effectives. L'accompagnement personnalisé est une manière d'aller vers l'affectif. Dans les groupes à faible effectif on est plus à même d'aller vers l'affect individuel.

Q : Et le contrat didactique, tu lances un débat ou tu annonces tes buts ?

R : Pour les primo-arrivants j'édicte les règles. Avec ceux qui sont en 2 ou 3^e année il y a échange. Mon objectif est d'établir la confiance avec tous en leur expliquant ce qui nous relie et pourquoi on est là. Il faut qu'ils prennent conscience qu'on s'intéresse à eux.

Q : Le prof a-t-il un rôle dans l'épanouissement des élèves ?

R : Ben on est prof, on est un être humain adulte, et des éducateurs, ça répond à la question. .

Q : C'est important que les élèves t'apprécient ?

R : Ce qui est important est que les élèves respectent à la fois le prof dans sa fonction et l'être humain. Ce n'est pas apprécier, c'est respecter. Je m'arrange pour que dans cette dimension affective il y ait en même temps une appréciation de l'enseignant lequel doit rester à sa place d'enseignant . Dans la notion d'affect il peut y avoir une confusion. Cela m'est arrivé. Dans ces cas là c'est à nous d'abord de pressentir et éventuellement cadrer un peu plus le rapport individuel. Dans l'affect les différences d'âge peuvent jouer : moins la différence est grande plus l'affect peut être fort parfois, ce n'est pas une règle. Tout cela ne s'apprend pas forcément dans la formation

initiale mais avec l'expérience.

Dans le rapport affectif, le rapport de séduction a tout ce que cela peut induire : danger éventuel à court ou moyen terme. Cela dit dans toute communication il y a un rapport de séduction. Chez nous c'est un rapport de séduction professionnel. Avec une classe c'est un rapport collectif et c'est ce qui peut être difficile à comprendre pour les élèves.

Q : Tu étais conscient de ce rapport séduction dès le début de ta carrière ou bien c'est l'expérience qui..?

R : Oui j'en étais conscient dès le début. Ma formation initiale était particulière car j'ai eu la chance, ou la malchance, de travailler pour gagner ma vie pendant mes études, c'est là où j'ai appris un peu la communication. Puis la psychologie. Cela manque cruellement aujourd'hui dans la formation initiale mais aussi après. Avec l'image de notre profession dans la société, tout le monde en est plus ou moins conscient à présent.

Q : Tu as l'impression d'être toi-même en cours?

R : C'est compliqué parce que ça renvoie à ce que je suis moi-même. Encore faut-il que je sache ce que je suis, et là on entre dans ma psyché à moi. Etant donné qu'on est dans un système de représentation, à la fois on joue un rôle et on est quand même naturel. Pour moi, il y a des choses parfois simulées et des choses réelles. On prend conscience de l'affect à la lecture des effets bénéfiques ou négatifs de nos attitudes sur les élèves.

Q : Et la passion c'est nécessaire ?

R : Faut pas s'ennuyer dans ce qu'on fait. J'aime transmettre, j'aime ma matière. De là à éprouver de la passion... Je ne suis pas sûr. La passion c'est souvent éphémère.

E 7 : Vanessa, 25 ans, enseigne l'anglais- depuis 6 ans - dans un lycée. Entretien à domicile.

Q : Dans dernier référentiel de compétence, il est indiqué que le prof doit tenir compte de l'affect ?

R : La dimension affective c'est notre perception personnelle de l'enseignement et du rapport élève professeur. Ça a aussi un rapport avec nous, comment on était en tant qu'élève, comment on voyait le lycée, les profs, l'apprentissage. Du coup on a des attentes par rapport à nos élèves.

Q : C'est quoi les attentes alors ?

R : Ben pour moi, l'école n'a eu d'importance qu'à partir lycée. Donc, je comprends mieux le décalage, le manque de volonté, le rapport à l'école, le manque d'investissement personnel. Pour moi le rapport affectif c'est déjà ça, comment j'étais quand j'étais élève et maintenant quand je les regarde, je place involontairement la grille dessus, c'est un réflexe. Bien sûr les élèves ont des personnalités différentes, on va apprendre à les connaître mais avant c'est quand même ça.

Q : C'est donc ne pas perdre de vue que ce sont enfants?

R : C'est ça, on a nos exigences d'enseignants, ce qu'est l'élève type, ce qu'il est capable de faire mais il y a aussi le côté élève, qu'est ce que c'est que l'élève à cet âge là ?

Q : Cette place de l'affect dans le référentiels de compétences c'est normal, nécessaire ou pas ?

R : Venant du ministère, je trouve cela étrange. Parce qu'on nous demande d'être des professionnels, encore et toujours. La dimension affective, ça ne va pas ensemble. Les exigences qu'on nous impose, éthiques –quand on a un problème avec un élève on est censé rester le modèle, la référence, on se doit d'être droit etc-, et maintenant on nous demande de prendre en compte la dimension affective, je ne sais pas... Dans la pratique je trouve ça normal, mais venant de l'autorité c'est bizarre. Comment calculer ça ? Sur le reste on nous demande des objectifs chiffrés. Mais là, on ne peut pas quantifier une dimension affective. C'est bizarre, ça vient comme un cheveu sur la soupe, ça n'existait pas avant. On nous demandait d'être des professionnels.

Q : L'affect ce n'est pas professionnel ?

R : Ben dans la pratique du métier si, mais... Enfin moi je distingue ce qu'on nous demande de ce qu'on fait

dans la pratique. Il y a quand même un décalage, c'est personnel, on est tous différents face à l'école, l'élève etc... On sera tous d'accords sur la conjugaison de l'imparfait. Ce n'est pas normal (d'inclure l'affect) parce que ça veut dire qu'il y aura jugement. La dimension affective peut ne pas être celle qu'on attend; il y a la notion de bien et de mal, est-ce que ça recouvre ça ? Du coup ça peut être moralisant. Ce qui est personnel n'est pas forcément accepté à l'école. Nous les profs on ne dit pas tout ce qu'on pense quand on est inspecté. L'école, c'est une case, un moule. On travaille pour une partie des élèves. Voilà, on ne nous considère pas comme des....parents. On n'est pas considéré dans notre dimension humaine.

Q : Mais est-ce normal que l'inspecteur ne regarde que le côté quantifiable de la transmission ?

R : Indirectement l'inspecteur ça va l'intéresser, il va regarder l'implication de l'enseignant etc. Mais mettre ça comme critère d'évaluation, c'est délicat, car le professeur qui a une ressenti particulier qui n'est pas forcément le même que les autres profs, on va le juger sur sa personnalité. C'est délicat. On n'est pas censé juger ça non ? On ne peut pas nous comparer comme ça je trouverais ça injuste.

Q : Alors tu dirais qu'enseigner c'est... ?

R/ Moi j'ai choisi d'enseigner l'anglais parce que c'est la matière dans laquelle j'avais le plus de facilités. Mais pour moi, la priorité, c'était pas la matière mais ce qu'on apportait en tant que personne. Après, la matière, qu'ils l'apprennent, qu'ils assimilent des choses, qu'ils évoluent, même si la progression doit être faite dans discipline. Même s'il n'y a pas de répercussions énormes sur eux... C'est ce que certains enseignants m'ont apporté, une vision différente des choses, surtout quand on est jeunes, on est manichéens, sans nuances. Et les profs sont là justement pour ouvrir le débat, et des perspectives aussi. C'est le plus important pour moi.

Q : Donc tu es plus dans la transmission du savoir être ?

R : Oui, surtout que les enfants maintenant, ont moins de valeurs, on est obligé de le faire. Même quand on n'en a pas envie. Parfois on est obligés d'arrêter le cours : dernièrement je leur ai parlé de l'esclavage, on s'est arrêtés et on a parlé de ça. Même si je devais terminer un programme différent. Parfois on entend des choses...., ils ont droit d'avoir leurs idées, mais il faut leur permettre d'avoir d'autres clefs, d'autres infos. Donc j'arrête le cours. je ne fais plus d'anglais à ce moment-là. On revient au cours ensuite, ce n'est pas contradictoire. C'est mon métier, je n'en suis pas sorti. Bien sûr c'est lié à la dimension affective mais la discipline, par exemple, c'est dans la pratique de l'enseignement personnel. Certains enseignants n'ont pas envie d'entrer dans ça et c'est leur droit. Je ne partage pas cette approche mais je comprends que certains soient juste des techniciens de leur matière.

Q : On peut encore enseigner comme ça aujourd'hui ?

R : ça dépend où. On peut encore enseigner comme ça et on s'enferme dans sa bulle, on s'impose soi même les limites avec les élèves. C'est un choix.

Q : C'est quoi tes limites avec l'élève ?

R/ Je ne veux pas qu'ils me tutoient. Je suis jeune. J'avais peur qu'ils me prennent pour leur ami. Je me trouve assez accessible, je leur permets de me dire ce qu'ils pensent. J'accepte le gouffre de leur bêtise, je l'écoute. ça me correspond, ça me permet de les connaître. C'est important de les connaître pour supporter leurs bêtises, d'avoir certains rapports, ça permet de passer l'heure différemment. On est plus patients. Je ne suis pas complice, j'essaie de les comprendre et qu'eux arrivent à me comprendre en tant que prof. On est des personnes. Je leur explique comment je fonctionne et qui je suis surtout quand il y a un conflit, j'essaie de faire passer comment je suis, ce que j'attends d'eux, ce que je peux faire pour eux.

Q : Un exemple ?

R : Cette année dans ma classe, il y a une élève embêtante et agitée. Elle était toujours en conflit avec moi, contestant tout ce que je disais. Il a fallu que je parle ouvertement avec elle. Je vais pas les caresser dans le sens du poil, j'essaie d'aller dans la profondeur : quelles sont tes intentions, quelles sont les miennes ? Essayer de désamorcer les choses quoi, je lui dis je ne vais pas me battre contre toi... Quand on reste distant, on pense différemment, eux une chose, nous une autre et ça alimente l'incompréhension. Même s'ils n'aiment pas ma

matière et ne veulent pas travailler, j'attends le respect. Je les respecte, ils doivent faire de même. Je peux comprendre qu'ils n'aiment pas le français, mais je leur expliquer le rôle de l'école. Moi la posture du prof qui ne comprend pas pourquoi ils n'aiment pas l'école, je suis en dehors de ça. On est dans le petit monde de l'école, tout le monde est censé lire et aimer l'école. Même dans les romans les personnages lisent des romans comme si c'était tout à fait naturel d'aimer lire... Alors que non. Surtout dans monde d'aujourd'hui, on prend on jette. Obtenir d'un élève qu'il prenne le livre, c'est difficile.

Q : Comment tu fais ?

R : Cette année j'ai commencé par des ouvrages pas trop difficiles, qu'ils lisent sans s'en rendre compte, qu'ils se sentent plus ou moins piégés, qu'ils aient envie de terminer. Par exemple par un livre qui peut leur parler aujourd'hui. Je ne commencerais pas Shakespeare avec mes secondes. Je trouverais ça décalé même si pour moi ça a un intérêt. Je pars des élèves, à partir de ce que je crois être intéressant pour eux. Je suis attentive à leurs émotions, à ce qu'ils aiment ou pas, on est des personnes.

Q : C'est important qu'ils aiment ta matière ?

R : Non. Ce qui est important c qu'ils fassent des efforts pour comprendre ce que je leur raconte. Je les encourage au maximum. En cas de devoirs, même si on est pressés, je prends toujours le temps de corriger en public, je prends le temps de passer individuellement, de refaire, de leur montrer ce qui va pas. Ils peuvent le refaire et me le re-soumettre si besoin. S'ils le font je vais les valoriser même si ça me fatigue, je fais l'effort. Même si un élève me rend un devoir nul, j'essaie de dissocier la personne de la copie. Je leur dis c'est pas toi que j'ai noté mais le devoir d'aujourd'hui. Sinon eux-mêmes prennent les notes de façon très personnelle. Quoique on dise qu'ils s'en fichent un peu, quand ils voient que leur camarade a une meilleure note qu'eux, on voit tout de suite sur le visage de certains que ça les remet en question personnellement, même s'ils n'ont pas travaillé, ça correspond à un échec. Mais en même temps je ne pense pas qu'on puisse évaluer cette compétence. ça fait partie du travail mais ça ne devrait pas être dans les textes.

Q : Vous avez été suffisamment formées pour ça ?

R : Non pas assez. Je pense qu'on devrait discuter des limites, de nos propres limites, comment introduire l'affection dans notre travail. Mais on n'ose pas en parler, sauf avec nos amies profs. Mais ailleurs en cp, si une se confie trop, va y avoir jugement... En France on a un côté où les émotions on les cache un peu, certaines en tout cas. L'érudit ne doit pas avoir de sentiments, il est celui qui est logique et raisonné. Les profs aussi, on a cette posture. On se plaint mais on ne réfléchit pas sur notre rapport avec l'enseignement, la classe, on n'est pas dans la réflexion, on déverse nos frustrations en salle des profs. Comment je considère mon enseignement, je vais en parler avec des personnes rares, en discussion particulière, on ne va pas mettre le doigt dessus, on le met sur ce qui ne va pas.

Q : La formation pourrait prendre quelle forme alors ??

R : Cela peut devenir du déballage personnel, on n'a pas forcément envie de montrer à nos collègues une part de nous qu'on peut montrer aux élèves. Bien souvent les élèves nous connaissent mieux que nos collègues. On cache moins à nos élèves qu'à nos collègues, on a tendance à toujours être dans une posture. Pas la même grille de jugement, ils ne nous jugent pas si on est bon prof, ils jugent plus la personne. Ils ont besoin de nous faire confiance, leurs progrès dépendent de ça aussi. Du coup ils évaluent notre capacité à leur apporter ça. Certains élèves n'aiment pas la matière mais avec tel prof, ils vont faire des efforts et ça va marcher. On a moins peur de ce jugement que le jugement professionnel de nos collègues. Du coup c'est une question de crédibilité, eux et les autres n'évaluent pas la même chose.

Q : Est-ce que les élèves ont besoin de ça pour travailler?

R : Pas tous. La classe qui marche bien elle n'a pas besoin de prof, enfin si mais peu importe le prof.. Globalement, oui la plupart des élèves en ont besoin, parce que l'école n'est plus un modèle.

Q : Ils ont donc besoin d'un rapport perso avec le prof ?

R : C'est un truc étrange qui se passe pendant l'heure de cours. Et qu'on ne va pas forcément retrouver ailleurs,

même dans la cour pendant la récré. Pour moi, un lien c'est quelque chose qui dure. Or, quand j'ai quitté l'établissement je ne pense plus aux élèves.

Q : Alors justement, la relation élève-prof c'est une alchimie ou un lien qui se construit peu à peu ?

R : Oui je pense que ça se fait au fur à mesure, c'est un recommencement perpétuel à chaque cours, ça s'ajoute à chaque fois, ce n'est pas linéaire. Ça peut s'apprendre, mais certains ont plus de facilité.

Q : Alors ce serait quoi les qualités nécessaires ?

R : Ecouter les élèves avant de s'écouter soi déjà. Nous les profs, on s'écoute beaucoup parler. Il faut que les élèves aient au moins l'impression qu'on les écoute. Il ne faut pas partir du présupposé qu'ils ne connaissent rien, que leur façon de penser est bête. C'est très vexant, ils se ferment après. Beaucoup de profs le pensent. A force de voir la multitude, on finit par les voir comme une masse commune informe, on débite son discours et on oublie la particularité de chaque classe.

Q : Classes tu tes élèves en fonction de cette dimension ?

R : Parfois je suis beaucoup plus souple. Exemple ? Je leur avais donné un exercice, seules 4 élèves l'avaient fait. Je ne me suis pas énervée, j'ai dit OK, vous n'y êtes pas arrivés, on va le faire en classe. Certains ont recopié un document wikipedia qu'ils avaient déjà recopié à la maison, ils ont eu Un point. Mais au moins ils ne peuvent pas dire que je n'ai pas été là. Une autre classe que j'ai et qui est très bonne, je les aurais sanctionnés, tout simplement, car ils sont très bons. Chaque classe est différente. Je ne fais pas de distinction dans la même classe, ils n'ont pas les mêmes attentes: leur demander à tous la même chose, être trop exigeante, ce serait les décourager pour la plupart, ça casserait l'expression. (la croyance) qu'ils peuvent s'améliorer.

Par rapport à leur attitude, j'essaie toujours de créer un effet miroir. Si l'un a eu des propos trop familiers par exemple, même si s'ils ne sont pas tenus envers moi mais entre eux, je vais lui dire « ça atteint ma personne, ça me gêne », je m'implique, je suis pas moralisatrice c'est pas bien, mais j'essaie de montrer que peu importe qui on est, c'est un manque de respect pour moi et toi, et ton camarade. A la fin, il s'excuse mais c'est important de prendre le temps, sinon on se bat toute l'année.

Q : Si tu es face à une classe agitée, peu attentive ?

R : Je m'arrête, je leur dis de se taire, je leur donne une pause. Je change mon programme de la journée, je leur donne autre chose. Ils peuvent venir me voir, ils vont être plus concentrés.

Q : Donc tu adaptes ton cours ?

R : Oui, je change en fonction de l'ambiance, on va pas s'entêter. Je leur dis « ok, je sens que vous n'êtes pas bien disposés », alors je leur propose, « vous choisissez entre ça et ça ». Au total l'apprentissage se fera. Ils ne sont pas prêts à travailler spontanément. Alors il faut trouver !

Q : Comment réagissent-ils quand tu leur proposes un choix ?

R : Ils sont plus apaisés, ils se sentent même parfois un peu coupables d'avoir été agités. Du coup, ils s'autogèrent. Pour moi, le plus important c'est d'être acteur de ce qu'on fait. Même si c'est tout simple, mais il faut qu'ils s'investissent dans ce qu'ils font. Je ne pense pas que la masse en face de moi est une masse informe et vide. Ils ont des familles, des connaissances, ils apprennent des choses à la télé, on ne part pas de rien du tout avec eux.

Q : Beaucoup de tes élèves viennent te parler pour te dire quoi ?

R : Oui. Parfois, c'est Madame, comment je pourrais m'améliorer ? Parfois c'est rien de particulier, ils parlent ils ont besoin de... modèles constructifs, besoin de savoir que la personne est là et c'est tout. Il y en a qui me parlent de tout et n'importe quoi, ils veulent me parler d'autre chose dont eux-mêmes n'ont pas conscience... Ils ont le droit de penser tout ce qu'ils veulent mais tout dépend de comment ils le disent.

Q : Savoir communiquer avec ses élèves... ?

R : C'est la base de tout. Si on n'a pas créé ce lien on aura beau être hyper calé, ça ne passera pas. L'art de communiquer s'apprend, mais ce n'est pas forcément s'investir, ça reste une technique. Il faut acquérir les artifices. Moi; sans parler de manipulation, je sais ce que je fais, c'est réfléchi, c'est de la persuasion .

Q : Il y a une dimension de séduction alors dans le métier ?

R : C'est essentiel, si les élèves ne sont pas séduits pas leur enseignant.... c'est plus important que la crainte, ils feront beaucoup plus de choses que par peur note ou sanction. Ils seront vraiment avec moi dans un projet. Je profite de l'accompagnement pour faire des projets, j'ai ouvert un nouveau blog, je les laisse choisir leur thème. C'est la continuité du cours. on a plus le temps, c'est plus ludique, plus calme. On n'a pas l'obligation de terminer un programme. La séduction dont je parle n'est évidemment pas physique, tout passe par la tête. Le sourire c'est hyper important. Je vois la différence quand j'arrive avec une posture pas positive...

Q : Il y a une dimension d'acteur dans le métier alors ?

R : Oui, on fait de la comédie théâtrale. Je ne leur cache pas que la personne que je suis en tant que prof c'est pas moi quand je suis chez moi. Je joue mon rôle d'enseignante. Quand on parle par exemple de règlement intérieur, je leur dis je ne partage pas tous les articles mais on vit en communauté... Souvent c'est sur la tenue vestimentaire. Si je te croise dans PAP je ne vais pas te dire de soulever ton pantalon. Non. Restez à votre place d'élève, je reste à ma place d'enseignant. Ce serait plus ridicule de nier le côté théâtral, ils ne sont pas dupes.

Q : Cet aspect théâtre, tu le maîtrises bien ?

R : Oui même si, au début, je ne maîtrisais pas tout. On apprend mais à 21 ans, quand on démarre on n'est soi-même pas encore totalement construite. Moi, ça m'a rendue plus responsable, d'enseigner. Car on a, face à soi, des jeunes qui ont besoin d'être accompagnés. On s'impose à soi-même une discipline et voilà.

Q : Tu es très consciente du rôle de modèle qui est le tien ?

R : Oui. Pour moi, les enseignants qui essaient d'être des transgressifs, des contre-modèles, ce n'est pas bénéfique, ce n'est pas les aider. Beaucoup d'élèves ont besoin d'aide, dans discipline et parce que certains n'ont pas les codes pour vivre en société. C'est bien pire qu'avant. Les valeurs sont à l'envers pour moi, elles ont été renversées par rapport au monde dans lequel je vis, ces valeurs (appries dans la famille) ne vont pas les aider, leur permettre d'arriver. Sans renier les valeurs d'où ils viennent, il est important qu'ils acquièrent une certaine mentalité, d'autres valeurs, d'autres codes. Il faut accepter leur âge, leur façon de voir le monde mais aussi leur donner la possibilité de lire le système et de savoir quel comportement adopter, la première intelligence c'est de savoir s'adapter à toutes les situations. Certains enseignants pensent que le bon enseignement c'est gommer ce qu'ils sont et leur donner ce qu'il faut, mais ce n'est pas ça Il faut leur donner quelque chose en plus. Plus tard ça leur sera utile.

Q : Y a-t-il un évènement où la dimension affective a été marquante pour toi ?

R : Mes élèves me disent souvent qu'ils m'aiment. Je les laisse me le dire. Je ne vais pas m'offusquer, je leur dis que j'aime tous mes élèves; même ceux qui sont insupportables. Je leur dis, pour vous aider, il faut que j'apprenne à vous apprécier en tant que personne. je vous considère tous comme des personnes à part entière, qui ont des difficultés ou pas mais que je vais pouvoir aider.

Q : A quelle occasion tu peux dire ça ?

R : Ben ça dépend. Parfois quand l'atmosphère est plus détendue. Parfois ils cherchent ; ils prétendent être trop saqués, je leur dis qu'ils se sont trompés.

Q : Si on changeait la perception affective d'un prof est ce que ça peut améliorer les résultats ?

R : Non. Une implication plus importante pourrait peut être changer. Pour moi, il y a des choses plus fondamentales qui ne sont pas faites, ça crée des lacunes, des inégalités profondes entre élèves. Quand on arrive au lycée et qu'on voit certaines copies, on se dit mais ils vivaient dans des mondes ou des systèmes scolaires différents ? .Au lycée, c'est trop tard. En tout cas pour le français. Certains s'expriment, mais ce n'est même pas du créolisme, ce n'est pas français c'est tout. J'en ai 2 comme ça, je leur faire refaire les exercices et c'est toujours aussi mauvais. La limite c'est la base à partir de laquelle ils vont partir dans la vie. Un élève qui n'a pas les bases, celui là faut vraiment le prendre en particulier mais ce n'est pas possible. C'est une composante à prendre en compte mais ça ne devrait pas arriver jusqu'à l'inspection. Si je ne sais pas à créer ce rapport affectif, ça veut dire que je suis mauvais prof ?

Q : C'est quoi un bon prof ?

R : C'est celui qui a réussi à mener ses élèves d'un point à l'autre. (réfléchit) Passionnés je ne sais pas, investis oui. Certains sont tellement dans leur monde qu'ils ne voient pas que leurs élèves sont largués. C'est parfois difficile de faire croire que tu donnes ton cours pour la première fois quand ça fait 3 ou 4 fois que tu le sors. Moi il m'arrive de répéter six fois le même cours dans la journée, c'est dur -dur. Moi je pense qu'on est là pour apporter un petit....Ce n'est pas possible, « faut rester modeste » laisse-t-elle entendre.

E 8 : Walid, professeur de structure métallique, 34 ans, enseigne depuis 9 ans au Lycée

Q : Dans le dernier BO de compétences il est indiqué que l'enseignant doit tenir compte de la dimension affective dans la relation éducative avec les élèves ? C'est quoi la dimension affective ?

R : C'est apporter un minimum d'attention sur l'élève ? Peut-être sur sa vie privée, essayer de le connaître un peu plus. La dimension affective c'est ne pas prendre l'élève que pour un élève. Se souvenir qu'il y a un petit derrière et faire plus attention à lui sur les notes, les commentaires. Dans le choix des mots comme dans le ton, dans la manière de l'appréhender. Moi j'ai cessé ça parce que les publics ont changé. Ce qui était facile avant l'est moins maintenant. Pour prendre en compte cette dimension affective, faut avoir un retour de l'élève. C'est devenu possible de trouver un lien à créer avec beaucoup moins d'élèves qu'il y a quelques années..

Q : C'est-à-dire qu'elle était là avant mais qu'elle aurait disparu après ? Le prof, est celui qui instaure un cadre disciplinaire par exemple ?

R : C'est dur à gérer, l'affectif. Si tu vas trop là-dessus, ça peut être mal interprété et tu dois recadrer. Par contre certains, connaissent les limites, et là tu peux aller au bout avec eux. D'une année à l'autre, j'ai comme il dit des liens différents. C'est important de connaître un élève, car en fonction de son vécu, sa situation familiale, ses activités, de tout ce qui l'entoure, tu vois s'il a un besoin affectif. Certains le recherchent, d'autres pas. Cela donne un côté plus humain, pas que prof. Important de souligner qu'on n'est pas que des machines, montrer notre côté humain. C'est-à-dire donner avis sur ses activités, sa vie privée, sans rentrer dans les détails... Quelques vont par exemple faire des choses pas bien, tu vas leur expliquer ce qui est bien ou pas, donner ton avis, bref lui transmettre des valeurs morales.

Q : Tu en transmets beaucoup des valeurs morales ?

R : Quelquefois oui, certains ont besoin... L'affectif c'est quoi, un sentiment ? Pour moi l'affectif c'est le besoin de se sentir... , c'est plus profond que le côté élève prof. Tu pourrais donner de l'affection à un enfant ou à un ami. Un élève, ce n'est pas pareil. Parfois tu sais pas où est la limite...

Q : Tu ne sais pas où il faut s'arrêter ?

R : Parfois, je me dis j'aurais pas dû... Parce que je vois que la semaine d'après... Je suis peut-être allé trop loin sur ce côté-là. Par exemple avoir rigolé avec, m'être relâché, ne pas être dans le carcan du prof, je vois que la semaine d'après ou même sur le même cours, je vois que ça s'est relâché. L'élève, cela lui a procuré..., le plus souvent c'est... Le prof a livré un avis personnel par exemple sur un match de foot. Je suis rentré là dedans, sorti de mon rôle. Les élèves voient ça plutôt comme un petit moment d'amusement. Ça permet de créer lien avec ceux qui connaissent les limites, de rentrer plus sur leur vie privée, resserrer les liens, mieux nous connaître, liens plus proches. Ça me permet de rebondir dessus avec certains, ça me permet de décrocher un sourire., d'apaiser un conflit.

Q : L'affectif permet donc d'apaiser les conflits ?

R : Quelquefois et avec certains oui. L'agité se souviendra qu'on a eu un épisode comme ça et il fera plus attention, une certaine confiance a été installée. Le rapport de confiance est essentiel. Certains jouent le jeu, d'autres se moquent de toi et continuent de n'en avoir rien à foutre...

Q : C'est une manière de gérer le groupe-classe cette complicité ?

R : Avec certaines classes j'ai réussi, certaines plus que d'autres. L'an dernier j'ai eu une super relation avec la classe et cette année, j'ai partagé plus, je suis allé en Angleterre avec eux, et bien malgré 3 semaines où on a

partagé beaucoup de choses, je n'ai pas eu l'impression d'avoir un retour. Il m'est même arrivé de traiter beaucoup d'égoïstes. On a partagé, on s'est quand même livrés, on est partis avec eux, on a essayé de les comprendre, de gérer tout ce qui n'allait pas, bref on s'est investi, et le retour des choses est que quand ils reviennent dans le domaine scolaire, j'ai l'impression qu'ils s'infantilisent à nouveau et c'est super énervant. En Angleterre, je les ai vus hommes (adultes), savoir gérer, essayer de comprendre, boire tes paroles de prof. Et puis quand tu rentres, j'ai eu des situations où j'en avais un qui se plaignait parce que son casier, cassé, avait été olé et c'était de ma faute ma faute. Avec un autre, c'est le ton, l'intonation qui était différente. Bon et puis d'autres, cet affect nous a permis d'avoir une bonne relation.

C'est vrai qu'en Angleterre j'étais plutôt accompagnateur et cette posture était plus confortable, il n'y avait pas transmission de savoirs. En clair je leur ai dit, « malheureusement, on a une certaine pression à leur mettre vis-à-vis du bac » et vu qu'on souhaite qu'ils réussissent on est très à cheval dessus. En rentrant, c'est vrai j'ai réendossé mon rôle de prof. J'ai remis de la distance sans en remettre énormément. On est reparti sur une base mais après, je suis resté 4h à leur expliquer ce que c'était, une bonne classe. Je les invités à critiquer, à me dire ce qu'il faudrait pour qu'ils apprennent mieux. Et là, ils se sont remis dans une situation de travail

Q : Là tu es en plein dans l'affect ?

R : Euh, oui ... je les ai responsabilisés, je leur ai demandé de critiquer le prof, le cours, de dire tout ce qui ne va pas selon eux,

Q : Les bénéfiques après ?

R : Ils sont arrivés à comprendre... Moi, ce que je n'aime pas faire c'est en arriver à virer les élèves, se conduire comme une brute etc. Et bien ils en sont arrivés à reconnaître que quand ils n'ont pas leurs affaires par exemple, il faut les sanctionner.

Q : Mais tu dis l'an dernier tu as eu une super relation. Comment ?

R : J'ai l'impression de m'être beaucoup investi avec cette classe, je les suis depuis 3 ans, ce qui fait que j'en attends plus. Cette classe je l'ai eue en seconde, et je les ai repris en terminale. Et le fait de les avoir eus en 2^e avec ce côté très dur et strict, et qu'ils me retrouvent en terminale, eux plus murs et moi plus laxiste, je pense que ça a été bénéfique.

Q : C'est leur évolution « naturelle » ou le fait que tu les as accompagnés longtemps ?

R : Je pense que les suivre pendant trois ans a dû jouer... C'est tout l'investissement qu'on a fait, c'est le retour des choses qui m'énerve quoi. Pourquoi on bosse comme des malades avec ceux-là et on n'a pas une super ambiance de travail, alors que les autres on n'a rien fait de spécial et ça se passe bien ? L'ingratitude. J'ai l'impression qu'on leur mâche trop le travail souvent. On les assiste trop, on ne leur demande pas suffisamment d'efforts... Par exemple pour le financement du voyage, on demandait qu'ils nous fabriquent des choses qu'on pouvait vendre ... Au final ça a été mal fait, on n'a pas fait de vente... Pour faire le voyage on leur demandait une petite somme, genre 50 euros. Et ça ils ne s'en rendent pas compte, tout ce travail qui a été fait pour eux Il faudrait faire quelque chose pour qu'ils prennent mieux en compte la valeur des choses.

Q : On parle souvent de savoir-faire ou savoir-être... ?

R : On a beaucoup travaillé sur le savoir- être ; on a travaillé sur la création d'une charte du comportement faite eux-mêmes et ça a bien marché, ça a été respecté. Au moins jusqu'au voyage, ils se sont contenus... ça a été la carotte. Et après le voyage, boum ça a pété.

Q : En début d'année, avec une classe que tu ne connais, comment fais tu pour établir un relationnel ?

R : Cela dépend beaucoup d'eux. Je leur demande des choses sur leur vie personnelle, les goûts en sport; les activités. J'essaie de voir un peu ce que fait l'élève en dehors de l'école, pour voir comment il est ; si c'est quelqu'un plutôt prêt à bouger, casanier, comprendre sa personnalité, trouver ses centres d'intérêt, lui donner mon avis etc. Les élèves se livrent, j'aime bien faire une pause pour parler avec eux, cela donne un petit côté humain.

Q : Ils s'intéressent à la matière à cause de cela ?

R : Non je pense que s'ils ont envie d'apprendre, ils le font, cela n'a rien à voir avec le prof. Enfin si, pour

certains. Par exemple aujourd'hui un élève m'a fait la remarque comme quoi il était content de ses profs.. La réalité ? Je ne la connais pas.

Q : Enseigner pour toi c'est quoi ?

R : C'est d'abord transmettre des savoirs, des compétences. Ensuite c'est éduquer.

Q : Classes-tu les élèves en fonction de leurs résultats ?

R : Oui je les classe par rapport à la compréhension qu'ils portent aux cours, s'ils sont rapides ou pas, motivés, curieux, s'ils participent, et oui, s'ils sont souriants, ça joue aussi. Leur motivation, pour moi, a un impact sur ma notation, je suis plus indulgent si je les sais motivés.

Q : Un élève qui a en famille une situation difficile, tu en tiens compte ?

R : Non, il peut être en difficulté mais s'il est chiant, non. S'il a un comportement normal cependant, peut être.

Q : Comment fais-tu pour gérer une classe agitée ?

R : Parler, discuter, expliquer. Je leur dis que leur attitude perturbe le déroulement du cours. Je leur explique que donner envie au prof c'est bénéfique pour eux, ça donne plus de motivation pour les aider. Ouais j'explique que montrer leur envie nous donne envie. J'ai remarqué que leur dire « je vous fais confiance » et utiliser ce genre d'arguments n'a pas d'impact sur ceux à qui je disais ça, je n'avais pas de retour, et pour les autres c'était déjà acquis.

Q : Et la classe apathique, molle, comment fais-tu ?

R : Pour les motiver ? Euh.....je sais pas.....je ne fais pas d'efforts dans ce cas là.....Je fais en sorte de leur expliquer le but recherché dans leur présence en classe.. Je fais tout pour les motiver, leur expliquer ce qu'on attend d'eux, pourquoi les efforts sont nécessaires, qu'ils se sentiront mieux et plus forts en participant etc.

Q : Tu dirais qu'il y a beaucoup de participation dans tes cours ? Et est-ce que c'est important pour toi ?

Euh...je dirais oui... bien sûr. Mais tu as des classes où ça va aller, et d'autres qui seront tous mous, tu les interrogues petit à petit, individuellement.

Q : L'ambiance en classe c'est le prof qui décide ou il subit ?

R : Moi si je vois une ambiance pourrie j'élimine. Le gars relou je le mets de côté. Ensuite si je vois que c'est une classe avec laquelle je peux rigolerça dépend. C'est toujours difficile pour moi de trouver un juste milieu. Parfois il suffit de créer une ambiance sympa et ça part en vrille. En clair, si tu veux les faire bosser, faut contrôler l'ambiance. En même temps si tu veux une ambiance plus légère et agréable, avec du plaisir à rigoler, bref user de l'affect, c'est plus difficile. C'est plus dangereux, et là oui tu peux avoir à subir.

Q : Les élèves peuvent confondre affect et faiblesse ?

R : Oui, ça ne touche pas au respect du prof mais ça a un impact sur le déroulement du cours.

Q : En fait c'est là où tu prends le plus de plaisir ?

R : Oh oui. Quand je veux développer une bonne ambiance en prenant plaisir à rigoler, s'ils ont bien repéré les limites ça va être super sympa. D'une part ils s'épanouissent et moi je vois moins le temps passer.

Q : L'épanouissement individuel de l'élève, c'est de ta responsabilité, ou pas ?

R : Ben.....oui.....S'il se sent bien il aura plus de plaisir à travailler et comprendre. SI le prof est chiant, il ne lui permet pas de s'épanouir. Un prof chiant c'est un prof trop strict, trop froid, sans cœur. Qui ne donne pas envie aux enfants de venir.

Q : Est-ce que tes élèves sentent que tu aimes ta matière et est-ce important ?

R : Oui, ils disent que j'en parle trop de ma matière. Je ne suis pas passionné par elle mais j'aime. Oui c'est très important que le prof donne à voir qu'il aime sa matière. A part en parler, on peut faire des choses pour leur faire comprendre. Activités extrascolaires, j'aimerais en faire plus. Mettre en œuvre des visites sur des chantiers ce serait sympa.

Q : La sympathie ou le rejet des élèves, cela t'importe ?

R : Quand même oui. Se savoir apprécié est toujours bon. Ça te rassure sur ton choix de métier, ça te donne envie de venir travailler ? Si je sens un rejet, je vais essayer de tout faire pour résoudre le problème. Vient-il de moi ou d'eux ? Tout faire pour comprendre. J'ai toujours un problème ou l'autre de rejet de ma personne avec quelques élèves. J'en ai un là pfiuttt. Finalement je m'en suis rendu compte après, que le gars est comme ça avec tout le monde. Il a l'impression que je suis trop dur avec lui, il le dit à autre prof, ou il le dit clairement, c'est limite insolence. Il se voyait comme une victime. Pour la première fois de ma vie, j'ai essayé de voir la mère qui ne pouvait se déplacer, j'ai dû me déplacer à son travail pour essayer de régler ça. Elle m'a expliqué que le caractère de l'élève était comme ça, qu'il avait un sentiment d'injustice qu'il risquait de s'emporter à tout moment. J'avais l'impression qu'il faisait un blocage sur moi. En fait, il suffisait d'être un rigide pour qu'il se bloque.

Q : Ta démarche a servi ?

R : Au début il s'est calmé. Il avait l'impression que je lui en voulais spécifiquement. J'avais moi l'impression qu'on avait passé un point de non retour, que je risquais de le perdre. Moi j'allais me mettre de côté, il allait ne pas me parler, que mon avis ne lui importe pas. Comment ça a commencé ? Une fois ils étaient à deux sur une machine et il a failli se blesser. Alors, j'ai gueulé. Il m'a dit : « vous n'avez pas à nous gueuler dessus » J'ai répondu, OK la prochaine fois je te dirais que tu vas te blesser avant. Je me suis clairement moqué de lui. C'est vrai que je suis un peu moqueur.

Q : La moquerie peut donc être un outil pour recanaliser un élève ou une classe ?

R : Oui mais ça ne marche pas tout le temps. Ni avec n'importe qui. Pour revenir à mon élève « difficile » (paragraphe précédent), je lui ai crié dessus et il s'est braqué. Il a reconnu ensuite (qu'il avait tort) dans une discussion avec sa mère. Était-il convaincu réellement ? Je ne sais pas il est faux. J'ai l'impression que certains sont bons, certains ont le fond mauvais. Je cherche à savoir si ça vient de moi, mais quand je vois d'autres problèmes similaires avec d'autres profs, je me dis non, peut être que ça ne vient pas de moi...

Q : Alors tu en fais quoi ?

R : J'établis une relation prof-élève classique et basta. Pas d'affectif, rien du tout, pas de rigolade, pas d'humour, beaucoup de distance.

Q : Pourquoi as-tu voulu faire ce métier ?

R : Parce que j'ai eu des profs.... Je me disais un truc aussi facile, je peux faire mieux qu'eux (rires) Avec tous les avantages qu'on, les vacances tout ça.... J'ai beaucoup aimé ma période scolaire. J'ai travaillé en entreprise j'ai vu ce que c'était. Ce que j'ai aimé (dans le milieu scolaire) c'est que ça ne reste pas tout le temps sérieux. J'ai aimé les potes, les loisirs (rires) J'ai eu des profs super intéressants, on parlait de tout ou rien, c'était génial. Mes meilleurs profs sont ceux avec qui j'ai pu parler de tout...

Q : Mais j'ai l'impression d'une petite déception ?

R : C'est pas que je suis déçu mais parfois la limite est chiant. Quand je suis devenu prof j'ai découvert une pression que ne connaissent pas les élèves, celle de la transmission des savoirs avec cet objectif final qui est le bac. Je m'amuse plus avec une 1^{ère} qu'une terminale. Avec la seconde je ne m'amuse pas parce qu'il faut les recadrer mais avec 1^{ère} c'est plus cool. Cette pression du résultat fausse les choses, et me renvoie plus à mon rôle de prof, moins humain.

Q : Tu as l'impression de jouer un rôle en classe ?

R : Oui, car si je suis moi-même c'est mort. Je déconne beaucoup, j'aime rigoler, et si je fais ça avec les élèves je deviens copain. Prof c'est malheureusement un rôle, le con qui doit faire apprendre des choses, le con antipathique relou, oh putain.

Q : C'est quoi les qualités indispensables pour exercer ce métier ?

R : Savoir oublier ce que te font les élèves. Ne pas avoir de rancunes. L'insolence, une intonation un peu haute, ça me rend fou parce que je n'ai jamais mal parlé à mes profs. Je ne supporte pas l'élève qui ment. On instaure

une confiance et t'es souvent malgré ça déçu. Faut savoir oublier parce que tu as en face de toi un enfant et qu'il faut oublier les déceptions, sinon tu te braques.

Q : Tu as l'impression d'avoir été assez formé en affect ?

R : Franchement je ne me suis pas posé la question. On a eu une formation une fois où on parlait du caractère de certains élèves. Je pense qu'il faudrait être formé, s'appuyer un peu plus là-dessus, voir faire un retour là-dessus. Après un certain moment, revenir là-dessus, les traiter ensemble, analyse de cas pratiques. La formation continue, ça peut nous aider. La force mentale d'un prof diffère d'un humain à l'autre, elle est fonction d'une expérience, d'un vécu.

Q : On ne peut pas acquérir de compétences en ce domaine, au fil de l'expérience ?

R : Petit à petit, peut-être. J'ai l'impression qu'il faut surtout beaucoup de patience. Je le suis moins maintenant. Mais je maîtrise mieux les difficultés au fil des années. J'ai eu une terminale bac pro il y a quelques années, ça a été une de mes années les plus difficiles. On rentre en plein ici dans l'affectif. J'avais un élève qui me donnait du mal, je demande aux parents de venir, une fois deux fois trois fois. Et puis une fois c'est le père qui craque, qui se met à pleurer, à me confier que son enfant est adopté. Et ça ça a joué énormément sur ma gestion, je me suis mis à permettre des choses à cet élève que je n'autorisais pas aux autres. Du coup ça a joué sur ma crédibilité, mon autorité ? Du coup ça repart encore en vrille, alors je convoque la mère qui me fait le même coup, qui se met à pleurer etc. Je fais encore preuve de tolérance, de patience, même trop, et je vois que ça ne marche toujours pas, que ça m'a énormément bouffé. Il fallait certes connaître la vie privée de l'élève, mais il faut garder distance et neutralité. Mais oui, dans ce cas il était important que je connaisse le background de l'élève. Quand je le sais, je fais plus attention, je suis plus indulgent. La neutralité, c'est difficile. Ne pas être trop tolérant c'est ça la neutralité (dans ce cas).

Q : Tes émotions tu les exprimes en classe ?

R : Quand je suis en colère ils le sentent, ça bouillonne. Quand ils me font rire je ris, je n'ai pas de soucis là-dessus. Sauf quand ça peut être grave, quand il y a moquerie, faire attention de ne pas trop rigoler. Tu es obligé de simuler certaines choses, on est des comédiens. Par exemple je les appelle 'fils'... ils rigolent.

E 9 : Yvan , 40 ans, enseigne le génie civil en Lycée Pro depuis 14 ans. Entretien de 103 min sur place.

Q : C'est quoi la dimension affective pour toi ?

R : C'est la façon dont on peut interagir avec les élèves en dehors de l'image du rôle du prof et de la transmission pure des savoirs. Le prof c'est celui qui transmet avant tout les savoirs. L'éducateur joue sur la dimension affective et transmet le savoir être plus que des savoirs. Moi, aujourd'hui, je suis éducateur, je ne suis plus prof. Pourquoi ? Parce que la transmission des savoirs techniques est devenue secondaire et difficile à mettre en place. C'est l'Education Nationale elle-même qui te demande d'avoir ce rôle-là et plus celui de prof. Ce n'était pas le cas avant. Un inspecteur nous l'a dit clairement : on a un rôle d'éducateur, un inspecteur nous a dit qu'on n'était pas là pour former des professionnels mais pour former de futurs citoyens.

Q : Et donc la dimension affective ?

R : La formation du citoyen; c'est du savoir être, et la dimension affective là-dedans, c'est la transmission d'une façon ou d'une autre du savoir être. Le savoir être c'est la compréhension des règles fixées, des règles administratives, des règles de comportement, une certaine moralité. On transmet la moralité en montrant l'exemple et en faisant réfléchir sur le sujet à l'apprenant. C'est le même esprit : tu vas lui poser des questions et l'amener à trouver ses propres réponses, lesquelles correspondent à ce que le prof voulait qu'il trouve. Sur quelles valeurs, quelle morale ? Simplement arriver à l'heure, parler correctement. Tout ça par le dialogue, l'exemple, la répétition des choses.

Q : Tu discutes beaucoup avec les élèves ?

R : Quand j'ai besoin oui. Mais ce ne sont pas de réelles discussions, c'est des questions réponses, pas d'échanges, la discussion ne m'apporte rien à moi. La dimension affective, là, c'est une mise sous pression, une culpabilisation, une prise de responsabilités par les élèves. L'objectif de la culpabilisation c'est d'avoir une

classe qui avance. Là quand quelqu'un ralentit la classe, tu vas le culpabiliser, devant la classe quand c'est pas très important, en face à face dans le couloir quand ça l'est. C'est un moyen de recadrer l'élève qui est déviant, c'est un outil.

Q : Tu es conscient de vouloir le culpabiliser quand tu les fais ?

R : Oui, entre guillemets la « culpabilisation » mais oui j'en suis bien conscient. Mais je ne le fais plus maintenant, parce qu'avec les élèves qui posent problème, ça ne fonctionne plus : la transmission d'émotions positives ne marche plus, ça n'est plus un levier sur les élèves qui posent problème? ça l'est encore sur les bons élèves qui veulent progresser, ça peut marcher avec les élèves moyens qui ne savent pas encore de quel côté ils vont tomber. J'ai un ou deux élèves que ne m'avaient jamais posé problème, et maintenant si, pourtant il n'y a rien à y faire. C'est à-dire qu'ils sont complètement fermés à toute forme d'émotions positives venues de l'adulte. Il n'y a que la culpabilisation qui peut fonctionner ? Ouais. Enfin, leur faire prendre conscience des réalités et de ses responsabilités. ça marche en ce sens que s'il ne va pas forcément progresser lui-même, il va au moins cesser de freiner la classe,

Q : Donc il y a une émotion positive par rapport à la classe ?

R : Ouais. Je ne suis pas là pour théoriser. Mon objectif, c'est le fonctionnement du groupe classe.

Q : Avec élèves bons ou moyens, tu uses aussi de l'affect positif ?

R : Oui je pense. J'essaie de les faire s'améliorer aussi, avec des petits compliments, de la reconnaissance de ce qui a été fait, de la majoration de l'effort fourni, (même en cas d'exécution d'un devoir facile et simple, tu leur dis c bien, tu les encourage, les valorise). J'en attends encore plus de motivation pour la fois suivante, et qu'il continue sur les bases. Même chose avec les élèves moyens, peut-être même plus.

Q : Tu établis un lien individuel avec eux ou tu en reste toujours à.... ?

R : C'est assez rare pour moi le lien individuel. Pourquoi ? Parce que je n'ai plus envie de faire ça. Non, pour moi c'est la classe, point. Je suis fatigué, ça fait 14 ans que je fais ce boulot. Non et puis les élèves évoluent... enfin ça dépend, les élèves changent, ils ne sont plus demandeurs de ça. Avant le côté affectif était plus sollicité. Et puis moi-même je le proposais. Maintenant c'est quelque chose de travaillé. C'est une sorte de simulation maintenant. C'est-à-dire que j'ai un outil que j'utilise dans un but précis. Si j'ai une relation particulière avec un élève c'est dans un but précis, pas juste pour discuter ou se faire plaisir.

Q : Donc, avant c'était plus tes émotions naturelles qui te portaient vers l'élève, alors que maintenant tu es coupé de tes émotions ?

R : En grande partie oui.. Mon métier a changé mon épanouissement, c'est lui qui m'a fait évoluer dans ce sens. Je n'ai plus du tout envie d'enseigner en lycée. Je fais de la formation pour adultes en parallèle et ça n'a rien à voir. C'est complètement autre chose. Déjà, tu as des personnes plus matures face à toi qui savent pourquoi elles sont là. Il y a plus de culture, plus de choses à échanger, c'est beaucoup plus motivant, plus intéressant. Et là, l'aspect affect est énorme. Sans que cela ait de l'influence sur le groupe-classe, tu vas pouvoir échanger, partager sans que ça freine le groupe. Au contraire même, la dimension affective peut l'aider à progresser. Je parle là de la sympathie réciproque entre élèves et prof. On échange des plaisanteries, de l'humour, je fais des propositions de soutien après la formation, le suivi de la formation, choses que j'ai arrêté en lycée depuis 4, 5 ans. Ce n'est pas que je me le suis interdit mais ça n'est plus évident pour moi, c'est juste qqe chose dont je n'ai plus envie (en lycée) Si je retombe un jour sur des élèves demandeurs, je pense que je m'y remettrais.

Q : Tes élèves ne sont pas demandeurs de cet aspect de toi ?

R : Ah non. Je le vois bien puisque que quand tu proposes des choses à caractère personnel, ils refusent, voire ils ne te laissent même pas en situation de le proposer. Par exemple, pendant la grève en 2009, j'avais fait un site internet avec les cours : les gamins me renvoyaient leur boulot par mail, je corrigeais, je répondais, on avait ces échanges et j'avais décidé de maintenir ça pendant quelques années. Mais au fur et à mesure des classes, cela s'est perdu. Le public change, sa manière de réagir change. Déjà, il n'y a plus que 3 ans et non 4 de formation. Donc des élèves moins matures. Et il n'y a plus cet aspect intermédiaire qu'était le BEP qui mettait un peu de pression par le diplôme sur la moitié de la formation. Du coup sur les trois ans les élèves ont des échéances

qu'ils n'arrivent pas à envisager et ils restent sur la poursuite de ce qu'ils ont vécu en collège. C'est-à-dire être en classe, sans s'investir, sans comprendre qu'ils sont dans un lycée professionnel qui doit, si tt se passe bien, déboucher sur un métier : et bien ça ils ne le voient plus du tout.

Q : C'est la fatalité ça ? Le prof n'a pas de rôle à jouer ?

R : Le prof a un impact ultra limité. Autrefois, quand tu avais 3 ou 4 élèves par classe et que tu avais vraiment besoin de jouer sur le côté affectif c'était possible pour le ramener sur de bonnes bases. Maintenant c'est quasiment la moitié de la classe qui a ces besoins affectifs forts –pour pouvoir revenir sur les rails- et tu ne peux plus donner cette énergie puisque tu n'as plus le temps de le faire. Passer du temps en face à face pour lui faire comprendre la situation dans laquelle il est, c'est ça la dimension affective et cela demande de l'énergie et du temps.

Q : Mais il y a eu des réformes sur les dispositifs d'accompagnement et tt ça. Elles vont ds le bon sens ?

R : Moi, il y a quelque chose qui me plaît et qui vient d'arriver c'est l'enseignement transversal. Là ce sont les heures de la semaine où je m'amuse. On est 2 profs, on a changé le cadre de la classe, tu peux discuter avec l'autre adulte, les gamins ont 2 personnes pour répondre à leurs attentes. C'est organisé comme des cours par la majorité des profs.

Q : C'est quoi le principe du transversal ?

R : Le principe est de lier une matière professionnelle à une matière générale. Par exemple moi je suis en doublette avec le prof de maths, on essaye de montrer que ce qu'ils apprennent en maths sera utilisé dans l'enseignement professionnel. C'est la transversalité entre les matières. Du coup il y a plus de personnel disponible pour élèves, les profs sont beaucoup plus décontractés d'être deux, tu peux t'amuser avec un autre prof à faire cours. Il y a une sorte de ping pong entre les deux matières, c'est intéressant à la fois pour prof et élèves.

Q : Comment ça se passe concrètement ?

R : Ça a été généralisé cette année et on n'est pas au point. Pas grand-chose de préparé. C'est de l'improvisation. C'est-à-dire qu'on part d'une base papier, ensuite chacun intervient en circulant dans la classe et amène des compléments sur ce que l'autre prof vient de faire ou dire. On lance quelque chose pour la classe et ensuite on intervient de manière individuelle en circulant dans la classe en regardant ce qu'ils ont fait, en les envoyant au tableau corriger les exercices. Là, les élèves sont complètement différents. Quand on arrive à mettre quelque chose en place pour eux ce n'est plus un cours traditionnel. A partir du moment où il y a 2 profs qui «jouent » ensemble, ça les sort de l'image qu'ils ont de la classe à mon avis. Et les profs ont plus de plaisir à enseigner. Faut tomber sur les bons profs quoi, je veux dire sur la bonne personne.

Q : Ce serait quoi un bon prof aujourd'hui ?

R : Je ne saurais pas dire. Pour les élèves, ils attendent quelqu'un avec qui discuter, pas forcément lié avec la matière, ils attendent un animateur. Pas de jeux télé mais pas loin...

Q : Pourquoi les élèves d'aujourd'hui ont-ils plus besoin d'affectif ?

R : Ils n'en n'ont pas forcément besoin, c'est ce qui faudrait leur fournir pour qu'ils évoluent. Ils n'en ressentent pas forcément le besoin et ne sont forcément demandeurs. C'est un problème de maturité affective, c'est mon constat, et celui de Walid. On arrive sur des générations qui te parlent comme jamais tu n'aurais imaginé et je crois que si on n'était pas en classe ils n'oseraient pas nous parler comme ça. Il y a l'image du prof, l'image de la structure lycée, c'est-à-dire que l'élève se sent protégé de tout ce qui pourrait arriver lié à son attitude, il se permet des choses qu'il ne se permettait absolument pas dans la rue.

Q : Donc la dimension affective pourrait être la solution pour recadrer tout ça ?

R : Oui, le public n'est pas bête. Un exemple : lundi j'ai passé 20 min à l'extérieur de la salle à essayer de faire comprendre à une gamine qu'elle mettait tout le monde en retard, que je la confrontais à ses mensonges, à sa mauvaise foi, avec des questions pour la mettre face à son attitude qui avait freiné tt le monde pendant un quart d'heure. On verra la prochaine fois si ça a fonctionné. Mais globalement non, je ne pense pas...C'est une élève de seconde, donc c'est du travail de long terme.

Q : Donc ce serait préférable qu'un prof suive ses élèves ou pas ?

R : Normalement il y a les CPE, il y a une structure pour ça avec des gens qui ont du temps pour voir les élèves en face à face. Ce n'est plus forcément au prof ou à l'éducateur de faire ça. C'est une question de temps. On nous confie beaucoup de missions. Moi on me confie une classe, je ne peux pas gérer les individus individuellement. En tout cas sur du long terme. Je peux le faire ponctuellement pour que ça s'améliore mais c'est tout. Le temps que tu vas passer en face à face est pris sur le temps de la classe. Les CPE sont beaucoup mieux formés que nous pour faire ça.

Q : Mais les profs devraient ils être formés pour ?

R : Cela dépend par qui. Moi j'ai eu des formations là-dessus mais c'était par des psychopédagogues qui n'arrivaient pas à tenir leur classe. C'était de la théorie sur le maintien la classe, sur les relations humaines, sur les manières de présenter les choses. Ce n'était pas convainquant surtout que cette personne, en plus de son rôle de psychopédagogue, était tuteur. Les stagiaires ont très bien vu qu'entre la théorie et la réalité de sa classe, il y avait une grosse différence. Cela dit, oui, la gestion des conflits, la gestion des rapports humains, c'est une formation qu'il faudrait qu'on ait. Non pour en faire un métier mais avoir les notions de base ou après être complètement déchargé de la tâche.

Q : Sous quelle forme la formation ?

R : L'analyse de cas permet à chacun de voir comment l'autre réagit différemment en fonction de sa personnalité. La théorie il en faut un peu mais sur les rapports humains ce n'est pas ce qui va apporter assez rapidement les outils nécessaires. A l'IUFM on nous disait qu'il y avait plein de solutions sans nous en donner une seule. Donner 100 solutions ou recettes permettrait à chacun de piocher là-dedans et de prendre celles qu'il se sent capable de mettre en place. Les histoires de contrat en début d'année j'ai vu ça à IUFM. C'est à dire tu arrives dans une classe que tu ne connais pas et dès le premier jour les élèves comment à faire leur contrat.

Q : Est-ce que tu catégorises tes élèves en fonction de leur sympathie ou non, leurs résultats etc ?

R : Oui je les catégorise à partir de l'image de l'être humain que j'ai d'eux. Leur capacité à vivre en société, à pratiquer l'humour, à savoir discuter, à savoir quand c'est le moment de bosser ou non etc. Je juge cela en classe, dans leurs rapports avec moi, mais surtout entre eux. J'ai un réel problème avec le mensonge et la mauvaise foi, c'est donc un critère de classement que j'utilise beaucoup. La dernière classification, ce sont les élèves pour qui tu ne peux vraiment rien qui sont foncièrement mauvais au sens non-scolaire.

Q : C'est quoi le mauvais élève ?

R : C'est celui qui va essayer de te pousser à bout, celui qui n'a aucune capacité à voir sa place sociale, où il se trouve, ce qu'il doit faire par rapport à l'endroit où il est, par rapport aux personnes avec qui il est. Le mauvais va essayer de manipuler les autres. Moi, ceux là, je ne peux rien en faire. J'ai essayé. J'en ai un en tête là, on a été plusieurs à le repérer, on a fait venir sa mère, on a fait des rapports avec d'autres profs. J'étais l'un des premiers à me confronter à lui, et bien je devenais son méchant. Il me reprochait tout, il me diabolisait. Au bout de 6 mois, j'ai arrêté d'essayer. Du coup nos rapports se sont améliorés puisque je n'essayais plus de jouer sur le côté affectif pour essayer de le ramener dans la bonne voie. Je lui faisais juste respecter le cadre, il y avait bcp moins de conflit.

Q : C'est quoi la différence ?

R : Par exemple il arrive tout le temps en retard. Avant on passait un quart d'heure chaque fois à lui expliquer, le ton montait et ça partait en vrille. Six mois plus tard, arrivée en retard = départ de la classe. C'est l'arrêt de la discussion. C'est un truc binaire oui./ non. On ne parle plus : tu respectes, ça se passe comme ça, tu ne respectes pas, voilà ce qui t'attend. Oui c'est vraiment une personne que j'ai abandonnée. Du coup, j'ai cessé d'être sa bête noire et ça s'est transféré sur le système éducatif dans son entier. Sur les autres profs, sur les CPE, sur les pions...

R : Tu ressens quoi par rapport à ça ?

J'aurais bien aimé ne jamais croiser son chemin à celui-là. Je parle là de gens comme tu en croises peu dans ta

vie. Cette affaire est l'une des causes de madémotivation.....ma prise de recul par rapport à ce qu'on peut faire dans le système.

Q : Est-ce que ta catégorisation change tes attentes par rapport aux élèves ?

R : S'ils restent dans le cadre ce n'est pas un souci. Cela me permet juste de mieux les gérer.

Q : Tu utilises l'humour en classe ?

R : Par moments, quand il faut relâcher la pression, qu'il faut détendre tt le monde parce que quand on a passé 4 heures en cours, mieux vaut prendre 5 min comme ça. Je peux aussi user de l'humour pour une moquerie pour faire revenir quelqu'un dans le groupe par exemple, pour recadrer sans aller au conflit. Ils ne respectent plus l'autorité. Par contre le mettre en défaut sur le ton de l'humour par rapport à la classe il n'aura pas les mêmes ressources pour répondre que la protection de tout le système.

Q : Pour recadrer une classe agitée ?

R : La terreur. Tu mets une pression physique et psychologique si besoin. Tu peux faire ça juste avec le regard, ou par des paroles. Tu peux aussi taper sur la table avec un grand bruit pour ramener le silence rapidement. Mais tu peux aussi, dans le cadre de la pression physique, te lever avec beaucoup de bruit, te déplacer avec énergie d'un bout à l'autre de la classe.

Q : A contrario, que fais tu avec une classe passive ?

R : Il faut les secouer, les faire bouger. Après il y a différentes recettes pour insuffler l'énergie manquante –ça peut être par pression physique et psy- pour les forcer à se réveiller et à participer. Pour faire avancer la classe, la participation est essentielle oui. Tu peux dérouler ton cours mais si il n'y a pas de participation et que tu vois que les yeux ne sont braqués ni sur toi, ni sur la feuille, ni sur le tableau, c'est que tu es en train de louper quelque chose.

Q : L'ambiance de la classe, tu la maîtrises?

R : Je l'encadre. Cela doit être maîtrisé. En fonction de la classe, en fonction du groupe l'ambiance est définie par avance. Quand il y a débordement il faut ramener sur ce qu'ils ont l'habitude de vivre dans cette classe et avec moi. En fait ça évolue en fonction des années et des classes. Là j'en ai 2 (terminale et 2^e) où c'est bien pourri, avec une sale ambiance, c'est-à-dire une atmosphère tendue où tu sens que ça va clasher forcément à un moment ou l'autre et toujours avec les mêmes élèves qui pourrissent le bien être de la classe. Après, dès qu'ils sont sortis du cours, soit parce qu'ils ne sont pas venus soit parce que je les ai virés, tu peux avoir la même classe moins un élève et l'ambiance peut être complètement différente.

Q : Comment faire pour rétablir une ambiance alors ?

R : La pression, d'une façon ou de l'autre, ou l'humour. Ce sont mes 2 leviers à moi. En début d'année, le contrat c'est le règlement intérieur.

Q : Est-ce de notre responsabilité de faire aimer notre matière ?

R : C'est d'abord au conseiller d'orientation de faire ça. Le prof, non, moi je n'ai plus cette responsabilité là. On a eu 100% de réussite au bac pro l'an dernier et il n'y en a aucun qui va bosser dans le secteur. Non, ce n'est plus ça. Je peux montrer le plaisir que moi j'ai à enseigner, mais je ne me donne pas comme responsabilité de leur faire aimer la matière.

Q : Mais est ce que tu te préoccupes de l'image que tu leur renvoies ?

R : Ca oui. J'essaie de leur faire aimer le cours mais ce n'est pas ce qui me préoccupe le plus et ce n'est pas mon but. Moi, je m'investis dans les savoir-être. Des savoir faire aussi mais pas forcément techniques, des savoirs qui vont leur servir pour autre chose. En fait je suis vraiment les consignes officieuses de mon ipr. Je leur enseigne l'utilisation des logiciels, *Word*, *Excell*, des choses comme ça. Quoique ils fassent après ils en auront besoin. Et puis les compétences transversales.

Q : Les sentiments de tes élèves à ton égard t'indiffèrent ?

R : Cela ne m'importe pas, cela m'indiffère complètement. S'ils m'aiment bien je suis content mais je suis

distant par rapport à ça, je leur dis ça souvent d'ailleurs. Et même eux lorsqu'ils me disent Msiieur vous nous aimez pas. Je leur réponds : « je ne suis pas là pour t'aimer moi. »

Q : Tu penses que les élèves ont besoin d'entendre que tu n'es pas là pour les aimer ?

R : Oui, je pense qu'ils ont besoin de l'entendre même s'ils ne le croient pas forcément. A un moment ou l'autre il faut qu'ils voient qu'ils sont là pour eux, pour bosser. Il ne faut pas qu'ils aient de bonnes notes pour le prof, ce que font les bons élèves. On peut leur dire ça d'un côté et leur montrer autre chose dans la réalité pour leur montrer ma satisfaction. Cela peut être les appeler par leur prénom alors que moi je dis tjrs « Monsieur machin » . Quand je rends une copie, je peux dire, « ah tiens c'est bien Christophe »

Q : Tu uses de la dimension affective dans la récompense en quelque sorte ?

R : Oui c'est ça. Mais je n'ai que faire de l'image qu'ils ont de moi, même si je préfère qu'elle soit bonne. La seule chose que j'ai envie qu'ils retiennent de moi, c'est l'exemple éventuel que je peux leur donner.

Q : Le prof doit il s'impliquer dans l'épanouissement de chaque élève ?

R : Il faudrait s'impliquer, mais ce n'est pas simple. En termes d'épanouissement, moi j'essaie de leur proposer d'autres solutions, notamment pour les élèves mal orientés et il y en a beaucoup. J'essaie de leur proposer une réorientation ou un projet personnel. Après, ça ne fait pas partie du boulot dans la matière mais en transversal. Prendre en compte le projet perso de l'élève, ça ça relève du transversal. Cela devrait être mieux fait. En termes de formation des profs il y a des besoins là.

Q : Pourquoi avoir choisi ce métier ?

R : Il n'y avait pas de boulot. Et puis il y a les gènes. Mes parents étaient dans la fonction publique (parents instits). Après quand je suis sorti des mes années de formation technique en BTP, j'ai fait une année d'IUFM et puis je suis resté là. Par flemme de changer même si j'avais la vocation au départ. Ce qui me plaisait alors était de transférer des savoirs faire, une dimension un peu perdue au profit du savoir être.

Q Quelles sont les qualités indispensables du professeur pour toi ?

R : Beaucoup de patience, savoir rester détaché de ses émotions, savoir jouer un rôle en permanence –c'est ce que je fais en permanence- à quelques rares exceptions ou de rares moments où ma personnalité prend le dessus sur le personnage. Mais autrement non, je projette une image mais j'en reste détaché Le soir je n'ai pas besoin d'une demie heure pour lâcher l'affaire. Jouer un rôle, c'est un outil.

Q : Dans le transversal tu joues toujours ou tu es plus toi-même ?

R : Ah je suis beaucoup plus naturel. Oui, c'est à peu près le seul moment de plaisir, le truc qui change c'est qu'il y a l'autre adulte. C'est la présence de l'autre qui change tout : tu ne vas pas échanger only avec les élèves mais l'autre adulte. Après, jouer un rôle par rapport au collègue, c plus difficile. Donc tu es plus toi-même je pense. Tu as moins de facilité à jouer un rôle, tu cherches moins, pas de cadre à imposer. Quand tu te retrouves à 2 profs face à 15 élèves, il n'y a aucun souci de tenue de la classe.

Q : Pour résumer, tu simules des émotions qui sont... ?

R : A la maison oui. Il y a de rares exceptions ou je peux m'emporter. Notamment avec l'élève difficile dont je parlais, j'ai failli m'emporter 2 fois et c'est pour ça que je me suis un peu retiré parce que je pensais que je pouvais dépasser les limites.

Q : Les profs doivent donc acquérir une dimension théâtrale ?

R : Oui, il me semble que c'est ce qu'on disait à IUFM. Cela a été de tout temps mais encore plus aujourd'hui. Les profs qui t'ont marqué enfant sont ceux qui faisaient du théâtre, qui jouaient un rôle, qui amenaient une impulsion au groupe par leur attitude. Soit parce qu'ils étaient durs et autoritaires, soit parce que ils étaient très drôles, soit parce que ils amenaient quelque chose de différent. On aurait besoin que tous les profs soient comme ça, il faut du spectacle.

Q : Autre chose à me dire ?

R : Lundi dernier une gamine qui n'arrêtait pas de parler, j'avais fait 5 mn de pause, toute la classe arrêtée. J'ai

passé 5 min à la regarder bavarder avec un autre perturbateur. Et puis, je l'ai sortie, il a fallu discuter en jouant sur leviers affectifs pour lui faire comprendre ce qui s'était passé dans la classe et son attitude générale. .

Q : Finalement la dimension affect dans le référentiel des compétences a sa place ou pas ?

R : Oui tout le monde le sait ou devrait le savoir. L'un des problèmes de ce référentiel est qu'on t'amène des choses qui sont déjà là sans te fournir outils pour les détailler. On nous demande de détailler, d'expliquer, mais on ne te dit pas comment.

E 10 : Jean Marc – professeur d'espagnol en 5 e année de collège. -32 ans. Entretien dans un lieu public de 57 min.

Q : La « dimension affective » que le dernier Bo demande de prendre en compte, cela t'évoque quoi?

R : C'est prendre l'élève en compte dans son humanité. Faire attention à l'élève en tant que personne avant de le considérer comme un élève. C'est-à-dire observer ses réactions, essayer de percevoir s'il est dans un bien être en tant qu'être humain...

Q : Ca passe par quels moyens ?

R : Cela passe par l'accueil déjà, savoir accueillir les élèves. Cela passe par l'écoute, la compréhension et, comment dire ? ...et avoir le sens de l'observation, c'est important. Déceler un mal-être cela peut être un élève qui n'est pas souriant, un peu à part, avec un regard dans le vide. Donc l'affect c'est prendre en compte toutes les réactions, non pas de l'élève mais de la personne.

Q : Une fois décelé, que faire ?

R : On va chercher à savoir comment va l'élève, poser des questions ou un autre type de réaction : à partir du moment où l'on a compris certaines choses, on peut adopter une attitude dans laquelle on va chercher à mettre l'élève le plus à l'aise possible. Si vous savez qu'il a un problème particulier et s'il ne fait pas le travail par exemple, vous pouvez ne pas forcément l'interpeller ou faire des choses comme ça....

Q : Par rapport à son contexte familial par exemple ?

R : Oui voilà...

Q : Enseigner pour toi c'est ... ?

R : Pour moi, c'est vraiment aider ceux qui sont plus jeunes que moi, avoir les compétences nécessaires pour avoir un avenir... C'est-à-dire enseigner le savoir-être et le savoir-faire. Prendre en compte ces 3 aspects. Le savoir-être ça va être des indications sur la façon de se tenir, la façon d'être, de parler, de s'adresser aux gens. La façon aussi de gérer les relations sociales, la relation aux autres en fait...ça peut être des conseils sur la façon de s'habiller par exemple, les pantalons qui montrent les fesses...Cela peut être aussi la façon de s'exprimer. Les insultes, peut-être... Les élèves parfois disent des choses dont ils ne connaissent pas la portée ...C'est tout ça le savoir être. C'est aussi savoir dire bonjour quand on rentre en classe...

Q : Tu dirais que cette dimension occupe quelle place dans ton enseignement ?

R : Ca occupe une place fondamentale... Cela m'est arrivé avec de nouveaux élèves qui ne disent pas bonjour, je les retiens avant qu'ils entrent dans la salle... Systématiquement, depuis que j'enseigne, l'élève qui ne me dit pas bonjour, je le mets à part et, tandis que les autres rentrent, je le retiens 30-40 secondes pour lui ré-expliquer certains éléments du savoir être... Ou bien je les laisse tous entrer et après pendant quelques minutes je leur explique l'importance du salut quand on entre en relation avec quelqu'un. Personnellement je ne peux pas commencer le cours sans ça. Que tous mes élèves me disent bonjour. Et même pour aller plus loin, il m'est même arrivé d'exiger un sourire à l'entrée...

Q : Pourquoi ?

R : Parce que je pense qu'en se souriant déjà, on crée un bon climat, on met les gens en bonne condition de travail, pourquoi c'est important d'exprimer sa bonne humeur, d'essayer de laisser ses problèmes de côté et mettre en avant ce qui est positif. Parce que je veux travailler en cours sur de la matière positive. Cela commence par le sourire. Parfois il ne vient pas spontanément mais à force de l'exiger ...

Q : Quel est le message que tu veux faire passer ?

R : Je veux leur faire comprendre que le cours, ce n'est pas simplement du savoir mais c'est aussi une rencontre entre personnes, des gens qui expriment toute leur humanité, le bon côté de leur humanité, des gens qui vont s'exprimer dans leur façon de se regarder, de se parler....

Q : C'est un message compris par les élèves ?

R : Oui, oui. La difficulté dans ce type de travail, c'est que comme tous les professeurs ne font pas la même chose, du coup les élèves ont déjà des habitudes.... Au début c'est un peu compliqué de leur faire comprendre. Mais au fur et à mesure, ils comprennent le message parce qu'ils voient que moi-même je les accueille avec le sourire ..., que j'essaie de gérer ma relation avec eux avec les meilleures dispositions humaines possible. Nous devons montrer l'exemple, leur démontrer que cela (cette approche) crée de meilleures conditions de classe... Il m'est même parfois arrivé de leur expliquer que par exemple, dans notre pays, nous avons une forte vocation touristique, et qu'il faut prendre les bonnes habitudes tout de suite. Ce sera plus naturel de dire bonjour spontanément et ça, c'est bon pour l'intérêt général. C'est une idée de dépassement un peu... Dans l'immédiat c'est vraiment travailler sur de la matière humaine, en positif. Il faut que tout le monde s'en sorte dans le même état d'esprit. Les élèves doivent sentir que le professeur les attend, les accueille, qu'il a envie de travailler avec eux, qu'il aime ça et que eux aient envie d'être là. Qu'eux aussi aient envie de travailler et que même ceux qui ne travaillent pas bien montrent de bonnes dispositions humaines...

Q : Tu emploies beaucoup le mot « humain » ? Qu'entends-tu par là ?

R : Oui parce que je n'oublie pas que c'est le ministère de l'éducation nationale pas le ministère de l'instruction nationale. Je pense qu'il y a cette part d'éducation qui peut prendre plusieurs aspects, plusieurs formes... Moi cela me tient à cœur de vraiment prendre les élèves comme des êtres humains. Je veux avoir des contacts avec mes élèves. Je suis tactile. Je peux avoir des contacts par le toucher, l'intonation de la voix, le regard... ..Pour moi c'est important parce que tu peux sauver un élève avec l'humain...Je me rappelle une élève qui m'avait fait une lettre indirectement, je ne le savais pas. Simplement elle avait dit que j'étais le seul, dans son environnement, au collège et sa famille, le seul à lui avoir demandé comment ça allait en entrant en cours. Je vois quand ça ne va pas, je demande comment va aujourd'hui ? C'était assez touchant parce qu'elle parlait de suicide dans sa lettre... Elle ne me l'a pas écrite (directement) elle l'a donné à quelqu'un qui m'a confié... Donc je pense qu'on peut sauver quelqu'un avec de l'humain. Pour moi, ça passe avant l'aspect didactique et pédagogique.

Je suis bien conscient que pour faire passer ton message au niveau des savoirs, il faut avoir créé les conditions au départ. Et en utilisant ces mêmes idées dans la gestion des élèves pour mieux faire passer ton enseignement. Donc, créer les conditions avant, pendant, et après pour le suivi aussi. Un exemple : vos élèves partent, vous ne les voyez plus. Et bien leur envoyer un mail, leur souhaiter bonne rentrée pour l'année d'après, s'ils vont dans un autre établissement. Leur souhaiter bon courage pour la suite, les féliciter s'ils ont réussi un examen, le brevet, le bac etc.

Q : Tu leur demandes leur mail systématiquement ?

R : Non, pas systématiquement. Je leur donne le mien parfois, s'ils me le demandent. Il y a parfois des élèves avec lesquels on a plus d'affinités... Je pense que le suivi, c'est quelque chose que ne savent pas les élèves, mais moi par exemple, chaque fois qu'il y a le bac, sur le France-Antilles je vais regarder systématiquement tous les élèves que j'ai eu au cours des trois quatre ans précédents pour voir s'ils ont eu leur bac. Donc c'est le suivi. Quand on a suivi des élèves trois ou quatre ans, je suis content de savoir s'ils ont réussi...

Q : Tu t'investis affectivement ?

R : Oui parce que tu sais quand on met l'aspect humain en avant, forcément on crée des relations fortes avec les élèves. Forte dans les deux sens d'ailleurs.

Q : Cela peut interférer dans la relation ?

R : Alors parfois, le fait de ne pas avoir les réponses pour toutes les situations de mal être peut générer des incompréhensions. Des fois cela peut... Quand vous vous obstinez à ce que tous les élèves soient heureux, dès qu'il y en a un qui n'est pas content, vous vous posez des questions. Le problème est que quand les élèves ne se sentent pas bien cela se ressent sur les notes...

Q : C'est donc le rôle du professeur d'accompagner affectivement les élèves ?

R : Oui. Je pense qu'à partir du moment où le professeur travaille avec de l'être humain, il lui est indispensable d'avoir ce rôle.

Q : Et c'est quelque chose pour lequel tu as été formé ?

R : Non. Sincèrement non....

Q : Et tu aimerais l'être ?

R : C'est quelque chose sur laquelle j'aimerais mettre des mots, faire face, anticiper certaines situations peut-être. Et apporter de meilleures réponses à l'autre.

Q : Tu penses que l'on peut travailler là-dessus ?

R : Oui, on peut travailler la formation. Je pense toujours qu'on pourrait constituer une banque des bonnes pratiques... Des gens ont rencontré des situations similaires aux nôtres avant nous et qu'ils ont essayé d'appliquer des méthodes, des recettes qui ont plus ou moins fonctionné. Si ces personnes ont pu faire un retour sur ces pratiques, après elles ont certainement su sélectionner les bonnes. Il s'agit de les mettre à profit, expliquer aux autres, voilà dans telle situation j'ai utilisé telle méthode et ça a fonctionné. Et l'affectif ça fonctionne parce que je remarque que j'arrive à avoir une meilleure adhésion avec mes élèves... Oui je suis sûr qu'on peut y arriver par la formation. Mais cela passe par la création d'une banque des bonnes pratiques. Il y a de l'empirique et aussi des théories.

Q : Il existerait de bonnes pratiques affectives ?

R : Oui je pense L'être humain tend à se standardiser. On est de plus en plus pareils. Je pense qu'aujourd'hui, il est plus simple d'appliquer certaines méthodes à certaines personnes. L'avancée des sciences humaines permet de donner des réponses assez précises.

Q : Parle-moi d'une situation où la dimension affective a aidé à solutionner un problème ? Ou l'inverse ?

R : Il y a cette élève dont j'ai parlé, qui m'a envoyé un courrier. J'avais vu qu'elle ne s'était pas adressée à moi directement et donc, je ne suis pas allé la voir directement. Elle n'a jamais su que j'avais lu sa lettre. Mais après, comme je savais son problème –assez grave quand même- j'ai pu aller voir l'assistante sociale pour pouvoir apporter des solutions à cette élève sans intervenir directement. Elle n'a jamais su que j'étais intervenu. Une autre situation dont je peux parler maintenant, c'est un élève avec des difficultés, il ne faisait pas son travail, il n'avait jamais son matériel... Cela m'a agacé pendant un trimestre, je ne comprenais pas. Et puis au bout de ce trimestre, il y a la principale adjointe qui me dit « il a de gros soucis familiaux, son père le rejette et l'a mis dehors de la maison, il n'avait plus à manger etc... Et le père refusait d'en appeler à l'assistante sociale... » Parfois je voyais cet élève dans la cour, alors que tous les élèves mangeaient à la cantine, lui ne mangeait pas. Il avait l'air solitaire mais c'est qu'il n'avait pas d'argent pour manger. Son t-shirt était sale parce que il était dehors et il n'avait que ça. Quand j'ai appris tout ça, j'ai revu un peu ma position de départ et, pour cet élève sans matériel, je me suis rapproché de lui. J'ai cherché à savoir, sans lui parler du matériel manquant, ce qu'il aimait bien faire. Je lui ai dit « tu sais j'ai 2 livres d'activité chez moi, donc si tu n'en n'as pas... » Il m'a dit qu'il aimait beaucoup le dessin, alors j'ai pu lui offrir des feuilles de papier. J'ai essayé de me faire pardonner mon attitude du premier trimestre où je le réprimandais de ne pas avoir fait son travail. J'ai essayé de lui faire comprendre que j'étais (désormais) attentif à sa situation et que si je pouvais lui donner un coup de main, il puisse compter sur moi pour construire les compétences dont il aura besoin plus tard, lui donner les outils etc... J'essayais ainsi de lui dire que j'étais attentif à tous ces détails et que c'est important pour moi de pouvoir lui donner....

Q : Du coup, tu as abordé cela en lui parlant de ce qu'il aimait ?

R : Parce qu'en fait c'était très compliqué. Il refusait toute aide... Alors moi l'élève, la sphère qui me touchait – l'espagnol- je voyais qu'il n'avait pas le matériel et je me demandais comment l'aider. J'ai essayé de trouver des solutions. Il aime bien le dessin et bien Ce sont des petites choses ponctuelles mais ce sont des éléments qui permettent à l'élève de se sentir mieux, il voit que quelqu'un le regarde..... qu'on peut l'aider quoi.

Q : Il faut connaître la situation de l'élève rapport aux exigences à avoir ?

R : Je suis un peu partagé. Parce que sinon ça signifierait se renseigner sur chaque élève avant de commencer. Et ça peut avoir un effet pervers, développer des idées préconçues sur les élèves. En même temps, si nous n'avons pas de communication, les gens qui sont en situation de savoir devraient communiquer (avec nous) dessus. Nous prévenir que tel ou tel élève va rencontrer telle difficulté....

Q : Savoir que tel élève a tel ennui dans sa famille, qu'est-ce que ça va changer pour vous ? Dans votre manière de l'évaluer ?

R : Il faut déjà que j'analyse, que j'évalue ses résultats. Ma manière d'évaluer ne dépend que des résultats. Par contre ma manière d'agir avec lui au quotidien, va évoluer si je connais certaines difficultés qu'il a. L'évaluation ne s'applique qu'aux résultats. On devrait d'ailleurs l'adapter au niveau de chaque élève. Mais l'attitude qu'on a envers l'élève peut varier car vous avez connaissance de certains éléments et vous pouvez éviter de commettre des erreurs dans la communication verbale et non verbale avec lui. En maîtrisant certains aspects, je pense que cela peut améliorer la relation avec l'élève dans toutes les dimensions de la construction de ses savoirs. Dans l'absolu, si l'élève se rend compte –il s'en rendra compte peut-être plus tard- tiens ce professeur est comme ça, c'est lui le modèle à suivre...

Q : C'est de la responsabilité du professeur d'incarner le modèle à suivre ?

R : Oui, c'est ainsi que je le sens. A tel point que je pense que chaque mot que je dis est pesé. Je pense que si je dis un mot à la place d'un autre cela peut avoir des conséquences graves sur les élèves. Je suis persuadé que je n'ai pas droit à l'erreur dans ma façon de communiquer avec eux. Cela peut être un mot innocent qui, pour tel élève, va raviver des choses et contribuer à le faire chuter. Cela peut être une remontrance répétitive envers tel élève, ce qui ne va pas l'aider.... Je pense qu'on doit adapter son comportement en fonction de l'histoire personnelle de l'élève si cette histoire est grave....

Q : Ce n'est pas évident de connaître ces aspects de prime abord....

R : Non ce n'est pas évident et c'est pour cela que je dis que les personnes en responsabilité qui connaissent certaines situations délicates, devraient quand même communiquer avec l'ensemble de l'équipe ou avec les gens qu'il juge le plus aptes à changer leur attitude. Je pense que si on ne communique pas autour de ça, on ne fait pas notre travail. On se trompe car on travaille sur de l'humain pas sur des machines. Cet aspect des choses ne peut en aucun cas être mis de côté. J'ai la hantise de commettre une erreur dans ce que je dis, dans ma façon d'être avec un élève parce que je suis sûr que l'élève qui a 13-14 ans, qui est en phase de construction, qui est entre deux mondes, je veux être plus un modèle pour lui qu'un contre-exemple. Je ne veux certainement pas être le grain de sable dans l'être le grain de sable dans l'engrenage de sa construction. J'ai toujours eu cette façon d'appréhender l'être en face de moi.

Q : ce serait une question de personnalité en ce cas ? Quelle est la part de ce qu'on peut demander à un enseignant ?

R : Je pense que le recrutement dans ce métier devrait évoluer car la plupart se font sur des connaissances universitaires et la façon de dispenser un cours devrait être prise plus en compte. On devrait observer plus les gens avant de leur donner des responsabilités. Je pense qu'on est fondamentalement inégaux face à cela et je crois qu'il y a malheureusement des personnes qui font ce métier et qui n'ont pas la vocation pour.

Q : Il faut avoir une vocation ?

R : Oui, je crois à la vocation qu'il faut avoir. Etre conscient qu'on travaille sur de l'humain, être conscient que pour y parvenir il faut se professionnaliser, il faut apprendre à communiquer avec l'humain, il faut apprendre à écouter l'humain, il faut apprendre à manager l'humain, avant d'apprendre à lui faire apprendre.

Q : Et ça, comment l'as-tu appris ?

R : C'est quelque chose dont je me suis rendu compte. J'ai toujours été dans des associations de football où tu as toujours des jeunes et des plus petits et là, on comprend bien que dans la gestion du groupe il y a des choses à mettre en place et que Je mène toujours une réflexion sur ma pratique. A l'entraînement, il y a ceci qui n'est pas passé. Qu'est ce qui n'a pas marché ? Je fais toujours une analyse, et je n'oublie pas que dans tous les cas, je dois être, quelque part, le meneur d'hommes...

Q : Ton analyse passe-t-elle aussi par la dimension affective ?

R : Oui, bien entendu. Le plus visible ce sont les résultats –donc faire l'analyse pour réadapter les résultats- mais dans le résultat, le regard de l'élève sur son travail. Je cherche toujours à me renseigner. C'est pourquoi dans mes évaluations je demande aux élèves de me donner leurs réactions face à mes évaluations.

Est-ce que l'évaluation donnée ne correspond pas aux cours ? Est-ce que cela vient de moi ? Ont-ils été bien préparés pour cette évaluation ? Et que peuvent-ils faire pour améliorer leurs résultats ?

Q : On est dans les résultats et/ ou dans l'affectif ?

R : Oui. La note a un effet psychologique. Par exemple quand les élèves ont trop de mauvaises notes, je préfère ne pas leur en donner du tout. Je passe par un smiley, quelque chose comme ça au lieu de passer par une note. Parce que je préfère anticiper la conséquence qu'une mauvaise note peut avoir sur l'élève face à lui-même et face au groupe. Face au groupe l'élève peut sentir un mal être surtout si les meilleurs annoncent leurs bonnes notes en public. Pour moi, l'évaluation commence quand je rends les copies. Je ne les rends pas dans l'ordre, mais de façon aléatoire. Pour moi, le contre exemple c'est de nommer et de donner la note d'un élève devant tous ses camarades. Donc comment faire lors de la remise des copies ? Est-ce que je donne ou pas la note ? Et observer la réaction de l'élève au rendu de copie. Est-ce qu'il retourne la feuille ? Est-ce qu'il la froisse, comme c'est déjà arrivé ?

Q : Et cela te donne des indications sur sa réaction face au travail ?

R : Exactement. Un élève peut obtenir 5 sur 20 mais je lui mets quand même un smiley qui sourit. Je lui dit ainsi : « vous avez fait des efforts et c'est bien. Continuez. »

Q : Le smiley est donc votre regard humain sur le travail ?

R : Exactement. Le smiley ne correspond pas toujours à la note. Ce n'est pas parce qu'il a eu 3 que le smiley sera mécontent.

Q : Donc tu leur expliques préalablement la signification de vos smileys ?

R : Oui. Cela m'est arrivé avant hier. Je leur dis quand je rends les copies. Je leur dis, « ne regardez pas la note, regardez mon commentaire avec le smiley. »

Q : J'ai remarqué que tu vouvoies les élèves. Pourquoi cet usage au collège ?

R : Je suis assez proche de mes élèves au niveau tactile. Je les touche, je ris beaucoup avec eux, il y a une bonne humeur qui se crée dans mon cours mais le vous me permet de maintenir une distance que je ne parviens pas à établir dans ma façon d'être avec eux. Pour ne pas tomber dans une relation amicale que j'aimerais parfois avoir avec certains de mes élèves. Mais ce serait déplacé. Donc le vouvoiement est une sorte de garde-fou. Je dois avouer que maintenant que je l'ai mis en place ce serait très difficile de revenir dessus.

Q : C'est un garde-fou pour toi ou c'est un message pour eux ?

R : C'est aussi un message pour eux car je pense qu'il me faut montrer que si je veux que les élèves se sentent bien dans ma classe, je suis quand même le professeur. Le « tu » casserait cette... Je peux m'asseoir près d'un élève, raconter des blagues, plaisanter etc. Parfois, je peux m'asseoir sur le bureau d'un élève et m'adresser à lui comme ça. Si en plus je le tutoyais... Le « vous » les pousse à penser « attention c'est quand même mon professeur. »

Q : Il peut donc y avoir des excès au niveau affectif ?

R : La dimension affective ne doit pas nous détacher du fait que nous représentons, aussi, l'autorité dans la classe, l'adulte responsable... Le problème est que si l'on prend trop en compte la dimension affective, on peut craindre certains dangers, manquer des choses qui se passent et qu'on ne verra pas, voire se faire manipuler par certains... Cela peut les empêcher de se mettre face à leurs responsabilités. Donc, comme nous ne sommes pas experts en la matière, il faut prendre les cas les plus délicats, mettre en place une stratégie affective, mais ne pas tomber dans la généralité car comme les élèves sont dans une phase de construction, il faut lui montrer qu'il doit assumer une part de responsabilité dans ce qu'il est, ce qu'il fait.

Q : Un exemple à me communiquer ?

R : Je n'ai pas été manipulé mais je dirais que parfois les élèves ne voient plus la limite. Ils veulent aller plus

loin. C'est souvent avec les filles que cela m'arrive. L'an dernier j'avais une élève qui ne voyait pas trop la limite de la dimension affective. Je l'aimais beaucoup, c'était une très bonne élève –et je crois vraiment qu'il ne faut pas oublier la dimension affective avec les bons, pour les pousser... Parfois on crée une dimension affective avec un élève sans vraiment le vouloir, c'est lui qui est demandeur. Après on peut profiter de cette relation établie dans l'intérêt de l'élève, pour.... Avec Yolande, le problème était que à un moment elle ne voyait pas la limite entre le professeur etil y a des choses qu'elle me disait qui dépassaient un peu le cadre....ouais. Je lui ai donc bien fait comprendre que j'étais son professeur et qu'il y avait une certaine limite à ne pas dépasser dans ce qu'on peut se dire et dans la façon d'envisager les choses. Le problème quand on est tactile avec les élèves c'est que certains vont trouver normal de te toucher en retour. C'est arrivé avec Yolande.

Q : Parce que toi quand tu les touches c'est un geste professionnel ?

R : Oui c'est pour ..., c'est de la communication qui veut dire, je te comprends, je te soutiens. Cela peut aussi vouloir dire « on y va ? » Pour moi, l'élément tactile est important, le toucher fait partie de nos 5 sens n'est-ce pas ? Pourquoi ne pas l'utiliser ? Yolande, dans sa façon de s'exprimer.....Alors.....Elle comprend mais il faut souvent répéter...

Q : Ya t il une dimension de séduction dans ton enseignement ?

R : Je suis sûr qu'il faut capitaliser dessus. Je suis même sûr que cela peut être un axe de recherche intéressant pour la suite. J'ai une idée bien précise là-dessus : on a une force de séduction à l'endroit de certains élèves, -je pense qu'on peut l'avoir avec tous-, qu'on entretient dans nos façons d'être, de s'habiller, de nous comporter avec les élèves, et je pense que la séduction peut être un outil intéressant pour les faire adhérer à votre discours. Et pour développer une relation affective qui, après, va permettrec'est un peu comme le terrassement à faire avant de construire la maison. On peut placer après nos cours dessus. Mais je pense qu'il faut utiliser la séduction, en jouer subtilement parce que ce sont des adolescents il faut faire très attention à ce qu'on fait mais il faut en jouer oui. Par exemple le nombre incalculable d'élèves qui viennent me faire des compliments ou qui me laissent des numéros de téléphone, bref j'en passe... Une élève qui vient me faire un compliment je vais lui dire « on dirait que vous avez peur de me faire un compliment, pourquoi ? Moi j'aime les compliments. Pas vous ? » Du coup cela fait un peu de pub, et plus d'élèves viendront faire le compliment...

Q : Mais alors c'est quoi le message là ?

R : Quand l'élève a vu un point positif chez moi et m'en fait part, je l'en remercie, j'accueille cette remarque positive. Je suis simplement en train de lui dire que je suis un être humain qui n'est pas insensible à ce qui peut être dit... Quand un élève a fait ça, le discours avec lui en est facilité, la glace est rompue et donc on peut mettre en place des choses... Il y a des élèves avec qui il faut passer beaucoup de temps à essayer de les déchiffrer, de les comprendre. Là, il y en a eu un avec qui tout est ouvert. C'est plus facile de travailler dessus. Toujours dans l'intérêt général de l'élève On est tous inégaux face aux compétences affectives... Or je suis presque sûr qu'au collège, cette compétence est importante pour l'adhésion que les élèves, en tout cas certains, vont avoir face au discours du professeur. L'enseignant qui ne fait pas attention à son apparence, qui n'essaie pas de séduire les élèves par ses propos et sa façon d'être, par sa connaissance des élèves eux-mêmes et de leur monde, son cours ne peut pas fonctionner. J'en suis persuadé. Ce n'est pas forcément vrai en université. Dans l'enseignement secondaire les élèves cherchent des repères, ils sont dans une phase de construction, ils idolâtraient certaines personnes....

Q : N'y a-t-il pas un risque de confusion pour eux dans ces cas là ?

R : Non. A partir du moment où vous avez vu que toutes les filles et les garçons t'aiment bien, tu peux capitaliser dessus, par exemple faire des activités –les faire chanter par exemple- qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer. Ils sont sous ton charme et je pense sincèrement qu'il faut l'utiliser. Il faut faire très attention à la façon de le faire mais ...-en fait il faut montrer aux élèves que la séduction fait partie de notre humanité. Mais elle doit rester confinée à des limites...Ne jamais donner à l'élève, si tu sais qu'il est amoureux de toi, ne jamais lui faire croire que tu adhères à ce discours-là mais ne pas casser non plus son rêve. J'ai beaucoup réfléchi là-dessus et je pense que c'est non négligeable.

Q : C'est donc important pour toi que les élèves te trouvent sympathique ?

R : Absolument. En première année, je me souviens, j'avais une élève à qui j'ai dit : « que vous m'aimiez ou pas

n'est pas le problème. Le problème est que vous réussissiez votre cours... Malheureusement à cet âge là beaucoup d'élèves ont déjà dit « j'aime pas untel donc je n'adhère pas à son cours .» Ils viennent déjà avec une idée préconçue, « je n'aime pas ce type donc... » Ils ont déjà mis une barrière, donc l'enseignement n'aura pas d'effet sur eux. Cela arrive souvent. La conclusion c'est que « peu importe si vous m'aimez ou pas », ce n'est pas possible. Il faut absolument prendre en compte la dimension affective dans la mise en place de l'enseignement. Ce n'est pas quelque chose qui doit être mis sur la fiche de séance mais c'est quelque chose qui est visible. Je suis sûr qu'il va falloir développer de la recherche sur cela pour voir comment développer cet aspect.

Q : Ta hiérarchie a-t-elle eu des remarques par rapport à cela ou n'est-ce jamais abordé ?

R : Jamais.

Q : Cette dimension affective a toujours existé dans cette proportion ou augmente-t-elle ces temps-ci dans l'enseignement ?

R : Non, on a trop de choses à faire pour prendre en compte cet élément. Si un professeur n'a pas la conviction que cette dimension est nécessaire, je ne suis pas sûr qu'il va la développer sur le tas. Je ne suis pas convaincu que former les gens sur cet aspect puisse donner des résultats. Faudrait voir comment évalue la formation avec des critères très précis, avec un suivi très pointu. Parce que c'est de l'humain... Peut-être faudrait-il créer des indicateurs de bien être ? Bon c'est vrai, avant, les professeurs étaient des pères fouettard autrefois. Ma mère me parle parfois de ses professeurs qui tapaient les élèves –ils ne leur faisaient pas des bisous ou des gâteaux hein ! Le prof à cette époque c'était l'autorité, la violence même. L'image du professeur était associée à une certaine forme de violence. Non dissimulée d'ailleurs parce qu'à l'époque c'était monnaie courante. C'est vrai que la profession a quand même évolué. C'est aussi parce que les élèves comme leurs parents sont plus conscients aujourd'hui des droits qu'ils ont.

Q : Cette dimension affective serait donc une évolution de cette autorité?

R : Ben, puisque l'autorité de ce type n'a plus droit de cité, il faut trouver d'autres stratégies pour obtenir l'adhésion des élèves à ce qu'on leur dit. Selon moi c'est vraiment deux choses : ton degré de compétence et le degré de prise en compte de la personne, de l'humanité de l'autre. Donc si tu es très compétent dans ton domaine et que tu as pris en compte la dimension affective, tu es un professionnel top. Pour se professionnaliser il faut absolument prendre en compte cet aspect là. On ne peut pas penser devenir professeur sans travailler cette dimension. Cela peut être de la formation mais aussi de la veille : sur Internet on cherche, on s'informe c'est ce que j'appelle de la veille.

Q : En cours, tu as l'impression d'être toi-même?

R : Je suis moi-même. Euh..... Enfin je joue au théâtre avec les élèves. Je peux faire un sourire à un élève qui a fait une bêtise et il saura exactement ce que je pense. Sinon non je ne sais pas trop simuler.

Q : Quel genre de conseil donner à un stagiaire pour qu'il soit attentif à cette dimension ?

R : Observation, écoute, communication. L'opinion que les élèves ont de vous est un bon indicateur. Les gens extérieurs qui viennent vous en parler aussi –généralement ils ne viennent que quand c'est bien...

Q : Pourquoi voulais-tu faire ce métier ?

R : J'ai toujours aimé être en contact avec les jeunes et j'aime beaucoup le défi de la rentrée des classes quand je vois mes élèves pour la première fois. C'est un défi parce que je vais participer à la construction de l'homme, avec un grand H. Pour moi, c'est important de laisser une trace positive et indélébile chez une personne. Si j'ai laissé une mauvaise trace c'est un échec total et du coup je me pose des questions sur moi-même.

Q : Et pour les élèves indifférents à ce que tu dégages ? Si tu ne parviens pas à établir une relation ?

R : J'essaie d'insister. Au départ je vais tenter plusieurs stratégies. Il m'arrive même d'aller sur Internet pour chercher des profils d'élèves, des types de discours... Et quand je vois que ça dépasse mes compétences et que j'ai atteint mes limites je peux abandonner, je ne vais pas essayer d'autres stratégies, mais je garde une frustration. Et puis j'aurais envie de me concentrer sur d'autres élèves.

Q : Alors est-ce que l'accompagnement ce serait une forme d'attention au long terme ?

R : Oui je pense mais je ne crois pas qu'on va débloquent des crédits pour ça. Mais je suis convaincu qu'il faut aider les élèves à travailler sur leur estime de soi.

Q : On est dans l'affectif là ?

R : Oui. A partir du moment où vous dites à quelqu'un « je veux que tu te sentes bien, je vais t'aider à te sentir bien » on est dans l'affectif. Je le dis. Et je n'oublie jamais de leur dire de me faire confiance, que je suis un professionnel, qu'ils auront les résultats qu'ils espèrent au niveau didactique et pédagogique mais on ne peut pas passer outre l'affectif. Cela m'arrive souvent de dire aux élèves, « vous ne pouvez pas entrer dans ma salle sans dire bonjour, faire un sourire, il faut être agréable. » Cela m'est arrivé de mettre en place des conseils donnés par d'autres professeurs. Par exemple ignorer l'élève. Parfois l'élève se sent un peu mis de côté, il peut revenir vers toi et essayer d'attirer ton attention. Ce sont des pratiques tentées par d'autres collègues et c'est ainsi je pense qu'on peut avancer dans ce métier. Je n'ai pas assez de connaissances pour en parler mais... Il faut vraiment sélectionner les bonnes pratiques essayées par des collègues, créer cette banque dont j'ai parlé.

Q : Jamais de craintes de surinvestissement affectif ?

R : Oui cela m'est arrivé avec des élèves que je n'avais pas en troisième qui venaient pleurer dans mon cours en me disant « Monsieur c'est hors de question, on ne va pas aller avec tel professeur. » L'année dernière c'était toutes les 5 minutes qu'ils venaient... Je leur ai dit, bon je vais parler avec votre professeur, on va essayer de mettre en place des devoirs communs. Expliquez-moi ce qui ne va pas....

Q : C'était une difficulté par rapport au professeur ou c'est le lien affectif très fort avec toi qui les a poussés à... ?

R : C'était « je n'aime pas ce Monsieur, je vous préfère... Et comme je ne l'aime pas, son cours est nul. Ou l'inverse. »

Q : Tu as donc essayé d'inviter ce professeur à établir une relation plus affective avec ses élèves ?

R : Oui, je l'ai invité à venir assister à mes cours mais ça le gênait un peu. Il est venu, je pense qu'il a appris certaines choses mais il ne parlait pas beaucoup. Dans mes rapports d'inspections c'est souligné : « il a su créer de bonnes relations avec ses élèves. » Oui, au total l'affectif c'est une variable non négligeable à prendre en compte. Mais malheureusement dans le monde dans lequel on vit, je ne suis pas sûr qu'on va débloquent des crédits pour former les professeurs dans ce sens. Sauf s'il y avait un ministre qui prenait le taureau par les cornes...

Q : Et ça pourrait prendre quelle forme ?

R : De la formation. Mais ça peut prendre deux aspects : dans le recrutement et dans la formation. Observation, analyse de pratiques. Je crois beaucoup aussi aux cours filmés pour faciliter l'analyse. Echanges de pratiques aussi avec d'autres pays où la dimension affective est plus développée que chez nous. Si on ne prend pas en compte la dimension humaine il y a plus de chances d'emmener les élèves à leur perte qu'à leur réussite. A moins qu'il s'agisse d'élèves complètement insensibles.

Q : Il y a donc quand même une formation professionnelle à mettre en place pour cette dimension selon toi ?

R : Oui mais je suis pessimiste. La meilleure façon de le faire c'est de sélectionner les profils au départ. Ensuite ceux qui ont la vocation, la formation va venir les améliorer. Je ne suis pas persuadé que cela puisse être fait autrement.

Q : Ce serait quoi les critères de vocation dans la sélection ?

R : Être conscient dès le départ qu'on va travailler sur de l'humain et avoir la volonté de tout mettre en place pour que les élèves se sentent bien et que vos collègues comme les élèves se sentent bien. C'est ça le critère principal, avoir la conviction qu'en acceptant les gens pour ce qu'ils sont, les chances de réussite vont augmenter.

Q : C'est donc la responsabilité du prof de faire aimer sa matière ?

R : Oui. C'est surtout important en 6^e et 4^e quand ils démarrent l'espagnol. Cela peut être désastreux. S'ils ont un mauvais rapport avec la matière cela peut être désastreux jusqu'à la fin de leur scolarité.

Q : Et ça passe par quelle stratégie ?

L'humour, l'accueil, l'attention, les comprendre. Ne pas forcément recourir à l'autorité ou au règlement. Il faut adapter son enseignement à l'individu dans le groupe-classe.

Entretien 11 : Frederique. Enseignante d'Histoire-géo. ; 45 ans, enseigne depuis 21 ans.

Entretien à domicile de 116 mn.

Q : Le dernier référentiel incite les profs à « tenir compte de la dimension affective dans la relation avec les élèves ». Que comprends-tu ?

R : C'est l'amour, l'attention qu'on peut leur porter. Pour moi c'est essentiel. Je pense qu'on ne peut être un bon prof si on n'a pas une bonne relation affective avec les élèves. Et je pense que le prof ne sera pas bien compris si les élèves ne l'aiment pas. Tout ça ne sert à rien si l'on n'a pas réussi à établir une relation affective.

Q : Comment l'établir cette relation ?

R : L'idée est de se mettre à leur portée en restant à ma place de prof. Il faut leur fait comprendre qu'il y a des règles, que c'est comme ça et pas autrement. Mais la relation ne s'arrête pas là. Ils peuvent me parler, je les écoute, j'ai de l'humour -j'ai la chance d'avoir une fille de 17 ans et une de 11- , je connais leurs codes. Il y a un âge où l'on n'a plus ces codes... Mais là, grâce à elles, je connais la dernière blague qui circule, je connais leur musique et ça m'aide... Cela me donne une meilleure connaissance de ce qu'est leur âge et du coup, de...tu sais le moment dans le cours où tu fais la pause, 2mn pour respirer un peu parce que tu viens de balancer des notions lourdes etc. et tu vas sortir quelque chose pour....., la respiration du cours. Et là, parce qu'on est en dehors de la connaissance pure, ça va rebondir sur une vanne que tu as entendu celui-ci dire à celui-là. Cela peut être n'importe quoi, c'est à nous de rebondir... Ils savent que je vais me mettre à leur portée à ce moment-là, établir une connivence à ce moment précis..

Q : Est-ce qu'on peut se former à cette attitude là ?

R : Oui on peut se former à tant de choses. Mais je pense qu'au départ c'est une qualité personnelle. Après cela dépend pourquoi on est devenu prof... On ne peut pas l'être et ne pas aimer les élèves, les gens etc. C'est sûr, il y a une dimension humaniste, elle est même avant tt le reste et le reste vient tout seul après non ? J'ai eu tellement de problèmes quand j'étais jeune prof...Après, il y a des gens c'est naturel pour eux. Tout jeune ils ont le truc, moi je ne l'avais pas. Maintenant je suis bien établie dans mon métier parce que j'ai mis cette dimension humaniste avant le reste.

Q : Quelle évolution as-tu vécu ? Qu'est ce qui a changé ?

R : A la sortie de la fac en tant que prof on m'a balancé dans un lycée, j'avais 24 ans, mes élèves en avaient 20 parce qu'ils étaient tous passé par la 1^{ere} d'orientation. Je n'étais pas du tout sûre de moi. Je suis arrivée dans un immense lycée scientifique et technologique et il y avait là un vieux prof arrivé avant ma naissance et qui avait tjrs bossé tout seul. Il était le seul en histoire-géo et puis l'établissement s'est agrandi et ils m'ont envoyé en renfort. Il m'a reçu presque comme une concurrente. Cela a été terrible parce que je n'ai déjà pas confiance en moi-même, j'étais trop jeune par rapport à mes élèves, je ne sais pas, mais j'ai mis beaucoup de temps à apprendre. Et puis je suis parvenue à faire correctement les cours, à avoir une bonne relation avec les élèves.

Q : Comment tu t'y es prise ? C'était grâce à tes connaissances ?

R : Non, les connaissances, on en a de trop aujourd'hui. Je ne sais pas comment j'ai fait. Je peux plus facilement parler de comment je m'y prends maintenant. Cela fait 20 ans maintenant que j'enseigne et ça y est, je maîtrise vraiment bien le truc, donc je suis très à l'aise dans mon métier et, du coup, je peux accorder une part importante à la relation avec l'élève. Et puis essayer toujours de voir les individus devant moi, avant la classe. Ils sont tous différents. Il y a la petite là-bas dans le coin qui ne va pas bien... Tu as le grand là-bas qui fait le con mais c'est parce qu'il a tel ou tel problème et qu'il faut travailler avec lui là-dessus. Enfin on a plus de temps à accorder à tout ça parce que le boulot, j'y passe énormément de temps à la maison, mais ça va, devant les élèves, ça roule, je suis à l'aise.

Q : Finalement c'est une expérience qu'on acquiert avec le temps ?

R : Pour moi, oui, définitivement. On n'est pas formé à ça. ON a beau aimer les gens tu ne sais pas comment faire devant une classe... Quand en plus tu as la tête prise par autre chose (la transmission des savoirs) c'est pas facile. Encore que je vois de jeunes profs arriver et qui sont tout de suite de bons profs. Tant mieux pour eux, moi ça m'a pris du temps...

Q : C'est quoi un « bon prof » ?

R : C'est celui qui a une classe qui le regarde les yeux brillants. Le charisme ? Je ne sais pas. Mais ça passe, ton cours accroche tout le monde. Là c'est bien. Un bon prof c'est aussi quelqu'un en qui tu peux avoir confiance. Le métier de prof ne s'arrête pas à la sonnerie de fin de cours. Tu connais ça, les élèves qui viennent te voir, te parler... Je ne sais pas, moi j'ai des classes avec des moyennes catastrophiques mais les élèves ne t'en veulent pas parce que tu leur as expliqué les choses. S'agit pas de leur faire des cadeaux, simplement de leur expliquer et là, c'est gagné, parce que les élèves ont compris que je suis là pour eux, pour leur transmettre un savoir, les faire progresser. Si cette idée passe bien, on n'est pas dans le conflit. Les élèves ici passent tellement de temps à l'école... Tu as déjà enseigné en France ? Ici, ils passent un temps fou les élèves... Donc si ce n'est qu'une galère et qu'il n'y a pas de plaisir, c'est terrible... Les gamins sont à 6h devant le collège, ils prennent le bus pour rentrer chez eux pas avant 18hr, ils passent 12h à l'école ! On est là aussi pour leur donner du plaisir...

Q : La notion de plaisir est importante ? C'est la responsabilité du prof ?

R : Pas seulement mais beaucoup. Nous devons, et ils doivent, venir en cours avec du plaisir. Tu n'as jamais entendu dire les gamins en fin de cours : « Oh Mme, on a anglais maintenant mais je n'ai pas envie d'y aller... » Pourquoi ? Là c'est lié au prof, à sa personnalité. Quand ils disent, cette là est bien, celle là non, ça veut dire qu'il y a une responsabilité importante du prof..

Q : Quel conseil donner à un débutant dans ce métier ?

R : D'éviter les conflits, ce qui ne veut pas dire de les fuir. Quand il y en a un il doit être géré. Mais ne pas y aller en force. Tous ceux qui ont usé de la force, même avec des gamins difficile, se sont tous plantés. Il faut adapter ses exigences au niveau du gamin, savoir le complimenter, ôter la pression quoi. Cela ça s'apprend : ne pas considérer la classe comme un tout mais bien différencier entre les élèves parce que tous n'ont pas les mêmes capacités ou dispositions.

Q : Faire de l'accompagnement ?

R : Je fais de l'accompagnement individualisé cette année, pour la première fois depuis des années, quelle merdouille ! On nous balance des élèves avec des niveaux différents ! Alors je fais, je trouve des trucs mais... Enfin à mon avis faudrait trouver d'autres choses parce que je ne suis pas sûre qu'une heure comme ça dans la semaine, c'est presque une punition... C'est des moments où la relation est essentielle et... Maintenant faut occuper l'heure, leur donner des trucs à faire qui montrent qu'on n'est pas en cours, je suis en train de réfléchir à tout ça...

Q : Dans le cours, comment fais tu pour accompagner certains et tenir le groupe-classe ?

R : Il n'y a pas de méthode. L'accompagnement personnalisé se fait surtout en fin de cours ou au moment des corrections, moment difficile pour certains. Alors je vais dire « bon c'est bien, ou pas bien, du tout ce que tu as fait là... » J'adapte le commentaire à l'élève mais j'en fais un pratiquement pour chacun, je ne me contente pas de dire « au dessus de 10 c'est bien, en dessous c'est nul... » La note ne veut pas dire grand-chose.

Q : Prends tu en compte les problèmes personnels de l'élève ? Si un tel passe une période difficile ?

R : Non, les devoirs sont anonymes. Je ne fais pas de pédagogie différenciée, je ne fais pas de corrections adaptées en fonction... Non, je fais pour tt le monde pareil. Je ne suis pas plus indulgente envers tel qui a des problèmes, non. Je leur dis toujours, je vous donne ce qu'il faut, le temps qu'il faut et avec toute ma disponibilité pour vs aider, après vous prenez ou pas. Je ne fais jamais de contrôle surprise parce que je trouve cela horrible, je leur laisse toujours du temps pour réviser, s'organiser, je leur dis comment faire. Limite je....., je leur ai donné mon mail personnel, je leur dis si vous avez un problème vous m'écrivez... Bref, je suis là. Vs avez un problème vs venez me voir. Tu as fait ton devoir, très bien, tu n'as pas fait, bon... En fonction des situations, c'est le commentaire que je vais adapter, ni mon exigence ni la correction.

Après faut pas se noyer non plus. Il y a quand même un rôle de prof à tenir, il faut qu'ils comprennent qu'ils doivent rester dans le cadre. Tu n'es pas là pour être maman, ni pour être une copine. Je ne suis ni l'une ni l'autre, je suis la prof. Si tu n'es que dans l'affectif, tu n'as plus de cadre et puis tu te noies dans chaque cas personnel. Tu es quand même là pour dispenser un savoir et réaliser un programme qu'il ne faut pas perdre de vue non plus.

Q : As-tu une anecdote d'un élève ayant eu besoin de plus d'affect que d'autres ?

R L'an dernier, une élève m'a donné un papier en fin de cours. Elle qui a des difficultés avait écrit un poème dans lequel elle parlait de suicide, de mort, j'étais bouleversée. Je suis allée voir la CPE pour qu'on fasse quelque chose. Pourquoi m'a-t-elle donné ce texte ? Je ne sais pas.

Tout ça c'est dans un contexte où j'avais un petit voisin, 4 mois avant, qui s'est pendu. Il avait 16 ans et j'ai eu beaucoup de mal à m'en remettre. Bref ça a fait remonter tant de choses que j'ai refile le bébé à la CPE. Alors j'ai montré à l'élève que j'étais là, que si elle avait besoin de me parler etc. Mais c'est la CPE, avec l'infirmière, l'assistante sociale, qui ont géré les idées noires.

Q : Plus généralement, le prof doit-il être disponible pour ce genre de difficultés ?

R : Oui, pas seulement le prof, tous les adultes de l'établissement. Les élèves passent tant de temps dans l'établissement, il faut qu'ils aient confiance en nous autres adultes. Qu'on n'est pas juste des flics ou des noteurs. Parfois ils n'ont déjà pas ça à la maison, alors s'ils ne l'ont pas à l'école...

Q : Cette demande de dimension affective s'accroît-elle ?

R : Non je ne pense pas. J'ai fait 10 ans de lycée, 10 ans de collège, je ne trouve pas qu'il y ait plus forte demande. Ils sont toujours les mêmes avec leurs failles, leurs crise d'ado.

Q : Quand tu découvres ta classe en début d'année, comment fais tu pour instaurer la confiance ?

R : C'est toujours le plus difficile. (long silence). Ça dépend des classes, je pense. Non c'est pas ça.. (silence) je ne sais pas quoi dire. J'essaie d'être moi-même. Je suis peut être un peu plus sévère en début d'année qu'après. J'ai beaucoup gueulé au début, je ne le fais plus du tout.

Q : Tu leur parles de toi ?

R : Non, je ne suis pas là pour évoquer ma vie privée, non. Là comme tu me vois, je suis pareille devant la classe. Parfois il m'arrive de m'énerver et puis je rentre chez moi et je me dis : « merde, là je suis allée trop loin, je n'aurais pas dû dire ça » C'est rare mais ça arrive. Le lendemain je vais voir l'élève et lui dire : « écoutes j'ai dit ça en public, je n'aurais pas dû. Je ne suis pas d'accord avec ce que tu as fait mais je t'ai dit ceci en public, et bien je te présente mes excuses en public » Et là on voit que la haine retombe tout de suite...

Q : Est-ce que tu fais des fiches pour connaître chaque élève ?

R : Je le faisais avant, je ne le fais plus. C'est une relation qui se construit pendant le cours au fil des jours. Je ne demande plus la profession des parents, je m'en fous, ça ne sert à rien. S'ils m'en parlent très bien, sinon... Des fois je leur demande quand même dans la fiche, juste le téléphone et l'adresse mail, je leur dis, « si vs voulez ajouter quelque chose de perso dans la fiche, faites le ça restera entre nous » C'est assez rare je dois dire.

Q : Parlent-ils spontanément de ce qu'ils aiment, n'aiment pas...?

R : Non, on n'est pas là pour ça. Ça se fait pendant ce que j'appelle les respirations –à 2 ou 3 reprises dans un cours de 55 mn. C'est plus dans la cour qu'ils veulent me parler et là on s'arrête, on parle et là ils peuvent sortir des choses. Après le cours c'est un moment essentiel.

En cours on fait cours. Pendant la respiration ils peuvent sortir des choses plus perso. Après il y a des cours où l'on est amené à donner son avis. En Instruction civique ou en histoire-géo...

Q : On parle beaucoup de transmission de savoir faire ou de savoir être. Selon toi ?

R : Les deux sont importants de manière équivalente. C'est pas un truc de prof, c'est un truc d'adulte, d'éducateur quand même, même si je ne me sens pas du tout éducatrice. On est des adultes devant des jeunes, on véhicule forcément des valeurs et il faut le faire : pas juste un savoir. Je leur montre aussi mes failles, mais je leur explique surtout qu'il y a des choses qui se font, d'autres non. Quand on a fait une erreur il faut la reconnaître, voilà comment on doit réagir. Je ne calcule pas ça, des fois il m'est arrivé de le faire et voilà.

Q : Il y a une part de simulation tout de même ?

R : Ah oui, oui. On est des acteurs. Il nous faut capter l'attention de 28 personnes, toutes différentes, n'ayant pas forcément envie d'être là, qui n'aiment pas forcément ce que tu es en train de leur raconter. Le moment où ça brille dans tous les yeux c'est juste top. Mais ouais ça passe par une dimension théâtrale. Moi je parle beaucoup avec mes mains. Il ne faut pas brasser de l'air, mais il faut mettre en scène. Quand je fais un récit, parfois je peux le vivre devant les élèves. Sinon c'est chiant quelqu'un qui raconte de façon monocorde, sans y croire lui-même... On le sait, quand on va dans une conférence, s'il n'y a pas une note d'humour, une anecdote, c'est chiant... On connaît le temps de concentration très très court d'un élève. Moi j'ai vraiment vécu (en classe) des batailles de la 2^e guerre mondiale. (rires)

Q : Y a-t-il une dimension affective dans la relation entretenue avec la matière ?

R : Ben oui. Tu ne peux pas enseigner quelque chose que tu n'aimes pas. Je serais incapable d'enseigner des maths. J'aime ma matière, ça a commencé par ça mon boulot. Mes élèves sentent, bien sûr, que j'aime ma matière. D'ailleurs ils me l'ont dit. Il y a une prof stagiaire qui est venue et à qui j'ai dit de faire le cours, de se mettre en situation. Elle avait bien bossé son cours mais elle était hyper stressée. Du coup elle a lu son cours. Elle m'a demandé de demander leur avis aux élèves après le cours. Ils ont été top car ils ont dit des choses très bien et d'autres moins, ils ont bien analysé le truc. Et c'est là qu'ils m'ont dit : « madame ça n'allait pas elle était trop stressée, vous vs vivez votre cours ». J'ai répondu que c'était normal, qu'elle commençait, que pour moi ça faisait longtemps etc.

Ma fille a une prof de français qui l'a beaucoup marquée. Je l'entends parfois dans les salles, elle vit son cours, c'est extraordinaire. Et ma fille, de tous les profs qu'elle a eu c'est elle qui l'a le plus marquée. Elle rentrait le soir, captivée. Je voyais le même phénomène avec mes élèves, alors j'ai compris. Les gestes, la voix, l'intonation, la conviction, c'est ce qui compte dans un récit.

L'amour de la matière c'est bien mais ça ne suffit pas. Il faut être à l'aise. Faire un cours ce n'est pas juste raconter une bataille et y mettre tout son cœur. Il y a aussi des choses très précises à faire et quand tu commences, tu ne sais pas bien où tu vas. Moi j'ai tellement mal démarré...

Quand tu sais où tu vas et comment y aller, -ce qu'il faut savoir pour chaque cours- et bien tu ne t'occupes pas de ça ; tu avances. Tu as beaucoup bossé à la maison en amont. En cours tu es complètement dans ton truc. Mais ça, tu ne sais pas quand tu es jeune prof. Moi, je ne savais pas construire un cours, utiliser un doc, comment analyser en plein cours, une énergie de folie !

Q : Avec les stagiaires, comment fais-tu pour les amener vers ça ?

R : C'est ma première expérience avec stagiaire. Pour l'instant on est sur le travail du dossier, du Capes, on n'a pas encore travaillé sur la relation avec élèves, elle passe le Capes. Je lui ai dit, tu as envie d'être prof, alors vas-y essaie, met-toi devant les élèves et fais cours, c'est ça le plus important.

Q : Si tu l'avais suivie plus longtemps, aurais-tu pu travailler là-dessus avec elle ?

R : Oh ben oui. Je ne suis pas sûre qu'il y a des règles.. Tout dépend de ta personnalité. Certains ne vont pas du tout faire comme moi et pourtant il y aura quand même une dimension affective avec les élèves, peut-être le même amour de la matière mais avec une personnalité différente... Faut juste être soi-même. Tenir compte de l'autre oui, mais ne pas nier sa propre personnalité.

Q : L'amour éprouvé par les élèves à l'endroit du prof, c'est un critère de compétence ?

R : Je n'utiliserais pas ce mot même s'il me paraît plus approprié du prof vers les élèves et non l'inverse... Encore que, il doit y en avoir aussi... C'est un fait que les élèves qui aiment bien leur prof vont plus s'intéresser à ce qu'il leur raconte. Je ne crois pas qu'on puisse être un bon prof si l'on n'est pas aimé par ses élèves. On sera peut-être un bon pédagogue mais pas un bon prof.

Si tu me garantis que ce questionnaire est anonyme je vais te raconter une histoire qui s'est produite là, début décembre, au début des inspections. J'ai une collègue qui est une super pédagogue, ses cours, c'est de l'orfèvrerie. Tout est analysé, pensé, minuté, parfait, dans les règles de l'art. Personne ne l'égale. Elle est extrêmement consciencieuse, plus âgée que moi. Et puis, pendant l'inspection, voilà que ses élèves la « bordèlisent » à mort. Cela a fait beaucoup de bruit dans l'établissement. A mon avis, quoique excellente pédagogue, je ne sais pas si elle est parvenue à établir un lien avec ses élèves. Pourquoi lui ont-ils fait ça ? C'est impardonnable, je ne veux pas leur trouver d'excuses. Mais il doit bien y avoir une raison quoi... Je ne sais pas

s'il y avait une relation affective, je ne le pense pas... Pour elle ça a été un coup de massue. ..Comme quoi le cours ne dépend pas que de nous, même si tu fais un truc parfait. Le cours ne fonctionne que parce qu'il y a une relation avec la classe. Tu peux faire un cours magnifique qui va complètement foirer parce que la classe n'est pas bien ce jour-là, il y a tellement de facteurs extérieurs qui entrent en jeu. Quelque fois tu as un cours que tu n'as pas figolé et il marche du tonnerre. Et puis un autre que tu auras bosse comme une folle, tu arrives, pas de chance, il y a eu un problème avec le cours d'avant, avec le prof d'avant, et puis ça ne marche pas, l'alchimie ne se fait pas. C'est à nous de la créer mais il y a une alchimie... La collègue (plus haut) démontre à contrario ce que je dis : on ne peut être un bon prof si on établit pas de relation affective avec les élèves. Pour elle, je la vois dans la cour, quand le cours est fini, il est fini. Ses élèves ne viennent pas lui parler. C'est avant tout une pédagogue. J'imagine que ses élèves, le jour de l'inspection quand ils la « bordelisent » c'est pour exprimer quelque chose, j'en suis persuadée.

L'inspectrice était très étonnée à cause de la bonne réputation de la prof. La collègue a dû s'arrêter quelques jours après l'inspection, tellement ça l'a cassée. Je lui ai demandé et elle m'a dit, « c'est terminé, je ne leur dis plus bonjour, je fais le cours et je m'en vais. » C'est-à-dire que le peu qu'il y avait avant n'était déjà pas suffisant et maintenant il n'y a plus rien (entre elle et les élèves). La dimension de plaisir, elle ne l'a même plus, elle. Alors la transmettre aux enfants...

J'ai un autre collègue plus loufoque qui a de super relations avec ses élèves...

Q : Le prof doit donc être en empathie avec sa classe ?

R : Forcément oui. C'est pas un truc de prof mais d'humain adulte. On doit sentir ce qui se dégage d'une classe, ce n'est pas tjrs la même chose. On sent ou pas, ça ne peut pas s'apprendre je pense. Les acteurs parlent de « sentir » une salle, nous c'est pareil.

Q : Face à une classe agitée comment fais tu pour l'apaiser ?

R : Première chose, ne pas gueuler. J'ai mis du temps à comprendre que ça faisait encore monter les tensions. Il faut parler, fermement et calmement. Ce qui est bien déjà en Guadeloupe c'est qu'on reste debout. Quand les élèves arrivent en classe ils restent debout. Quand il y a silence, je m'assoie en même temps que je leur dis de s'asseoir. C'est déjà apaisant. Ensuite leur parler calmement. Gueuler doit être le dernier recours quand tout le reste a échoué. Sinon, quand je tombe sur une classe agitée, je peux dire : « que se passe t il ? Vous n'êtes pas comme d'habitude, racontez moi donc. » Et là, il y en a un qui lève la main et qui raconte. Cela prend 5 mn, mais il faut le faire. Il y a peut être eu quelque chose qui les a profondément heurté, on ne sait pas. Faut débriefer. Il faut leur permettre de sortir ce qu'ils ont dans le cœur parce que sinon c'est des bouilloires les mêmes. Cela m'arrive souvent ça : « qu'est ce qui se passe » ? Soit par rapport à une classe ou même un élève. Je m'arrête et lance : « attends, tu vois dans quel état tu es là ? Qu'est ce qui se passe ? » Soit il peut raconter parce que tt le monde sait, soit c'est perso et je dis : « viens me voir à la fin de l'heure ». Quand je vois des enfants en larmes aussi, parfois, je donne les clefs des toilettes juste à côté, « tiens va te passer un peu d'eau sur le visage ça ira mieux » Je me suis occupée de lui, il sort, ça m'a pris 3 mn à peine. Je ne l'ai pas ignoré, je ne l'ai pas laissé seul dans son coin à chialer. Si je m'en suis rendue compte avant le cours, je fais rentrer les autres et je le garde devant la porte « qu'est ce qui ne va pas ? » Cela les apaise. Je suis là, tu n'es pas obligé de me parler, mais tu peux. C'est le genre de conseils qu'on peut donner à une jeune prof : sourire –ils adorent ça !- rester calme et questionner. Cela ne prend pas bcp de temps, ça permet de désamorcer toutes les bombes. Et ça établit un lien. J'ai une 3^e très énervée un jour. Une avait les yeux rouges, l'autre chialait, alors comme ce n'était pas dans leurs habitudes, j'ai pris du temps de questionner et j'ai compris. Ils (la direction de l'établissement) ont pris l'habitude de les enfermer dans des salles le midi, on leur a dit des mots qu'ils n'ont pas compris. Ils étaient dans la cour, assis par terre parce qu'il n'y a pas un banc pas une chaise et quelqu'un leur a parlé de « conduite de clochards » et ils ont pris ça comme un manque de respect à leur égard. Et là j'ai pris partie. Je leur ai dit, vous avez le droit d'expression, voilà ce qu'il faut faire, comment et avec qui le faire pour obtenir satisfaction. Après ça allait, j'avais désamorcé le truc. C'est important parce que si une classe arrive dans l'état où ils étaient, tu ne peux pas faire cours. Ils étaient vraiment perturbés et je les comprends. A 14 ou 15 ans, on n'a pas à ns traiter de clochards, on n'a pas à nous enfermer pendant 2 heures, on doit nous écouter.

Q : Est-ce que tu adaptes ton cours aux variations affectives de la classe ?

R : Cela dépend aussi de l'heure du cours. Entre 16 et 17h ils ne sont pas comme entre 7 et 8. Si je sais que je

vais faire tel cours à telle heure, je peux me dire, bon là je vais mettre plus de docs, plus d'illustrations, plus de respirations, plus d'anecdotes. Je ne leur demande pas le même travail. Je ne mettrais pas une évaluation à 16 h, c'est dégueulasse.

Q : L'ambiance de la classe ...comment tu l'envisages?

R : Elle est différente d'une classe à l'autre. J'influe mais c'est interactif l'ambiance. Exemple : l'an dernier j'avais une 4^e avec qui ça s'est très mal passé. Or j'aime avoir du plaisir. Cela se passait mal parce qu'il y avait 5 ou 6 élèves perturbateurs, les meilleurs que j'ai connus. Ils ne foutaient pas le bordel, ils parvenaient juste à déstabiliser le cours à tour de rôle par des petites touches, une attitude, une réflexion... C'était difficile à gérer, je n'y arrivais pas, ils me prenaient trop de temps je les ai fait virer au 3^e trimestre parce que j'étais trop sur eux, ils prenaient trop de mon temps. Il n'y a eu aucune alchimie avec eux. ? Cela faisait longtemps que ça ne m'était pas arrivé à ce point là. Il y a des classes qu'on aime moins que d'autres. En septembre, je découvre que je vais les avoir l'année suivante et je flippe. On n'aime pas se retrouver comme ça à ne plus prendre plaisir à aller bosser. Bref je me faisais un sang d'encre et....c'est ma classe préférée cette année ! Ils m'adorent cette année ! Ils ont changé un tout petit peu la composition de la classe, certains sont partis de l'école. Il n'y a pas eu plus de 5 ou 6 changements et ça a changé toute l'alchimie de la classe. L'alchimie est parfaite. C'est trop passionnel chez moi. Quand je rentre chez moi, ça me bouffe si ça n'est pas bien allée. Et inversement. Là il faut que je travaille là-dessus. Il faut que ma profession ait moins de prise sur ma vie perso. On travaille tant les cours at home que des fois au niveau de l'affectif, penser à ta vie de famille, c'est capital.

Q : Mais ça se transmet ça ?

R : Non c'est une question de personnalité. Cela dérange certains, d'autres non. Un acteur peut faire semblant pendant 2 heures mais toi tu es 7 heures en cours et tu ne peux pas tjrs faire semblant... Tu es toi quoi, passionné ou pas. C'est pas ça qui détermine si tu es bon prof ou non. Si les jeunes profs devaient apprendre quelque chose c'est qui ils sont vraiment. Qu'est ce qui va leur donner le plus de plaisir ? Apprendre à être soi-même et après seulement tu peux donner aux autres.

Il n'y a pas de règles établies dans ce domaine :tu peux avoir 3 profs excellents, qui ont établi une relation affective forte avec leurs élèves et pourtant 3 personnalités complètement diverses. On a un programme, un socle de compétences acquises. Reste à mettre tout ça en œuvre. Et là c'est ta personnalité qui entre en jeu. Ce qui s'est passé avec ma collègue en décembre montre bien qu'on n'est pas un bon prof si on n'établit pas une relation affective avec les élèves. Les profs qui prennent le temps pour l'écoute en dehors du cours –« j'ai vraiment envie de savoir pourquoi tu ne vas pas bien ? » Mais c'est ma personnalité, quelqu'un peut le faire différemment et le fera très bien. Il faut leur expliquer qu'on n'est pas juste là pour leur dispenser des savoirs savants. Les élèves aiment la dimension éducatrice aussi. Au collège ils sont très attachés à ça, au fait que tu leur donnes un cadre, ils n'aiment pas trop les profs trop copains... Il y a une dimension affective mais tu dois rester à ta place de prof. Faut juste être à l'écoute. Tu t'adresses à des ados, il faut savoir ce qu'ils écoutent comme musique, comment il se fringue, ses marques préférées à la mode etc. Moi j'ai 45 ans et si je n'avais pas mes filles, ce serait plus ... Ils apprécient ça. Je sais à quels jeux vidéo jouent les garçons, la plupart des profs ne savent pas. Or tu n'es pas que prof, tu as une dimension humaine.

Du savoir et des connaissances, on en a beaucoup, trop peut-être. Le plus important pour les jeunes profs c'est de se connaître soi-même.

Q : Faut-il être plus à l'écoute de ses propres ressentis en cours ?

R : Oh ben oui. Surtout si c'est positif que tu prends du plaisir. C'est difficile pour les jeunes profs parce qu'ils sont focalisés sur la technique. Il faut les excuser... C'est quand même un métier qu'on apprend largement sur le tas, c'est l'expérience qui fait le prof. Si tu as du plaisir quand tu lis un texte en classe c'est parce que tu t'es débarrassée préalablement de la technique. Un jeune prof ne peut pas...La dimension affective dans le métier ? Moi j'ai eu une inspectrice début décembre qui ne m'a pas dit un mot là-dessus, sur ma relation avec la classe. Juste, « bon je vois qu'ils vous connaissent bien et que vous les connaissez bien. » On voit bien : au bout de 20 ans, personne ne s'intéresse à ça. On s'en fout quoi. Faut trouver le juste milieu. Dire aux jeunes profs qu'il ne faut pas être copain avec eux c'est essentiel. On n'est pas là pour leur faire des cadeaux ou leur faire plaisir. Mais pour se donner du plaisir et leur en donner dans l'enseignement.

Q : Il y a un lien avec la séduction ?

R : Absolument. Tu devrais interroger des élèves. C'est en écoutant ma fille que j'ai compris des trucs. On est dans la séduction, forcément. J'entendais ma fille critiquer untel parce qu'elle faisait « genre »... Je suis très à l'aise avec les 4^e, 3^e mais avec les 6^e j'ai eu des soucis. Ils sont tellement dans l'affectif. Plus grands ils peuvent t'adorer mais ils ont leur vie leurs potes. Avec les petits, faut trouver le juste milieu, calmer le jeu.

E12 Anna, 31 ans, enseigne l'espagnol au lycée depuis trois ans.

Q : « L'enseignant doit tenir compte de la dimension affective dans la relation éducative » dit le dernier BO. Qu'en penses-tu ?

R : Moi je pratique beaucoup l'affectif, c'est ainsi que tu captes leur attention. Essayer de transmettre ta bonne humeur, s'il y en a qui n'est pas bien lui demander ce qui ne va pas etc... C'est un peu comme leurs parents, on ne peut pas détacher l'affectif du professionnel. Je pense que moi parfois je suis trop affective. Même pour les punitions. En classe j'exprime tous mes sentiments. Par exemple s'ils m'énervent, ils vont le voir. Idem s'ils font des choses bien pour lesquelles je vais les féliciter. C'est être vigilant à l'environnement de l'élève, ce qu'il vit...

Q : Pourquoi penses-tu que c'est « trop » ?

R : Parce que je ne suis pas sûr que c'est la bonne méthode.... Enfin je pense que ça va les motiver pour apprendre. On ne sait pas ce qu'ils vivent chez eux, on a tous des problèmes en dehors. Alors, justement, je pensais qu'avec l'affectif on pouvait essayer de sortir le meilleur de chacun.

Q : C'est quoi l'affectif pour toi ?

R : Ça passe par l'expression des sentiments je pense. J'utilise par exemple des expressions comme « muy bien, bien, non esta male » etc. Surtout avec ceux qui paraissent coincés qui n'osent pas parler, participer. Faut les encourager, leur dire que c'est bien, ça donne plus de chances qu'ils vont participer. Si tu l'ignores, ou si tu le contredis, tu ne l'entendras plus.

Q : Pour gérer la classe, tu uses donc de l'affectif ?

R : Ça m'arrive mais pas toujours. En fait j'use plus de l'affectif en positif. Par exemple s'ils me demandent un peu de temps pour réviser à la fin du cours, je leur dis « OK si vous vous comportez bien ». Et si à la fin de l'heure ils ne sont pas bien comportés, je leur dis et je ne leur laisse pas le temps prévu. Je pense que c'est important de la prendre en compte parce qu'elle contribue à la réussite....

Q : Comment fais-tu pour établir une relation avec la classe ?

R : Les premiers jours je leur explique comment je fonctionne. Je pense qu'ils voient vite que je n'aime pas m'énervier ni crier. Je leur donne beaucoup de responsabilités : la classe va se dérouler en fonction de vous, leur dis-je. Le cours est prêt je l'ai préparé mais ça dépend comment vous allez travailler.

Q : Comment tu conçois ton métier aujourd'hui ?

R : C'est un mélange je pense. Enseigner les valeurs me paraît le plus important quand même. Par exemple l'effort. Ils n'en font guère. Tout leur est donné. Regarde comment ils traitent leurs livres. N'importe comment, parce qu'on vous les donne, je n'arrête pas de leur dire. Ils prennent tout comme acquis. Regarde les petits ordinateurs donnés par la Région l'an dernier. Ils ne les ont pas bien traités, ils étaient dans un état pas possible parce que c'était donné. On est des repères pour eux.

Q : comment tu t'y prends pour leur transmettre ces valeurs ?

R : Je leur parle beaucoup d'expériences de chez moi hein. Ça tombe bien, je leur parle de mes propres expériences. Je profite aussi dans les cours d'espagnol de ma propre progression : dès que je trouve un document ou une vidéo qui peut les aider.... Dernièrement ça m'est arrivé, j'ai trouvé une vidéo d'un gamin de 14 ans qui

travaille dans les mines en Bolivie et ensuite très content d'aller à l'école. Je leur montre ça pour qu'ils réalisent leur chance, que l'école n'est pas la pire des choses.

Q : Ça t'arrive souvent de » les reprendre sur l'éducation des valeurs ?

R : Pas beaucoup mais un minimum quand même. Parce que c'est très fatigant. Mais il y a des choses que je n'accepte pas. Je ne passe pas mon heure à ça mais je leur dis parle bien, articule, plus fort, tu lèves la main pour prendre la parole etc.

Q : Est-ce que cela influence ta perception des élèves ? Ta vision d'eux ?

R : Je pense que oui, sans le faire exprès bien sûr. C'est leur façon de se comporter, de parler de poser des questions etc, qui déterminera leur « rang ». Faut aussi les voir en dehors de la classe. Il y a ceux qui te disent bonjour, ceux qui font semblant de ne jamais te voir. Même si c'est juste « bonjour » c'est déjà une bonne démarche, une bonne attitude je trouve. C'est déjà de l'éducation, savoir dire bonjour.

Q : Fais tu des fiches sur tes élèves ?

R : Oui je leur demande ce que font leurs parents, ce que sont leurs goûts, ce qu'ils faisaient, où ils étaient avant, juste pour moi, pour savoir. C'est une question de niveau aussi. Certains disent : « ouais j'étais au collège avant mais je ne faisais rien ou le prof était toujours absent. » L'âge les goûts, ce qu'ils aimeraient apprendre.

Q : Qu'est ce que ça change de les connaître individuellement ?

R : C'est important. On n'est pas tous pareils, on n'apprend pas de la même façon. Je vois bien en cours que certaines activités passent très bien avec certains, pas avec d'autres. On peut donc changer la façon de faire ou changer le support et tu vas être surpris en découvrant des jeunes qui n'ont jamais montré le moindre intérêt pour le cours et tout d'un coup il te surprend en s'intéressant.

Q : La dernière fois que tu as été surprise par exemple?

R : Un garçon de ma classe. Je leur avais fait apprendre un poème pour le réciter ou le chanter plus tard. Et ce garçon a fait une performance parfaite, y compris la prononciation. D'habitude ce garçon a des zéros, là il a eu 20 parce que ça l'avait interpellé la poésie, et il l'avait apprise parfaitement.

Q : L'image de l'élève à tes yeux va-t-elle influencer tes attentes par rapport à lui ?

R : Si je sais que l'élève vit chez lui une situation difficile, je serais plus indulgente. Pas systématiquement mais quand même... Mais je ne suis pas toujours au courant de ce qu'ils vivent chez eux. Certains viennent me parler, d'autres non. Parfois, certains que j'interroge me répondent qu'ils préfèrent « garder ça pour eux ».

Q : L'ambiance de la classe doit elle être contrôlée par le prof ? Ou doit-il s'y adapter quelle qu'elle soit ?

R : Ça dépend des classes et du public. Mais ce n'est pas toujours le prof qui contrôle l'ambiance. Ce sont les élèves qui ont le rôle le plus important parce que s'ils n'ont pas envie d'écouter ce jour là... tu peux leur montrer tous les documents ou faire toutes les activités possibles, ça ne va pas marcher... Je cherche la bonne ambiance, je cherche l'activité qui va les interpeller, les faire réagir. Mais s'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas. Il faut tenir compte de ce que l'élève aime, de sa relation avec la matière enseignement.

Q : Comment fais tu avec les classes agitées alors ?

R : Ça passe d'abord par mon propre silence. Après je cesse d'écrire et j'ai une technique : si la classe se dissipe 1 minute, je rajoute une minute de cours ou plus en fonction. Si c'est un élève en particulier qui fait des siennes, il aura des devoirs à faire à la maison. Ça ne sert à rien de s'énerver.

Q : Et si la classe est passive, ne fait pas d'effort ?

R : Là, je vais les mettre en situation, je vais les obliger à parler, à travailler en groupe, à les mélanger un peu, à chercher des activités propres à créer une réaction... Là par exemple, j'ai une lere que je vois tous les mardi, ils ne sont pas nombreux on aurait pu faire des choses super. J'ai travaillé avec un manuel numérique avec eux et ça les intéresse plus. D'abord ils regardent tous dans la même direction. Avec la souris on peut faire beaucoup de choses. C'est plus facile pour eux de rester concentré sur un écran que sur un livre.

Q : C'est important qu'il y ait une complicité avec ta classe ?

R : Bien sûr. Je pense que c'est valable pour toutes les matières même si en langues il faut qu'ils participent beaucoup.

Q : Cela relève t il de la responsabilité du prof d'établir une complicité et comment le faire ?

R : Justement par la transmission de bonnes valeurs, expliquer pourquoi on travaille ceci plus que cela, leur faire comprendre l'importance d'avoir une culture, de savoir des choses diverses, de pouvoir sortir du quartier, de la ville, ou de l'île. Je leur parle aussi d'expériences personnelles parfois. Le fait que je ne sois pas francophone mais que j'habite ici. C'est aussi leur dire, voilà moi j'ai appris le français par plaisir et je n'avais pas prévu que j'enseignerais en France.

Q : le plaisir à apprendre ?

R : Ouais. Parce que si toi tu t'es amusé en classe, que tu as été dynamique etc... , ça va les aider...

Q : Les élèves te trouvent sympathique, cela t'importe ?

R : Je n'en ai pas besoin mais ça me fait plaisir. Même moi, si je trouve mes élèves sympas j'aurais plus de plaisir à travailler avec eux. Ça n'est pas un drame sinon, mais pour la motivation personnelle c'est mieux .

Q : Pourquoi tu as voulu faire ce métier ?

R : Je n'avais pas prévu ça. J'ai fait études de traduction. Je me suis rendue compte que j'avais besoin de contacts humains, que je ne pouvais pas travailler toujours sur ordinateur. Après je me suis dit que pouvoir transmettre de bonnes choses aux autres, ce serait difficile mais très bien. L'espagnol parce que c'est ma langue et c'est quelque chose en plus que je peux apporter aux élèves.

Q : Par rapport à la vision que tu avais ce métier?

R : (...longue réflexion) Ouuuuuuuuuuuuuuuuu quand même un peu déçue... Il y a des jours où je ne suis pas super heureuse mais souvent ça me plaît, je me sens bien de pratiquer ce métier. Les déceptions c'est quand je n'ai pas réussi à transmettre, que le cours s'est mal passé, qu'ils ont bavardé...

Q : Tu as l'impression d'être toi-même en cours ?

R : La plupart du temps oui. Pas toujours. C'est lié aux élèves face à toi en fait. Si je n'arrive pas à être moi-même avec une classe, si on me voit comme trop gentille dans tel cours, alors je vais limiter ma sensibilité, jouer un rôle. Je leur dis la vérité, je leur dis je peux être tous les profs que vous voulez, je peux être stricte, carrée, flexible ou pas, dure ou non, cela dépend d'eux. J'ai une collègue, quand j'ai commencé, m'avait conseillé d'être très stricte au début et d'alléger au fur à mesure. Mais je n'arrive pas à faire ça. Je ne peux pas jouer un rôle 5 cours par jour. Certains élèves jouent un rôle, mais la plupart sont eux-mêmes.

Q : La dimension affective de l'enseignement te rappelle t- elle un évènement en particulier ?

R : L'affectif est un moyen de les amener là où tu veux en fait. Je me souviens qu'étudiante, certains professeurs, agréables ou très sympa, me motivaient beaucoup. Je suis sensible à ce qui se passe en dehors de la classe.

Q : Que cette dimension affective s'apparente à de la compétence professionnelle te semble justifiée ?

R : Oui je le crois. Malheureusement on n'est pas assez formé pour. On découvre en avançant en fait, si on a trouvé le moyen de fonctionner. Parfois c'est dur de faire la part des choses. Par exemple tu te fâches avec un élève, ou tu lui cries dessus, ça m'arrive, et c'était souvent le moment le moins indiqué pour faire ça. L'élève ne voulait pas en parler, il ne voulait pas que toute la classe sache... C'est sans doute mieux de se retenir et, à la fin du cours, d'appeler l'élève pour le questionner.

Q : Est-ce quelque chose qui s'apprend ?

R : Je pense qu'on peut apprendre mais ça dépend beaucoup de la personnalité. Il y a aussi des crétins dans ce métier. Certains, parmi les anciens surtout, ne se soucient pas du tout de la situation des élèves ou leur comportement. Ils ne vont pas chercher à savoir pourquoi tel ou tel réagit ainsi.

Q : Cela t'aurait intéressée d'être formée ?

R : Carrément oui. Moi ça m'intéresserait beaucoup de voir comment font les autres profs et surtout si on a les mêmes élèves. J'ai souvent des commentaires genre « vous êtes trop gentille », c'est plutôt bien même s'il ne faut pas se faire bouffer bien sûr. C'est impossible pour moi d'être stricte. Moi en classe, s'ils me font rire, je ris. Alors qu'on m'a toujours conseillé de rester maîtresse de ma classe, que c'est à moi de décider si on rit ou pas. Au début j'écoutais ces conseils, j'ai essayé mais ça ne marche pas avec moi. Dans un autre établissement peut-être ça aurait fonctionné. Je me demande d'ailleurs souvent comment font les collègues pour rester tout le temps professionnel. C'est peut-être leur éducation, leur formation ? J'ai des collègues qui sont de vraies encyclopédies mais ils n'arrivent pas à transmettre. Moi c'est peut-être moins, mais ce qui est transmis est transmis.

J'ai des élèves de l'an dernier dont j'étais sûre que mon cours ne les intéressait pas et qui viennent me voir maintenant pour me dire qu'ils regrettent le cours. Ça me fait très plaisir.

E 13 : M. l'IPR – 53 mn au Rectorat.

Q : Qu'entendez vous par cette dimension affective qui plonge beaucoup d'enseignants dans la plus grande perplexité ?

R : Pour moi la dimension affective se mesure à la qualité du relationnel ; ce qui renvoie plus à des aspects pédagogiques qu'à des aspects didactiques. Cela renvoie aussi à une autre dimension qui est celle du développement et des besoins affectifs de l'adolescent. Besoin d'être rassuré par exemple. Ou, étant dans une période disons critique pour certains, il est important, nécessaire qu'il y ait cette dimension affective. Quelle est-elle ? Je la vois comme de l'émotionnel aussi, c'est-à-dire que ce sont des jeunes qui sont très sujets à l'émotion parce que dans leur stade de développement cognitif ils en sont à ce stade. Ils vont avoir des comportements qui peut être ne seront pas compris des adultes précisément parce qu'ils ne se seront pas, à un moment donné, inquiété du développement cognitif de l'adolescent. Se préoccuper de cela c'est les considérer autrement. Premièrement comme des êtres en devenir et non comme un simple élève lambda. Ça entre peut être aussi dans un processus de personnalisation ou d'individualisation. Ce qu'on a en face de soi est un individu intégral, complet. Si on veut l'aider, l'accompagner, il faut dans un premier temps savoir qui on a en face de soi. Et cela ne s'arrête pas aux résultats scolaires qui ne sont qu'un indicateur parmi d'autres. Dont la dimension affective justement qui permettra de le mieux situer en tant qu'individu, de mieux le connaître pour mieux l'accompagner.

Cela peut être délicat car la dimension affective, on y met toujours une dimension professionnelle et, forcément, cela nous renvoie à la mission même de l'enseignant actuellement, c'est-à-dire que ce n'est plus seulement un transmetteur de savoir mais un accompagnateur. C'est vrai qu'on est maintenant dans le socio-constructivisme ou on pense que l'élève a déjà en lui les potentiels d'apprentissage et qu'on est surtout des accompagnateurs d'hommes ou femmes en devenir et non plus seulement un élève. Si l'on accepte cela, la dimension affective est absolument complète intégrale d'un homme en devenir. Cela donne beaucoup d'entrées possible pour donner un sens à l'affectif.

Q : Donc l'affect, selon vous, est pertinent par rapport à l'évolution de l'élève ?

R : A mon sens, c'est plus que pertinent, c'est incontournable. Cela relève de la prise en compte de l'individu. Finalement est ce que la dimension affective n'est pas le moteur de notre comportement ? Si l'on reste au constat d'un comportement on ne règle rien. Pour comprendre et corriger il faut remonter à la genèse de ce comportement et là, on rencontre une dimension affective. La nouveauté est que en tant que pro de l'accompagnement et non plus seulement pro de l'enseignement pur, il nous faut aller voir dans cette zone. L'effet pervers est de se prendre pour un spécialiste. On reste des enseignants, on n'est pas des psys. IL y a lieu de mener une réflexion sur les seuils. Supposons qu'on trouve des choses fortes ou bizarres, il faut pouvoir passer le relais à un professionnel. L'affectif peut être dangereux. C'est une bombe. On peut déclencher des réactions en chaîne et l'on n'est pas toujours armé pour les gérer.

Q : C'est effectivement ce qu'on entend souvent des profs : « on n'est pas formé pour » Mais comment aborder cela d'un point de vue professionnel ?

R : On a déjà un problème de mode de raisonnement. Malgré les beaux mots et les enveloppes, on continue à fonctionner de la même façon tout en habillant notre pratique d'un vocabulaire spécifique... L'affectif entre dans ce cadre là. Or il y a des attitudes ancrées (je ne vais rien dire de plus là-dessus parce qu'on est enregistrés). On peut arriver avec des concepts nouveaux cela ne va pas tout changer pour autant parce que il n'y a pas approfondissement et maîtrise conceptuelle de ce qui est mis en place. C'est cela qui manque... Il y a moyen de former à l'approche affective des élèves, cela se fait déjà, ce n'est plus à inventer. Il faut définir des seuils et des limites d'intervention pour l'enseignant. Il y a beaucoup d'études en ce moment par exemple sur l'aide aux décrocheurs qui est très à la mode. On sait maintenant globalement avoir une typologie d'élève et mettre en regard des solutions. Je dis « globalement » parce que à l'inverse, et là c'est un piège, c'est de vouloir dire, « bon, j'ai tel comportement, je vais donc mettre en place telle action ou tel outil et ça ne marche pas toujours comme ça. Les gens oublient la dimension essentielle de l'être humain qui est sa complexité. Or la caractéristique première d'un système complexe c'est son imprévisibilité. L'élève est un être imprévisible. Si l'on rapproche ceci à son affectif, on comprend que son affect résulte de son histoire personnelle, de son patrimoine génétique, de sa culture etc. L'affectif est la résultante d'une vie, même brève encore. On s'attaque à tout ça quand on s'intéresse à l'affectif d'un élève. On en sait assez pour faire un diagnostic de premier niveau. Quand un enseignant affirme qu'on n'est pas armés pour ça je l'entends, mais s'il affirme que ce n'est pas notre travail, là je n'entends plus. S'il ne l'a pas compris c'est qu'il n'a pas encore intégré le fait que la profession a changé de dimension. Par exemple de mon temps, on se disait, « 2 gifles et ça ira comme ça ». Alors bon, avec le recul, je me dis que je ne m'en suis pas trop mal tiré mais ça ne passerait plus aujourd'hui. Faut dire qu'avant il n'y avait pas la massification d'aujourd'hui. Beaucoup s'arrêtaient au certificat de fin d'études, ce public on ne l'avait pas avant. Maintenant on l'a au niveau du collège, faut en tenir compte.

Vous parlez de besoin affectif de l'élève et ça c'est nouveau. Celui-ci est le produit de sa cellule familiale. On parle de perte de repères. Dans la cellule familiale, maintenant, l'écoute, l'accompagnement affectif de l'enfant, n'est plus prioritaire parce que beaucoup de familles sont en crise. Si bien que l'élève va rechercher une valeur-refuge, un adulte-refuge capable de prendre en charge une affectivité qui n'est pas satisfaite en famille. Je ne sais pas si c'est ça que le législateur a voulu voir derrière cela mais c'est devenu une dimension réelle. A la limite c'est tout juste si certains n'appellent pas leur prof « papa » c'est impressionnant.

Q : C'est peut-être ce qui crée malaise chez certains collègues dépassés par cette évolution ?

R : Oui, c'est vampirisant.

Q : Mais vous pensez qu'on peut apprendre aux profs cette dimension affective ?

R : La possibilité de comprendre cette dimension peut-être.

Q : On parle beaucoup d'accompagnement mais qu'est ce que cela signifie aujourd'hui ?

R : Le flou conceptuel dans la définition de l'accompagnement et dans notre formation existe bel et bien. Il y a un déficit de formation très net des enseignants. Le système s'est laissé dépasser et n'a pas vu venir l'évolution de la typologie des élèves. Sur le vocabulaire proprement dit on ne peut pas lui reprocher d'exister. C'est devenu

tellement pointu, on est dans les sciences cognitives avec des individus complexes, il nous faut nommer les choses. Je dis toujours à mes collègues : « quand vous allez chez le médecin et qu'il vous dit vous avez une rhinopharyngite, vous ne l'accusez pas d'user d'un terme savant, cela s'appelle comme ça, point barre ». Lorsque nous entrons dans une stratégie d'apprentissage via les compétences, il faut d'abord comprendre que les éléments de la compétence c'est le savoir méthodologique, le savoir être, le savoir faire, il faut savoir ce que recouvrent tous ces termes. Ce n'est plus un luxe, c'est un incontournable de base désormais.

Autrefois, il y avait 35 élèves dans une classe. L'enseignant arrivait, il faisait le même cours et en avant. Aujourd'hui, faire ça, c'est une agression. Alors bien sûr on ne va pas culpabiliser l'enseignant qui s'y livre mais infliger une même soupe à 35 élèves en même temps au même rythme et dans le même créneau, c'est pas tenable. Ça l'était, ça ne l'est plus. Il faut une maîtrise conceptuelle, une maîtrise de vocabulaire.

Q : Comment est ce qu'un enseignant transmet du savoir être ?

R : Faut d'abord définir ce concept. Cela peut être du comportement, de l'attitude.... En fait il y a deux dimensions au savoir être. Moi je m'occupe d'enseignement professionnel, là il y a une dimension professionnelle du savoir. Pour un mécanicien, le savoir être c'est apprendre à accueillir le client, être capable de poser les bonnes questions pour avoir les bonnes réponses et effectuer le bon geste. C'est être capable pour lui de restituer le véhicule en expliquant la facture ou la surfacturation etc. Le savoir être d'une façon générale, c'est le savoir communiquer, le savoir rendre compte, le savoir être en groupe...

Q : On touche là aux valeurs sociales ?

R : Oui on peut dire ça.

Q : Comment accompagner l'individu et le groupe en même temps ?

R : Pour moi le principe de base c'est le principe éducatif (longuement développé par Mérieux ???) En tant qu'enseignant la première chose est de croire que celui qui est en face, est « éduicable ». Posez la question autour de vous vous verrez que beaucoup pensent : « celui-ci n'y arrivera pas » C'est dès le départ que l'élève peut avoir été stigmatisé comme ça au départ (l'effet pygmalion). Inconsciemment, vous allez tout faire pour qu'il soit comme vous l'avez défini au départ. Il faut faire évoluer les stratégies. Je ne dis pas que c'est facile mais ce n'est pas mission impossible. Il faut déjà différencier l'animation d'un cours de son contenu. Près de 95 pour cent des cours sont des déroulés techniques de contenus qui sont dépourvus de l'anticipation, type scénario qui mettrait en jeu un scénario d'apprentissage. Il n'est bien sûr pas question d'individualiser 30 élèves mais on peut par exemple diviser la classe en trois et faire 3 activités différentes. Cela impose d'autres stratégies préalables. Si je veux diviser en trois je dois d'abord faire un diagnostic. Ensuite je dois l'analyser, puis déterminer la typologie, et enfin décider ce que je fais ? Est-ce que je fais des groupes de besoin ? Ou des groupes de niveaux ? Et je les place comment ? >En binôme, par groupe ? Je les garde en classe entière ? Que fais-je ? Cela implique un maître mot : l'organisation. C'est évidemment plus difficile mais c'est possible. J'ai des collègues qui travaillent comme ça. Ils ont des tiroirs où tout est préparé sans être dogmatique. C'est vraiment fonction des élèves.

Par exemple on parle toujours des élèves qui ne sont pas terrible. Mais et les bons ? Celui qui a terminé avant les autres et qui s'ennuie ? J'ai une anecdote. C'est une élève qui terminait toujours avant les autres. Le collègue ramenait avec lui des ourlets à faire et les lui faisait faire. A la troisième fois, l'élève avait compris et s'arrangeait pour terminer en même temps que les autres. Cela veut dire qu'il faut toujours que la phase d'enrichissement demeure motivante et ludique.

Q : Est-ce de la responsabilité du prof que de faire aimer la discipline qu'il enseigne ?

R : C'est une responsabilité partagée. Comme le comportement d'un élève n'est pas seulement dû à l'école mais aussi à ce qu'il vit par ailleurs, idem pour celui qui n'aime pas telle matière : l'enseignant ne peut être tenu pour responsable de ce que l'élève aime ou non. Il doit faire tout ce qu'il peut pour que l'élève apprécie la discipline en question, en soit motivé, mais Même le mauvais élève qui a toujours zéro, il sent quand vous lui voulez du

bien. Ce qui m'épate toujours c'est la solidarité extraordinaire qu'il y a entre élèves et profs. Même quand on interroge des élèves qui ne savent pas, ils trouvent toujours des excuses au prof. On les entend parfois dire le plus grand mal des profs entre eux mais... En fait la dimension affective est là, toujours présente, elle se débat, elle bouge mais elle y est. Elle est à prendre en compte.

Q : beaucoup de profs refusent de faire ce qu'ils estiment être de « l'animation ». Qu'en pensez-vous ?

R : Ceux qui disent cela sont dans le combat entre savoir et compétences. Est-on là pour leur faire acquérir des compétences ou leur transmettre un savoir ? En lycée professionnel c'est une affaire classée, théoriquement, depuis trente ans. Trente ans que nos différentiels sont libellés en compétence –même si cela ne signifie pas que la compétence est acquise. Au collège ils en sont à se demander : faut-il fonctionner par compétences ? Pour moi c'est un combat d'arrière garde qui n'a plus lieu d'être. Mais là on est dans une dimension humaine qui est la peur du changement. « Je vais me cantonner dans ce que je sais faire parce que j'ai peur du changement ». C'est valable pour certains élèves aussi. Si je veux lui permettre d'entrer en apprentissage il faut que je le déstabilise. Mais il faut que je sois très compétent pour pouvoir le re-stabiliser en compétence. Pour l'enseignant, idem. Il est dans sa stratégie de transmission de savoir, il est confortable, si je le déstabilise, il faudra que je le re-stabilise, il faudra que j'en ai la capacité. Pas évident... J'ai connu beaucoup d'enseignants proches de la retraite qui sont partis avant l'heure à cause de réformes. Ils ne se sentaient pas émotionnellement capables d'embrasser le changement.

Un enseignant qui a fonctionné pendant 40 ans d'une certaine manière, vous venez le voir pour lui dire : « tu sais ce que tu fais là n'est pas bon du tout. » C'est dur, traumatisant. La personne se dit « bon sang, mais j'ai fonctionné 40 ans comme ça. Ça a servi à quoi ? » C'est de la souffrance. Et la souffrance des enseignants en ce moment est très très forte. Et on peut se demander si des gens en souffrance peuvent aider des enfants ? Pour moi, non. Si je ne suis pas bien je ne peux aider personne. Il faut donc que la souffrance des enseignants soit au moins reconnue. Beaucoup de rapports officiels le font désormais. Mais elle n'est pas reconnue dans les faits. Nous sommes victimes de beaucoup de préjugés. C'est un métier difficile. Il y a beaucoup de refoulements de blocages...

On peut se poser une question : peut-on être dual ? Je ne sais pas. Je ne crois pas. La personne que je suis chez moi est la même qu'au travail. Intrinséquement. Si je suis différent c'est au prix d'un effort qui va forcément induire une souffrance.

Q : Quelles sont selon vous les qualités nécessaires pour être bon enseignant ?

R : Être un bon père de famille peut-être... Non je dis cela car autrefois on disait, quand vous ne savez pas, agissez en bon père de famille. Je pense que l'écoute, la capacité de l'écoute, est capitale. Bien sûr à part assurer les connaissances didactiques, avoir une maîtrise conceptuelle à minima mais surtout avoir conscience que le métier a évolué, qu'on n'est plus des transmetteurs mais des accompagnateurs. Il faut savoir aussi intégrer des méthodes nouvelles, de nouvelles façons de raisonner, penser systémique, penser complexe etc. Ce sont des choses sur lesquelles on ne peut plus faire l'impasse. Il faut savoir aussi travailler en équipe parce qu'il est devenu impossible de régler les choses seul. Au total ce sont plus que des qualités (qu'il faut avoir), c'est une nouvelle façon d'être à l'autre, de penser l'autre, qu'il faut embrasser.

Q : On est donc dans une redéfinition du relationnel entre profs et élèves alors que dans les concours, rien n'a changé?

R : Oui. Les gens qui font les concours n'ont pas franchi le pas. Ils ne peuvent pas poser des questions dont ils ne suspectent pas l'existence. Sans être péjoratif, ce sont des vieux de la vieille. C'est un fonctionnement mental et c'est là que ça doit bouger. On parlait par exemple de la maladie des agrumes en Guadeloupe ces derniers temps. C'est sorti d'où ? Peut-être de Chine. C'est un constat, il y a un tel brassage de tout, bon et mauvais, qu'on ne peut plus être dans un fonctionnement extérieur à cette réalité de globalisation et d'interdépendance.

Q : Peut-être que les dispositifs d'accompagnement personnalisés, de soutien éducatif sont une tentative de réponse ?

R : Ça devrait en tout cas. Cela reprend en compte l'aspect affectif.

Q : La formation devrait donc intervenir sous quelle forme selon vous ?

R : Beaucoup la réclament comme une recette, un outil. C'est presque une question insoluble à mon sens, parce que c'est avant tout un problème d'éducation de l'enseignant lui-même depuis sa prime jeunesse. Il y a aussi la dimension de prise de conscience. Sans elle, rien n'est possible. Mais elle a contre l'implicite, tout paraît simple, tout paraît aller de soi alors que ce n'est pas du tout le cas. La prise en compte de l'émotivité est une question éminemment complexe qu'on ne peut aborder que par petites touches. La première chose est de prendre conscience que cette entrée là est possible. Il y a la théorie bien sûr et puis ce qui est politiquement possible. La définition des programmes est rédigée en fonction de résultats politiques escomptés par le pouvoir en place. Cela déteint jusque dans les programmes. Si on veut de l'élitisme on met l'accent sur le latin etc.

Je suis dans cette académie depuis 13 ans comme inspecteur et 20 ans en tant qu'enseignant. Sur certains problèmes je m'étais donné 3 ans pour les régler et ça fait 13 ans que j'attendais le frétillement que je perçois seulement maintenant. Nous sommes sur des changements d'ordre culturel et la temporalité pour ce type de changements c'est entre 8 et 12 ans. Donc je suis, enfin, dans le créneau. Je me suis dit, il faut changer le fusil d'épaule, il faut former dès la base. Alors avec une collègue on a décidé de former des couples de formateurs de formateurs. Cela fait 5 ans que nous les formons nous-mêmes. Nous constatons seulement maintenant une évolution de leurs pratiques et ça ça fait plaisir. Mais vous voyez cela prend beaucoup de temps. Par exemple, formation en communication : ce sont des principes qui sont donnés. Le problème c'est que si l'on est prof d'histoire ce n'est pas la même chose que des problèmes de communication du maçon. Ces formations conceptuelles théoriques sont parfois, quelque part, déconnectées de la réalité du contexte scolaire. Il faudrait que ce soit un maçon-psychologue qui fasse ça et là on aurait quelque chose de bien.

Prenez la nouvelle génération d'enseignants. Certains sont dans le même comportement que les élèves c'est-à-dire on veut tout tout de suite, on mord la vie à pleine dents etc. D'autres, beaucoup, sont dans une réflexion stratégique. Pour les premiers la prise de conscience sera difficile. Pourtant l'aspect positif l'emporte toujours sur le négatif sans quoi nous serions tous en guerre. Il faut avoir confiance en l'avenir pour que ça change.

Q : Le problème est qu'entre le personnel et le professionnel la frontière est poreuse non ?

R : Toutes les sciences sociales actuelles sont basées sur des principes positivistes. Pour exister, elles se sont rassurées en se basant sur des concepts, des dogmes, du saucissonnage et des frontières alors que tout est dans tout et inversement.

Annexe VIII

* TABLEAU 1	
<p style="text-align: center;">LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE</p> <p style="text-align: center;">LA COMPÉTENCE PERSONNELLE</p> <p>Ces compétences déterminent la façon dont nous nous comportons.</p> <p style="text-align: center;"><i>La conscience de soi</i></p> <p>Connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses ressources et ses intuitions (voir chapitre 4)</p> <ul style="list-style-type: none">• La conscience de soi émotionnelle : savoir reconnaître ses émotions et leurs effets.• Une autoévaluation précise : connaître ses forces et ses limites.• La confiance en soi : être sûr de sa valeur et de ses capacités. <p style="text-align: center;"><i>La maîtrise de soi</i></p> <p>Savoir gérer ses états intérieurs, ses impulsions, ses ressources (voir chapitre 5).</p> <ul style="list-style-type: none">• Le contrôle de soi : gérer les émotions et les impulsions.• La fiabilité : se montrer honnête et intègre en toute circonstance.• La conscience professionnelle : s'acquitter de son travail de manière responsable.• L'adaptabilité : faire preuve de souplesse devant les changements.• L'innovation : être à l'aise avec les approches, les idées, et les informations nouvelles. <p style="text-align: center;"><i>La motivation</i></p> <p>Les tendances émotionnelles qui nous aident à atteindre nos buts (voir chapitre 6).</p> <ul style="list-style-type: none">• L'exigence de perfection : l'effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer.• L'engagement : savoir épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise.• L'initiative : être prêt à saisir les opportunités.• L'optimisme : poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et déconvenues.	<p style="text-align: center;">LA COMPÉTENCE SOCIALE</p> <p>Les compétences regroupées sous ce titre concernent notre façon de gérer nos relations aux autres.</p> <p style="text-align: center;"><i>L'empathie</i></p> <p>La conscience des sentiments, des besoins et des soucis d'autrui (voir chapitre 7).</p> <ul style="list-style-type: none">• La compréhension des autres : capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leurs soucis.• La passion du service : anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients.• L'enrichissement des autres : sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités.• L'exploitation de la diversité : savoir concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités.• Le sens politique : savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations de pouvoir. <p style="text-align: center;"><i>Les aptitudes sociales</i></p> <p>Induire des réponses favorables chez les autres (voir chapitres 8 et 9).</p> <ul style="list-style-type: none">• L'ascendant : savoir employer la tactique efficace pour persuader.• La communication : envoyer des messages clairs et convaincants.• La direction : inspirer et guider les groupes et les gens.• Cristalliser les changements : savoir initier ou gérer des changements.• Le sens de la médiation : savoir négocier et résoudre les conflits.• Nouer des liens : savoir cultiver des relations utiles.• Le sens de la collaboration et de la coopération : travailler avec les autres à des objectifs communs.• Mobiliser une équipe : créer une synergie de groupe au service d'objectifs communs.

Tableau CE - Goleman, D., 1999, *L'intelligence émotionnelle. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont

l'élève, etc. Cette constatation a poussé d'autres chercheurs à analyser les fonctions assumées par l'enseignant dans la situation pédagogique.

2.11 - Analyse des aspects fonctionnels de l'acte d'enseignement

a / M. Hughes (1959)

M. Hughes part du principe que le maître, ayant une position privilégiée dans la situation pédagogique, ne peut pas agir sans jouer une fonction pour un enfant, un groupe ou la classe entière. Le maître détient le pouvoir de donner de l'aide ou de la retirer, de juger, de punir, d'accorder, de refuser, d'accepter ou d'ignorer une réponse d'élève (1962). M. Hughes et ses collaborateurs ont défini le plan d'analyse suivant (*Provo Code for the analysis of teaching*) :

1 / Fonctions de contrôle

— L'enseignant structure : il donne des buts, dirige l'attention des élèves vers un objet défini. Son action peut s'exercer d'une manière plus ou moins stricte, étroite. Dans l'acceptation des réponses, par exemple, son contrôle est absolu s'il n'accepte qu'une seule réponse possible.

— Il règle, gouverne : il indique qui doit faire ceci, qui doit répondre, etc.

Là aussi, l'enseignant peut intervenir d'une manière ouverte, fermée, épistémologique, neutre, etc. La manière qui semble le plus favorable, parce qu'elle réduit les conflits, est celle qui sollicite l'adhésion des élèves à l'élaboration des règles (*public criteria*).

— Il propose un modèle, en le rappelant, l'édicte ou en le faisant accepter.

— Il juge, tranche un conflit entre élèves.

2 / Fonctions d'imposition

Ce sont des actes dans lesquels le maître se projette lui-même dans la situation.

— Il règle tout lui-même.

— Il moralise.

— Il intervient sans avoir été sollicité, pour apporter une aide, pour informer, parce qu'il estime qu'un besoin existe.

— Il impose un jugement, une opinion.

3 / Fonctions de facilitation

— Il clarifie la procédure, fait apparaître un ordre de travail.

— Il montre comment procéder.

— Il pose des questions neutres, qui n'appellent pas nécessairement de réponse, et auxquelles l'élève peut, à sa guise, répondre ou ne pas répondre (du type : « ça va » ?).

4 / Fonctions de développement de contenu

— Il clarifie, en reformulant ce qu'un élève a dit.

— Il résume, généralise.

— Il encourage l'élève à s'exprimer.

— Il stimule en donnant plusieurs suggestions d'idées ou d'activités, et en laissant le choix aux élèves.

— Il aide les élèves à faire leur propre recherche.

— Il porte une appréciation en se référant au contenu.

5 / Fonctions de réponses personnalisées

Elles se rapportent aux demandes individuelles des enfants et tiennent compte de leurs intérêts propres.

— Il répond à une demande individuelle.

— Il clarifie le problème et l'expérience personnelle de l'élève.

— Il interprète les sentiments ou la situation.

— Il reconnaît avoir fait une erreur.

6 / Fonctions d'affectivité positive

— Il fait preuve de sollicitude.

— Il encourage, louange.

7 / Fonctions d'affectivité négative

— Il admoneste.

— Il réprimande.

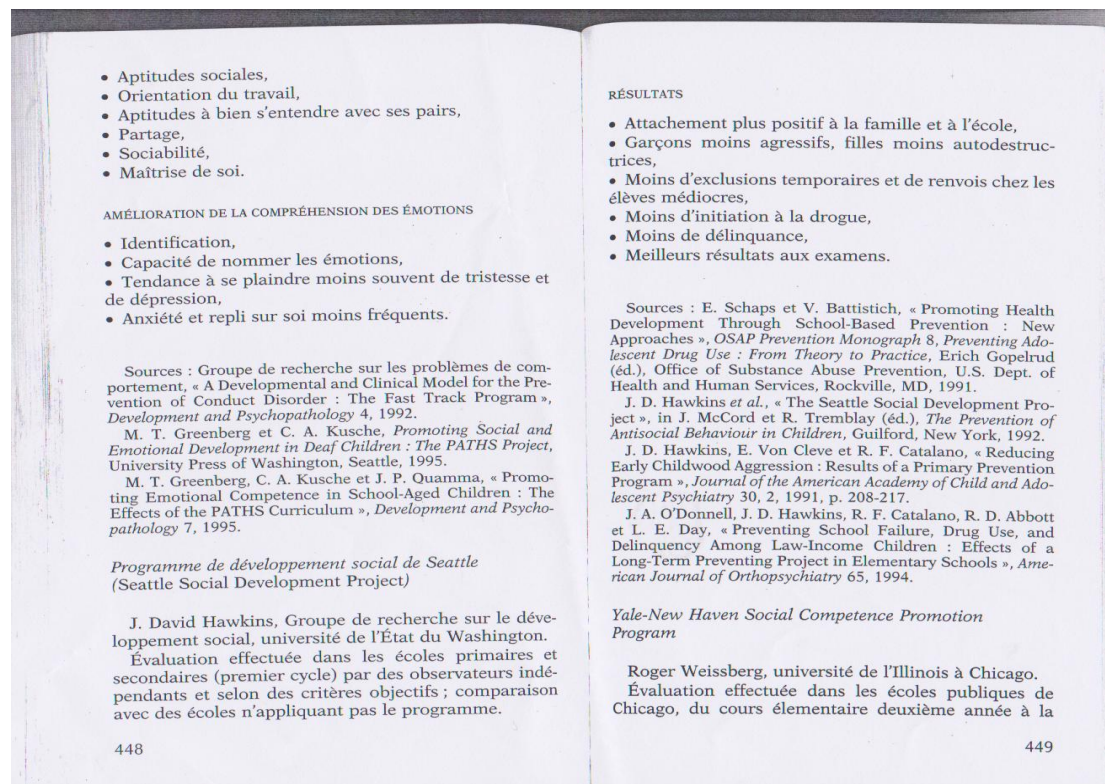
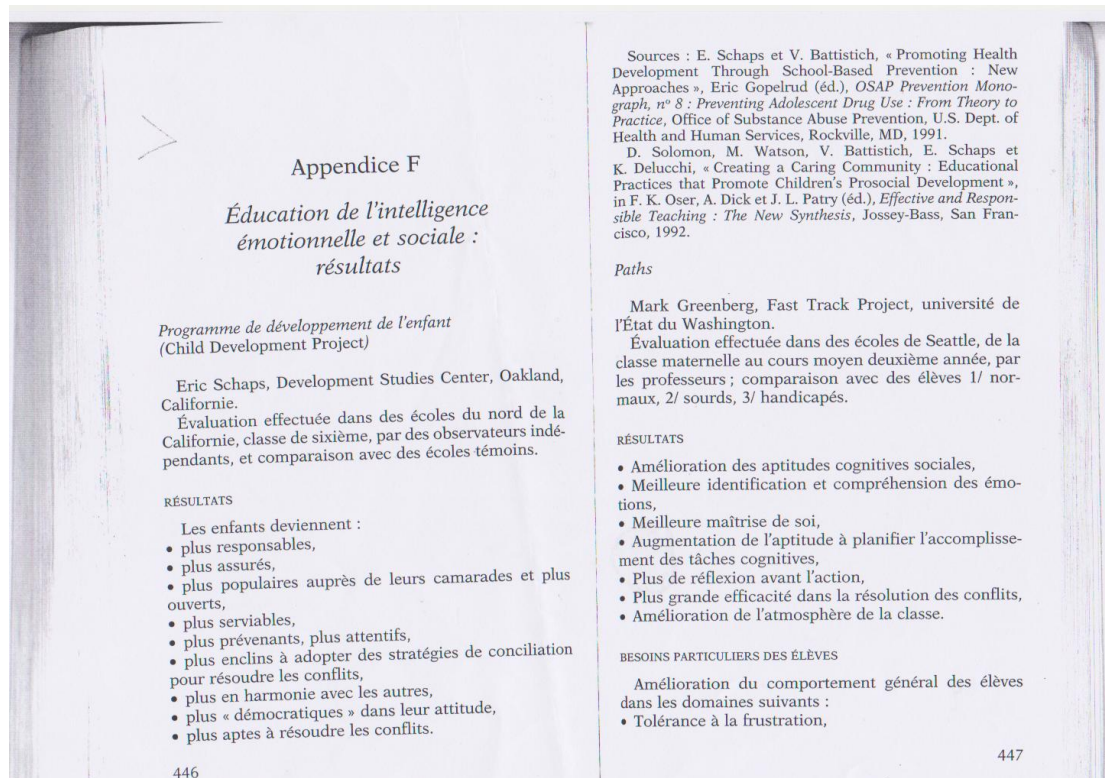
— Il menace.

— Il donne une réponse négative à une question présentant un intérêt personnel pour l'élève.

Deux observateurs entraînés ont observé, pendant trois périodes de trente minutes, 35 instituteurs et institutrices, 25 d'entre eux, appartenant à 5 districts, étaient jugés « bons » par les administrateurs (*Central Office Staff*) et 10 enseignants apparaissaient constituer un échantillon représentatif d'un autre district.

Se fondant sur les résultats statistiques des observations et prélevant ceux qui provenaient d'un groupe pilote de 6 enseignants, M. Hughes et ses collaborateurs ont proposé une répartition en pourcentages des différentes fonctions, qui cor-

Annexe X



Etudes sur l'affectivité, I.E. D. Goleman

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE I Affectivité et rapport au savoir : le regard de l'enseignant sur sa pratique et sur ses élèves : transcrits verbatim. (Page 114)

ANNEXE II Affectivité et communication : une compétence ? Transcrits verbatim (Page 116)

ANNEXE III Transcrits verbatim : le rire comme soupape (Page 118)

ANNEXE IV Dimension affective de l'évaluation : une éthique à entretenir -Transcrits verbatim (Page 119)

ANNEXE V De la fameuse vocation... (Page 121)

ANNEXE VI Affectivité et séduction (Page 122)

ANNEXE VII Entretiens semi-directifs (Page 123)

E1 Antoine (Page 123)

E2 Carole (Page 129)

E3 Louise (Page 131)

E4 Elsa (Page 139)

E5 Martin (Page 144)

E6 Roland (Page 148)

E7 Vanessa (Page 152)

E8 Walid (Page 157)

E9 Yvan (Page 161)

E10 Jean-Marc (Page 167)

E11 Frédérique (Page 175)

E12 Anna (Page 181)

E13 M. l'IPR (Page 184)

ANNEXE VIII Tableau CE de Goleman (Page 189)

ANNEXE IX Postic, *Observation et formation des enseignants*, fonctions des enseignants (Page 190)

ANNEXE X Etudes sur l'affectivité, I.E. Goleman (Page 191)

Mots-clés :

Dimension affective-pratique réflexive- analyse de pratiques- accompagnement- compétences affectives-approche clinique.

Résumé : ce mémoire cherche à comprendre comment à partir du dernier B.O. de 2013 les enseignants « tiennent compte de la dimension affective » au sein de leur pratique. A partir d'entretiens semi-directifs, nous avons tenté de déceler dans quelle mesure les enseignants ont développé des compétences afférentes et s'ils éprouvent le besoin de se professionnaliser davantage. Des liens entre pratique réflexive et dimension affective sont ensuite explorés à partir d'analyse de pratiques clinique afin de proposer des pistes de réflexion sur le développement de compétences professionnelles, en lien avec la compréhension de la dimension affective dans le second degré scolaire.