



HAL
open science

Les enjeux d'une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective

Jule Jelke

► **To cite this version:**

Jule Jelke. Les enjeux d'une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective. Education. 2022. <dumas-04391018>

HAL Id: dumas-04391018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391018v1>

Submitted on 12 Jan 2024

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.



HAL Authorization

Année universitaire 2019-2020

Mémoire en vue de l'obtention du grade de master 2
Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Mention
second degré - Parcours Allemand

**Les enjeux d'une relation enseignant-élève : entre
distanciation et proximité affective**

– Présenté par : JULE JELKE –

– Sous la direction de : REBECCA STARKEY-PERRET –

Mémoire présenté le 14.06.2022, devant un jury composé :
REBECCA STARKEY-PERRET, directrice de mémoire M2
LAETITA HERRAULT, responsable du parcours allemand

Résumé :

La relation affective élève-enseignant joue un rôle primordial non seulement dans la vie scolaire, mais aussi dans la vie extrascolaire des élèves et des enseignants (Virat, 2014). Ainsi, une relation enseignant-élève réussie assure généralement le bien-être de ces deux acteurs à l'école. L'objectif de cette étude est d'examiner cette relation et d'identifier les moyens de garantir une relation saine entre l'élève et l'enseignant. Dans toute relation, il existe entre les acteurs un certain équilibre entre la proximité et distance affective. À travers nos recherches, nous tentons de mettre en lumière le rôle de cet équilibre dans la relation affective élève-enseignant.

Mots-clés : Enseignement de langues - relation enseignant-élève – dimension affective – équilibre entre distance et proximité affective – bien-être à l'école

Resümee:

Die affektive Schüler-Lehrer-Beziehung spielt sowohl eine entscheidende Rolle in dem schulischen als auch außerschulischen Leben der Schüler und Lehrer (Virat, 2014). So sorgt generell eine gelungene Schüler-Lehrer-Beziehung für das Wohlergehen dieser beiden Akteure an der Schule. Diese Studie hat als Ziel, diese Beziehung zu untersuchen und auszumachen, wie eine gesunde Beziehung zwischen Schüler und Lehrer gesichert werden kann. In jeder Beziehung besteht ein gewisses Gleichgewicht zwischen emotionaler Nähe und Distanz zwischen den Akteuren. Wir versuchen durch unsere Arbeit die Rolle dieses Gleichgewichts in der affektiven Schüler-Lehrer-Beziehung zu beleuchten.

Schlüsselwörter: Sprachunterricht – Schüler-Lehrer-Beziehung – emotionale Dimension – Gleichgewicht zwischen emotionaler Distanz und Nähe - Wohlbefinden in der Schule

Tables des matières

Introduction	1
I) Cadre théorique	2
1. Définition et distinction des termes.....	2
1.1 De la relation éducative et pédagogique à la relation enseignant-élève	2
1.2 Les cinq composantes de la dimension affective de la relation enseignant-élève.....	2
1.3 Aspects caractérisant la relation affective enseignant-élève	6
2. Les effets de la relation affective enseignant-élève	8
2.1 Une relation affective enseignant-élève de qualité.....	8
2.2 Impact de la relation affective enseignant-élève sur la scolarité et ses effets extra-scolaire	10
3. Question de la distance.....	12
3.1 L'effet différentiel de la relation affective enseignant-élève.....	12
3.2 La question de la distance dans la relation affective enseignant-élève	13
3.2.1 La distanciation dans le cadre de l'enseignement.....	13
3.2.2 L'aspect culturel de la proximité et la distanciation dans la relation.....	13
3.2.3 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être de l'enseignant	14
3.2.4 Equilibre entre la distanciation et proximité.....	15
4. Synthèse et problématisation.....	15
II) Cadre méthodologique	16
1. Questions de recherche et hypothèses	16
2. Recueil de données.....	19
2.1 Le questionnaire pour les élèves.....	19
2.2 L'entretien	20
3. Contexte de l'expérimentation	21
4. Résultats et analyse des données	22
4.1 La perception des élèves de leur relation affective avec les enseignants de langues vivantes.....	22
4.2 Les représentations des enseignants de langue sur les enjeux de la relation affective enseignant-élève	37
4.3 Les représentations des enseignants de langue sur la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève.....	41
5. Synthèse et discussion.....	44
6. Limites de la méthode et perspectives de recherches futures.....	48
Conclusion.....	49

Bibliographie.....	51
Annexes.....	53

Tables des illustrations

Illustration 1: Des exemples d'attributions des échecs et réussites, d'après Weiner (1992) (as cited in Starkey-Perret, 2012., p. 114).....	5
Illustration 2: Contentement et bien-être avant d'aller à l'école	23
Illustration 3: Stress avant d'aller à l'école	23
Illustration 4: Nausées avant d'aller à l'école	23
Illustration 5: Très grande nervosité avant d'aller à l'école	23
Illustration 6: J'aime être à l'école.....	25
Illustration 7: Sentiment de sécurité à l'école	25
Illustration 8: Sentiment de solitude à l'école.....	26
Illustration 9: Mal-être à l'école	26
Illustration 10: Satisfaction après l'école.....	27
Illustration 11: Beaucoup de soucis en rapport avec l'école après l'école.....	27
Illustration 12: Ne pense pas à l'école	28
Illustration 13: Veut oublier l'école.....	28
Illustration 14: Mon enseignant m'aide	30
Illustration 15: Mon enseignant se soucie de moi	30
Illustration 16: Mon enseignant me respecte et est bienveillant	30
Illustration 17: J'ai une relation très distante avec mon enseignant	31
Illustration 18: J'ai une relation impersonnelle, mais respectueuse avec mon enseignant	31
Illustration 19: Mon enseignant est trop intrusif	31
Illustration 20: J'ai une relation conflictuelle avec mon enseignant.....	31
Illustration 21: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 1)	33
Illustration 22: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 2)	33
Illustration 23: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 3)	33
Illustration 24: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 4)	33
Illustration 25: Résultats de l'ensemble des classes pour chaque question.....	35
Illustration 26: Adjectifs donnés par toutes les classes (Question 22).....	36
Illustration 27: Réponses des enseignants à la question suivante: Comment décrire une relation affective de qualité ?	37
Illustration 28: Guide d'entretien.....	60

Tables des tableaux

Tableau 1: Résultats du questionnaire (Classe 1).....	57
Tableau 2: Résultats du questionnaire (Classe 2).....	58
Tableau 3: Résultats du questionnaire (Classe 3).....	59
Tableau 4: Résultats du questionnaire (Classe 4).....	59
Tableau 5: Analyse des entretiens selon des items différents	64

Introduction

Lors de la scolarité, les élèves rentrent dans une relation assez complexe avec leurs enseignants. Cette relation avec l'enseignant, notamment la relation affective, joue dans la scolarité ainsi que dans la vie de l'élève un rôle primordial, comme l'évoque aussi Virat (2014) : « [...] la [relation affective enseignant-élève] est reconnue comme une relation parmi les plus importantes dans la vie d'un individu [...] bien que la perte d'un enseignant n'ait pas nécessairement les mêmes conséquences négatives que la perte d'un parent » (p. 39). Effectivement, l'existence d'une telle relation affective enseignant-élève et son influence importante sur l'élève font objet de consensus. Cependant, certains auteurs ne font pas l'éloge de la relation affective et sont plus réservés. En effet, nous pourrions penser que dans la pratique l'enseignant cherche à trouver un compromis entre une proximité émotionnelle excessive avec l'élève et une distanciation trop importante. Nous pouvons donc supposer que la relation enseignant-élève devrait dans un cas idéal résulter d'une combinaison entre proximité et séparation. Vu que la perception de la proximité et de la distance est subjective et dépend ainsi des acteurs qui sont impliqués dans la relation, il est difficile de donner une définition générale d'un « bon » équilibre entre ces deux dimensions. Il s'agit donc de donner des facteurs qui influencent cet équilibre et qui peuvent donc contribuer à une relation affective saine entre l'enseignant et l'élève. C'est la raison pour laquelle nous aborderons dans ce travail la question initiale suivante : **En quoi consistent les enjeux d'une relation affective saine enseignant-élève et d'un bon équilibre entre distanciation et proximité affective ?**

Afin de répondre à cette question, nous consacrerons une première partie à la définition de la relation enseignant-élève et de sa dimension affective. Nous analyserons les éléments nécessaires et leur rôle pour cette relation. Ensuite, nous nous interrogerons sur les aspects d'une relation affective enseignant-élève de qualité. Ainsi, nous étudierons quelle place l'affectivité a dans une telle relation et quels facteurs peuvent induire une relation saine entre l'élève et l'enseignant. Nous éclairerons également les impacts de cette relation sur la scolarité et la vie privée des élèves. Finalement, nous aborderons la question de la distance dans cette relation en explicitant son rôle et son effet différentiel. Dans cette dernière partie du cadre théorique, nous nous interrogeons aussi sur l'équilibre entre la distance et la proximité.

I) Cadre théorique

1. Définition et distinction des termes

1.1 De la relation éducative et pédagogique à la relation enseignant-élève

Selon Virat (2014), “[l]a relation enseignant-élève est la plus étudiée parmi les formes de relation professionnelle adulte-enfant » (p. 15). Etant une relation entre deux individus, elle constitue une relation d’interactions. Il s’agit d’un système dyadique et bidirectionnel, basé sur les interactions entre l’enseignant et l’élève qui ont chacun intériorisé leur propre représentation mentale d’une relation (Aldrup, 2017, p. 41).

Dans la littérature scientifique, la relation éducative et pédagogique sont distinguées. Tandis que la relation éducative, qui est constituée des rapports sociaux établis entre les éducateurs et les éduqués, « concerne plus particulièrement les apprentissages d’ordres social et affectif [...] la relation pédagogique, de son côté fait référence à l’enseignement et aux règles à mettre en place pour soutenir le processus d’apprentissage formel des élèves » (Ouellet, 2015, p. 9). La relation pédagogique ne prend donc pas en compte les composantes humaines. C’est la raison pour laquelle Espinosa (2016) utilise l’expression relation enseignant-élève, également utilisée par d’autres auteurs, qui ne s’intéresse pas seulement à la relation entre l’enseignant et l’élève autour de la transmission du savoir, mais aussi à la relation humaine. Cette dernière est donc présente dans la relation éducative et dans la relation enseignant-élève. Mais au contraire de la relation éducative qui suppose plutôt une interaction asymétrique dans laquelle un individu agit sur un autre, la relation enseignant-élève implique une réciprocité des acteurs (Espinosa, 2016, p.4).

1.2 Les cinq composantes de la dimension affective de la relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève est multidimensionnelle et comporte plusieurs types d’interactions et d’émotions (Virat, 2014, pp. 15-16). La dimension affective est une de ces dimensions. Selon Virat (2014), la dimension affective de la relation enseignant-élève « met en jeu des émotions chez les deux personnes qu’elle lie » (p. 16). Il s’agit donc du domaine des sentiments, du ressentir, des affects. Trouvant sa racine dans le mot latin *affectivus*, *affectio*, traduit par la « disposition physique et morale », la philosophie comprend sous le terme de l’affection tous les sentiments statiques, c’est-à-dire des émotions représentant un état à l’instar du plaisir ou la douleur (Dorme, 2005, pp. 71-72). Espinosa (2016) évoque que dans la

psychologie, l'affectivité est définie par cinq composantes : celle de l'attitude, les émotions, la confiance en soi ou le concept de soi, l'attribution ou les croyances attributionnelles de contrôle et la motivation :

- **L'attitude** constitue « la capacité perceptive de voir, de penser, d'appréhender des individus ou des événements particuliers [...], tel l'enseignant, l'élève, l'expérience ou le travail scolaire et “dépend souvent des expériences antérieures de la personne” » (Espinosa, 2016, p. 5). Ainsi, les individus du milieu scolaire (les enseignants tout comme les élèves) arrivent donc avec une certaine attitude initiale envers le fonctionnement, l'enseignement ou encore autrui. Bien qu'elle puisse être inconsciente, l'attitude a donc une influence directe sur la relation enseignant-élève avant même le premier contact (Espinosa, 2016, p. 5).
- **Les émotions** font partie de la deuxième composante de la dimension de l'affectivité. Cette composante a pu faire l'objet de nombreuses discussions dans la littérature et notamment en science. Espinosa (2016) cite ainsi Niedenthal et al. (2002) qui définissent l'émotion comme « une réaction aigüe et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, et caractérisée par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques » (p. 5). Effectivement, la littérature en psychologie cognitive montre que chaque individu interprète, dans une certaine mesure, l'information et résout les problèmes de manière différente. Ainsi, Cuisinier et al. (2015) constatent « que les émotions s'élaborent à partir d'une évaluation très rapide et non consciente de la signification de la situation pour l'individu » (p. 3). Il s'agit d'une évaluation subjective, le sens de chaque situation est propre à chaque individu. Dans un environnement particulier ou lors d'une certaine situation un individu peut donc avoir une perception suscitant une réaction cognitive se manifestant sous forme d'émotions (Espinosa, 2016, p. 5). Ces émotions peuvent se manifester à la fois de manière interne en tant qu'états subjectifs et aussi externe comme une expression observable (Cuisinier et al., 2015, p. 4). La science de l'éducation s'est également grandement intéressée au sujet. En effet, il a été montré par de nombreux auteurs (Cuisinier et al., 2015 ; Espinosa, 2016) que les émotions ont un grand rôle à l'école et dans l'éducation. On distingue entre émotions positives (joie, satisfaction, ...) et des émotions négatives (la colère, la tristesse ou encore l'anxiété qui est la plus répandue dans le milieu scolaire) (Lafortune & Saint-Pierre, 1998, pp. 25-26). Fartoukh et al. (2014) mettent en évidence qu'un « état émotionnel positif pouvait favoriser les processus cognitifs, entraînant par là une

certaine facilitation ou une amélioration des performances cognitives dans la prise de décision [...], dans la résolution de problèmes [...], dans la flexibilité de la pensée [...], ou encore dans la cohérence de jugements intuitifs [...] » (p. 253). Cependant, ces émotions positives peuvent inhiber les performances cognitives puisqu'elles peuvent induire « une réduction des capacités de traitement » ou « un déclin de la motivation » (Fartoukh et al., 2014, p. 253). Non seulement les états émotionnels positifs, mais aussi les états émotionnels dits négatifs peuvent avoir un effet bénéfique pour l'apprentissage. Ainsi, selon Fartoukh et al. (2014), les études de Clore et al. (1994) ont montré que les émotions négatives favorisent dans certains cas « les processus systématiques, analytiques et élaborés » (p. 253). Cependant, plusieurs chercheurs (Bower, 1981 ; Ellis & Ashbrook, 1988 ; Ellis et al., 1984 ; Isen et al., 1987 ; Oaksford et al., 1996) ont montré une diminution des capacités et des performances cognitives concernant la mémoire épisodique, la vitesse, la créativité ainsi que la résolution de problèmes en cas d'état émotionnel négatif.

- **Le concept de soi ou la confiance en soi** constitue selon Legendre (as cited in Espinosa, 2016, p. 6) l'ensemble des auto-perceptions, c'est-à-dire les perceptions qu'un individu a de lui-même, et les attitudes qui en résultent. Cette perception de soi se forme à partir des expériences individuelles et les comparaisons qu'une personne fait entre elle et d'autres. Effectivement, le jugement de l'image de soi qui découle des expériences et comparaisons déterminent l'estime de soi, qui est selon Legendre (1993) « la valeur qu'un individu s'accorde globalement » (as cited in Lafourture & Saint-Pierre, 1998, p. 29) et ainsi la confiance « que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche » (Lafourture & Saint-Pierre, 1998, p. 29). C'est la raison pour laquelle ce concept joue donc un rôle important dans la vie et la réussite scolaire. De plus, étant dépendant de la confiance de l'autre, la confiance en soi influence et est influencée par la relation enseignant-élève (Espinosa, 2016, p. 6).
- **Les attributions causales**, aussi appelées croyances attributionnelles de contrôle, constituent les interprétations d'un événement par rapport à des causes. Cette théorie, élaborée par Weiner (1992), fait une distinction entre les attributions internes (dépendantes de l'individu concerné) et externes (indépendante de l'individu) (Lafourture & Saint-Pierre, 1998, p. 29). Selon Starkey-Perret (2014), la cause d'un échec ou une réussite lors d'une activité d'apprentissage peut donc être attribuée par l'individu à ces facteurs internes, dits « dispositional attributions » ou à des facteurs externes, dits « situational attributions » (p. 193). En général, « [...] les apprenants ont

tendance à associer leurs échecs et leurs réussites à leurs aptitudes (*ability*) et à leurs efforts pour les facteurs internes et à l'environnement et à l'enseignant pour les facteurs externes » (Starkey-Perret, 2014, p. 193).

Plusieurs études attribuent à la cause interne une influence plus positive sur le milieu scolaire. Ainsi, « les individus sont davantage enclins à persister s'ils croient que la cause de la réussite est interne, instable et contrôlable » (Lafourture & Saint-Pierre, 1998, p. 29). Le système est donc complété par les deux notions de la stabilité et de la possibilité de contrôle. Ainsi, les causes peuvent être considérées comme (non-) contrôlables ou (in-)stables, c'est-à-dire (in)changeables. Le tableau (*Figure 1*) de Starkey-Perret (2012) illustre des exemples d'attributions des échecs et réussites. Il montre également que les apprenants peuvent avoir l'impression de pouvoir contrôler ou non la réussite ou l'échec ce qui induit des réactions différentes chez les individus.

	Réussite		Echec	
	Sous le contrôle de l'apprenant	Hors du contrôle de l'apprenant	Sous le contrôle de l'apprenant	Hors du contrôle de l'apprenant
Interne	J' étudie beaucoup/j'étais en forme ce jour-là	Je suis intelligent	Je ne fais pas assez d'effort/je n'allais bien ce jour -là	Je suis bête
externe	L'enseignant m'aime bien/ j'ai eu beaucoup d'aide d'autrui	J'ai eu de la chance/ j'ai eu la version facile de l'examen	L'enseignant me déteste/ mes parents ne m'ont pas assez aidé	L'examen était trop difficile/ je n'ai pas eu de chance

Illustration 1: Des exemples d'attributions des échecs et réussites, d'après Weiner (1992) (as cited in Starkey-Perret, 2012., p. 114)

Starkey-Perret (2014) souligne que les attributions ne correspondent pas nécessairement à des causes réelles, mais à « des raisons perçues par l'apprenant pour un résultat donné » (p. 193). Elles peuvent induire des conséquences psychologiques, c'est-à-dire des émotions différentes, et ont une influence sur le comportement notamment sur l'investissement de l'apprenant (Starkey-Perret, 2014, p 193). Effectivement, selon Lafourture & Saint-Pierre (1998), les élèves semblent montrer plus d'efforts s'ils pensent que la réussite scolaire dépend d'eux et qu'ils peuvent l'influencer (p. 29). En plus, Försterling et Morgenstern (2002) ont montré que les attributions réalistes s'avèrent bénéfiques pour l'apprentissage (as cited in Starkey-Perret, 2012, p. 115).

- **La motivation** constitue la dernière composante de la dimension affective. Elle est selon Vallerand et Thill (1993) « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (as cited in Virat, 2014, p. 28). Ainsi, chaque comportement résulte de la motivation qui pousse l'individu à agir ou à viser un objectif correspondant à un besoin. Afin de déclencher l'engagement des élèves, l'enseignant essaie donc de susciter, maintenir et développer la motivation des apprenants. Le manque de motivation a pour conséquence une certaine indifférence et un désintérêt à s'engager. Cependant, la présence de la motivation permet un apprentissage efficace et significatif et évite des émotions négatives chez l'élève face à la discipline (Espinosa, 2016, pp. 6-8).

Ces cinq composantes du domaine affectif jouent un rôle très important dans l'enseignement et la vie scolaire. Avant d'aborder les effets scolaires ainsi qu'extra-scolaire que cette relation affective entre l'enseignant et l'élève peut entraîner, il est important d'éclaircir d'autres aspects caractérisant cette relation affective.

1.3 Aspects caractérisant la relation affective enseignant-élève

Comme évoqué précédemment, « [l]a relation affective enseignant-élève est de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique puisque c'est à l'enseignant qu'échoit la responsabilité du bon développement de l'élève » (Virat, 2014, p. 15). Dû au statut social et institutionnel, l'enseignant détient un pouvoir qui lui permet d'agir sur l'élève ce qui entraîne une asymétrie dans la relation enseignant-élève. Cependant, Espinosa (2016) souligne que cette relation gagne de plus en plus en démocratie en considérant d'avantage le point de vue de l'élève et en réinterrogeant la question du pouvoir dans cette relation.

Un autre aspect de la relation affective enseignant-élève est sa dépendance du contexte dans lequel elle s'insère. Elle ne dépend donc non seulement des composantes psychologiques des acteurs tels que les attitudes, des émotions, de la motivation et du concept de soi, mais aussi des « facteurs externes (origine sociale, relations familiales...), facteurs individuels (tempérament de élèves, genre...) et facteurs organisationnels (taille de l'école, taille des classes) » (Virat, 2014, p. 22). Bien que, comme souligne Virat (2014), les études sur ces facteurs ne sont pas très nombreuses, il évoque qu'il a été montré que des composantes sociales, organisationnelles et individuelles ont effectivement une influence sur la relation affective enseignant-élève.

L'inconscient peut également influencer l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, Espinosa (2016) montre dans un travail d'éclairage psychanalytique l'influence de trois composantes sous-jacentes qui influencent la relation entre l'enseignant et l'élève :

- **L'effet d'attente** ou effet Pygmalion « décrit l'incidence de l'attente de l'enseignant/e sur les performances scolaires de l'élève » (p. 9). Effectivement, non seulement l'attente de meilleurs résultats, mais aussi « une attente plus personnelle de retour de reconnaissance ou d'amour » (Espinosa, 2016, p. 9) de la part de l'élève pour l'enseignant peuvent influencer le rapport enseignant-élève.
- **Le désir d'enseigner et le désir de savoir.** Dans le cas idéal, le désir d'enseigner de l'enseignant et le désir de savoir de l'élève sont présents et se complètent. Cependant, Espinosa (2016) évoque que cela peut être plus complexe. Ainsi, il est par exemple possible qu'un « double désir d'engendrement et d'emprise » (p. 9) entraîne un refus de l'enseignant de partager son savoir. Dans ce cas, au lieu de vouloir instruire, l'enseignant jouit donc d'un certain pouvoir sur l'autre.
- **Les processus transférentiels et contre-transférentiels** constituent finalement la troisième composante inconsciente évoquée par Espinosa (2016). Ce mécanisme transférentiel et contre-transférentiel est mis en avant d'abord par Freud qui a analysé ce processus « dans les relations entre deux personnes dont l'une est en position d'autorité » (Jeffrey, 2015, p. 74). Il s'agit d'une transposition inconsciente et masquée des émotions sur une autre personne. Ainsi, l'enseignant peut par exemple représenter dans certains cas une figure d'attachement de l'élève. Ce système d'attachement peut être déclenché par l'indisponibilité de la figure d'attachement, représentée souvent par celle d'un parent (Virat, 2014, p. 35). Il compense ce manque en s'attachant à l'enseignant ce qui peut se manifester sous une certaine violence de ce phénomène transférentiel. Larivey (2004) évoque l'intensité éventuelle des émotions qui peuvent être transposées sur l'enseignant (as cited in Jeffrey, 2015). Il peut s'agir non seulement d'une bonne ou une mauvaise humeur, mais aussi d'un sentiment d'admiration, d'amour, de mépris, de haine, de détresse, de sécurité etc. L'élève peut transférer sur son enseignant un rapport conflictuel qui n'a rien à voir avec l'enseignant à la base. Par exemple, l'enfant peut être en conflit avec un de ses deux parents et projeter ce conflit sur l'enseignant. Lors du processus transférentiel, l'élève revit donc une situation déjà vécue avec une autre figure d'attachement qu'il n'a pas pu résoudre avant. Cependant, Jeffrey (2015) souligne que cette « nouvelle tentative de la résoudre est vaine, et ne

pourra aboutir qu'à un échec, puisqu'il n'a pas la capacité psychique de la surmonter » (p. 75).

La transposition inconsciente de l'élève s'oriente vers les enseignants puisque ces derniers occupent dans la relation enseignant-élève non seulement une position d'autorité, mais aussi parce que cette relation est marquée par des émotions et des affects. Tandis que l'élève ne peut pas être conscient de ce processus, l'enseignant pourrait être capable de le remarquer. Selon Jeffrey (2015), il s'avère bénéfique que, lors du contre-transfert, c'est-à-dire « la réponse de l'enseignant à cette projection », l'enseignant est conscient du mécanisme du processus transférentiel (Jeffrey, 2015, p. 75). Ainsi, il peut éviter d'envenimer la situation ou de céder à la transposition des émotions. Effectivement, Jeffrey (2015) suppose que « [l]a connaissance de ce mécanisme permet de comprendre pourquoi [il est conseillé à l'enseignant de] refuser les jeux de séduction, de confrontation ou de provocation avec un élève. Ils pourraient dériver, en fait, dans des situations où ni l'un ni l'autre ne sortirait gagnant » (p. 75)

Par ailleurs, la relation affective enseignant-élève peut selon Virat (2014) se situer « quelque part sur un continuum allant d'une relation conflictuelle (émotions négatives) à un lien affectif sécurisant » (p. 40). Il est donc intéressant à regarder ce qui caractérise une relation affective enseignant-élève de qualité assurant ce lien affectif sécurisant et comment la relation affective enseignant-élève peut influencer la vie et l'apprentissage scolaire.

2. Les effets de la relation affective enseignant-élève

2.1 Une relation affective enseignant-élève de qualité

En se référant à Pianta (1998), Virat (2014) caractérise une relation affective enseignant-élève de qualité ainsi :

[...] une relation enseignant-élève de qualité est une relation fournissant un soutien émotionnel, où l'enseignant est sensible et répond aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective, où il fournit de l'aide et où il modèle le comportement de l'élève pour que ce dernier adopte un comportement adapté (p. 16).

Virat (2014) nomme donc plusieurs aspects qui constituent une relation affective enseignant-élève réussie. Effectivement, d'autres auteurs à l'instar de Espinosa (2016) ou Aldrup (2017) évoquent également la présence du soutien émotionnel dans cette relation. Ce soutien

émotionnel se manifeste selon Aldrup (2017) dans l'appréciation et l'acceptation de la part de l'enseignant envers les élèves (p. 43). L'enseignant se montre bienveillant envers les élèves en étant sensible et à l'écoute ce qui permet à l'élève de se sentir compris et respecté. De même, la chaleur affective ou émotionnelle occupe une place importante dans une bonne relation affective à laquelle Virat (2014) ajoute les concepts de *l'amour compassionnel* et la notion *care*. Le *care* est un concept anglophone dont la définition est discutée par plusieurs chercheurs. Ainsi, Virat (2014) évoque Mayeroff (1971) qui est l'un des premiers à avoir traité le concept du *care* et selon qui ce concept consiste en une aide apportée à autrui afin de permettre la réalisation d'un but (p. 44). Fisher et Tronto (1993) donnent une définition plus large en comptant toutes les activités humaines servant au maintien ou à la réparation du monde et de la vie dans cette notion (as cited in Virat, 2014, p. 44). Au lieu de retenir une définition spécifique, nous retiendrons les éléments caractérisant le *care* dans ce travail. Effectivement, le *care* implique « une certaine disposition à se soucier de l'autre » (Virat, 2014, p. 45). Il s'agit donc d'une relation asymétrique puisqu'une personne, c'est-à-dire le « donneur de *care* », fournit un soutien dans les besoins d'une autre personne qui constitue le « receveur de *care* ». En même temps, le *care* implique une pratique et une activité concrète aidant l'autre. D'après Tronto (1993), le *care* se compose de quatre phases (as cited in Virat, 2014, p. 46). Lors de la phase de l'attention, on cherche et saisit les besoins et les préoccupations de l'autre, l'empathie et la sensibilité jouent donc un rôle primordial dans cette phase. La deuxième phase correspond à la responsabilité, c'est-à-dire le « donneur de *care* » se charge de la responsabilité pour l'autre et ses besoins. La phase de compétence constitue la troisième phase et correspond à la réalisation d'actions concrètes nécessitant un savoir-faire du côté du pourvoyeur de *care*. Finalement, lors de la phase de réceptivité, on s'assure que le receveur a bien reçu les soins.

Virat (2014) évoque également le concept de *l'amour compassionnel* qui est défini par Sprecher et Fehr (2005) :

Compassionate love is an attitude toward other(s) either close others or strangers or all of humanity; containing feelings, cognitions, and behaviors that are focused on caring, concern, tenderness and an orientation toward supporting, helping, and understanding the other(s), particularly when the other(s) is (are) perceived to be suffering or in need. (as cited in Virat, 2014, p. 51).

L'amour compassionnel est donc une attitude qui s'oriente vers le bien d'un autre et qui se caractérise par une plus grande durabilité que l'empathie. Ainsi, il englobe non seulement des émotions, mais aussi des cognitions et des comportements. Ce concept joue, selon Virat (2014), comme le concept de *care*, un rôle primordial dans la relation affective enseignant-élève.

En outre, plusieurs chercheurs (Aldrup, 2017 ; Espinosa, 2016 ; Virat, 2014) attribuent à la proximité affective une place importante dans la relation enseignant-élève. Selon Le Boulch (2001), « la proximité est un jugement de valeur qui porte sur une perception de la distance, la distance étant une expression du rapport entre deux objets distincts dans [...] l'Espace et le Temps » (p. 3). La proximité est donc une perception, propre à chaque individu, d'une distance dans la réalité sociale et exprime ainsi un sentiment subjectif. Nous pouvons remarquer que la définition de la proximité est forcément liée à celle de la distance et inversement. Si nous reportons cette définition générale de la proximité sur le terme de la proximité affective dans la relation enseignant-élève, nous pouvons supposer qu'elle se réfère à la perception subjective des actants, c'est-à-dire enseignant et élève, portant sur la distance dans cette relation. Ainsi, les actants peuvent percevoir la proximité comme une attention bienveillante, de sécurité, un réconfort, mais aussi comme une indiscretion et d'un embarras en ce qui concerne le manque de proximité comme de l'indifférence. Venet et al. (2009) soulignent que cette proximité affective se compose de plusieurs interactions. Ainsi, ils supposent que la proximité physique, le contact visuel, les renforcements positifs, la protection de l'estime de soi, le réconfort, l'humour et l'absence de conflits constituent les facteurs qui concourent à la proximité affective.

Espinosa (2016) insiste en outre sur le fait qu'il s'avère bénéfique si l'élève se sent capable d'accomplir les tâches et que, si cela n'est pas le cas, l'enseignant fournit de l'aide (p. 12). Non seulement Virat (2014), mais aussi Aldrup (2017) mettent en avant le rôle important de la confiance, l'intimité et la proximité sur lesquels une relation affective enseignant-élève réussie est basée. Aldrup (2017) affirme même que la proximité est la dimension la plus importante dans cette relation : « *the dimension of teacher proximity can be considered to be most important for a positive teacher-student relationship to emerge* » (pp. 49-50). Aldrup (2017) ainsi que Virat (2014) soulignent qu'une forte proximité entre l'enseignant et l'élève entraîne de meilleurs résultats scolaires. Nous avons donc vu ce qu'était une relation affective enseignant-élève réussie et qu'il est selon Virat (2014), Espinosa (2016) et Aldrup (2017) bénéfique d'atteindre une telle relation entre enseignant et élève, il est donc nécessaire de comprendre quels en sont les bénéfices sur l'élève dans et en dehors du milieu scolaire.

2.2 Impact de la relation affective enseignant-élève sur la scolarité et ses effets extra-scolaire

Plusieurs études ont été menées afin de montrer que la relation affective enseignant-élève a un impact important sur l'apprentissage et la vie scolaire, ainsi que sur la vie extrascolaire des élèves. Non seulement Virat (2014), mais aussi Espinosa (2016) souligne

qu'une relation affective enseignant-élève entraîne une meilleure réussite scolaire. Ainsi, Virat (2014) mentionne des études longitudinales à l'instar de celle de Davidson, Gest et Welsh (2010) qui ont montré que la proximité affective influence les compétences en mathématiques, de lecture, d'écriture et de sciences (p. 19). Une relation conflictuelle cependant permettrait, selon Virat (2014), « de prédire une moyenne générale inférieure [...] ou un taux de redoublement supérieur » (p. 19). Effectivement, une bonne relation affective entraîne un plus grand engagement scolaire qui influence les résultats scolaires. Ainsi, Espinosa (2016) évoque aussi l'importance de suscitation de la motivation, de la chaleur émotionnelle et de la relation de confiance, tous comportés par une bonne relation affective entre l'enseignant et l'élève, qui ont des effets sur la réussite scolaire (p. 8). Cependant, une relation de moins bonne qualité peut avoir pour conséquence du découragement et/ou un désintérêt pour la discipline. La favorisation des attributions causales internes joue, comme déjà mentionné précédemment, aussi un rôle important pour l'encouragement et l'implication scolaire de l'élève (Lafortune & Saint-Pierre, 1998, p. 28).

Le comportement social est également influencé par la relation affective enseignant-élève. En assurant un « bien-être à l'école, bien-être qui est soutenu par une relation chaleureuse » (Virat, 2014, p. 19), une relation affective de qualité entre l'élève et l'enseignant peut avoir un effet positif sur les difficultés émotionnelles et comportementales. Ainsi, une influence positive sur l'absentéisme est par exemple observable. L'enseignant qui fournit une sécurité affective peut être un soutien et une aide pour l'élève (Aldrup, 2017, p. 49). De plus, Virat (2014) explique que la relation affective enseignant-élève est « un facteur de protection contre le décrochage scolaire, puisque de faibles résultats, une faible motivation et un comportement inadapté en sont des facteurs de risque » (pp. 19-20). A travers une relation chaleureuse, une relation affective a donc un impact important sur le décrochage scolaire et assure une réussite et une persévérance scolaire.

Non seulement les résultats scolaires et le comportement à l'école sont influencés par la relation affective enseignant-élève, mais aussi le comportement extra-scolaire. Selon Virat (2014), une bonne relation semble avoir un impact important sur des comportements délinquants (p. 20). De plus, il explique que des études corrélationnelles ont aussi montré que « la [relation affective enseignant-élève] réduit l'adoption de comportement à risque, notamment en matière de santé ou de sécurité routière » (Virat, 2014, p. 20). Effectivement, elle peut être un facteur de protection contre les comportements antisociaux, la consommation

de drogues et aussi la tentative de suicide. En soutenant la confiance en soi et les émotions, la relation permet un affaiblissement des symptômes anxieux et dépressifs chez les élèves.

3. Question de la distance

3.1 L'effet différentiel de la relation affective enseignant-élève

Le milieu scolaire est caractérisé par une grande diversité (sociale, culturelle, ...) d'individus. Ces individus adoptent aussi différents comportements et réactions, notamment en ce qui concerne la relation affective enseignant-élève. Selon Virat (2014), « [i]l a été souvent écrit que les adolescents en difficultés scolaires et sociales bénéficiaient davantage » (p. 21) de la relation affective enseignant-élève. Mais en même temps l'auteur souligne que les autres élèves sont également concernés par cette dernière et justifie ainsi l'existence d'un effet différentiel. Effectivement, d'après Virat (2014), on a pu observer que par exemple les élèves ayant un faible niveau scolaire ont besoin d'un développement important de la confiance en soi fournie par la relation. De plus, la relation affective à l'enseignant peut constituer un « effet modérateur » sur la relation entre la victimisation entre les élèves et ainsi représenter une protection contre les conséquences émotionnelles de cette victimisation (Virat, 2014, p. 21). Tandis que quelques auteurs supposent que la relation affective enseignant-élève pourrait compenser les carences affectives de certains élèves (c'est-à-dire un enfant souffrant de l'absence de soins maternels ou paternels), d'autres tels que Wang, Brinworth et Eccles (as cited in Virat (2014)) voient dans cette relation plutôt un rôle cumulatif puisqu'elle « n'agit pas comme médiateur sur la relation entre le conflit parent-enfant et la dépression » (Virat, 2014, p. 21).

Nous pouvons déduire de ces exemples que chaque élève a un besoin plus ou moins important de la relation d'affectivité. Effectivement, des élèves sont plus bénéficiaires de cette relation que d'autres. Nous pouvons donc supposer que le professeur adapte dans une relation réussie son comportement à l'élève. Ce qui sous-entend que la relation enseignant-élève est plus ou moins forte en fonction des besoins de ce dernier. Nous avons donc mis en évidence l'existence du concept de distanciation de l'enseignant par rapport à l'élève qui, dans le cas de certains élèves, pourrait s'avérer bénéfique. Cependant, il est difficile de caractériser les aspects d'une distance bénéfique dans la relation affective, ce que nous expliquerons plus en détail par la suite.

3.2 La question de la distance dans la relation affective enseignant-élève

3.2.1 La distanciation dans le cadre de l'enseignement

Comme évoqué précédemment, il se pose la question de la distance lorsqu'un enseignant se trouve face aux élèves. Effectivement, il peut s'avérer parfois avantageux que les enseignants prennent une certaine distance dans la relation affective avec l'élève afin de pouvoir analyser la relation avec du recul et en même temps laisser à l'élève de l'espace. Cependant, Le Rest (2017) constate que « [...] la bonne distance est bien difficile à caractériser. Trop loin de lui, l'éducateur peut lui apparaître indifférent à ses problèmes. Trop proche, il peut lui sembler intrusif et déclencher une réaction d'agressivité » (p. 19). Étant des acteurs sociaux uniques, chaque élève a besoin d'une attention et d'une relation affective propre à lui. La question de la distance est donc relative, dépendant du contexte et des individus sociaux.

Il est important de souligner qu'une distanciation dans la relation entre l'enseignant et l'élève n'implique pas dans le cas idéal l'absence d'une considération pour l'autre. Il s'agit plutôt d'un recul réflexif et bienveillant permettant de penser la relation à l'autre (Le Rest, 2017, p. 16). Le Rest (2017) met en avant qu'une distanciation objective constitue, selon lui, un mythe. En utilisant l'ethnologie et l'ethnométhodologie il explique que la distance est toujours subjective puisque la relation entre l'enseignant et l'élève dépend des acteurs sociaux, donc des sujets.

3.2.2 L'aspect culturel de la proximité et la distanciation dans la relation

Schmalenbach (2014) met en évidence la dimension culturelle des notions de la relation, de la distanciation et de la proximité. D'après lui, plusieurs études ont montré que la relation est indissociable de la culture dans laquelle elle s'installe. Ainsi, la régulation de la proximité et de la distance dans la relation est également déterminée par des facteurs culturels. Par exemple, il souligne que dans certaines cultures on privilège le développement d'une autonomie individuelle alors que dans d'autres on met l'accent sur la formation d'une pensée collective. Ces principes différents selon la culture induisent des différences dans les buts et dans le développement des identités et déterminent donc également la relation humaine (Schmalenbach, 2014). De plus, chaque culture a des propres représentations de la proximité et de la distance. Tandis que le contact corporel peut être très présent dans certaines cultures, le rapprochement physique peut être évité dans d'autres, sans que ce comportement implique

forcément une relation de l'indifférence. Ces différences sont déjà présentes lors de l'éducation parentale des enfants. Effectivement, la proximité corporelle et affective, le contact visuel et la langue utilisé par les parents transmettent des valeurs culturelles qui influencent la perception de la relation humaine vue par l'enfant (Schmalenbach, 2014, p. 39). Dans la relation enseignant-élève, chaque individu apporte ses perceptions et valeurs culturelles. Ils développent ainsi une relation à partir de ces dernières.

3.2.3 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être de l'enseignant

Comme déjà mentionné, les élèves peuvent voir dans l'enseignant une figure d'attachement que en général un proche parent absent ne peut plus représenter pour l'élève (Virat, 2014, p. 35). Selon Espinosa (2016), ce processus transférentiel effectué inconsciemment par l'enfant peut prendre l'enseignant au dépourvu et le déstabiliser :

L'immense capacité transférentielle de l'enfant [...] se traduit par la violence de ses attachements et de ses répulsions. Ses attachements et ses répulsions sont "à la mesure de son immaturité" et ne peuvent laisser indifférent et insensible l'adulte pris dans le processus transférentiel de l'enfant, la violence des phénomènes transférentiels infantiles pouvant déstabiliser ou surprendre. (p. 10).

Par conséquent, les enseignants peuvent adopter une posture de surplomb, c'est-à-dire une posture qui a pour but de tenir l'élève à distance. Le Rest (2005) critique cette posture de surplomb qui condamne, selon lui, tous liens émotionnels avec l'élève. Cependant, pour lui ce lien émotionnel est important car il permet de modifier les comportements et attitudes d'un élève. Ainsi, il ne pourrait « pas y avoir de travail sur la séparation s'il n'y a pas eu un travail sur l'attachement » (Le Rest, 2017, p. 99).

Par ailleurs, une relation négative entre l'enseignant et l'élève ne peut pas seulement avoir une mauvaise influence sur la vie de l'élève, mais aussi sur la qualité de vie de l'enseignant. Ainsi, une étude menée par Rasclé & Bergugnat (2016) souligne que des interactions négatives avec les élèves (qui présentent un haut « degré d'agressivité perçue par exemple » (Rasclé & Bergugnat, 2016, p. 9)) peuvent avoir un impact négatif sur la santé de l'enseignant (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, plaintes somatiques, etc.) et mener à un « burnout ».

De plus, Fortin et al. (2011) évoque que ce « stress vécu par l'enseignant aurait souvent un impact négatif sur ses interactions avec les élèves » (p. 3). Il est donc important que

l'enseignant et l'élève construisent une relation saine qui est caractérisée par un équilibre entre une proximité et une distanciation affective.

3.2.4 Equilibre entre la distanciation et proximité

Lorsque Schmalenbach (2014) décrit les enjeux de la distanciation et de la proximité affective, elle évoque l'existence d'une polarité de ces deux dimensions. Effectivement, elle souligne que la distance et la proximité cohabitent en s'opposant et dépendent l'une de l'autre. Dans une relation affective saine entre l'élève et l'enseignant, l'exercice de l'enseignant est d'équilibrer ce rapport entre la distance et la proximité. Comme nous l'avons déjà évoqué, une dominance d'un de ces deux « pôles », c'est-à-dire que l'autre dimension est complètement dissolue, induit le danger de dédaigner ou d'ignorer les besoins et la sphère d'intimité de l'autre personne. Ainsi, un trop grand manque de distance peut causer des « symbioses », des exactions ou une dépendance émotionnelle, alors que le manque de la proximité peut avoir comme conséquence le détachement et l'indifférence (Schmalenbach, 2014). Un des exercices primordiaux du métier de l'enseignant est donc le rééquilibrage permanent entre la distance et proximité affective sans ignorer une des deux dimensions. Il peut atteindre cela en observant, analysant et en questionnant non seulement le comportement et l'état émotionnel des élèves, mais aussi ses propres attitudes et son rapport aux élèves. Cette analyse ne s'effectue pas en temps réel, mais après l'interaction. Comme évoqué précédemment, l'effet différentiel joue un rôle primordial lors de ce rééquilibrage puisque chaque élève et aussi chaque enseignant ont besoin d'une proximité et une distance affective propre à lui (Seichter, 2017).

4. Synthèse et problématisation

La question initiale qui a guidé cette recherche théorique était la suivante : En quoi consiste les enjeux d'une relation affective saine enseignant-élève et d'un bon équilibre entre distanciation et proximité affective ? Elle a permis de découvrir à travers des différentes lectures que la relation affective enseignant-élève a un grand impact sur le bien-être et les comportements des élèves ainsi que des enseignants. L'affectivité représente le domaine des sentiments, du ressentir et des affects et fait l'objet une des dimensions de la relation enseignant-élève. Effectivement, l'affectivité peut, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, être définie par les cinq composantes : l'attitude, les émotions, la confiance en soi, les attributions causales et la motivation. Ces composantes jouent donc un rôle important dans la vie scolaire et dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Cependant, la relation enseignant-élève dépend

non seulement des composantes psychologiques des acteurs, mais aussi de « facteurs externes », c'est-à-dire par exemple de l'origine sociale ou des relations familiales, de « facteurs individuels », comme par exemple le comportement des élèves, ainsi que de « facteurs organisationnels » comme la taille de l'école ou de la classe. De plus, des paramètres tel que l'effet d'attente, le désir d'enseigner et de savoir ou le processus transférentiel et contre-transférentiel jouent un rôle important dans cette relation.

Plusieurs études (Aldrup, 2017; Espinosa, 2016; Virat, 2014) ont montré qu'en général la relation enseignant-élève a un impact important sur la vie scolaire et aussi sur la vie extra-scolaire des élèves. Elle assure une meilleure réussite scolaire et elle a un effet positif sur leur comportement. Dans le cas idéal, la relation affective entre l'enseignant et l'élève fournit un soutien émotionnel, se caractérise par le respect envers l'autre, l'appréciation et l'acceptation de l'autre et une chaleur affective. Elle maintient un équilibre entre proximité et distance affective. Effectivement, chaque élève a besoin d'une attention et d'une proximité affective qui lui est propre. Ainsi, l'enseignant adapte son comportement aux besoins de l'élève, mais prend aussi en compte ses propres capacités.

J'ai donc vu à travers mes différentes lectures les critères nécessaires pour installer une relation saine entre l'enseignant et l'élève. Cependant, comment parvenir à installer une telle relation entre les élèves et les enseignants ? Quels outils pourraient être mis en place pour assurer une relation équilibrée, sécurisante et fournissant du soutien ? Ces questions me mènent à la problématique suivante qui constitue le point de départ du cadre méthodologique : **Quels stratégies et comportements adoptent les enseignants de langue afin d'assurer une relation affective saine et équilibrée entre distance et proximité affective avec les élèves ?**

II) Cadre méthodologique

1. Questions de recherche et hypothèses

A partir de la problématique évoquée précédemment, j'ai élaboré trois questions de recherche (QR) qui guideront la recherche. J'ai également émis des hypothèses (H) qui représentent les réponses possibles des questions de recherches. Afin de répondre à ces questions, des différents types de recueil de données seront établis.

QR 1 : Comment perçoivent les élèves leur relation affective avec les enseignants de langues vivantes ?

(H1) : Les élèves perçoivent leur relation affective avec l'enseignant de langue comme une relation chaleureuse, respectueuse et équilibrée. L'enseignant semble être un soutien et représente pour les élèves une personne de confiance.

(H2) : Les élèves se sentent proche de l'enseignant, mais cette relation s'avère parfois comme déséquilibrée ce qui peut induire des conflits entre les élèves et l'enseignant.

(H3) : Les élèves perçoivent leur relation avec l'enseignant de langue comme une relation plutôt distante, mais respectueuse. Si les élèves ont besoin d'aide, l'enseignant les soutient en gardant toujours une distance.

(H4) : Les élèves perçoivent leur relation avec l'enseignant de langue comme très distante et impersonnelle, cela peut aller jusqu'à l'indifférence. Ceci empêche les élèves de s'adresser en cas de besoin à leur enseignant.

La QR1 permet de cerner le point de vue des élèves sur leur relation avec les enseignants. Effectivement, il est important de saisir leur perception de la relation enseignant-élève afin de comprendre l'impact de cette relation sur leur bien-être et sur l'ambiance dans la classe. De plus, cette question amène à comparer les représentations que se font les élèves de cette relation avec la perception qu'a l'enseignant de cette dernière. Pour répondre à cette question de recherche, j'envisage de remettre un questionnaire aux élèves. Ce questionnaire sera anonymisé afin que les élèves n'aient pas peur d'exprimer librement leur point de vue et leurs avis. Le questionnaire reprendra les critères construisant une relation affective saine entre l'enseignant et les élèves évoqués dans le cadre théorique. Ainsi, j'aborderai par exemple la question de la chaleur affective, du soutien, mais aussi de la distance et de la proximité affective.

QR 2 : En quoi consistent les représentations des enseignants de langue sur les enjeux de la relation affective enseignant-élève ?

(H4) : Les enseignants de langue attribuent à la dimension affective dans la relation enseignant-élève un rôle important et reconnaissent son influence sur la vie scolaire et extra-scolaire des élèves. Ainsi, ils se focalisent non seulement sur la transmission des connaissances, mais aussi sur l'installation d'une relation de confiance, chaleureuse et équilibrée.

(H5) : Les enseignants de langue considèrent la transmission des connaissances comme leur mission primordiale et se focalisent sur la partie didactique de leur métier. Les élèves sont représentés comme des apprenants dont l'objectif principal est d'acquérir de nouveaux savoirs.

Après avoir cerné les perceptions des élèves de la relation enseignant-élève, il me semble être pertinent de comprendre l'image que l'enseignant se fait de cette relation afin de comparer ces deux points de vue. En effet, l'enseignant peut être conscient des enjeux d'une relation affective qui va au-delà de la simple transmission du savoir et qui implique des facteurs pédagogiques et psychologiques. Cependant, il pourrait aussi considérer que cette partie de son métier doit être reléguée au second plan puisqu'il estime que sa mission primordiale est la transmission du savoir autour des objets d'étude.

Pour répondre à cette question, je compte mettre en place un entretien avec l'enseignant. Ce type de recueil de donnée permet non seulement de comprendre les perceptions de l'enseignant sur les enjeux de la relation enseignant-élève, mais aussi de déclencher une vraie discussion dans laquelle je pourrais avancer une réflexion concernant ces perceptions avec l'enseignant.

QR 3 : Les enseignants de langue, sont-ils conscients des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève, et si oui, quelles pratiques mettent-ils en place pour assurer cet équilibre ?

(H6) : L'enseignant de langue est conscient des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève et développe des stratégies de comportement afin d'assurer une relation équilibrée.

(H7) : L'enseignant de langue n'est pas conscient des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève, mais adapte son comportement inconsciemment et instaure ainsi une relation équilibrée.

(H8) : L'enseignant de langue n'est pas conscient des enjeux de l'équilibre entre distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève ce qui a pour conséquence un manque de stratégies de comportement et ainsi une relation déséquilibrée entre l'enseignant et les élèves.

La QR 3 met l'accent sur le rôle de l'équilibre entre la distance et la proximité dans la relation affective entre l'enseignant et les élèves. Comme évoqué dans le cadre théorique, il s'avère bénéfique pour une relation saine entre l'enseignant et les élèves si l'enseignant est conscient de cet équilibre. Ainsi, il me semble être intéressant d'observer si cette conscience est présente chez les enseignants et comment elle influence les enjeux de la relation entre les

acteurs. De plus, cette question permet d'analyser les stratégies que les enseignants peuvent développer afin d'installer cet équilibre dans la relation.

Pour répondre à cette question, un entretien peut être envisagé afin de pouvoir discuter avec l'enseignant de cet équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève. Lors du dialogue, l'enseignant a l'occasion d'analyser lui-même son comportement et d'expliquer ses représentations. Cet échange permet donc d'analyser si l'enseignant est conscient des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective, et quelles stratégies il développe afin d'assurer ce dernier.

2. Recueil de données

2.1 Le questionnaire pour les élèves

Comme évoqué précédemment, j'ai développé un questionnaire (qui se trouve en annexe A) afin de cerner les perceptions des élèves sur leur relation affective avec l'enseignant. Le questionnaire est divisé en deux parties.

La première partie de ce questionnaire concerne les ressentis généraux des élèves en ce qui concerne l'école. Dans la partie théorique, il a été mentionné que la relation entre l'enseignant et les élèves est influencée par plusieurs facteurs. Ainsi, Virat (2014) souligne que l'école elle-même, en tant qu'institution, joue également un rôle important en tant que facteur externe dans la relation entre enseignant et élève. En effet, les ressentis généraux à l'école peuvent fortement influencer cette relation. C'est pourquoi il me semble logique d'examiner le ressenti général des élèves à l'école avant d'aborder la perception des élèves de leur relation avec l'enseignant en tant que tel. Par le biais de ce questionnaire, les élèves répondent dans trois sous-parties à des questions sur leur ressenti avant d'aller à l'école, à l'école et après l'école. Puisque les questions portent sur ce qu'ils éprouvent, les réponses proposées ne sont pas binaires (oui ou non), mais les élèves peuvent nuancer leur ressenti grâce à une échelle de 5 réponses (1= pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord). Pour concevoir cette partie du questionnaire, je me suis inspiré de celui expérimenté par Rebecca Starkey-Perret et al. (2018) qui s'interroge également sur le ressenti des élèves à l'école. Il s'agit d'interroger le degré de stress, de bien-être, de satisfaction et de mal-être avant, pendant et après l'école.

La deuxième partie du questionnaire porte sur la perception des élèves quant à leur relation affective avec l'enseignant. Comme dans la première partie, pour chaque question il

existe 5 réponses possibles. Pour concevoir cette partie, je me suis basée sur les critères d'une relation affective enseignant-élève de qualité mentionnée dans la partie théorique. Ainsi, les élèves sont interrogés sur la bienveillance, le soutien émotionnel et l'aide fournie par leur enseignant, la confiance et le respect mutuel dans cette relation et sur la proximité et distance qui pourraient caractériser cette relation. Tous ces critères, comme nous l'avons déjà mentionné dans le cadre théorique, constituent, selon les chercheurs à l'instar de Virat (2014), Espinosa (2016) et Aldrup (2017) une relation affective de qualité entre enseignant et élève. Enfin, à la fin de cette partie, une question ouverte demande aux élèves d'indiquer trois adjectifs qu'ils utiliseraient pour décrire leur relation avec leur professeur de langues. Cette question ouverte donne donc aux élèves la possibilité de caractériser cette relation sans la contrainte des réponses prédéfinies. Le reste du questionnaire est composé de questions fermées, car elles facilitent la comparaison directe des réponses des élèves. J'ai également pensé qu'il serait plus facile pour les élèves de choisir parmi les réponses proposées plutôt que de les inventer eux-mêmes.

Sur le questionnaire, il est expliqué au début de manière précise qu'il s'agit d'un questionnaire anonyme. J'espère ainsi que les élèves répondront honnêtement aux questions et n'auront pas peur de dévoiler leurs sentiments à l'école ou d'être jugé pour leur ressenti en ce qui concerne la relation affective avec l'enseignant.

2.2 L'entretien

Afin de répondre à la deuxième et troisième question de recherche, un entretien avec quatre enseignants différents sera mis en place. Pour développer les entretiens semi-ouverts, je me suis inspirée d'un plan d'entretien semi-ouvert comme source principale d'information de Blanchet & Gotman (2007) (le plan d'entretien se trouve en annexe C). Ainsi, cinq catégories seront abordées et approfondies lors de l'entretien avec les enseignants :

- La définition donnée par les enseignants de la relation affective enseignant-élève
- Les critères évoqués par les enseignants pour une relation affective enseignant-élève de qualité
- Les pratiques pour mettre la relation affective enseignant-élève en place
- La coopération avec d'autres acteurs concernant la relation affective enseignant-élève
- Les représentations des enseignants sur la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève

Dans cet entretien semi-ouvert, les enseignants ont donc l'occasion d'expliquer leurs perceptions sur les enjeux de la relation enseignant-élève. La forme des questions semi-ouvertes permet aux enseignants de répondre assez librement aux questions. Il est ainsi possible qu'ils mentionnent des éléments importants que j'aurai pu oublier en rédigeant des questions fermées ou un questionnaire. Dans cet entretien, les questions semi-ouvertes servent donc surtout de guide. Ce format permet également une discussion assez ouverte et spontanée, dans laquelle les enseignants peuvent expliquer précisément et justifier leur point de vue.

3. Contexte de l'expérimentation

Tout d'abord, il faut préciser que j'envisage pour cette recherche de faire l'étude de quatre classes de quatre enseignantes de langues différentes (deux professeures d'anglais, une professeure d'espagnol et une professeure d'allemand). Ceci permet de comparer quatre types de relation enseignant-élève différentes. Les professeures enseignent dans deux établissements différents : trois professeurs enseignent dans mon collège au Mans et une professeure enseigne l'allemand dans un autre collège au Mans.

En ce qui concerne mon collège au Mans, il s'agit d'un établissement qui se trouve en centre-ville du Mans et qui accueille environ 430 élèves. La première professeure d'anglais (professeure de la classe 1 et appelée professeure 1 dans l'étude) exerce depuis trois ans dans cet établissement. Sa classe de 5^e se compose de 14 élèves. L'autre professeure d'anglais (professeure de la classe 4 et appelée professeure 4 dans l'étude) travaille depuis 2013 au collège. Nous avons interrogé une de ses classes de 6^e dans laquelle se trouvent 30 élèves. La troisième professeure (professeure de la classe 3 et appelée professeure 3 dans l'étude) enseigne l'espagnol depuis sept ans dans ce collège. Dans sa classe de 5^e se trouvent 26 élèves. Enfin, la professeure d'allemand (professeure de la classe 2 et appelée professeure 2 dans l'étude) travaille depuis trois ans dans un collège un peu excentré du Mans. Dans l'étude, les 18 élèves de sa classe 5^e LV2 sont interrogés.

J'ai choisi de ne travailler qu'avec des classes de 5^e et de 6^e. J'aurais pu aussi choisir de travailler avec quatre classes de niveaux différents. Cependant, il me semble intéressant de comparer justement les relations entre les élèves et les enseignants sans devoir prendre en compte le facteur de l'âge qui pourraient influencer les résultats.

Bien-sûr, il serait encore mieux si j'avais la possibilité de travailler avec davantage d'enseignants et de classes. Je suis consciente que cette recherche permet seulement l'analyse

de quelques relations enseignant-élève particulières et qu'elle ne peut pas représenter la relation entre les enseignants et les élèves en général. En raison au cadre assez exigeant de l'année du stage, il me manquera le temps d'effectuer une étude plus large et plus représentative.

4. Résultats et analyse des données

Afin de faciliter l'analyse des données recueillies, les résultats sont présentés et analysés dans cette partie en suivant l'ordre de nos questions de recherche. Nous exposerons dans un premier temps les données du questionnaire qui a été remis aux élèves et les interrogeaient sur leur perception de leur relation affective avec les enseignantes de langues vivantes. Ensuite nous analyserons les résultats des entretiens avec les enseignants de langue. Ainsi, dans un deuxième temps, nous présenterons et analyserons les résultats concernant la perception des enseignants de leur relation avec les élèves. Enfin, nous étudierons, également à partir des résultats de l'entretien, la perception qu'ont les enseignants de la distance et de la proximité affective dans cette relation.

4.1 La perception des élèves de leur relation affective avec les enseignants de langues vivantes

Pour rappel, notre première question de recherche est la suivante : Comment les élèves perçoivent-ils leur relation affective avec les enseignants de langues vivantes. Les élèves ont rempli un questionnaire qui, d'une part, les interrogeait sur leurs ressentis à l'école et qui, d'autre part, contenait des questions portant directement sur leur perception de leur relation avec la professeure de langue. Nous interprèterons d'abord leurs réponses sur les ressentis concernant l'école et ensuite leur point de vue sur la relation avec l'enseignante afin de pouvoir analyser l'impact des ressentis à l'école sur cette perception de la relation et vice versa.

4.1.1 Ressentis concernant l'école

a) Ressentis avant d'aller à l'école

Grace au questionnaire, nous avons pu mesurer les différents degrés de ressentis des élèves avant d'aller à l'école, à l'école et après l'école. Les données dans les graphiques ci-dessous représentent le degré des ressentis avant d'aller à l'école (pour rappel : le 1 correspond à la réponse « Pas du tout d'accord » et le 5 à la réponse « Tout à fait d'accord »):

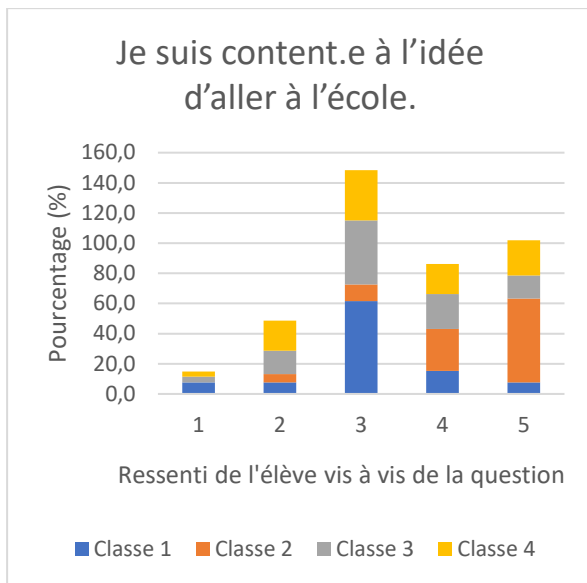


Illustration 2: Contentement et bien-être avant d'aller à l'école

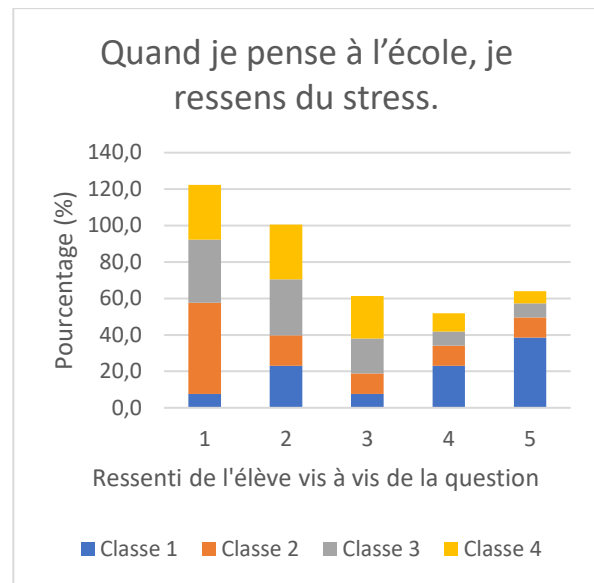


Illustration 3: Stress avant d'aller à l'école

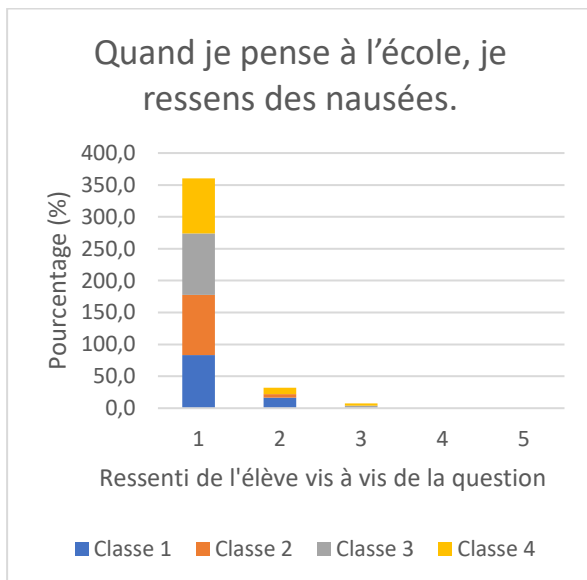


Illustration 4: Nausées avant d'aller à l'école

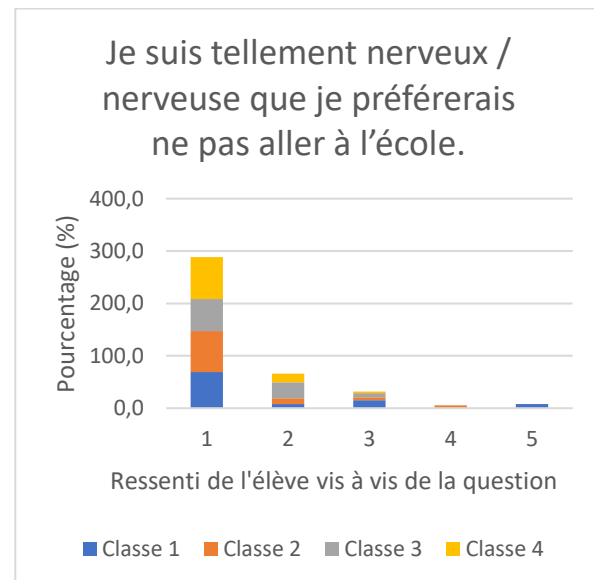


Illustration 5: Très grande nervosité avant d'aller à l'école

Tout d'abord, nous pouvons remarquer qu'il existe plusieurs différences entre les résultats des classes en ce qui concerne les ressentis avant l'école. En ce qui concerne le premier graphique, nous pouvons constater que surtout les élèves en classe 2 sont heureux d'aller à l'école (avec 27,8 % plutôt d'accord, 55,6 % tout à fait d'accord et 0 % pas du tout d'accord). En revanche, en classe 4, les réponses entre « Tout à fait d'accord » et « Plutôt pas d'accord » sont réparties de manière assez égale (23,3 % tout à fait d'accord, 20 % plutôt d'accord, 33,3 % ni d'accord ni pas d'accord et 20 % plutôt pas d'accord). Cependant, même dans cette classe, il y a peu d'élèves qui ne sont pas du tout contents d'aller à l'école. En classe 3, les chiffres sont

également assez homogènes, mais la plupart des élèves (42,3%) ont coché ni d'accord, ni pas d'accord. Nous pouvons supposer que ces élèves ont une attitude plutôt neutre vis-à-vis de l'école et qu'ils ne ressentent donc pas ni vraiment de plaisir ni de malaise à l'idée d'aller à l'école. Une autre possibilité serait qu'ils n'aient pas voulu se positionner sur cette question et qu'ils aient donc choisi le « milieu ». En comparaison avec les classes 1 et 2, les élèves semblent globalement un peu moins contents d'aller à l'école, puisque 15,4% ont indiqué qu'ils étaient plutôt d'accord et 3,8% qu'ils étaient tout à fait d'accord. Ces chiffres sont nettement plus élevés que pour les classes 2 et 4. Les résultats de la classe 1 à cette question sont les plus frappants. Dans la classe 1, seuls 7,7% des élèves ont indiqué qu'ils étaient tout à fait d'accord. La majorité (61,5%) a indiqué « Ni d'accord, ni pas d'accord ». Ce qui est frappant dans cette classe, c'est que 7,7% des élèves ont indiqué qu'ils n'étaient pas du tout ou plutôt pas contents d'aller à l'école. Ce chiffre est nettement plus élevé que dans les autres classes, où les chiffres oscillent entre 0 % et 3,8 %. On peut donc supposer qu'il y a beaucoup plus d'élèves qui n'aiment pas aller à l'école dans cette classe que dans les autres.

En ce qui concerne le stress avant l'école, les résultats des classes diffèrent également. C'est dans les classes 1 et 2 que l'on trouve le plus d'élèves qui ressentent du stress avant d'aller à l'école. Mais dans les deux autres classes, certains élèves semblent également ressentir un certain stress. Dans ce graphique aussi, les résultats de la classe 1 sont particulièrement frappants. Nous constatons ainsi que c'est la seule classe où les élèves n'ont pas coché la case "Pas du tout stressé". En outre, 38,5% des élèves ont indiqué qu'ils étaient tout à fait d'accord et 23,1% qu'ils étaient plutôt d'accord. Il semble donc qu'il s'agisse d'une classe qui est la moins contente d'aller à l'école et que chaque élève ressent du stress avant d'aller à l'école. C'est la raison pour laquelle nous pouvons supposer que le stress peut être l'une des causes du fait que c'est dans cette classe que l'on trouve le plus d'élèves qui ne sont pas contents à l'idée d'aller à l'école.

Cette hypothèse peut être partiellement confirmée par les deux autres graphiques. En effet, dans l'illustration 4, on remarque que la classe 1 est la seule classe dans laquelle 7,7 % des élèves sont si nerveux qu'ils préféreraient ne pas aller à l'école. Ce n'est que dans la classe 2 qu'un autre élève a indiqué qu'il était plutôt d'accord avec cette affirmation. Cependant, étant donné que la plupart des élèves de chaque classe, y compris ceux de la classe 1, ont déclaré qu'ils n'étaient pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord, on peut supposer que le nombre d'élèves qui se sentent vraiment mal à l'aise lorsqu'ils pensent à l'école est plutôt faible, même

dans la classe 1. Le graphique 3 montre également qu'il n'y a guère d'élèves dans les classes qui ressentent des nausées face à l'école.

Globalement, on peut donc constater que les élèves ont une attitude plutôt positive vis-à-vis de l'école. Même si tous les élèves ne sont pas forcément contents à l'idée d'aller à l'école et qu'ils sont assez nombreux à ressentir du stress avant la rentrée, la plupart ne ressentent pas d'émotions négatives fortes comme des nausées et une nervosité qui fait qu'ils préféreraient ne pas aller à l'école. Les élèves de la classe 1 semblent cependant se distinguer assez fortement dans leurs ressentis par rapport aux autres classes. Ainsi, il me semble intéressant de veiller, lors de l'analyse des autres résultats, à savoir si c'est également le cas pour les autres parties du questionnaire.

b) Ressentis à l'école

Les graphiques suivants illustrent les résultats du questionnaire en ce qui concerne les ressentis des élèves à l'école.

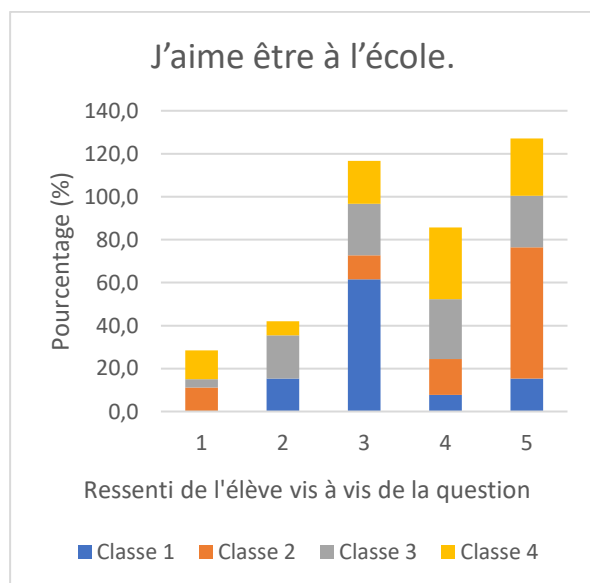


Illustration 6: J'aime être à l'école

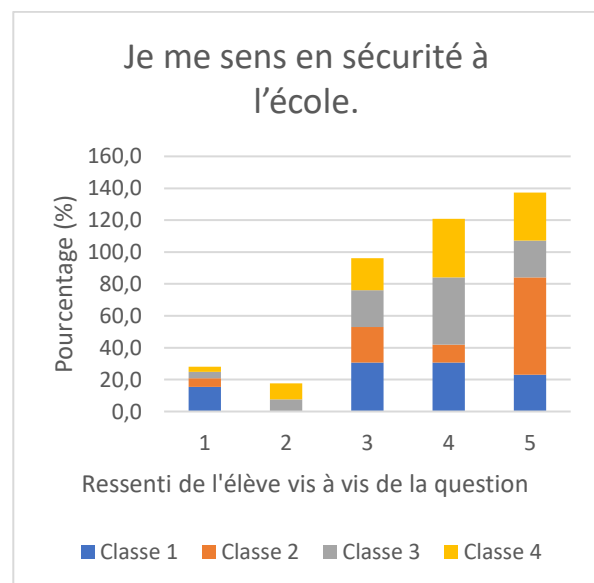


Illustration 7: Sentiment de sécurité à l'école

Les illustrations 5 et 6 montrent que les élèves ont généralement tendance à aimer l'école et à s'y sentir en sécurité. Dans la classe 2 on trouve le plus d'élèves qui aiment être à l'école (61,1% des élèves ont déclaré tout à fait d'accord et 16,7% plutôt d'accord), suivie par les classes 3 et 4, où entre 24 et 26% des élèves ont déclaré « tout à fait d'accord » et entre 28% et 33% « plutôt d'accord ». Ici, comme dans la partie précédente, la classe 1 se distingue à nouveau, avec seulement 15,4 % de réponses « tout à fait d'accord » et 7,7 % de réponses « plutôt

d'accord ». Dans cette classe, la plupart des élèves ont répondu avec « ni d'accord, ni pas d'accord ». Cependant, il est intéressant de noter que dans cette classe, aucun élève n'a indiqué qu'il n'aimait pas du tout être à l'école, alors que dans les autres classes, entre 4 et 13 % des élèves semblent trouver l'école très désagréable. Cela laisse supposer qu'il y a une assez grande unanimité dans la classe 1 pour dire qu'ils n'aiment pas particulièrement l'école, mais qu'ils n'ont pas d'aversion particulière pour elle non plus. Dans les autres classes, en revanche, beaucoup d'élèves semblent aimer l'école, même si une partie des élèves n'aiment pas du tout l'école. Cependant cette partie d'élèves est plutôt petite. Dans l'illustration 7, la classe 1 se distingue également des autres classes, car on trouve dans cette classe le plus d'élèves (15,4 %) qui ne se sentent pas en sécurité à l'école. Dans les autres classes, cette proportion est assez faible (entre 3,3% et 5,6%) et la plupart des élèves déclarent se sentir plutôt ou très en sécurité.

Dans l'ensemble, ces deux graphiques montrent donc que les élèves se sentent pour la plupart bien à l'école et qu'ils semblent se sentir en sécurité. Dans les résultats, on remarque, comme pour les ressentis avant l'école, que la classe 1 ne compte pas autant d'élèves qui aiment être à l'école que les autres classes. Nous pouvons supposer que les élèves sont assez stressés (ce qui a été mis en évidence dans la partie précédente) et qu'ils ne se sentent pas forcément en sécurité, ce qui conduit à ce résultat. Il serait intéressant de savoir pourquoi les élèves ressentent ce stress. Est-ce dû au travail et à la pression des notes, des examens, etc. ? Ou se sentent-ils seuls et ont-ils l'impression que personne ne les aide ? Cela peut être analysé par les illustrations suivantes.

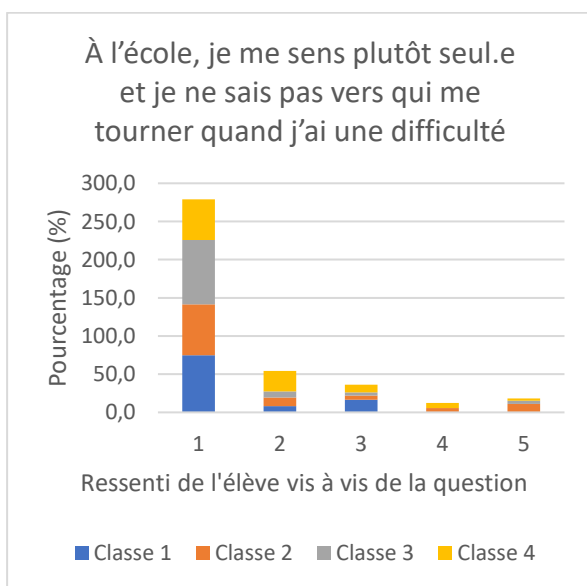


Illustration 8: Sentiment de solitude à l'école

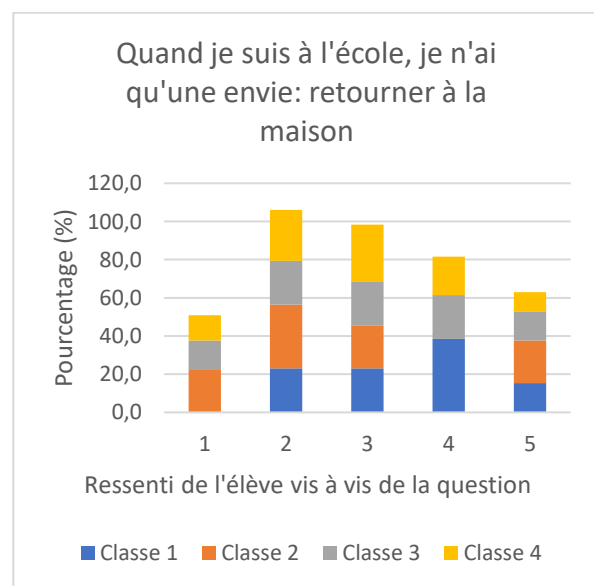


Illustration 9: Mal-être à l'école

L'illustration 7 montre que la plupart des élèves de toutes les classes ne se sentent pas seuls à l'école et savent à qui s'adresser lorsqu'ils sont en difficulté. Ainsi, c'est en classe 2 que l'on trouve le plus grand nombre d'élèves ayant répondu avec « Tout à fait d'accord » à cette question, soit 3,3%. On remarque ici que dans la classe 1, il n'y a aucun élève qui se sent seul à l'école ou qui ne sait pas à qui s'adresser en cas de difficulté. Le fait que plusieurs élèves de la classe 1 n'aiment pas être à l'école ne semble donc pas être dû à un sentiment de solitude ou d'impuissance. On peut donc supposer que cela pourrait plutôt être dû à un stress général qui pourrait être lié à la pression qui émerge des attentes et du travail à l'école. Cependant, le graphique 8 montre encore une fois que c'est en classe 1 que l'on trouve le plus d'élèves qui préféreraient être à la maison qu'à l'école. Ainsi, aucun élève n'a coché « Pas du tout d'accord » et la majorité a déclaré qu'ils préféreraient rentrer chez eux lorsqu'ils étaient à l'école (15,4 % Tout à fait d'accord, 38,5 % Plutôt d'accord). Ce résultat confirme donc encore une fois que la plupart des élèves dans cette classe n'aime pas être à l'école. Dans les autres classes, il y a également un pourcentage assez élevé qui a indiqué cela, mais ces pourcentages sont compensés par les pourcentages des autres réponses.

c) Ressentis après l'école

Les réponses concernant les ressentis après l'école sont illustrées par les quatre graphiques suivants :

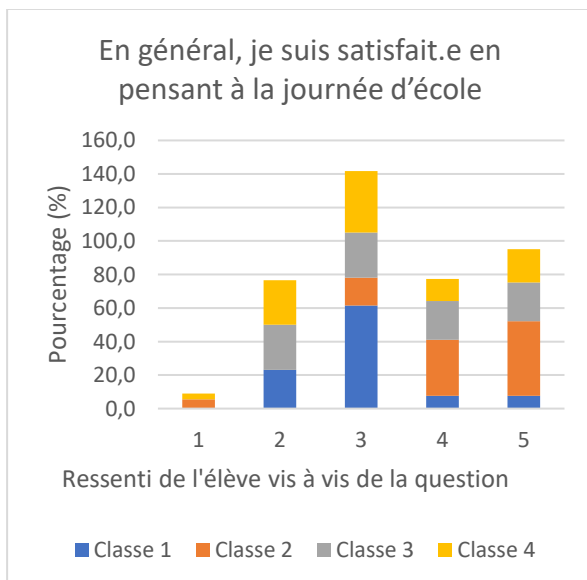


Illustration 10: Satisfaction après l'école

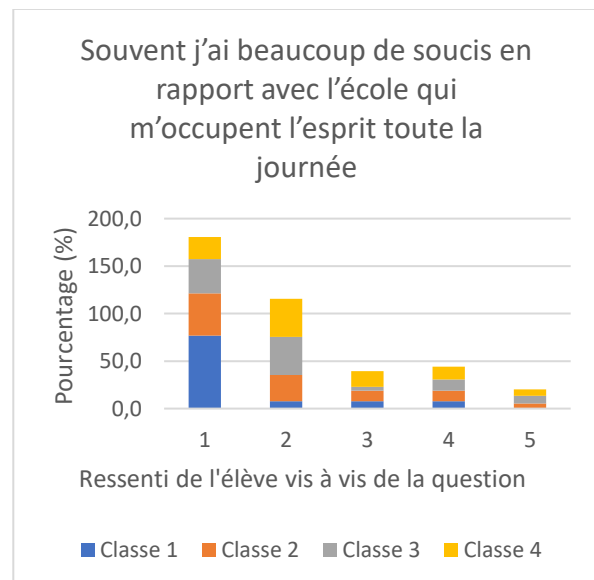


Illustration 11: Beaucoup de soucis en rapport avec l'école après l'école

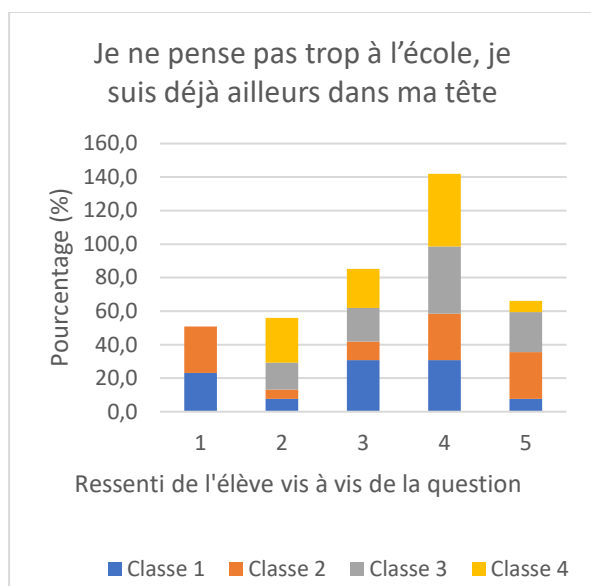


Illustration 12: Ne pense pas à l'école

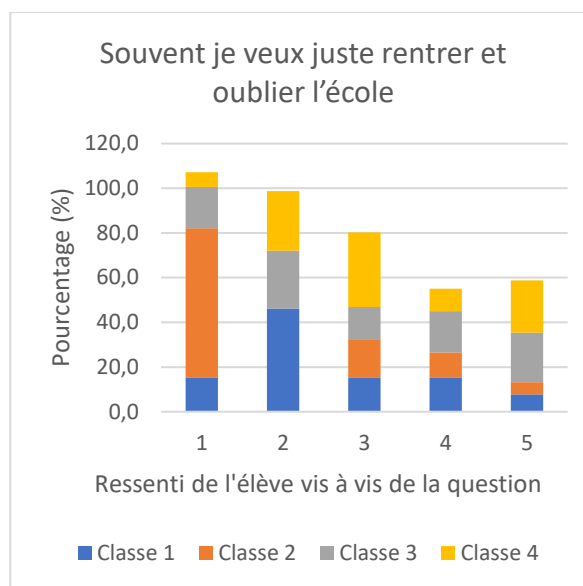


Illustration 13: Veut oublier l'école

On peut voir dans l'illustration 10 que la plupart des élèves de la classe 2 sont satisfaits en pensant à la journée d'école (44,4 % sont tout à fait d'accord et 33,3 % sont plutôt d'accord). Cela pourrait s'expliquer par deux choses : D'une part, ils sont satisfaits de leur travail et de ce qu'ils ont appris à l'école. D'autre part, ils se sentent à l'aise parmi les acteurs de l'école, ce qui a été mis en évidence par les réponses concernant les ressentis à l'école. En classe 3 et 4, la répartition des réponses est assez homogène, mais peu d'élèves indiquent qu'ils ne sont pas du tout d'accord. Il ne semble donc pas y avoir une trop grande insatisfaction après l'école, mais pas forcément une très grande satisfaction non plus. Au vu des résultats des questions précédentes, on pourrait se demander si ce résultat n'est pas dû au fait qu'ils ont l'impression de ne pas avoir assez appris ou de ne pas avoir tout compris. En effet, les réponses concernant les ressentis à l'école indiquent plutôt que, dans l'ensemble, les élèves de ces deux classes se sentent plutôt bien et en sécurité à l'école. Dans la classe 1, assez peu d'élèves ont déclaré être satisfaits, la plupart semblent être plutôt pas d'accord (23,1%) ou être ni d'accord, ni pas d'accord (61,5%). Les résultats de cette classe se distinguent donc ici également des autres classes et correspondent en général aux résultats précédents. On peut donc supposer que de nombreux élèves de cette classe ne sont pas satisfaits après leur journée d'école, parce qu'ils ne se sentent pas forcément bien à l'école en général et qu'ils sont stressés par rapport à l'école.

Cependant, les élèves de cette classe ne semblent pas avoir beaucoup de soucis par rapport à l'école. Ainsi, la majorité des élèves de cette classe ont répondu à la question 11 avec

« Pas du tout d'accord » (76,9%) et aucun n'a répondu « Tout à fait d'accord ». Dans les autres classes, les réponses sont plus équitablement réparties, mais même dans ces classes, une grande partie ne semble pas être préoccupée par des soucis par rapport à l'école. L'illustration 11 montre clairement que la plupart des élèves des classes 3 et 4 ne pensent même pas beaucoup à l'école après la fin des cours (40 % de la classe 3 et 43,3 % de la classe 4 sont plutôt d'accord). De même, en classe 2, la plupart ont indiqué qu'ils ne pensaient plutôt pas à l'école. Cependant, un petit tiers (27,8%) semble continuer à penser beaucoup à l'école. En classe 1, les résultats sont plus ou moins similaires à ceux de la classe 2. Dans ces deux classes, l'école semble beaucoup préoccuper les élèves. L'illustration 12 montre clairement que les élèves ne choisissent pas forcément consciemment d'oublier l'école. Les réponses de la classe 2, en particulier, montrent que les élèves ne veulent pas nécessairement oublier l'école. Cela pourrait donc également expliquer le résultat de l'illustration 11, une grande partie des élèves de la classe 2 ne semble pas être dérangée par le fait de penser à l'école. Dans ce graphique, on remarque que la plupart des élèves qui préfèrent oublier l'école se trouvent en classe 3 et 4 (environ un tiers des élèves ont répondu avec « Plutôt d'accord » ou « Tout à fait d'accord »). Ceci est intéressant, car dans les graphiques précédents, ces deux classes semblaient plutôt satisfaites de leur journée d'école. Ainsi, les élèves de ces classes ne semblent pas nécessairement éprouver de l'aversion ou de l'inquiétude face à l'école, mais ils préfèrent néanmoins oublier l'école dans leur quotidien extrascolaire.

Dans l'ensemble, en ce qui concerne les ressentis à l'école, nous pouvons constater que les élèves ne ressentent pas de ressentis très négatifs à l'égard de l'école, quelle que soit la classe. Ainsi, les ressentis tels que les nausées ou une très grande nervosité avant l'école sont plutôt rares. Cependant, les classes se distinguent quand même par leur attitude envers l'école, en particulier la classe 1 se distingue des autres. Alors que dans les classes 2, 3 et 4, les élèves aiment être à l'école et s'y sentent bien et en sécurité, on remarque dans la classe 1 qu'un grand nombre d'élèves préférerait être à la maison plutôt qu'à l'école et ressent beaucoup de stress vis-à-vis de l'école. Il est donc intéressant d'analyser si cette classe se distingue aussi si fortement des autres en ce qui concerne les réponses portant sur la perception de la relation avec les enseignants.

4.1.2 Perception des élèves de leur relation avec les enseignants

Dans la deuxième partie, les élèves ont été interrogés sur leurs représentations de leur relation avec l'enseignante de langue. Les réponses des élèves sont illustrées ci-dessous :

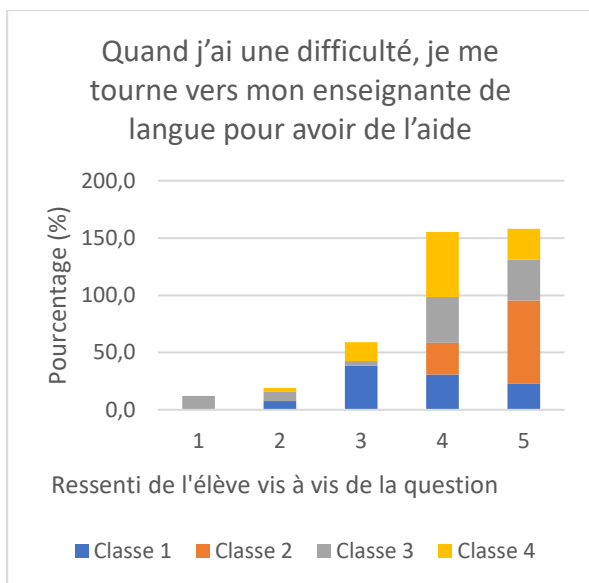


Illustration 14: Mon enseignante m'aide

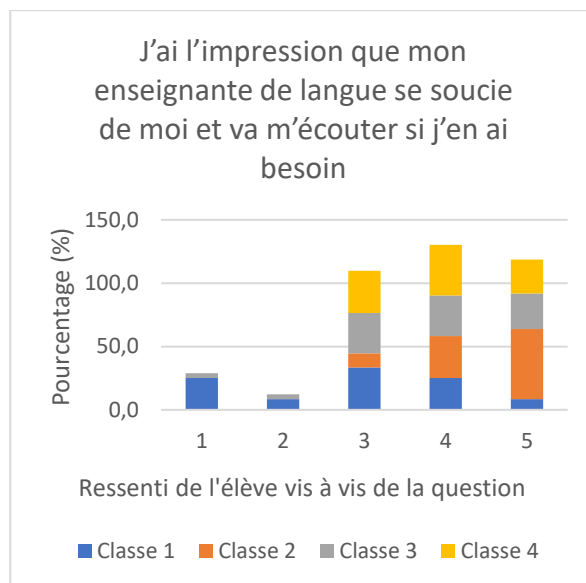


Illustration 15: Mon enseignant se soucie de moi

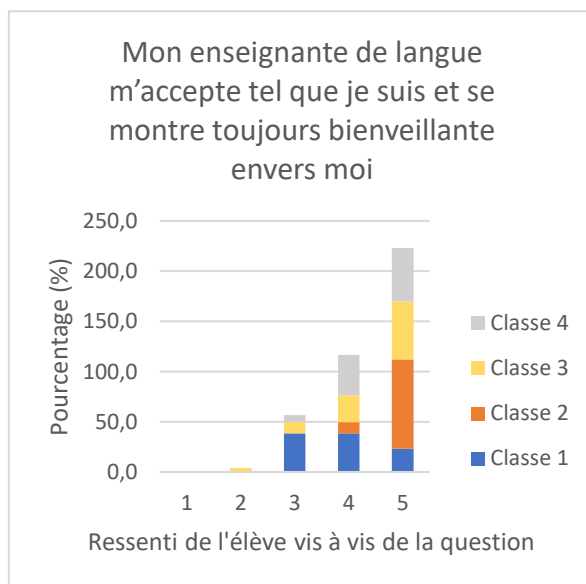


Illustration 16: Mon enseignant me respecte et est bienveillant

L'illustration montre que les élèves s'adressent généralement à leur enseignante s'ils ont besoin d'aide. En particulier dans les classes 2 et 4, il est clair que les élèves demandent de soutien si nécessaire. En classe 3, la plupart ont également répondu à cette question par « Tout à fait d'accord » (36%) ou « Plutôt d'accord » (40%). Cependant, 20% ont également indiqué qu'ils ne s'adresseraient plutôt pas ou pas du tout à l'enseignante. En classe 1 également, les élèves demandent généralement de l'aide à leur enseignante. Mais la majorité des élèves (38,5 %) a répondu avec "ni d'accord, ni pas d'accord" à la question. Cela pourrait être dû au fait que tant dans la classe 3 (8% des élèves) que dans la classe 1 (environ un tiers des élèves), il y a des

élèves qui pensent que leur enseignante ne les écouterait pas en cas de besoin (voir illustration 14). Les élèves des deux autres classes ont tous l'impression, en général, que leur enseignante se soucie d'eux et les écoute s'ils ont besoin de quelque chose. Le graphique 15 montre clairement que dans toutes les classes, les élèves se sentent ainsi acceptés par leur enseignante et que cette dernière se montre bienveillante à leur égard. Ce n'est que dans la classe 3 qu'un élève a répondu « plutôt pas d'accord » à cette question. Il serait intéressant de savoir si cet élève a éventuellement eu un conflit avec l'enseignante, ce qui pourrait être la raison de cette réponse.

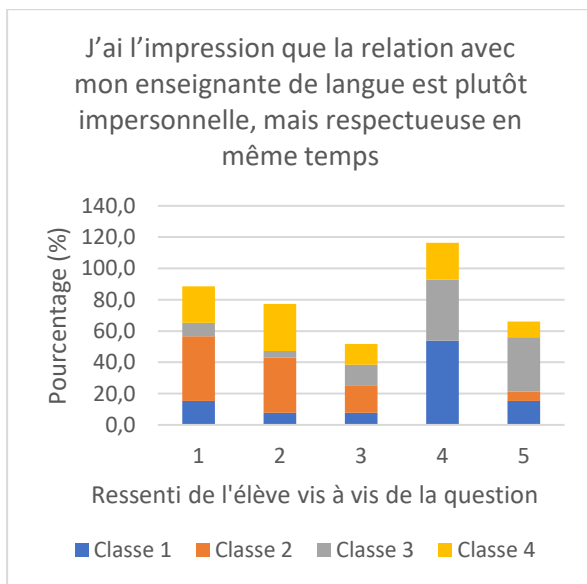


Illustration 18: J'ai une relation très distante avec mon enseignant

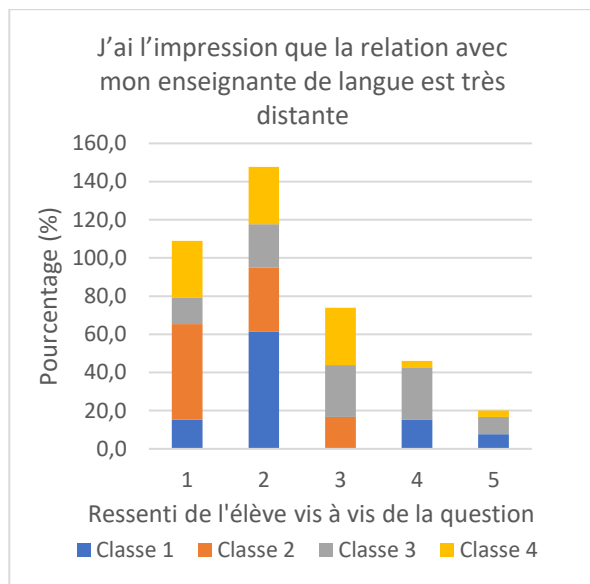


Illustration 17: J'ai une relation impersonnelle, mais respectueuse avec mon enseignant

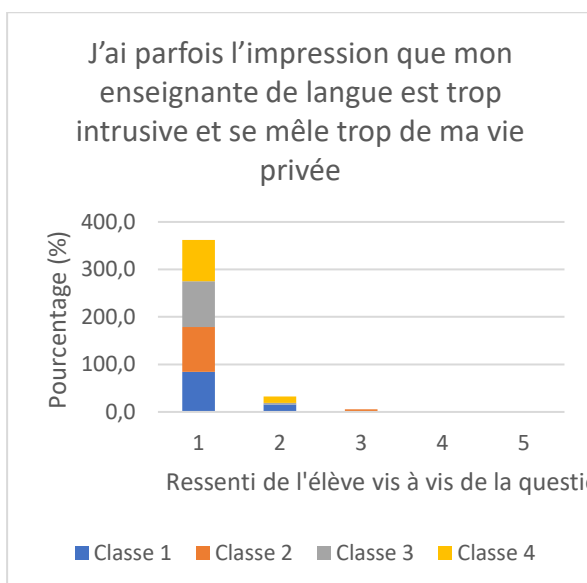


Illustration 20: Mon enseignant est trop intrusif

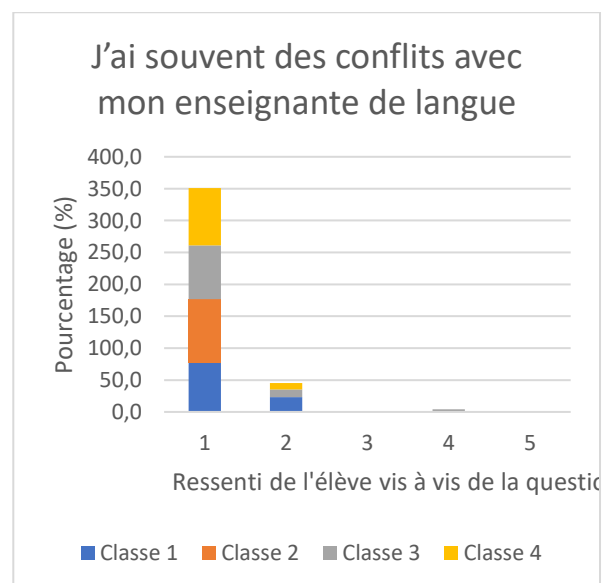


Illustration 19: J'ai une relation conflictuelle avec mon enseignant

En ce qui concerne la dimension personnelle de la relation avec l'enseignante, les élèves ont répondu de manière très différente. Tant au sein des classes elles-mêmes qu'entre les classes, les divergences d'opinion sont assez importantes. Ainsi, on constate que dans la classe 1 (53,8% ont répondu « plutôt d'accord » et 15,4% « tout à fait d'accord ») et dans la classe 3 (39,1% ont répondu « plutôt d'accord » et 34,8% « tout à fait d'accord »), la plupart des élèves ont déclaré que la relation avec l'enseignante est à la fois plutôt impersonnelle et respectueuse. En classe 4, les réponses sont très variées et se répartissent de manière égale. On peut donc supposer que la perception de la relation dans la classe varie fortement selon les élèves. En revanche, les élèves de la classe 2 semblent avoir répondu à la question principalement par « pas du tout d'accord » (41,2%), « plutôt pas d'accord » (35,3%) ou « ni d'accord, ni pas d'accord » (17,6%). La question se pose donc de savoir si les élèves ressentent simplement la relation comme personnelle ou s'ils qualifieraient éventuellement la relation de non respectueuse. Les résultats de l'illustration 17 permettent de répondre à cette question.

Ainsi, ce graphique montre clairement que les élèves de la classe 2 ne considèrent pas leur relation avec l'enseignante comme distante. De même, nous avons déjà constaté dans l'illustration 15 que les élèves se sentent acceptés et respectés par l'enseignante. Nous pouvons donc supposer que les élèves qualifieraient la relation de personnelle et respectueuse, ce qui explique le résultat de l'illustration 16. Dans la classe 4 également, peu d'élèves ont l'impression que la relation est très distante (seuls 6 % ont indiqué « Tout à fait d'accord » ou « Plutôt d'accord »). En revanche, dans les classes 1 et 3, davantage d'élèves semblent percevoir la relation comme distante. Ainsi, environ 23 % des élèves de la classe 1 et environ 36 % des élèves de la classe 3 qualifieraient la relation de distante.

Dans aucune classe, il n'y a d'élèves qui ont le sentiment que leur enseignante est trop intrusive ou qu'elle s'immisce trop dans leur vie privée (voir illustration 18). Cela signifie, par exemple, que les élèves de la classe 2 ont une relation assez personnelle avec leur enseignante, mais qu'ils n'ont pas le sentiment que l'enseignante est trop intrusive. On remarque également dans l'illustration 19 que peu d'élèves ont des conflits avec leur enseignante. Ce n'est que dans la classe 3 que l'on trouve un élève qui déclare avoir souvent des conflits avec son enseignante. C'est également l'hypothèse qui a été émise concernant le résultat de l'illustration 15. On pourrait ainsi supposer qu'il s'agit de l'élève qui ne se sent pas accepté par l'enseignante tel qu'il est. Cela expliquerait sa réponse. Cependant, je n'ai pas plus d'informations à ce sujet, car l'enseignante n'a pas mentionné de conflit dans l'entretien.

Les graphiques suivants représentent les réponses des élèves à la question 22, dans laquelle ils devaient indiquer les adjectifs qu'ils utiliseraient pour décrire leur relation avec l'enseignante.

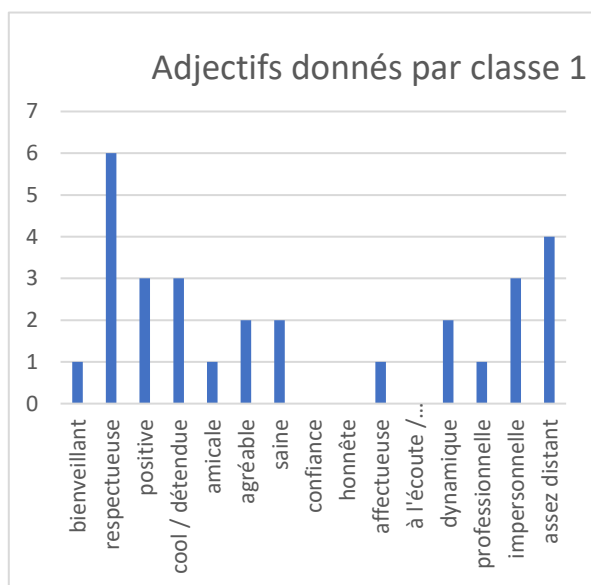


Illustration 21: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 1)

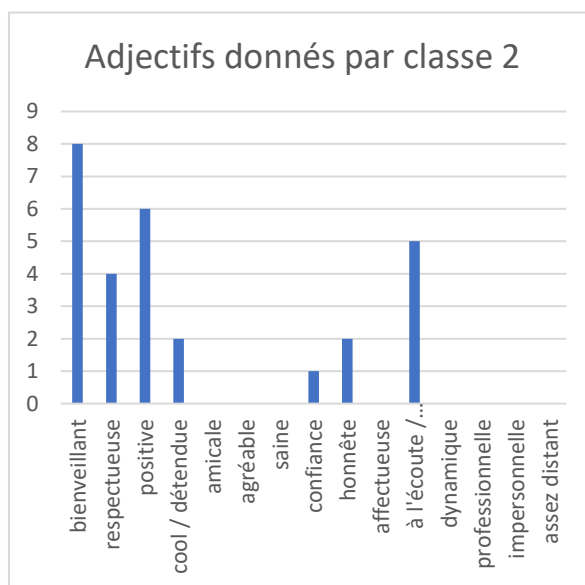


Illustration 22: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 2)

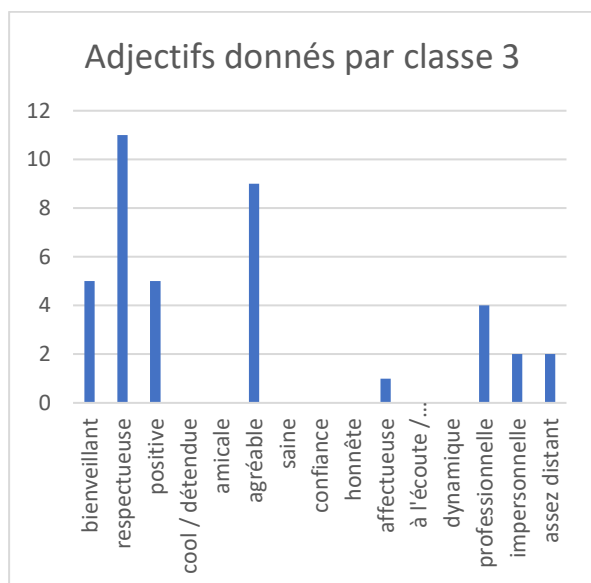


Illustration 23: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 3)

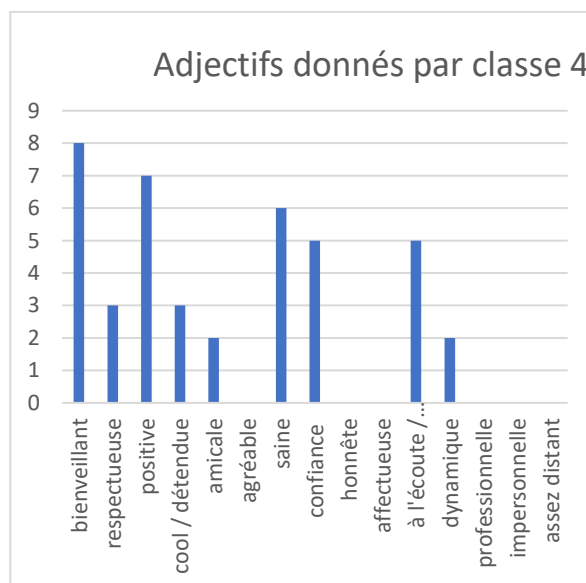


Illustration 24: Adjectifs pour qualifier la RAEE (classe 4)

En général, on peut constater que les adjectifs indiqués par les élèves afin de décrire la relation avec leur enseignante de langue sont positifs. L'adjectif « positif » est même assez souvent utilisé dans chaque classe. Les élèves semblent donc percevoir la relation avec leur enseignante comme plutôt positive. Cependant, les adjectifs et leur fréquence varient assez fortement d'une classe à l'autre. Alors que les classes 1 et 3 utilisent le plus souvent l'adjectif

« respectueux » pour décrire la relation, les classes 2 et 4 utilisent le plus souvent l'adjectif « bienveillant ». On pourrait donc supposer que la bienveillance joue un rôle plus important dans les classes 2 et 4 et le respect est plus important dans les classes 1 et 3. De même, les résultats des classes 1 et 3 se ressemblent fortement en ce qui concerne la distance et la personnalité dans la relation. Ainsi, les élèves de ces deux classes décriraient plus souvent la relation comme distante ou impersonnelle que les classes 2 et 4, qui n'ont pas du tout mentionné ces adjectifs. Il en va de même pour la description « à l'écoute » et la confiance, qui n'apparaissent que dans les réponses des classes 2 et 4. Toutes les classes sauf la classe 3 décrivent également leur relation avec l'enseignante comme « cool » ou « détendue ». Il est également intéressant de noter qu'un élève de la classe 1 et deux élèves de la classe 4 indiquent l'adjectif « amical » pour décrire la relation. On peut se demander s'ils connaissent éventuellement l'enseignante dans le privé et que c'est pour cela qu'ils utilisent ces adjectifs. Il s'agit en tout cas d'une relation très personnelle, qui contraste avec l'adjectif « professionnel », également mentionné par un élève de la classe 1 et par quatre élèves de la classe 4. Nous pouvons donc noter un contraste assez fort entre les résultats des élèves de classe 1 et 3 et ceux des élèves de classe 2 et 4. Alors que les élèves des classes 1 et 3 ont plutôt tendance (à quelques exceptions près) à décrire la relation comme professionnelle, impersonnelle ou assez distante, les élèves des classes 2 et 4 perçoivent dans l'ensemble la relation plutôt comme bienveillante, attentionnée et détendue.

Enfin, nous pouvons conclure des résultats de la deuxième partie du questionnaire que la perception de la relation avec l'enseignante varie selon les classes, mais aussi selon les élèves et l'enseignante. De manière générale, dans toutes les classes, les élèves semblent avoir l'impression que leur enseignante les respecte, les accepte tels qu'ils sont et se montre bienveillante envers eux. Seul un élève de la classe 3 semble être en conflit direct avec une enseignante. Les élèves n'ont pas non plus le sentiment que leur enseignante est parfois trop intrusive ou qu'elle s'immisce trop dans leur vie privée. Il convient de noter que, bien que les élèves s'adressent généralement à leur enseignante s'ils ont besoin d'aide, il y a quelques élèves, selon la classe, pour lesquels ce n'est pas le cas. Dans ces classes (surtout en classe 1 et 3), certains élèves ont également le sentiment que leur enseignante n'est pas toujours à l'écoute. Les résultats sont très différents en ce qui concerne la dimension personnelle de la relation avec l'enseignante. Alors que la classe 2, par exemple, perçoit la relation comme très proche et personnelle, les élèves des classes 1 et 3 semblent percevoir la relation comme plus distante.

Ceci peut expliquer pourquoi certains élèves de ces deux classes ne s'adresseraient pas forcément à l'enseignante s'ils avaient besoin d'aide.

4.1.3 Le lien entre les ressentis à l'école et la perception des élèves de la relation avec l'enseignante

Comme évoqué précédemment, les chercheurs comme par exemple Virat (2014), Espinosa (2016) et Aldrup (2017) estiment que les ressentis en général influencent la relation entre élève et enseignant et vice versa. En examinant tous les résultats du questionnaire, nous examinons si c'est également le cas pour les élèves de cette étude. Les graphiques ci-dessous illustrent tous les résultats de l'ensemble des classes pour chaque question :

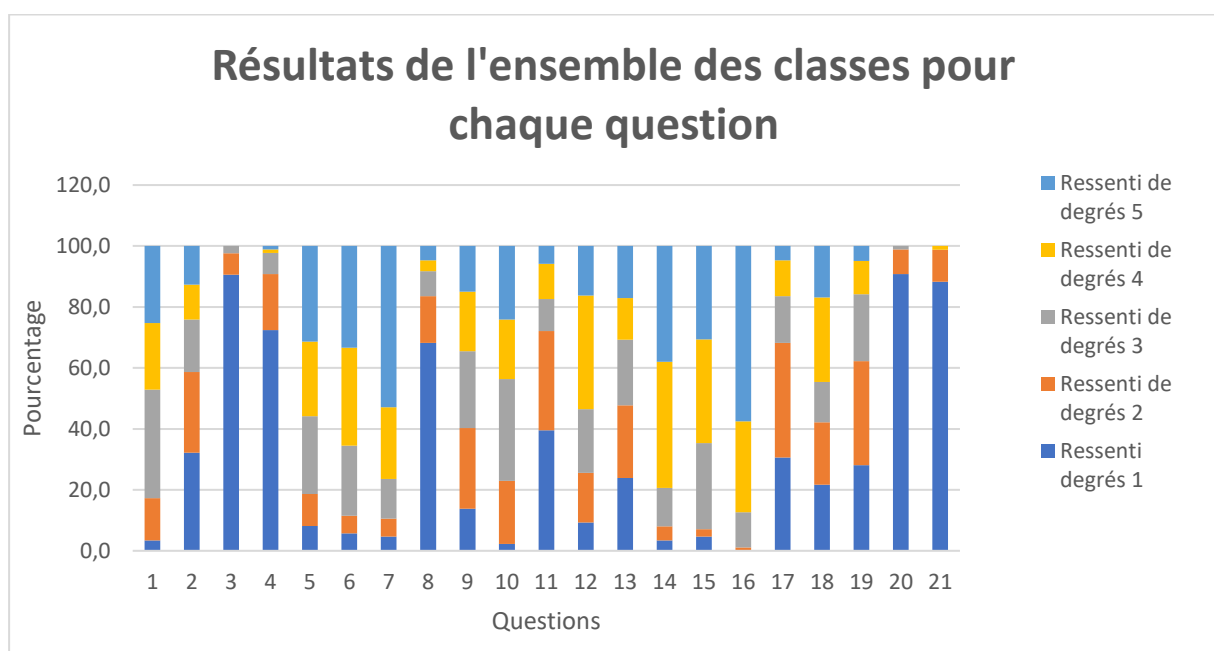


Illustration 25: Résultats de l'ensemble des classes pour chaque question

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Je suis content.e à l'idée d'aller à l'école. | 12 Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà dans ma tête ailleurs. |
| 2 Quand je pense à l'école, je ressens du stress. | 13 Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école. |
| 3 Quand je pense à l'école, je ressens des nausées. | 14 Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide. |
| 4 Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l'école. | 15 J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin. |
| 5 J'aime être à l'école. | 16 Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi. |
| 6 Je me sens en sécurité à l'école. | 17 Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide. |
| 7 Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide. | 18 J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps. |
| 8 À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté. | 19 J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante. |
| 9 Quand je suis à l'école, j'ai qu'une envie : retourner à la maison. | 20 J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée. |
| 10 En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école. | 21 J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue. |
| 11 Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée. | |

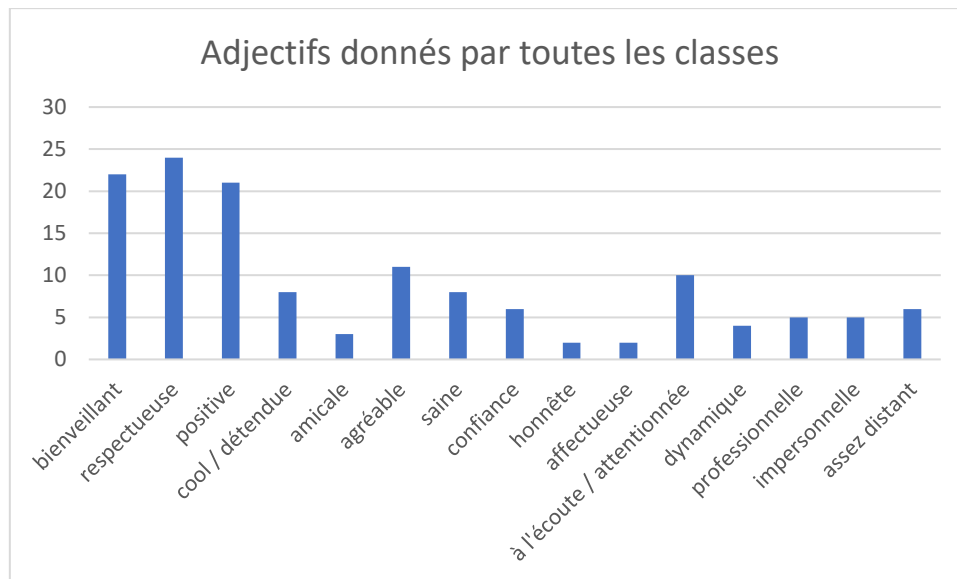


Illustration 26: Adjectifs donnés par toutes les classes (Question 22)

Comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité des élèves interrogés se sent bien à l'école. Cela apparaît également dans le graphique. Ainsi, plus de 50 % des élèves indiquent qu'ils aiment plutôt être à l'école, même si beaucoup (environ 60 %) ressentent du stress avant d'aller à l'école. De même, la relation avec les enseignantes est généralement perçue comme plutôt positive. Nous pouvons donc supposer qu'il existe un lien entre les deux. Il est donc possible que les élèves ne se sentent généralement pas seuls et en sécurité à l'école parce qu'ils ont une relation de respect, de bienveillance et de confiance avec leur enseignante et que celle-ci est un interlocuteur pour eux. Même si certains élèves sont assez stressés avant la rentrée, ils ne ressentent généralement pas de ressentis très négatifs comme une très grande nervosité ou des nausées en pensant à l'école. La majorité des élèves ne semble pas rentrer chez eux avec un mauvais sentiment après l'école. Soit, ils oublient assez vite l'école, car ils sont ailleurs dans leur tête. Soit, ils sont en général satisfaits quand ils pensent à la journée de l'école. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants sont généralement bienveillants à leur égard et les aident aussi bien en classe que dans la vie scolaire en général. Les classes 2 et 4 en particulier semblent se sentir bien à l'école, ce qui pourrait être dû au fait qu'ils ont une relation plutôt proche et plus personnelle avec leur enseignante. En revanche, plusieurs élèves de la classe 1 ont une relation plus distante et impersonnelle avec leur enseignante. Cela pourrait peut-être expliquer pourquoi 15,4 % des élèves de cette classe ne se sentent pas en sécurité à l'école.

Nous pouvons donc supposer qu'il existe un lien entre les ressentis à l'école en général et la perception de la relation avec l'enseignant. Une relation de confiance, d'acceptation, de

bienveillance et de soutien peut faire en sorte que les élèves se sentent bien à l'école et ne se sentent pas seuls.

4.2 Les représentations des enseignants de langue sur les enjeux de la relation affective enseignant-élève

Lors de l'entretien, les enseignantes ont eu l'occasion d'expliquer leur représentation des enjeux de la relation affective entre enseignant et élève. L'illustration suivante montre, selon les enseignantes interviewées, ce qu'il faut pour une relation affective de qualité entre enseignant et élève :



Illustration 27: Réponses des enseignants à la question suivante: Comment décrire une relation affective de qualité ?

La confiance dans la relation enseignant élève

Ainsi, toutes les enseignantes ont mentionné que pour elles, la confiance est très importante dans une telle relation. Par exemple, la professeure 4 (désormais abrégé par P4) souligne qu'« il est important d'établir une relation de confiance avec les élèves pour qu'ils se sentent bien quand ils arrivent en classe, pour qu'ils se sentent bien avec [elle] ». Les élèves doivent donc pouvoir faire confiance aux enseignants pour se sentir bien en classe. Cependant, les élèves doivent se comporter de manière à ce que les enseignants puissent également leur faire confiance. Il s'agit donc d'une confiance mutuelle, comme l'affirme également professeure 3 (P3) : Selon elle, il est important d'« instaurer une confiance mutuelle dans la relation ».

Le respect et l'acceptation mutuelle dans la relation enseignant élève

Les enseignants soulignent régulièrement que le respect joue un rôle important dans cette relation. Ce n'est qu'en se respectant mutuellement que l'on peut se faire confiance et construire une relation saine. Ce respect vient idéalement des deux côtés, comme l'explique professeure 2 (P2) : « [La première chose] qui me vient à l'esprit dans cette relation est le respect entre les élèves et les enseignants – c'est les élèves qui respectent les enseignants et les enseignants respectent aussi les élèves ». Ce respect mutuel implique également une acceptation mutuelle, mais il est intéressant de noter que celle-ci n'a été mentionnée qu'une seule fois, par P3 : « Pour moi, il faut en tout cas se respecter dans cette relation, s'accepter mutuellement et communiquer ». De plus, elle rajoute dans cette affirmation un autre critère pour une relation de qualité : La communication.

La communication dans la relation enseignant élève

Les autres enseignantes n'évoquent jamais directement ce critère, mais elles le sous-entendent régulièrement dans leurs déclarations. Ainsi, elles soulignent qu'il est très important au début de parler aux élèves pour établir une relation avec eux. Par exemple, en début d'année, P2 explique aux élèves, lors du premier cours, ce qui est important pour elle dans la relation entre enseignants et élèves : « Moi, je leur dis tout au début aussi que je veux une relation de respect et de confiance et que je leur dirais si jamais une fois je ne me sens pas respectée et qu'eux aussi peuvent me dire s'ils ne se sentent pas respectés, sans avoir peur de ma réaction ». Dans cette déclaration, il apparaît clairement que la communication permet d'une part d'établir la relation. D'autre part, elle est également assurée par la communication, car les élèves doivent s'adresser à elle s'ils ne sont pas satisfaits et elle leur signale si quelque chose ne lui convient pas. P3 utilise également la communication directe au début de l'année pour établir avec les

élèves des règles de comportement qui doivent assurer une relation de qualité : « Souvent, je commence par demander aux élèves quelles règles de comportement ils peuvent imaginer en classe. Nous fixons ensuite ensemble ces règles et discutons de la forme que pourrait prendre cette relation ». L'enseignante semble ainsi donner aux élèves une certaine coresponsabilité qui devrait faciliter l'acceptation de ces règles. Pour elle, ces règles définies en commun doivent établir un cadre et la base de la relation entre elle et les élèves. Le fait qu'elle laisse les élèves participer à la définition des règles montre en outre qu'elle les considère comme des égaux et que la relation n'est pas très hiérarchisée chez elle. Il est intéressant de noter que professeure 1 (P1) mentionne également cette hiérarchie : « [Une relation de qualité] n'est pas non plus une relation très hiérarchisée ». Ainsi, selon cette déclaration, il existe certes une certaine hiérarchie, mais selon P1, celle-ci ne devrait pas être trop marquée pour une bonne relation entre l'enseignant et l'élève.

La communication joue, selon les enseignants, aussi un rôle très important pour s'assurer du bien-être de l'élève à l'école. Par exemple, P1 met à disposition du temps dans la vie de classe « pendant lequel les élèves pouvaient s'exprimer ». Les quatre enseignantes ont également indiqué que si elles ont des difficultés avec un élève, elles essaient d'abord de communiquer avec lui. Même s'ils voient qu'un élève ne va pas bien, ils lui proposent un entretien au cours duquel il peut s'exprimer. Cela montre que les enseignants considèrent la communication comme l'un des principaux moyens d'agir en cas de problèmes ou de soucis. On peut constater que sans la communication, une relation n'est absolument pas possible et qu'elle est donc la base d'une relation affective de qualité entre enseignant et élève.

L'enseignant comme un fournisseur de soutien et d'aide

Même s'il est intéressant de noter qu'aucune des quatre professeures n'a jamais utilisé le terme de bienveillance, il ressort clairement de leurs déclarations qu'elles accordent tous une grande importance au bien-être des élèves. Ainsi, elles se considèrent comme des fournisseurs de soutien et d'aide. Cela vaut aussi bien pour le contenu des cours que pour le bien-être des élèves en général à l'école. Par exemple, P1 essaie toujours de permettre à tous les élèves de pouvoir réussir les activités et différencie les tâches en fonction du niveau des élèves : « J'essaie d'adapter les exercices aux niveaux des élèves pour qu'ils puissent tous réussir. Je reconnais leurs besoins et je m'adapte ». Pour elle, ceci est très important pour assurer une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. L'élève sait que la professeure veille à ce qu'il peut réussir et ainsi progresser. De plus, toutes les enseignantes soulignent l'importance d'être

toujours à l'écoute des élèves. Ainsi, elles se considèrent toutes comme une personne de confiance vers laquelle les élèves peuvent se tourner s'ils ont besoin de soutien ou d'aide. Cependant, P2 et P3 ont toutes les deux remarqué que les élèves s'adressent plus souvent à elles lorsqu'elles sont leur professeure principale. Ainsi, P2 remarque ce qui suit : « Ce n'est pas la même relation quand je suis juste la professeure d'allemand ou la professeure principale. Quand je suis la professeure principale, j'ai plus d'élèves qui viennent aussi me voir en dehors du cours [quand ils ont un souci] ». P3 constate également qu'elle a « une relation plus proche avec les élèves de [sa] propre classe qu'avec les autres. Par exemple, [elle a] l'impression de mieux connaître [sa] classe dont [elle est] professeure principale que la classe d'espagnol qui a répondu au questionnaire ». Cela peut s'expliquer par le fait que les professeurs principaux sont les interlocuteurs officiels quand les élèves rencontrent des difficultés à l'école. D'autre part, les enseignants et les élèves parlent souvent de choses personnelles principalement dans la vie de classe. Ainsi, par exemple, pendant la vie de classe, P2 demande dans un bilan avant le Conseil de classe comment vont les élèves : « [J]e leur demande toujours entre autres de me faire un petit bilan par écrit – donc sur le résultat de leur trimestre, etc. – et je leur mets aussi toujours une case *Comment je me sens* et une case *Un truc que j'ai envie de dire* ». Nous pouvons donc affirmer que, selon les déclarations des enseignantes, les professeurs principaux n'ont pas le même rôle dans la relation enseignant-élève que les autres enseignants.

Coopération avec d'autres acteurs

Les quatre enseignantes ont déclaré qu'elles communiquent régulièrement avec les autres collègues, le Conseiller principal de l'éducation, l'Infirmière scolaire, l'Accompagnant des élèves en situation de handicap ou encore les parents de l'élève afin de trouver des solutions à d'éventuels problèmes ou tout simplement pour obtenir des informations importantes sur l'élève. Ils insistent cependant sur le fait que l'important est de savoir de quoi il s'agit. Par exemple, P2 affirme que « [cela] dépend du souci de l'élève et de ce que l'élève veut aussi ». Les quatre enseignantes tiennent à respecter le fait qu'un élève ne veuille pas que l'enseignant raconte les soucis qu'il lui a communiqués. Elles distinguent également les différents problèmes. Ainsi, P3 explique qu'elle « cherche toujours une solution, souvent soit avec les autres professeurs ou le CPE si le problème est scolaire, soit avec les parents s'il est plutôt familial ».

Selon les affirmations des quatre enseignantes, il est donc parfois important pour la relation avec l'élève de communiquer avec les autres adultes. Cette communication peut aider

à résoudre des différents problèmes (par exemple une difficulté que l'élève a communiqué au professeur ou un souci dans la relation entre l'enseignant et l'élève).

La distance

Toutes les enseignantes interviewées mentionnent comme l'un des critères d'une relation réussie avec les élèves l'importance d'avoir une certaine distance dans cette relation. Par exemple, P1 mentionne cette distance dès le début de son entretien : « Il doit y avoir quand même une certaine distance nécessaire ». En effet, les enseignantes partent toutes du principe qu'il y a une certaine dimension personnelle dans la relation, mais que cette dernière est dans le cas idéal délimitée par cette distance. Nous allons examiner ceci plus en détail dans la partie suivante.

4.3 Les représentations des enseignants de langue sur la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève

Au cours des entretiens, il est apparu que chacun des quatre enseignants est conscient que la relation avec les élèves se caractérise idéalement par un certain équilibre entre distance et proximité, afin que la relation soit perçue comme agréable par l'élève et par l'enseignant. Cependant, tous les enseignants n'ont pas la même perception de ce qui est « trop proche » ou « trop distant » pour eux. Nous analyserons donc dans cette partie les déclarations des différents enseignants afin de comprendre leurs représentations sur la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève.

A. L'équilibre entre la dimension personnelle et professionnelle dans la relation enseignant-élève

P4 constate qu'une certaine dimension personnelle est nécessaire pour que les élèves soient à l'aise et que l'on puisse travailler avec eux. Mais en même temps, il est préférable que la relation ne soit pas être trop personnelle : « C'est vrai que le fait que s'ils se sentent à l'aise avec toi [...], cela permet vraiment de créer quelque chose. Mais tu gardes quand même tes distances, je ne raconte pas ma vie à mes élèves ». Ainsi, P4 n'exclut pas complètement la dimension personnelle de la relation, elle trouve même qu'elle est très importante. Pour elle, il devrait y avoir un équilibre entre cette dimension personnelle et la distance. P1 est également de cet avis et l'explique ainsi : « Bien-sûr il faut aussi une certaine proximité, mais pour moi elle doit toujours rester professionnelle, si on peut dire ça. Nous, comme enseignants, devons savoir des choses sur l'élève parce que cela nous permet d'être bienveillant envers lui. Mais il ne doit pas

y avoir une interaction privée entre l'enseignant et l'élève pour moi ». Cette affirmation montre que la relation entre l'élève et le professeur devrait rester professionnelle et ne pas se confondre avec la vie privée. Cet avis est partagé par P2 : « J'ai l'impression que dans la relation avec les élèves, il y a toujours un fil équilibré entre la personne en tant que professeur et la personne qu'on est dans la vie privée. Et je trouve que c'est important de garder une certaine distance avec nos élèves et qu'il n'y a pas un mélange de ces deux rôles ». L'enseignant joue donc dans sa profession un rôle qui ne correspond pas à sa personne dans la vie privée. Ainsi, à l'école, il ne se présente à l'élève que dans son rôle d'enseignant. Cela signifie qu'il ne partage pas avec l'élève ses sentiments ou ses pensées privées. Il ressort également de la déclaration de P1 que l'enseignant connaît cependant des choses personnelles sur l'élève afin de pouvoir être bienveillant envers lui. Dans ce cas, il s'agit donc d'une relation asymétrique, car l'enseignant a un aperçu partiel de la vie privée de l'élève, mais ne lui donne pas de détails sur la sienne. Les quatre enseignantes indiquent qu'elles mentionnent parfois des choses personnelles pendant les cours. Mais ils choisissent avec soin ce qu'ils disent exactement et ne racontent rien en profondeur : « En cours, ça m'arrive quand même de parler parfois des choses personnelles, mais pas en profondeur et j'essaie quand même de ne pas me pencher sur ma vie privée. Et je ne parlerais jamais aux élèves de mes sentiments, de mes ressentis ou des choses qui ne vont pas dans ma vie privée » (P1). Ainsi, P2 donne l'exemple d'une chose personnelle qu'elle partage avec les élèves : son sport. Mais elle ajoute en même temps que « cela ne relève pas pour [elle] du domaine trop personnel ». En effet, P4 explique que le fait de parler de ces choses personnelles ne sert généralement qu'à l'enseignement. Le but n'est pas d'informer les élèves sur sa personne, mais de donner une occasion de parler en classe. Pour cette raison, selon l'enseignante, il n'est pas non plus important de toujours dire la vérité : « Je dis des choses vraies ou pas d'ailleurs, parfois je dis des choses tellement immenses que les élèves comprennent que ce que je raconte n'est pas possible. Mais ça reste du basique, par exemple, je dis que j'étais au bord de mer, mais ça s'arrête là ».

B. Pourquoi faut-il une certaine distance dans la relation enseignant élève ?

Les enseignantes donnent lors de l'entretien plusieurs raisons qui expliquent pourquoi une certaine distance s'avère bénéfique pour la relation affective entre enseignant et élève. D'une part, elles soulignent qu'il est important pour l'élève d'apprendre qu'on ne peut pas avoir la même relation avec chaque personne. C'est ce qu'explique P3 dans l'entretien : « Même pour les élèves cela peut être important pour qu'ils puissent se dire 'Ça, c'est de la famille, ça, c'est

des amis et ça, ce sont des adultes avec lesquels je suis en contact, mais qui ne sont pas du domaine amical ou familial' ». Au cours des entretiens, il apparaît clairement que les élèves en classe de 6^e en particulier ont encore du mal à faire la différence entre une relation professionnelle et une relation privée. En tant qu'enseignant, nous avons donc aussi pour mission d'apprendre aux élèves comment se comporter dans une telle relation professionnelle. P2 souligne ainsi que ceci est très important « parce que cela leur servira pour plus tard, pour le monde du travail notamment ». Habituer les élèves à cette relation fait donc partie du parcours citoyen des élèves.

Une autre raison de cette distance est que les enseignants veulent se préserver eux-mêmes. C'est ce qui ressort du témoignage suivant de P1 : « Parce que des fois, c'est aussi dur ce que les élèves racontent. Par exemple, j'ai une élève qui a perdu son père cette année et c'est dur ce qu'elle raconte parfois. Donc je l'écoute, mais je ne m'implique pas trop parce que sinon c'est trop difficile pour moi. C'est vraiment aussi pour me préserver ». Cet exemple montre que certaines informations privées sur les élèves peuvent être très compliquées pour les enseignants. Comme les enseignants doivent veiller au bien-être des élèves, les soucis privés des élèves peuvent très vite les préoccuper fortement. L'enseignant essaye donc de se préserver et de protéger ses sentiments en même temps. C'est aussi une des raisons pour lesquelles P3 signale aux élèves si la limite de cette certaine distance est dépassée (« Si j'ai l'impression qu'un élève ne respecte pas suffisamment cette distance, je le lui signale »). Les enseignants peuvent se préserver en verbalisant leurs limites et en gardant une certaine distance dans la relation avec l'élève.

C. L'influence de la distance sur le comportement des élèves

Il ressort des déclarations de P1 que la distance est très importante pour elle afin de se protéger des récits trop émouvants des élèves. Cependant, elle est consciente que cette distance a aussi pour conséquence que les élèves s'adresseraient plutôt à d'autres enseignants qu'à elle pour parler de choses privées : « Après, je ne pense pas être la professeure au collège qu'ils vont voir plus souvent pour [parler des choses personnelles], j'en suis consciente. Peut-être c'est parce que je garde toujours un peu cette distance dont j'ai parlé tout à l'heure ». Cela montre le risque qu'une trop grande distance puisse conduire à ce que les élèves n'osent plus parler de leurs soucis aux enseignants. Or, cela pourrait être préjudiciable à la relation entre l'enseignant et l'élève, car, comme nous l'avons vu précédemment, la relation est dans le cas idéal basée sur la confiance. En effet, si les élèves ne font plus confiance à l'enseignant, ils ne lui parlent plus

d'eux et l'enseignant ne peut plus veiller à leur bien-être à l'école. P1 en est consciente et veille donc à ce que la distance ne soit pas trop grande. Elle part ainsi du principe que certains élèves s'adressent peut-être plus facilement à d'autres enseignants, mais qu'en général les élèves n'ont aucun problème à lui demander de l'aide ou des conseils si nécessaire : "Je ne pense pas non plus qu'ils aient des difficultés de venir me parler des choses, ils savent bien qu'ils peuvent".

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les quatre enseignantes sont toutes conscientes des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève. Effectivement, elles estiment qu'il est important de trouver un équilibre entre la dimension personnelle et une certaine distance dans cette relation. Ainsi, à l'école, les enseignants se trouvent dans un rôle professionnel qui se distingue de leur personne privée. Cependant, il n'est pas toujours facile d'assurer cet équilibre, car les élèves racontent souvent des choses personnelles aux enseignants. Pour se préserver et pour montrer aux élèves comment une telle relation professionnelle fonctionne, les enseignantes essaient de garder cette distance sans que cela n'empêche les élèves d'avoir confiance en eux et de se tourner vers eux si besoin.

5. Synthèse et discussion

Les résultats de l'étude présentés et analysés ci-dessus nous aident à trouver des réponses à notre problématique, qui a été la suivante : Quels stratégies et comportements adoptent les enseignants de langue afin d'assurer une relation affective saine et équilibrée entre distance et proximité affective avec les élèves ? Pour répondre à la problématique nous procédons selon l'ordre des questions de recherche.

La première question de recherche

Pour rappel, la première question de recherche était la suivante : Comment les élèves perçoivent-ils leur relation affective avec les enseignants de langues vivantes ?

En ce qui concerne cette question de recherche, nous pouvons retenir que les résultats ont principalement confirmé les hypothèses suivantes :

H1) : Les élèves perçoivent leur relation affective avec l'enseignant de langue comme une relation chaleureuse, respectueuse et équilibrée. L'enseignant semble être un soutien et représente pour les élèves une personne de confiance.

(H3) : Les élèves perçoivent leur relation avec l'enseignant de langue comme une relation plutôt distante, mais respectueuse. Si les élèves ont besoin d'aide, l'enseignant les soutient en gardant toujours une distance.

L'hypothèse 2 (Les élèves se sentent proches de l'enseignant, mais cette relation s'avère parfois comme déséquilibrée ce qui peut induire des conflits entre les élèves et l'enseignant) peut être largement rejetée, puisque globalement aucun élève n'a déclaré être en conflit avec l'une des enseignantes. Nous excluons également l'hypothèse 4 (Les élèves perçoivent leur relation avec l'enseignant de langue comme très distante et impersonnelle, cela peut aller jusqu'à l'indifférence. Ceci empêche les élèves de s'adresser en cas de besoin à leur enseignant), car si certains élèves, en particulier dans les classes 1 et 3, trouvent la relation impersonnelle, ils ne la considèrent pas comme indifférente. De plus, les élèves n'ont généralement pas peur de s'adresser à l'enseignant en cas de besoin.

En ce qui concerne l'hypothèse 1, une grande partie des élèves des classes perçoit la relation comme respectueuse et équilibrée. Les élèves ont généralement confiance en leurs enseignants et savent qu'ils peuvent s'adresser à eux s'ils ont besoin de soutien. C'est particulièrement vrai pour les élèves des classes 2 et 4. L'hypothèse 3 est également confirmée puisque, par exemple, dans les classes 1 et 3, la relation avec les enseignantes est plutôt perçue comme distante, mais les élèves se sentent respectés et n'ont pas peur de s'adresser aux enseignants s'ils ont besoin d'aide.

La deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche porte sur les représentations qu'ont les enseignants sur les enjeux de la relation affective enseignant-élève : En quoi consistent les représentations des enseignants de langue sur les enjeux de la relation affective enseignant-élève ?

Les résultats de l'entrevue permettent de confirmer l'hypothèse 4 :

(H4) : Les enseignants de langue attribuent à la dimension affective dans la relation enseignant-élève un rôle important et reconnaissent son influence sur la vie scolaire et extra-scolaire des élèves. Ainsi, ils se focalisent non seulement sur la transmission des connaissances, mais aussi sur l'installation d'une relation de confiance, chaleureuse et équilibrée.

Les enseignantes sont toutes conscientes que la dimension affective joue un rôle très important dans la relation avec les élèves. Ainsi, il est important pour elles de construire une

relation de confiance et respectueuse dans laquelle elles sont à l'écoute des élèves et elles mettent les élèves à l'aise. En effet, pour les enseignantes, le bien-être des élèves joue un rôle primordial dans cette relation. C'est pourquoi elles se voient également dans un rôle de fournisseur de soutien et d'aide. Ainsi, les élèves peuvent s'adresser à eux lorsqu'ils ont un souci et les enseignantes tentent de trouver une solution, souvent en collaboration avec l'équipe pédagogique de l'école ou les parents. En même temps, il est important pour les enseignants de maintenir une certaine distance, car il s'agit pour eux d'une relation professionnelle malgré cette dimension affective.

Aucun des enseignantes n'a dit que la transmission des connaissances était plus importante que cette dimension affective, ce qui nous permet d'exclure l'hypothèse 5. ((H5) : Les enseignants de langue considèrent la transmission des connaissances comme leur mission primordiale et se focalisent sur la partie didactique de leur métier. Les élèves sont représentés comme des apprenants dont l'objectif principal est d'acquérir de nouveaux savoirs).

La troisième question de recherche

Enfin, grâce aux entretiens, nous avons aussi pu répondre à la troisième question de recherche, qui est, pour rappel : Les enseignants de langue, sont-ils conscients des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève, et si oui, quelles pratiques mettent-ils en place pour assurer cet équilibre ?

Puisque toutes les enseignantes sont conscientes des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève, nous pouvons exclure les hypothèses 7 et 8 et retenir l'hypothèse 6 :

(H6) : L'enseignant de langue est conscient des enjeux de l'équilibre entre la distance et la proximité affective dans la relation enseignant-élève et développe des stratégies de comportement afin d'assurer une relation équilibrée.

En effet, toutes les enseignantes ont déclaré que dans leur relation avec les élèves, il est important de garder une certaine distance, en plus d'une dimension personnelle. Les enseignantes parlent toutes d'un équilibre à maintenir entre une trop grande proximité et une trop grande distance. Elles expliquent ainsi que la relation devrait être professionnelle. D'une part elles s'occupent du bien-être des élèves et les écoutent lorsqu'ils ont des problèmes. D'autre part, elles ne racontent pas de choses très privées sur eux-mêmes et gardent une certaine distance pour se préserver.

Elles doivent cependant veiller à ce que cette distance ne soit pas trop grande. Cela pourrait en effet conduire les élèves à ne plus faire confiance aux enseignants et à ne plus les percevoir comme des fournisseurs de soutien. Selon les enseignants, il n'est pas toujours facile de faire la distinction entre la vie privée et le rôle professionnel de l'enseignant.

Pour assurer une relation saine et équilibrée entre proximité et distance affective, les enseignantes mettent en place différentes pratiques. Par exemple, les professeures 2 et 3 fixent dès le premier jour des règles de comportement pour leurs cours, afin qu'une relation respectueuse et basée sur la confiance puisse s'établir. Les autres enseignantes verbalisent également l'importance de la confiance et du respect mutuel dans cette relation. Toutes les quatre évitent de raconter des choses très privées afin de garder une certaine distance vis-à-vis des élèves. En même temps, elles restent à l'écoute à l'égard aux élèves et fournissent du soutien si besoin. Si les professeures ont un souci avec un élève, elles essaient de communiquer avec eux et de résoudre le problème. Elles s'adressent éventuellement aussi à d'autres adultes afin d'avoir un soutien dans la recherche d'une solution. Dans l'ensemble, les quatre enseignantes affirment que ces mesures leur permettent d'avoir avec leurs élèves une relation qu'elles estiment saine et équilibrée entre distance et proximité.

En général, il est possible d'identifier quelques liens entre les réponses des élèves et les déclarations des enseignants. Ainsi, dans la classe 1 en particulier, on remarque que plusieurs élèves qualifient la relation avec l'enseignante de "professionnelle", "impersonnelle" ou "très distante" (voir illustration 21). En même temps, P1, l'enseignante de cette classe, indique qu'une certaine distance avec les élèves est très importante pour elle. Elle est consciente qu'elle est plus distante avec les élèves que d'autres enseignants. Les élèves de la classe semblent également le remarquer. Par ailleurs, c'est dans cette classe que l'on trouve le plus grand nombre d'élèves qui n'ont pas forcément le sentiment que leur enseignante se soucie d'eux et qu'elle va les écouter s'ils en ont besoin (voir illustration 15). Même si P1 essaye de veiller à ce que les élèves aient confiance en elle malgré la distance, une petite partie semble avoir le sentiment qu'ils ne peuvent pas s'adresser à elle s'ils en ont besoin.

Un autre exemple des liens entre les résultats du questionnaire et de l'entretien est la relation entre P2 et la classe 2. P2 souligne que la confiance et la bienveillance sont très importantes pour elle dans cette relation. C'est pourquoi elle offre aux élèves plusieurs possibilités de communication (par la voie écrite ou orale, en cours ou en dehors du cours) lorsqu'ils souhaitent s'adresser à elle. Cela se reflète dans les résultats des élèves qui ont le

sentiment que leur enseignante est très à l'écoute de leurs besoins. Ainsi, les élèves de cette classe indiquent tous que leur enseignante est bienveillante à leur égard et qu'elle les aiderait toujours en cas de besoin (voir illustration 14-16).

Ces deux exemples montrent que, malgré la distance nécessaire dans la relation, il est très important de s'assurer que les élèves ont confiance en leur enseignant et n'hésitent pas à s'adresser à lui s'ils ont besoin d'aide. Une distance dans la relation est normale, puisqu'il s'agit d'une relation professionnelle, mais, tout comme la proximité, il est préférable qu'elle ne soit pas trop importante.

6. Limites de la méthode

La méthode de recherche exposée précédemment présente certaines limites.

Ainsi, il n'était pas obligatoire pour les élèves de répondre à toutes les questions du questionnaire, ce qui explique que toutes les données ne soient pas complètes. Il est possible que les élèves n'aient pas toujours répondu à toutes les questions, car le questionnaire contient des questions assez intimes sur leur relation avec les enseignants. Il se peut qu'ils aient parfois été mal à l'aise pour exprimer leurs sentiments, même si le questionnaire est anonyme. Il est également probable qu'ils ne savaient pas quoi répondre. En effet, le questionnaire a permis d'obtenir des réponses des élèves sur leur perception de la relation avec les enseignants. Cependant, il n'a pas permis une discussion interactive comme l'entretien avec les enseignants, par exemple, où j'aurais pu demander aux élèves des explications plus détaillées afin de comprendre leurs réponses.

De plus, il aurait été intéressant de voir si le sexe des enseignants et des élèves avait une influence sur la perception de la relation entre l'enseignant et l'élève. Cependant, je n'ai pas trouvé de professeur de langue masculin pour l'étude, ni dans mon collège, ni dans le collège de ma tutrice.

Une autre possibilité aurait été d'interroger des classes de différents niveaux d'âge. Je n'ai cependant pas choisi de le faire, car je voulais d'abord évaluer dans quelle mesure la relation était différente selon l'enseignant. Si les classes avaient eu des âges différents, j'aurais dû supposer à chaque fois que le résultat provenait de la différence d'âge, ce qui n'était pas l'objectif de ce travail.

Enfin, je suis, comme évoqué précédemment, consciente que cette recherche permet seulement l'analyse de quelques relations enseignant-élève particulières et qu'elle ne peut pas représenter la relation entre les enseignants et les élèves en général. Mais le travail m'a personnellement permis de réfléchir sur la relation affective enseignant-élève et d'étudier plusieurs représentations sur les enjeux de cette dernière.

Conclusion

Au cours de mon recherche, je me suis intéressée d'une part aux enjeux de la relation affective enseignant-élève et d'autre part à ce qui pourrait constituer une relation affective de qualité entre enseignants et élèves.

Tout d'abord, j'ai pu constater que la relation affective enseignant-élève dépend des composantes psychologiques des acteurs, tels que l'attitude, les émotions, la confiance en soi, les attributions causales et la motivation (Espinosa, 2016), et est aussi influencée par des facteurs externes, comme par exemple la relation familiale ou la relation avec les autres acteurs à l'école.

De plus, cette relation entre l'enseignant et l'élève a un impact important sur la vie scolaire et la vie personnelle de l'élève et de l'enseignant. Une relation affective entre enseignant et élève se caractérise par un respect et une acceptation mutuelle, un soutien émotionnelle de la part de l'enseignant et un équilibre entre proximité et distance affective (Aldrup, 2017; Espinosa, 2016; Virat, 2014). A travers mon étude, j'ai pu préciser qu'il existe un lien direct entre les représentations de l'enseignant sur relation enseignant-élève et la perception des élèves de cette relation. De plus, j'ai mis en évidence que la confiance joue un rôle primordial dans cette relation. Même si une certaine distance permet à l'enseignant de se préserver et d'assurer une relation professionnelle, il est important que l'élève lui fasse toujours assez confiance et qu'il ose lui confier des choses personnelles. Si cette confiance n'existe pas dans la relation enseignant-élève, l'élève risque de ne pas voir dans l'enseignant un soutien émotionnel et de se sentir éventuellement seul à l'école.

En tant que future professeure d'allemand, ce travail de recherche m'aura permis de cerner les critères qualifiant une relation affective de qualité entre enseignant et élève. Grâce à l'étude des questionnaires et des entretiens, j'ai pu mesurer les enjeux de cette relation et analyser les pratiques permettant une relation réussie avec les élèves. Ainsi, le travail m'a

permis de placer au cœur de mes préoccupations une relation basée sur la confiance et le respect mutuelle.

Pour continuer cette recherche, il serait possible d'étudier également cette relation enseignant-élève avec d'autres niveaux de classes afin de comprendre l'impact de l'âge ainsi que de l'adolescence sur cette relation. De plus, on pourrait aussi faire une étude avec seulement un professeur et plusieurs classes. Cela permettrait d'analyser la perception de cette relation selon chaque classe et d'examiner si la relation change selon les différentes classes. Une autre possibilité serait de réaliser cette étude avec une seule classe et plusieurs enseignants. Dans ce cas, il serait possible d'observer comment la perception des élèves sur la relation change selon le professeur et quelles pratiques différentes les enseignants mettent en place pour instaurer une relation affective avec les élèves.

Bibliographie

Aldrup, K. (2017). *The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being* (Thèse de doctorat). Université de Kiel. Repéré à <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-diss-220671>

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *ANAE*, 27 (139), 1-9.

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, (26), 143-154. Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220>

Fartoukh, M., Chanquoy, L., Piolat, A (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'année psychologique*, 114 (2), 251-288. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-2-page-251.htm>

Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

Jeffrey, D. (2015). Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession*, 23(1), 74-77. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a52>

Lafourture, L., Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Le Boulch, G. (2001, 12). *Approche systémique de la proximité : définitions et discussion*. Communication présentée aux IIIèmes journées de la Proximité, Paris. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00140280>

Le Rest, P. (2017). *Construire la relation éducative : Penser des méthodes d'action avec le groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Ouellet, S. (2015). La relation éducative dans le contexte de la diversité scolaire. Dans S. Ouellet (dir.), *Relations éducatives et apprentissage : Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs* (pp. 7-17). Boisbriand, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rasclé, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Repéré à <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants2.pdf>

Schmalenbach, B. (2014). Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. *Research on Steiner Education*, 5, 37-56.

Seichter, S. (2017). Die pädagogische Erziehung als Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71 (6), 601-606.

Starkey-Perret, R. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire : impacts, interactions, relations*. (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes.

Starkey-Perret, R. (2014). L'environnement affectif mis en place par des enseignantes d'anglais en collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissages, actions et discours. *EDL (Etudes en Didactique des Langues: Foreign Language Learning and Teaching Research)*, 23-24, 191-216.

Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A., Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignant-élève : Une simple affaire de cœur ?. Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : Regards multiples* (pp. 61-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry, Montpellier III. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>

Annexes

Tables des annexes

Annexe A – Questionnaire « Les enjeux d’une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective »	54
Annexe B – Résultats du Questionnaire	57
Annexe C – Guide d’entretien	60
Annexe D – Analyse des entretiens selon des items différents	61
Annexe E – Retranscription intégrale des entretiens	64

Annexe A – Questionnaire « Les enjeux d’une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective »

QUESTIONNAIRE

Les enjeux d’une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective

Ce questionnaire a pour objet d’étudier la relation affective entre les élèves et les enseignants de langue ainsi que d’évaluer comment les élèves perçoivent cette relation.

Le questionnaire comporte 25 questions. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l’objectif est de savoir comment vous percevez votre relation avec votre professeur d’allemand. C’est pourquoi **il est important que vos réponses soient sincères** et reflètent votre avis personnel.

Ce questionnaire est **anonyme**. Les informations seront utilisées pour des travaux de recherche qui portent sur la relation affective entre les enseignants de langue et les élèves. Les questionnaires remplis restent **confidentiels** et **ne seront pas à disposition de vos professeurs**.

A/ VOS RESENTIS A L’ECOLE EN GENERAL

La présence à l’école peut provoquer différents sentiments. Avant de répondre aux questions suivantes, imaginez-vous à l’école.

A1. Vos ressentis avant d’aller à l’école

Les questions suivantes portent sur vos ressentis **AVANT d’aller à l’école**. Indiquez votre ressenti habituel avant d’aller à l’école. Les réponses vont de 1 à 5. Entourez la réponse correspondante.

Avant d’aller à l’école...	Pas du tout d’accord					Tout à fait d’accord
1. Je suis content.e à l’idée d’aller à l’école.	1	2	3	4	5	
2. Quand je pense à l’école, je ressens du stress.	1	2	3	4	5	
3. Quand je pense à l’école, je ressens des nausées.	1	2	3	4	5	
4. Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l’école.	1	2	3	4	5	

A2. Vos ressentis à l’école

Les questions suivantes portent sur vos ressentis **à l’école**. Indiquez votre ressenti habituel à l’école. Les réponses vont de 1 à 5. Entourez la réponse correspondante.

Pendant ma journée à l'école...	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
5. J'aime être à l'école.	1	2	3	4	5
6. Je me sens en sécurité à l'école.	1	2	3	4	5
7. Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide.	1	2	3	4	5
8. À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté.	1	2	3	4	5
9. Quand je suis à l'école, je n'ai qu'une envie : retourner à la maison.	1	2	3	4	5

A3. Vos ressentis en sortant de l'école

Les questions suivantes portent sur vos ressentis **APRES l'école**. Indiquez votre ressenti habituel après l'école. Les réponses vont de 1 à 5. Entourez la réponse correspondante.

Après l'école ...	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
10. En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école.	1	2	3	4	5
11. Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée.	1	2	3	4	5
12. Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà ailleurs dans ma tête.	1	2	3	4	5
13. Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école.	1	2	3	4	5

B/ PERCEPTION DE LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANT

La relation enseignant-élève joue un rôle important pour la réussite scolaire. Cependant elle peut être perçue de manière très différente. Les questions suivantes portent sur votre relation avec votre enseignante de langue.

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
14. Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide.	1	2	3	4	5
15. J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin.	1	2	3	4	5

16. Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi.	1	2	3	4	5
17. Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide.	1	2	3	4	5
18. J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps.	1	2	3	4	5
19. J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante.	1	2	3	4	5
20. J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée.	1	2	3	4	5
21. J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue.	1	2	3	4	5

22. Donne trois adjectifs avec lesquels tu décrirais ta relation avec ton enseignante de langue.

1. _____
2. _____
3. _____

D/ INFORMATIONS GÉNÉRALES

Répondez à ces questions afin de pouvoir compléter les recherches (statistiques). Entourez la réponse adéquate.

23. Classe

-6^{ème}-

-5^{ème}-

-4^{ème}-

-3^{ème}-

Seconde

Première

Terminale

24. Age :

25. Avez-vous déjà redoublé.e ?

- Oui Non

Annexe B – Résultats du Questionnaire

Résultats de la classe 1

Questions	1	2	3	4	5
Je suis content.e à l'idée d'aller à l'école.	1	1	8	2	1
Quand je pense à l'école, je ressens du stress.	1	3	1	3	5
Quand je pense à l'école, je ressens des nausées.	10	2	0	0	0
Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l'école.	9	1	2	0	1
J'aime être à l'école.	0	2	8	1	2
Je me sens en sécurité à l'école.	2	0	4	4	3
Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide.	0	1	4	1	6
À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté.	9	1	2	0	0
Quand je suis à l'école, je n'ai qu'une envie : retourner à la maison.	0	3	3	5	2
En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école.	0	3	8	1	1
Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée.	10	1	1	1	0
Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà ailleurs dans ma tête.	3	1	4	4	1
Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école.	2	6	2	2	1
Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide.	0	1	5	4	3
J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin.	3	1	4	3	1
Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi.	0	0	5	5	3
Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide.	3	7	2	1	0
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps.	2	1	1	7	2
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante.	2	8	0	2	1
J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée.	11	2	0	0	0
J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue.	10	3	0	0	0

Tableau 1: Résultats du questionnaire (Classe 1)

Résultats de la classe 2

Questions	1	2	3	4	5
Je suis content.e à l'idée d'aller à l'école.	0	1	2	5	10
Quand je pense à l'école, je ressens du stress.	9	3	2	2	2
Quand je pense à l'école, je ressens des nausées.	17	1	0	0	0
Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l'école.	14	2	1	1	0
J'aime être à l'école.	2	0	2	3	11
Je me sens en sécurité à l'école.	1	0	4	2	11
Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide.	0	1	3	3	10
À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté.	12	2	1	1	2

Quand je suis à l'école, je n'ai qu'une envie : retourner à la maison.	4	6	4	0	4
En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école.	1	0	3	6	8
Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée.	8	5	2	2	1
Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà ailleurs dans ma tête.	5	1	2	5	5
Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école.	12	0	3	2	1
Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide.	0	0	0	5	13
J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin.	0	0	2	6	10
Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi.	0	0	0	2	16
Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide.	9	1	3	3	1
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps.	7	6	3	0	1
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante.	9	6	3	0	0
J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée.	17	0	1	0	0
J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue.	17	0	0	0	0

Tableau 2: Résultats du questionnaire (Classe 2)

Résultats de la classe 3

Questions	1	2	3	4	5
Je suis content.e à l'idée d'aller à l'école.	1	4	11	6	4
Quand je pense à l'école, je ressens du stress.	9	8	5	2	2
Quand je pense à l'école, je ressens des nausées.	24	0	1	0	0
Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l'école.	16	8	2	0	0
J'aime être à l'école.	1	5	6	7	6
Je me sens en sécurité à l'école.	1	2	6	11	6
Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide.	4	0	2	7	13
À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté.	21	2	1	0	1
Quand je suis à l'école, je n'ai qu'une envie : retourner à la maison.	4	6	6	6	4
En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école.	0	7	7	6	6
Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée.	9	10	1	3	2
Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà ailleurs dans ma tête.	0	4	5	10	6
Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école.	5	7	4	5	6
Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide.	3	2	1	10	9
J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin.	1	1	8	8	7
Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi.	0	1	3	7	15
Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide.	8	9	3	3	2

J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps.	2	1	3	9	8
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante.	3	5	6	6	2
J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée.	25	1	0	0	0
J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue.	21	3	0	1	0

Tableau 3: Résultats du questionnaire (Classe 3)

Résultats de la classe 4

Questions	1	2	3	4	5
Je suis content.e à l'idée d'aller à l'école.	1	6	10	6	7
Quand je pense à l'école, je ressens du stress.	9	9	7	3	2
Quand je pense à l'école, je ressens des nausées.	26	3	1	0	0
Je suis tellement nerveux / nerveuse que je préférerais ne pas aller à l'école.	24	5	1	0	0
J'aime être à l'école.	4	2	6	10	8
Je me sens en sécurité à l'école.	1	3	6	11	9
Quand j'ai une difficulté, je sais vers qui je peux me tourner pour avoir de l'aide.	0	3	2	9	16
À l'école, je me sens plutôt seul.e et je ne sais pas vers qui me tourner quand j'ai une difficulté.	16	8	3	2	1
Quand je suis à l'école, je n'ai qu'une envie : retourner à la maison.	4	8	9	6	3
En général, je suis satisfait.e en pensant à la journée d'école.	1	8	11	4	6
Souvent j'ai beaucoup de soucis en rapport avec l'école qui m'occupent l'esprit toute la journée.	7	12	5	4	2
Je ne pense pas trop à l'école, je suis déjà ailleurs dans ma tête.	0	8	7	13	2
Souvent je veux juste rentrer et oublier l'école.	2	8	10	3	7
Quand j'ai une difficulté, je me tourne vers mon enseignante de langue pour avoir de l'aide.	0	1	5	17	8
J'ai l'impression que mon enseignante de langue se soucie de moi et va m'écouter si j'en ai besoin.	0	0	10	12	8
Mon enseignante de langue m'accepte tel que je suis et se montre toujours bienveillante envers moi.	0	0	2	12	16
Je n'ose pas dire à mon enseignante de langue quand j'ai besoin d'aide.	6	15	5	3	1
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est plutôt impersonnelle, mais respectueuse en même temps.	7	9	4	7	3
J'ai l'impression que la relation avec mon enseignante de langue est très distante.	9	9	9	1	1
J'ai parfois l'impression que mon enseignante de langue est trop intrusive et se mêle trop de ma vie privée.	26	4	0	0	0
J'ai souvent des conflits avec mon enseignante de langue.	27	3	0	0	0

Tableau 4: Résultats du questionnaire (Classe 4)

Annexe C – Guide d’entretien

Guide d’entretien

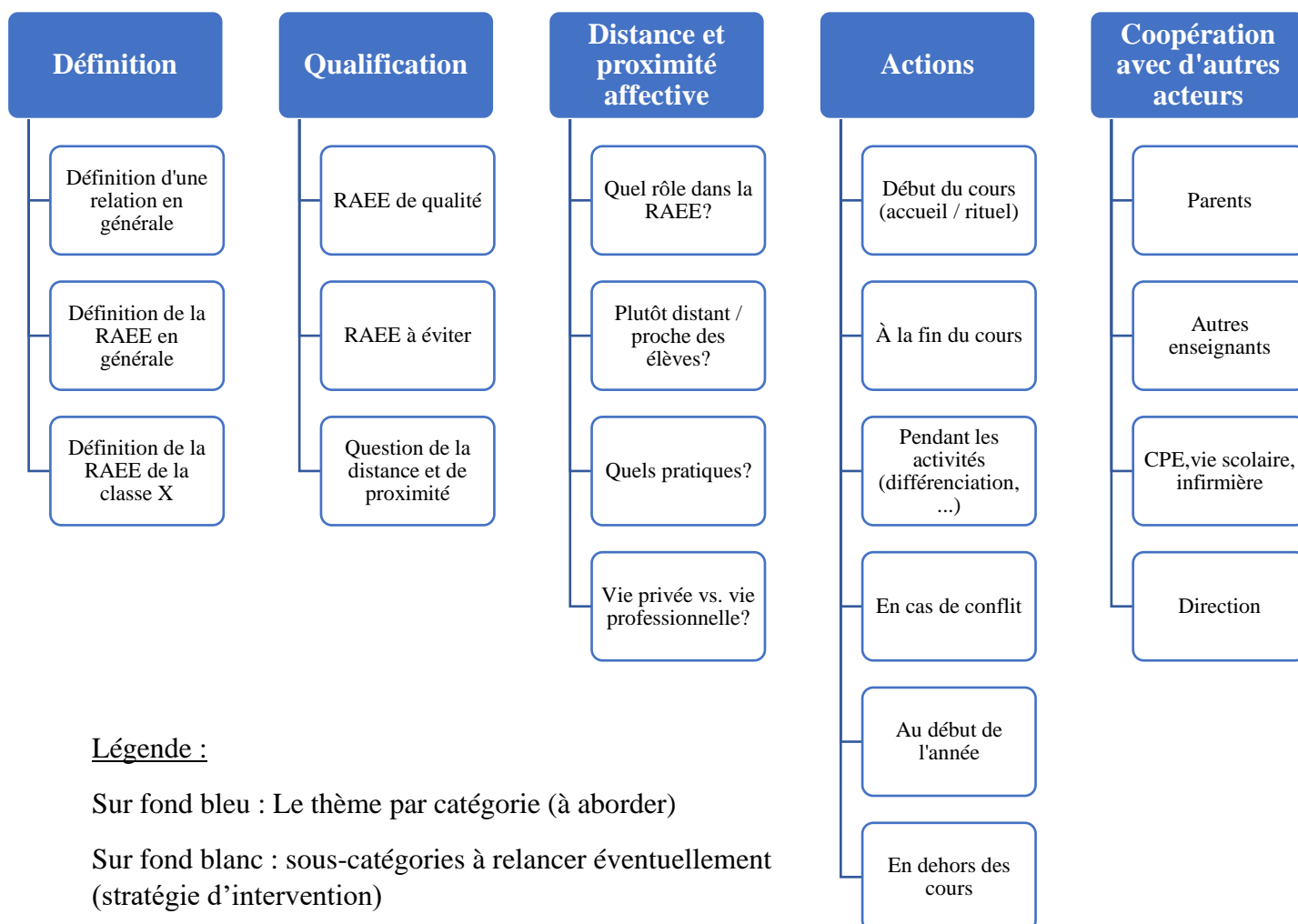
Plan d’entretien semi-ouvert comme source principale d’information, selon *L’enquête et ses méthodes : L’entretien*. Blanchet, A. et Gotman, A. (2007).

1) Questions fermées

- Age de l’enseignant
- Contexte d’exercice/ Niveau et âge des élèves
- Type d’établissement

2) Consigne : Pourriez-vous me parler de vos pratiques que vous mettez en place pour votre relation affective avec les élèves ?

3) Guide d’entretien



Légende :

Sur fond bleu : Le thème par catégorie (à aborder)

Sur fond blanc : sous-catégories à relancer éventuellement (stratégie d'intervention)

Illustration 28: Guide d'entretien

Annexe D – Analyse des entretiens selon des items différents

Classification	L'énoncé des professeurs ■ Professeure 1 ■ Professeure 2 ■ Professeure 3 ■ Professeure 4
Définition de la RAEE de qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Pour moi, ça doit être une relation de respect et de confiance. - Il doit y avoir quand même une certaine distance nécessaire. - Bien-sûr je les écoute, j'essaie de les aider, etc. - Le respect est pour moi la base pour une bonne relation. - Cela doit aussi être une relation de confiance. Il faut toujours mettre les élèves à l'aise. - Les premières deux choses qui me viennent à l'esprit dans cette relation, c'est le respect entre les élèves et les enseignants – c'est les élèves qui respectent les enseignants et les enseignants respectent aussi les élèves – et la relation de confiance. - Pour moi, dans une telle relation il faut aussi de la politesse [...]. - Pour moi, une bonne relation avec les élèves est détendue et qu'il y a un climat apaisé. - Pour moi, il faut en tout cas se respecter dans cette relation, s'accepter mutuellement et communiquer. - [...] d'instaurer une confiance mutuelle dans la relation. - De plus, la relation doit être basée sur la confiance. - Il est important d'établir une relation de confiance avec les élèves pour qu'ils se sentent bien quand ils arrivent en classe, pour qu'ils se sentent bien avec moi. - Il y a une certaine dimension personnelle qui est important pour cela. Mais tu gardes quand même tes distances, je ne raconte pas ma vie à mes élèves. Et il faut aussi savoir garder la distance. Moi, je suis la professeure, et eux, ils sont les élèves. Nous avons chacun un rôle dans cette relation.
Rôle du professeur dans la RAEE	<ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas la même relation quand je suis juste la professeure d'allemand ou le professeur principal. Quand je suis la professeure principale, j'ai plus d'élèves qui viennent aussi me voir en dehors du cours [quand ils ont un souci]. - En général, je dirais que j'ai une relation plus proche avec les élèves de ma propre classe qu'avec les autres. Par exemple, j'ai l'impression de mieux connaître ma classe dont je suis professeure principale que la classe d'espagnol qui a répondu au questionnaire.
Définition d'une RAEE à éviter	<ul style="list-style-type: none"> - Pour moi, la relation entre enseignant et élève ne doit pas être une relation amicale ou privée. - Ce n'est pas non plus une relation très hiérarchisée.
Pratiques pour mettre en place la RAEE	<ul style="list-style-type: none"> - Après, normalement dans la vie de classe je laisse des temps de paroles ouverts pendant lesquels les élèves pouvaient s'exprimer. - Si un élève se trouve en difficulté, il vient me voir à la fin du cours ou il m'écrit sur ItsLearning. - Pour instaurer une telle relation, je verbalise le droit de l'erreur, je les encourage toujours, je pense que c'est aussi cela ce qui fait la

	<p>relation de confiance. J'essaie d'adapter les exercices aux niveaux des élèves pour qu'ils puissent tous réussir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je reconnais leurs besoins et je m'adapte. J'essaie aussi d'être toujours à l'écoute. - C'est pendant cette première rencontre on place un peu le cadre pour cette relation, même si elle peut bien sûr évoluer au cours de l'année. - Moi, je leur dis tout au début aussi que je veux une relation de respect et de confiance et que je leur dirais si jamais une fois je ne me sens pas respectée et qu'eux ils peuvent aussi me dire s'ils ne se sentent pas respectés, sans avoir peur de ma réaction. - [...] je l'instaure en demandant des choses sur eux, en demandant comment ils vont pour que je puisse, si ça ne va pas, de discuter un peu avec eux. Et puis, dans le cours, il y a toujours des phases de travail où on est sérieux, mais aussi des moments où c'est un peu plus détendu... où on peut partager d'autres choses, on peut rire, etc. - Quand un élève a un souci, je propose aux élèves de venir me voir à la fin du cours pour qu'on puisse en discuter. - Je fais souvent ça, en tant que professeur principale, quand on prépare le Conseil de classe ou autre chose, je leur demande toujours entre autres de me faire un petit bilan par écrit – donc sur le résultat de leur trimestre, etc. – et je leur mets aussi toujours une case « Comment je me sens » et une case « Un truc que j'ai envie de dire ». - Parfois, j'ai l'impression, le passage par écrit facilite la communication. - C'est ce que je dis aussi à mes élèves lors du tout premier cours où nous faisons connaissance. Souvent, je commence par demander aux élèves quelles règles de comportement ils peuvent imaginer en classe. Nous fixons ensuite ensemble ces règles et discutons de la forme que pourrait prendre cette relation. - [...]j'essaie d'être à l'écoute. - Parfois, les élèves m'écrivent aussi des mails pour me faire part de leurs problèmes. Mais ce sont surtout les élèves dont je suis le professeur principal qui le font. - Je pense que c'est mon comportement et mon attitude qui mettent inconsciemment la distance en place qu'il me faut dans cette relation.
<p>Coopération avec d'autres acteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois je me tourne vers mes collègues, vers le CPE, l'infirmière, l'AESH ou vers les parents pour parler d'un souci d'un élève. Mais cela dépend. - Parfois je me tourne vers les collègues, le CPE ou l'infirmière, parfois je communique avec les parents. Ça dépend du souci de l'élève et de ce que l'élève veut aussi. - Mais s'il y a d'autres difficultés, je m'adresse à mes collègues, au CPE ou même aux parents. Je cherche une solution, souvent soit avec les autres professeurs ou le CPE si le problème est scolaire, soit avec les parents s'il est plutôt familial.

	<ul style="list-style-type: none"> - Et puis, je parle aussi beaucoup avec l'équipe, les autres professeurs, surtout avec les professeurs principaux. Comme ça on peut aussi se rendre compte si l'élève rencontrent des difficultés aussi dans les autres matières ou avec les autres enseignants. Et je discute souvent aussi avec le CPE. Surtout ici, je trouve qu'il est assez réactif. Et puis, de toute façon l'interlocuteur c'est les parents pour faire un point et essayer de comprendre ce qui se passe et comment on peut trouver une solution.
<p>Question de la distance et de proximité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bien-sûr il faut aussi une certaine proximité, mais pour moi elle doit toujours rester professionnelle, si on peut dire ça. Nous, comme enseignants, doivent savoir des choses sur l'élève parce que cela nous permet d'être bienveillant envers lui. Mais il ne doit pas y avoir une interaction privée entre l'enseignant et l'élève pour moi. - Donc il doit y avoir une relation de proximité, mais qui ne passe pas par l'affect, cela doit rester professionnel en fait. - En cours, ça m'arrive quand même de parler parfois des choses personnelles, mais pas en profondeur et j'essaie quand même de ne pas me pencher sur ma vie privée. Et je ne parlerais jamais aux élèves de mes sentiments, de mes ressentis ou des choses qui ne vont pas dans ma vie privée. - Après, je ne pense pas être la professeure au collège qu'ils vont voir plus souvent pour cela, j'en suis consciente. Peut-être c'est parce que je garde toujours un peu cette distance dont j'en ai parlé tout à l'heure. - Parce que des fois, c'est aussi dur ce que les élèves racontent. Par exemple, j'ai une élève qui a perdu son père cette année et c'est dur ce qu'elle raconte parfois. Donc je l'écoute, mais je ne m'implique pas trop parce que sinon c'est trop dur pour moi. C'est vraiment aussi pour me préserver. - J'ai l'impression que dans la relation avec les élèves, il y a toujours un fil équilibré entre la personne en tant que professeur et la personne qu'on est dans la vie privée. - Et je trouve que c'est important de garder une certaine distance avec nos élèves et qu'il n'y a pas un mélange de ces deux rôles. - Même pour les élèves cela peut être important [...] parce que cela leur servira pour plus tard, pour le monde du travail notamment. - J'essaye par exemple, même quand ils me racontent des choses très personnelles, de garder toujours une attitude professionnelle. Mais cela n'est pas toujours facile de garder une certaine distance émotionnelle et on n'y arrive pas toujours. - Bien-sûr je partage aussi des informations sur ma vie personnelle avec mes élèves. Par exemple, ils savent quel sport je pratique. Mais cela ne relève pas pour moi du domaine trop personnel. - Je trouve qu'il doit déjà y avoir une certaine distance entre les élèves et les professeurs. Après tout, nous ne sommes pas amis... - Si j'ai l'impression qu'un élève ne respecte pas suffisamment cette distance, je le lui signale. Par exemple, je ne dirais jamais rien sur ma vie privée.

	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a une certaine dimension personnelle qui est important pour cela. Mais tu gardes quand même tes distances, je ne raconte pas ma vie à mes élèves. - Il arrive parfois que je raconte quelque chose de personnel sans rentrer dans les détails pour avoir un thème de conversation. Je dis des choses vraies ou pas d'ailleurs, parfois je dis des choses tellement immenses que les élèves comprennent que ce que je raconte n'est pas possible. Mais ça reste du basique (p. ex. je dis que j'étais au bord de mer, mais ça s'arrête là). - Et il faut aussi savoir garder la distance. Moi, je suis la professeure, et eux, ils sont les élèves. Nous avons chacun un rôle dans cette relation.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 5: Analyse des entretiens selon des items différents

Annexe E – Retranscription intégrale des entretiens

a. Entretien avec la professeure de classe 1 (Professeur 1)

[En gras : l'interviewer]

Pourriez-vous me parler de votre relation affective avec les élèves ?

Pour moi, la relation entre enseignant et élève ne doit pas être une relation amicale ou privée. Ce n'est pas non plus une relation très hiérarchisée. Pour moi, ça doit être une relation de respect et de confiance. Il doit y avoir quand même une certaine distance nécessaire.

Que voulez-vous dire par une distance nécessaire ?

Bien-sûr il faut aussi une certaine proximité, mais pour moi elle doit toujours rester professionnelle, si on peut dire ça. Je veux dire que je pense que ... Nous comme enseignants doivent savoir des choses sur l'élève parce que cela nous permet d'être bienveillant envers lui. Mais il ne doit pas y avoir une interaction privée entre l'enseignant et l'élève pour moi. Donc il doit y avoir une relation de proximité, mais qui ne passe pas par l'affect, cela doit rester professionnel en fait. Bien-sûr il y a des élèves que j'ai déjà vu en dehors de l'école, par exemple il y a des élèves ici qui connaissent mon fils, il y a des élèves que je vois par exemple aux matchs de foot de mon fils, donc je les vois dans un autre contexte. Mais ce n'est pas pour autant qu'ici je vais avoir une relation plus personnelle avec eux, j'essaie quand même de rester dans une relation professionnelle avec eux et de garder une certaine distance. En cours, ça m'arrive quand même de parler parfois des choses personnelles, mais pas en profondeur et j'essaie quand même de ne pas me pencher sur ma vie privée. Et je ne parlerais jamais aux élèves de mes sentiments, de mes ressentis ou des choses qui ne vont pas dans ma vie privée.

Et les élèves, vous parlent-ils de choses personnelles ?

Il y a des élèves qui ont besoin de parler en fin d'heure des choses personnelles avec moi. Bien-sûr je les écoute, j'essaye de les aider, etc. Après, je ne pense pas être la professeure au collègue qu'ils vont voir plus souvent pour cela, j'en suis consciente. Peut-être c'est parce que je garde toujours un peu cette distance dont j'en ai parlé tout à l'heure. Donc je pense que pour certains élèves que ce n'est pas vers moi qu'ils se tournent plus s'ils ont un problème. Mais cela m'arrive quand même, surtout en tant que professeure principale. Je ne pense pas non plus qu'ils ont des difficultés de venir me parler des choses, ils savent bien qu'ils peuvent. Mais je ne suis sans doute pas, j'en ai conscience, par la distance que je mets, le professeur à qui on vient se confier en premier. Ce qui est un peu compliqué cette année, je n'ai pas de temps de vie de classe avec ma classe. Après, normalement dans la vie de classe je laisse des temps de paroles ouverts pendant lesquels les élèves pouvaient s'exprimer. Je n'ai jamais senti chez les élèves une réticence en fait de parler d'une difficulté.

Que mettez-vous en place pour que les élèves puissent vous parler des choses personnelles ?

Je n'ai jamais mis en place quelque chose comme une boîte dans laquelle les élèves pouvaient mettre des mots si jamais ils ont un problème. Si un élève se trouve en difficulté, il vient me voir à la fin du cours ou il m'écrit sur ItsLearning [La plateforme utilisé par l'établissement pour communiquer avec les élèves].

Vers qui tournez-vous quand un élève vous raconte un souci personnel ?

Parfois je me tourne vers mes collègues, vers le CPE, l'infirmière, l'AESH ou vers les parents pour parler d'un souci d'un élève. Mais cela dépend. Parce que dés fois, les élèves me demandent de n'en parler à personne. Et puis, je ne communique pas toujours le souci aux parents, ça dépend du souci vers qui je me tourne. Mais en tout cas, j'essaye de trouver une solution et souvent je parle avec d'autres adultes pour en trouver une.

Comment décririez-vous une relation de qualité entre enseignant et élèves ?

Pour moi, une relation de qualité est respectueuse. Le respect est pour moi la base pour une bonne relation. Cela doit aussi être une relation de confiance. Il faut toujours mettre les élèves à l'aise. Je mets les élèves à l'aise dans la situation d'enseignement pour qu'ils ne soient pas bloqués etc., mais je ne suis pas dans une relation proche, je le reconnais. Je n'aime pas partager des choses personnelles avec eux, c'est aussi pour me préserver. Parce que des fois, c'est aussi

dur ce que les élèves racontent. Par exemple, j'ai une élève qui a perdu son père cette année et c'est dur ce qu'elle raconte parfois. Donc je l'écoute, mais je ne m'implique pas trop parce que sinon c'est trop dur pour moi. C'est vraiment aussi pour me préserver. Par contre, je veux bien savoir ce qui se passe chez eux si c'est important pour mon cours. Par exemple, j'ai pu prendre en compte la situation de l'élève qui a perdu son père quand on a traité le thème de la famille en cours. Donc je n'ai jamais demandé de parler de leur famille, ce que je ne fais jamais d'ailleurs par précaution, mais ils font des projets sur des familles connus, comme la famille royale d'Angleterre.

Que faites-vous pour instaurer une telle relation ?

Pour instaurer une telle relation, je verbalise le droit de l'erreur, je les encourage toujours, je pense que c'est aussi cela ce qui fait la relation de confiance. J'essaie d'adapter les exercices aux niveaux des élèves pour qu'ils puissent tous réussir. Par exemple, j'ai deux élèves qui ont des PPRE, donc des besoins particuliers et je leur propose un travail différent ce qui contribue pour moi à la relation de confiance. Je reconnais leurs besoins et je m'adapte. J'essaie aussi d'être toujours à l'écoute. Quand quelque chose arrive en classe, forcément on l'interprète d'une certaine manière ou d'une autre et on réagit sur le coup. Mais cela se trouve qu'on a mal interprété la situation en classe. C'est pour ça que je me donne avec l'expérience de plus en plus de temps d'observer la situation ou de laisser l'élève s'expliquer par rapport de la situation plutôt que de réagir et pour éviter un conflit. Mais ce n'est pas toujours facile parce que j'ai beaucoup d'élèves et ce n'est pas facile de rester toujours à l'écoute de chaque élève.

b. Entretien avec la professeure de classe 2 (Professeure 2)

Comment décririez-vous la relation entre enseignants et élèves ?

Les premières deux choses qui me viennent à l'esprit dans cette relation, c'est le respect entre les élèves et les enseignants – c'est les élèves qui respectent les enseignants et les enseignants respectent aussi les élèves – et la relation de confiance. Qui ça aussi dans les deux sens. Ces deux aspects paraissent pour moi les deux les plus évidents. Pour moi, dans une telle relation il faut aussi de la politesse, ça veut dire par exemple on dit bonjour au début du cours. On parle de manière respectueuse et on adopte une attitude respectueuse sans heurter la personne qui est en face de nous.

Comment décririez-vous une relation de qualité entre enseignant et élèves ?

Pour moi, une bonne relation avec les élèves est détendue et qu'il y a un climat apaisé. Ca veut dire que moi, en tant qu'enseignante, je peux être avec mes élèves détendue, donc je sais qu'on va pouvoir travailler, qu'on va pouvoir être dans une relation de respect et de confiance et je sais aussi qu'on peut rire à un moment sans que cela déborde et qu'on puisse revenir après dans le travail. Et pour c'est aussi important que justement mes élèves puissent se dire : « Dans ce cours on travaille, mais on peut aussi rire tous ensemble ».

Que faites-vous pour instaurer une telle relation ?

Pour mettre en place une telle relation, je trouve que la première heure au début de l'année, la première rencontre, est très importante. C'est pendant cette première rencontre on place un peu le cadre pour cette relation, même si elle peut bien sûr évoluée au cours de l'année. Moi, je leur dis tout au début aussi que je veux une relation de respect et de confiance et que je leur dirais si jamais une fois je ne me sens pas respectée et qu'eux ils peuvent aussi me dire s'ils ne se sentent pas respectés, sans avoir peur de ma réaction. Ça va vraiment dans les deux sens. La chose que je veux à tout prix éviter c'est qu'une situation où les élèves auraient peur de moi, auraient peur de venir me voir pour me dire quelque chose. C'est pour ça que pendant le premier cours je fais juste le dialogue pour qu'ils puissent le savoir. Après pendant un cours, je pense, je l'instaure en demandant des choses sur eux, en demandant comment ils vont pour que je puisse, si ça ne va pas, de discuter un peu avec eux. Et puis, dans le cours, il y a toujours des phases de travail où on est sérieux, mais aussi des moments où c'est un peu plus détendu... où on peut partager d'autres choses, on peut rire, etc.

Que faites-vous si un élève a un souci en cours ?

Quand un élève a un souci, je propose aux élèves de venir me voir à la fin du cours pour qu'on puisse en discuter. Après je leur dis à chaque fois qu'ils ont aussi le droit de ne pas me parler, mais que c'est une possibilité. Ils viennent encore plus me voir quand je suis dans mon rôle du professeur principal. Ce n'est pas la même relation quand je suis juste la professeure d'allemand ou le professeur principal. Quand je suis la professeure principale, j'ai plus d'élèves qui viennent aussi me voir en dehors du cours. Souvent ils me disent aussi des choses par écrit. Je fais souvent ça, en tant que professeur principale, quand on prépare le Conseil de classe ou autre chose, je leur demande toujours entre autres de me faire un petit bilan par écrit – donc sur le résultat de leur trimestre, etc. – et je leur mets aussi toujours une case « Comment je me sens » et une case « Un truc que j'ai envie de dire ». Cela peut arriver que les cases soient vides, mais souvent ils ont envie de me raconter des choses, des choses personnelles ou pas. Parfois, j'ai

l'impression, le passage par écrit facilite la communication. Quand un élève a un souci, je cherche toujours une solution. Parfois je me tourne vers les collègues, le CPE ou l'infirmière, parfois je communique avec les parents. Ça dépend du souci de l'élève et de ce que l'élève veut aussi.

Diriez-vous plutôt qu'ils sont distants ou proches des élèves ?

J'ai l'impression que dans la relation avec les élèves, il y a toujours un fil équilibré entre la personne en tant que professeur et la personne qu'on est dans la vie privée. Il y a un côté où pour moi on est des professeurs, on est des acteurs en fait, on joue notre rôle de professeur et on n'est pas la même personne qu'on est à l'extérieur. Et je trouve que c'est important de garder une certaine distance avec nos élèves où il n'y a pas un mélange de ces deux rôles. Même pour les élèves cela peut être important pour qu'ils puissent se dire « Ca, c'est de la famille, ca, c'est des amis, ca, ce sont des adultes avec lesquels je suis en contact, mais qui ne sont pas du domaine amicale ou familiale ». Je trouve cela important parce que cela leur servira pour plus tard, pour le monde du travail notamment. J'essaye par exemple, même quand ils me racontent des choses très personnelles, de garder toujours une attitude professionnelle et de me dire. Mais cela n'est pas toujours facile de garder une certaine distance émotionnelle et on n'y arrive pas toujours. Mais je pense qu'il est important de l'essayer pour se préserver. Je pense qu'il faut toujours garder un côté professionnel et un côté humain en même temps. Bien-sûr je partage aussi des informations sur ma vie personnelle avec mes élèves. Par exemple, ils savent quel sport je pratique. Mais cela ne relève pas pour moi du domaine trop personnel. Je ne vais par exemple pas raconter à mes élèves où j'étais pendant mes vacances ou des choses privées sur ma famille ou autre. Et j'ai l'impression que mes élèves comprennent cela et le respectent.

c. Entretien avec la professeure de classe 3 (Professeure 3)

Comment décririez-vous la relation entre enseignants et élèves ?

Pour moi, il faut en tout cas se respecter dans cette relation, s'accepter mutuellement et communiquer. Je pense que c'est la base de cette relation. C'est ce que je dis aussi à mes élèves lors du tout premier cours où nous faisons connaissance. Souvent, je commence par demander aux élèves quelles règles de comportement ils peuvent imaginer en classe. Nous fixons ensuite ensemble ces règles et discutons de la forme que pourrait prendre cette relation. Je pense que cela permet aussi d'instaurer une confiance dans la relation, ce qui est également très important pour moi dans une relation.

Que faites-vous d'autre pour instaurer une telle relation ?

Plus tard, pendant le cours, j'essaie d'être à l'écoute. Par exemple, si je vois qu'un élève ne va pas bien, je lui demande à la fin du cours s'il veut en parler. Parfois, les élèves m'écrivent aussi des mails pour me faire part de leurs problèmes. Mais ce sont surtout les élèves dont je suis le professeur principal qui le font. En général, je dirais que j'ai une relation plus proche avec les élèves de ma propre classe qu'avec les autres. Par exemple, j'ai l'impression de mieux connaître ma classe dont je suis professeure principale que la classe d'espagnol qui a répondu au questionnaire. Je sais bien sûr des choses sur les élèves en parlant avec les autres adultes de l'école et certains parents, mais je ne les connais pas aussi bien que les élèves de ma classe. Je pense que c'est parce que je laisse les élèves parler de choses plus personnelles, surtout dans la vie de classe. En cours d'anglais, j'essaie plutôt d'éviter cela.

Que faut-il pour vous pour une relation de qualité entre enseignant et élève ?

Je trouve qu'il doit déjà y avoir une certaine distance entre les élèves et les professeurs. Après tout, nous ne sommes pas amis... Nous sommes dans une relation professionnelle qui ne doit pas être trop proche. Si j'ai l'impression qu'un élève ne respecte pas suffisamment cette distance, je le lui signale. Par exemple, je ne dirais jamais rien sur ma vie privée.

De plus, la relation doit être basée sur la confiance. Il est important de pouvoir se faire confiance pour travailler ensemble. Les élèves doivent pouvoir faire confiance à l'enseignant et l'enseignant doit pouvoir faire confiance aux élèves.

Que faites-vous quand vous avez une difficulté avec un élève en cours ?

Tout d'abord, je parle à l'élève à la fin du cours. Souvent, cela permet de clarifier la situation. Mais s'il y a d'autres difficultés, je m'adresse à mes collègues, au CPE ou même aux parents. Parfois, on peut alors constater que l'élève a des soucis d'ordre général qui expliquent son comportement.

Et dans ce cas, que faites-vous si un élève a des soucis ?

Je cherche une solution, souvent soit avec les autres professeurs ou le CPE si le problème est scolaire, soit avec les parents s'il est plutôt familial.

d. Entretien avec la professeure de classe 4 (Professeure 4)

Comment décririez-vous la relation entre enseignants et élèves ?

La relation change en fonction du niveau des élèves. Entre les 6^e et les 3^e, la relation n'est pas du tout pareille. Les 6^e sont beaucoup plus proches, ils vont venir plus facilement parler à l'enseignant (par exemple à la fin de l'heure). Alors plus qu'ils grandissent, plus ils prennent la distance avec l'enseignant, pas tous, mais en général oui. Je pense que c'est parce que les 6^e viennent juste de sortir de l'école primaire et ont encore l'habitude d'être proches avec les enseignants. Alors qu'ensuite, les élèves gagnent en autonomie et ils se confient moins aux adultes. Je pense que c'est lié à leur âge et puis à l'arrivée de l'adolescence. J'ai par exemple des 6^e, des 5^e et des 3^e, et c'est vrai que la relation que j'ai avec mes 6^e n'est pas du tout la même qu'avec les 3^e. Les élèves prennent leur distance et nous aussi, on prend notre distance, on ne leur parle pas de la même façon, ... On s'adapte à leurs besoins en fait.

Comment décririez-vous une relation de qualité entre enseignant et élèves ?

Il est important d'établir une relation de confiance avec les élèves pour qu'ils se sentent bien quand ils arrivent en classe, pour qu'ils se sentent bien avec moi. Et puis, généralement ils osent beaucoup plus les petits que les grands. Ils osent beaucoup plus à prendre la parole par exemple. C'est vrai que le fait qu'ils se sentent à l'aise avec toi - cette relation où ils sont plus à l'aise dans la communication hors classe - cela permet vraiment de créer quelque chose. Il y a une certaine dimension personnelle qui est importante pour cela. Mais tu gardes quand même tes distances, je ne raconte pas ma vie à mes élèves.

Que faites-vous pour farder cette distance ?

Les 6^e ont parfois un peu tendance à raconter leur vie, à raconter beaucoup de choses. Il arrive parfois que je raconte quelque chose de personnel sans rentrer dans les détails pour avoir un thème de conversation. Je dis des choses vraies ou pas d'ailleurs, parfois je dis des choses tellement immenses que les élèves comprennent que ce que je raconte n'est pas possible. Mais ça reste du basique (p. ex. je dis que j'étais au bord de mer, mais ça s'arrête là). Je n'ai jamais été confronté à un élève qui ne respectait pas la distance. Je pense que c'est mon comportement et mon attitude qui mettent inconsciemment la distance en place qu'il me faut dans cette relation. La confiance dans les deux sens est très importante dans cette relation pour moi. Je leur dis souvent qu'il est important qu'on puisse se faire confiance et qu'on puisse compter sur les autres. Et il faut aussi savoir garder la distance. Moi, je suis la professeure, et eux, ils sont les élèves. Nous avons chacun un rôle dans cette relation.

Que faites-vous quand vous avez une difficulté avec un élève ?

Si jamais j'ai une difficulté avec un élève, je vais d'abord parler avec l'élève. Souvent je le fais venir à la fin du cours pour en discuter et pour savoir ce qui se passe et pour voir comment on peut arranger les choses. Et puis, je parle aussi beaucoup avec l'équipe, les autres professeurs, surtout avec les professeurs principaux. C'est intéressant de discuter avec eux pour avoir un regard extérieur d'eux qui connaissent quand même l'élève. Comme ça on peut aussi se rendre compte si l'élève rencontre des difficultés aussi dans les autres matières ou avec les autres enseignants. Et je discute souvent aussi avec le CPE. Surtout ici, je trouve qu'il est assez réactif. Et puis, de toute façon l'interlocuteur c'est les parents pour faire un point et essayer de comprendre ce qui se passe et comment on peut trouver une solution.