



HAL
open science

Quelles professionnalités pour les enseignants face aux nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique ?

Christophe Marsollier

► To cite this version:

Christophe Marsollier. Quelles professionnalités pour les enseignants face aux nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique ?. *Expressions*, 2006, Journées d'étude des 28 février, 1er et 2 mars 2006 : "Les nouvelles conditions de l'enseignement", 27, pp.19-42. hal-02406741

HAL Id: hal-02406741

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406741v1>

Submitted on 12 Dec 2019

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.

QUELLES PROFESSIONNALITÉS POUR LES ENSEIGNANTS FACE AUX NOUVELLES CONDITIONS D'EXERCICE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE ?

Christophe MARSOLLIER
IUFM de Poitou-Charentes

En introduction de cette conférence, je voudrais saluer l'initiative prise par l'équipe qui a préparé cette manifestation de consacrer la première journée à cette composante trop délaissée qu'est la relation pédagogique. Il s'agit là d'une variable déterminante de la qualité de l'action pédagogique, tant du point de vue des enjeux immédiats et observables comme l'implication des élèves, la qualité de leur réflexion et de leurs productions orales et écrites ou le climat de la classe, que des enjeux à plus longs termes et moins manifestes comme l'estime de soi de l'élève, son rapport au savoir ou sa capacité à vivre en société, à communiquer et défendre ses idées.

On oublie trop souvent qu'enseignants et élèves sont immergés au quotidien dans le relationnel, dans ses aspects verbaux et non verbaux. Or, cette composante de la pratique pédagogique, qui se caractérise par une grande liberté d'action, constitue l'outil avec lequel un enseignant met en scène ses choix didactiques, et avec lequel il compose son action et donne du sens aux situations d'apprentissage. En outre, la relation est le vecteur par lequel l'adulte transmet les valeurs qui l'animent. C'est aussi l'espace de création dans lequel il imprime son style personnel et au sein duquel il façonne un climat de réflexion et d'apprentissage.

C'est une composante qui subit une « grande variabilité des pratiques » (Marc Bru, 1997) parmi les enseignants. Notre mémoire d'élève à tous est imprégnée des attitudes les plus nobles comme des paroles les plus déplacées de certains de nos professeurs.

Je formule le vœu que ces trois journées d'étude, et notamment celle-ci, puissent nourrir notre conscience des difficultés que vivent les enseignants et nous amènent à mieux prendre en considération dans les prochains plans de formation ces nouveaux besoins de professionnalité que nous allons tenter de mettre à jour durant cette rencontre.

J'essaierai tout d'abord, dans une première partie, de montrer en quoi les difficultés grandissantes du métier d'enseignant se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique.

Partant de ce constat, qui ne pourra pas être exhaustif, je présenterai un modèle de formation permettant aux enseignants de se construire une certaine professionnalité relationnelle.

1. Quelles sont les nouvelles conditions d'exercice des enseignants ? En quoi les difficultés du métier d'enseignant se concentrent-elles sur la relation pédagogique ?

Les données issues de deux enquêtes menées en 2005 par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale auprès de 986 enseignants du second degré (DEP, 2005a) et 1000 enseignants du premier degré (DEP, 2005b) nous montrent que l'exercice du métier est perçu par plus de la moitié des maîtres comme de plus en plus difficile depuis cinq ans :

Enseignants	Premier degré	Second degré
De plus en plus difficile	53 %	51 %
Ni plus ni moins difficile	35 %	34 %
De moins en moins difficile	9,5 %	12 %
Ne sait pas	2,5 %	3 %
Total	100 %	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

Les chiffres de 53 % et de 51 % sont des moyennes. Il apparaît en fait une forte corrélation entre l'ancienneté et la difficulté perçue. Plus les enseignants exercent ce métier depuis longtemps, plus ils ont le sentiment qu'il devient difficile :

- 13 à 17 %, pour ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté ;
- 80 %, pour ceux qui ont plus de 30 ans d'ancienneté.

Ces données récentes vont dans le même sens que les rapports sur l'École publiés depuis dix ans où il apparaît que chercheurs (F. Dubet, M. Duru-Bellat), inspecteurs généraux (A. Bergounioux, M. Poupelin, G. Fotinos) et responsables politiques et institutionnels (R. Fauroux, C. Thélot) s'accordent sur les conditions de plus en plus difficiles d'exercice de la fonction enseignante, à l'école primaire et en collège.

Les enseignants en école élémentaire et en collège, particulièrement les débutants, rencontrent des difficultés :

- dans la gestion de l'hétérogénéité de niveau au sein d'une même classe (fortes disparités selon l'ancienneté) ;
- dans l'exercice de l'autorité et de la gestion de comportements perturbateurs et, plus généralement, des situations de conflit, voire de violence ou d'incivilité ;
- dans leur capacité à intéresser les élèves, à canaliser leur attention et à créer un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage.

Devant ces trois types de difficultés interdépendantes, les maîtres ont de véritables équations éducatives à résoudre qui mêlent étroitement le didactique et le pédagogique, et qui réclament, d'une part, une réflexion sans cesse renouvelée sur les approches du savoir et, d'autre part, une œuvre quotidienne de création d'un climat positif de communication et de travail.

Une manière de prendre la mesure de ces difficultés, c'est d'en analyser les conséquences !

Quelles sont les conséquences de ces difficultés d'exercice ?

Le SNES a mené une enquête en juillet 2005 sur la santé de 3000 professeurs de lycées et collèges. Certaines données sont révélatrices de l'impact de ces difficultés.

Question : « Avez-vous du mal à récupérer physiquement après une journée de travail ? »

	ZEP ou zone sensible	Établissement non classé mais difficile	Établissement sans difficulté spécifique
En permanence	18,12 %	27,78 %	16,47 %
Pour certaines journées	55,99 %	52,99 %	51,32 %
En fin de trimestre	19,74 %	14,53 %	23,06 %
En général, non	6,15 %	4,27 %	8,64 %

Source : Enquête SNES (publiée en juillet 2005). Échantillon représentatif de 2200 / 3000 professeurs de lycées et collèges

Trois constats s'imposent :

- la majorité des enseignants a du mal à récupérer physiquement à l'issue de certaines journées ;
- une proportion significative (16 à 28 %) vit cette difficulté en permanence ;
- et le classement en ZEP s'avère protecteur par rapport aux établissements difficiles mais non classés en ZEP.

Le défaut de ce type d'enquête est qu'elle porte sur les représentations des acteurs. On peut donc s'interroger :

- sur le poids de la subjectivité dans la perception de ces difficultés par les enseignants, sachant que leurs représentations, au-delà de ce qui est éprouvé en classe avec les élèves, sont construites, influencées par les écrits, les discours et les images sélectionnées par la presse et les médias et le prisme subjectif de celui qui en fait la lecture ;
- sur les contraintes objectives qui pèsent sur l'exercice des fonctions enseignantes ;
- sur les interactions entre perceptions et contraintes réelles de travail.

Or, dans l'enquête de la DEP, des questions portaient justement sur la perception qu'ont les enseignants de ce que la presse et les médias nomment le « malaise enseignant ».

« Dans la presse ou les médias, vous entendez sûrement parler d'un "malaise enseignant". Avez-vous le sentiment qu'il existe vraiment ? »

Enseignants	Premier degré	Second degré
Oui	90 %	91 %
Non	9 %	8 %
Ne sait pas	1 %	1 %
Total	100%	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

La quasi-totalité, neuf sur dix, a le sentiment que ce « malaise » existe bien.

« Vous sentez-vous personnellement concernés par ce malaise ? »

Enseignants	Premier degré	Second degré
Oui	63 %	60 %
Non	37 %	40 %
Total	100 %	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

Six enseignants sur dix se sentent concernés par ce malaise.

« Quatre raisons sont principalement mises en avant par ceux qui ressentent ce malaise » :

Trois citations possibles	Enseignants	Premier degré	Second degré
Difficultés concrètes du métier peu prises en compte		68 %	66 %
Dégradation de l'image des enseignants dans la société		50 %	58 %
Sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous		48 %	46 %
Exigences et attentes sociales trop fortes des parents		38 %	23 %
Accumulation des tâches administratives		29 %	20 %
Succession trop rapprochée de réformes		26 %	19 %
Non-reconnaissances de leur statut de cadre par une administration anonyme et contraignante		20 %	26 %
Conflit de pouvoir avec les élèves		11 %	27 %
Pratiques autoritaires et idéologie managériale de certains directeurs		2 %	11 %
Aucune de ces raisons		0 %	0 %
Autre		3 %	3 %
Non réponse / ne sait pas		0	4 %

Échantillon : enseignants qui se sentent concernés par le malaise (N = 628 dans le premier degré, et N= 601 dans le second degré).

Dans l'ensemble, la perception des raisons de ce sentiment de malaise est équivalente dans le premier et le second degrés, sauf pour le conflit de pouvoir avec les élèves (27 %) qui est bien plus pesant dans le second que dans premier degré (11 %).

Le premier facteur mis en avant soulève deux hypothèses :

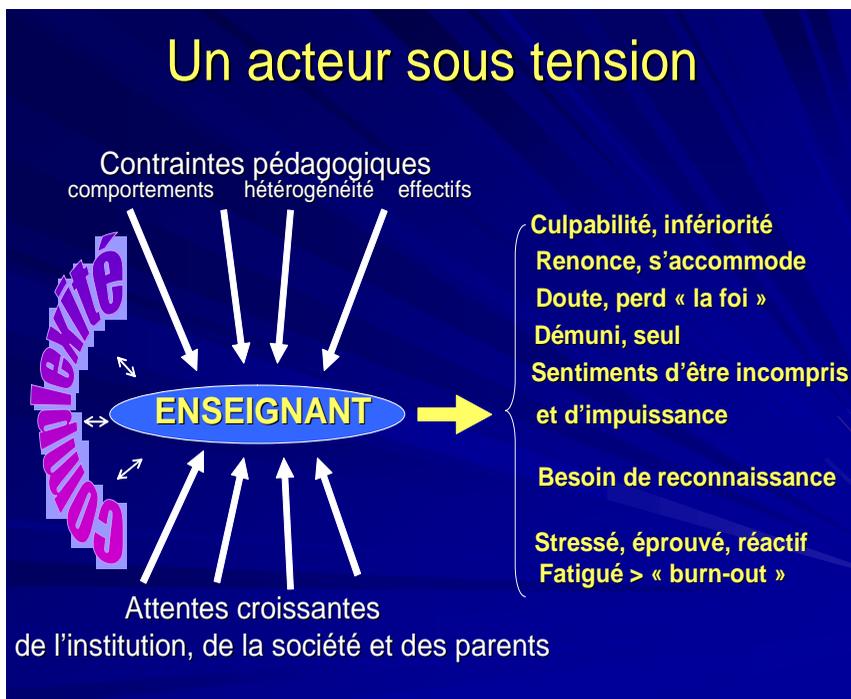
- le poids qu'exercent ces difficultés concrètes et répétées au quotidien ;
- un besoin que ces difficultés soient reconnues par l'institution, sous une forme ou une autre.

Un sentiment d'impuissance affecterait près de la moitié des enseignants.

La mise en perspective de ces quatre raisons met clairement en relief un phénomène relativement nouveau, il s'agit de la tension que vit une bonne part des enseignants entre :

- d'un côté, les contraintes propres aux conditions pédagogiques
- de l'autre, les objectifs, les attentes et les espoirs qu'assignent à l'école la société, l'institution et les parents.

Cette tension crée un sentiment d'incompréhension doublé d'un fort besoin de reconnaissance sociale.



Les enseignants ont aussi été interrogés sur la nature des difficultés concrètes qu'ils jugent insuffisamment prises en compte :

« Quelles sont les principales raisons qui rendent les conditions concrètes de travail difficiles ? »

Trois citations possibles	Enseignants	Premier degré	Second degré
La complexité des missions demandées à l'enseignant		60 %	40 %
Le comportement des élèves		59 %	81 %
La difficulté de faire progresser tous les élèves		58 %	65 %
Le nombre d'élèves par classe que vous estimez trop élevé		49 %	51 %
La difficulté de rencontrer les collègues (emploi du temps)		23 %	12 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans les classes		18 %	15 %
Les conditions matérielles des salles de classes		12 %	12 %
Le manque de lieux où les enseignants peuvent travailler en dehors de la classe		6 %	8 %
Les parents*		3 %	
Autre		4 %	11 %
Non-réponse / Ne sait pas		1 %	4 %

(*) Modalités de réponses non proposées initialement

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000) ; du second degré (N = 986)

Cette enquête met clairement en relief les quatre raisons qui rendent les conditions de travail difficiles dont une, la première, est nouvelle depuis cinq ans : la complexité des missions demandées à l'enseignant.

On le voit, ces quatre difficultés relèvent principalement de l'exercice de la relation pédagogique et non des moyens.

Cette complexité, ressentie de manière plus vive en primaire, recoupe en fait les trois autres facteurs. Les maîtres sont soumis à des injonctions qu'ils jugent paradoxales : rendre l'école plus égalitaire et, en même temps, gérer une hétérogénéité de plus en plus grande tout en assumant les attentes croissantes de la société, de l'institution et des parents en termes :

- d'éducation au respect, d'éducation routière ;
- de différenciation, d'accompagnement et de soutien ;
- d'intégration de handicapés (loi sur le handicap de février 2005) ;
- d'objectifs de performance et de réussite des élèves : 100 % des jeunes doivent sortir du système éducatif avec un diplôme ou une qualification.

Par leur itinéraire social et leur réussite scolaire, les enseignants ne sont majoritairement pas préparés à la difficulté scolaire et aux comportements de

certains élèves. Cette complexité fait de la pratique pédagogique et de ses objectifs un défi quotidien face auquel un certain nombre d'enseignants se sentent démunis, au point que de nombreux professeurs ressentent une insécurité dans leurs gestes (1967-68) pédagogiques.

Dans le premier degré, les difficultés semblent plus porter sur la complexité de la polyvalence nécessaire pour assumer les objectifs assignés à l'école, tandis qu'au collège, la contrainte majeure reste le comportement des élèves (81 %).

La complexité du métier est particulièrement vécue dans des dilemmes propres à la communication en classe.

Deux exemples formulés par Ph. Perrenoud :

« - Lorsque l'hétérogénéité des compétences des élèves est si grande qu'elle demande une différenciation de tous les instants, comment animer des débats collectifs sans stigmatiser les difficultés de certains élèves, sans s'exposer au bavardage, à l'ennui voire à la moquerie de certains élèves ?

- Face à des élèves aux comportements régulièrement agités et imprévisibles, comment créer un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage tout en canalisant les débordements inacceptables ? »¹

Tension et complexité ont pour conséquence, dans l'Éducation nationale comme dans les entreprises, de générer un stress quotidien.

On peut regretter que, dans l'enquête de la DEP, ce stress n'ait pas été pris en compte parmi les facteurs qui rendent le travail des enseignants difficile.

L'enquête menée par l'épidémiologiste Viviane Kovess (Université Paris V), à partir des données de la MGEN, auprès de 4 048 enseignants, fait apparaître que la consommation d'anxiolytiques, de somnifères et d'antidépresseurs est plus importante que dans la moyenne de la population française et souligne l'existence d'angoisses, d'une fatigue nerveuse et d'un stress plus importants que dans les autres branches professionnelles. Les enseignants, et notamment les hommes, vont plus facilement, dans l'enseignement que dans les autres branches professionnelles, consulter en cas de dépression.

Dans l'enquête du SNES, il apparaît clairement que, pour les enseignants, ce stress est lié aux difficultés qu'ils rencontrent dans la relation pédagogique :

1. Philippe Perrenoud (1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, 1999, pp. 59-67.

« Concernant le stress, diriez-vous qu'il vient d'abord » (deux réponses possibles) ?...

	Effectifs	%
De l'attitude des élèves	1238	57,13
Des difficultés à faire réussir les élèves	1308	60,36
Des conditions matérielles d'exercice	788	36,36
De la pression de l'administration	393	18,14
De l'ambiance de l'établissement	360	16,61
Ne se prononce pas	8	0,37

Source : Enquête SNES (*op. cit.*).

Le stress peut être considéré comme un dopant de l'activité professionnelle. Mais, comme dans toutes les professions exposées à un haut degré d'interactions sociales, les enseignants exerçant en collège ou en école primaire, au contact d'élèves agités, instables et au comportement difficile à contrôler, figurent parmi les populations exposées à des risques élevés de tension psychique.

Plus la situation à gérer est perçue comme complexe, plus l'enseignant a le sentiment de ne pas contrôler son action et celle de ses élèves, moins il a de l'emprise sur son environnement et plus il est tendu.

Lorsque ce stress s'installe de manière chronique, que se répète chez l'enseignant ce sentiment d'échec et d'impuissance à résoudre les problèmes auxquels il fait face, les conséquences observées peuvent être multiples voire dévastatrices :

a) psychosomatiques : maux de tête, perte de poids, dysfonctions gastro-intestinales, fatigue chronique, hypertension artérielle, susceptibilité aux infections virales. L'enseignant qui souffre de stress intense devient rapidement apathique au travail et subit une baisse de rendement qui peut aller jusqu'au syndrome d'épuisement professionnel : le *burn-out*.

b) psychosociaux et pédagogiques : perte de contrôle de son action et de celle des élèves, mauvaise humeur, irritabilité et insatisfaction avec les élèves et les collègues. On observe souvent une baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, une augmentation des attitudes autoritaires, réactives, agressives et punitives face aux élèves.

c) psychologiques : anxiété et angoisse chroniques se caractérisant par des sentiments de culpabilité, d'inefficacité et d'incompétence. L'enseignant vit des sentiments d'infériorité et d'inutilité. Il perd confiance en lui-même ce qui entraîne généralement une diminution de son estime personnelle. Le

stress contribue au désenchantement, au découragement, au repli sur soi, au sentiment de solitude, à la perte d'intérêt, à la résistance au changement, voire à la dépression.

Comme on le voit, c'est, d'une part, l'ensemble des relations pédagogiques qui se trouve affecté et, d'autre part, la santé de la personne qui est mise en péril.

L'attitude des élèves, leur agitation et notamment les actes de violences apparaissent comme les principaux facteurs de stress et, par ailleurs, comme nous l'avons vu, l'une des quatre sources de difficultés concrètes de travail pour les enseignants.

Qu'est-ce qui a changé dans le comportement des élèves, qu'est-ce qui est nouveau ?

Signalons d'abord que la France est actuellement un des pays les mieux équipés en matière de dispositif de recensement des actes de violence. Le logiciel Signa de recensement des phénomènes de violence a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics ainsi que les écoles des circonscriptions du premier degré.

Son objectif : recenser de manière exhaustive les actes « graves » de violence survenus à l'école et ses abords.

Ce que reprochent néanmoins de nombreux chercheurs à ce dispositif, ce sont les risques de sur-déclaration (pour classement en ZEP) ou de sous-déclaration (pour conserver la réputation) qui minorent ou majorent les chiffres réels. Or, concernant les actes de violence graves, qui demeurent restreints et ponctuels, les données de Signa, qui recoupent celles de la police, n'ont pas montré d'augmentation significative.

L'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire (OEVS), dirigé par Éric Debarbieux (professeur en sciences de l'éducation) et constitué d'une vingtaine d'équipes étrangères, mène des recherches auprès de 30 000 élèves depuis 1993, fondées sur la « méthode de victimisation ». Cette méthode permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime qui la déclare, lors d'un entretien.

Or, d'après l'OEVS, les difficultés quotidiennes sont vécues à des degrés de concentration très divers selon que les élèves sont en établissement de zone rurale, de zone urbaine défavorisée, de zone urbaine favorisée ou de zone urbaine mixte (catégories de É. Debarbieux) :

Pour l'OEVS, ce qui est nouveau, ce sont d'abord les violences quotidiennes et répétées, non pas les actes criminels qui restent rares mais cette « violence ordinaire » constituée d'insultes, de provocations, de vols, de

coups, de racket et de dégradations. Ce qui est nouveau, c'est l'augmentation de ces actes et donc leur fréquence, et non les actes en eux-mêmes. Cette augmentation s'est faite au cours des années 1990 et notamment entre 1995 et 1999. D'après Éric Debarbieux, « ces actes ne doivent être ni sous-estimés ni surestimés »².

Mais, comme le souligne Laurent Mucchielli, sociologue au CNRS, les enseignants ne sont pas soumis à des violences radicalement nouvelles mais à des violences répétées dont l'une consiste en une forme grave d'irrespect et de mépris : l'injure.

Ce type de maltraitance, qui n'intéresse pas les médias parce qu'elle n'a pas de caractère sensationnel, révèle pourtant l'existence d'une profonde violence au sein des rapports entre élèves et enseignants.

On doit s'interroger. Quelles peuvent être les conséquences de la banalisation de l'injure que l'on observe dans certaines classes ?

Si l'école primaire a vu baisser les actes de violence, de 1995 à 2003 (enquête auprès de 6 175 élèves) et a amélioré, de manière remarquable, le climat scolaire, il n'en est pas de même dans les collèges où l'écart entre les établissements classés ZEP et les autres s'est creusé. Les chercheurs font notamment apparaître un manque de formation des professeurs.

Dans les collèges situés en zone défavorisée, 35,6 % des élèves déclarent avoir été victime d'actes de violence. Et parmi eux, 72 % ont été victimes d'insultes, 50 % de vols, 25 % de coups, 24 % de racisme et 8 % de racket. Ces actes provoquent de l'anxiété, une perte de confiance en soi, voire de la dépression chez les victimes à répétition (10 % des élèves sont en réelle souffrance).

Les enquêtes répétées à plusieurs années d'intervalles par Debarbieux et Montoya, de 1995 à 1998, montrent que, si le nombre d'élèves victimes était stable depuis 1995 les professeurs comme les élèves, et particulièrement les victimes, perçoivent une augmentation de la dureté des victimisations et de la violence. En 1995, 24 % des élèves des établissements populaires pensaient la violence très présente dans leur établissement. Ils sont, trois ans plus tard, 41 % ! De même, pour les professeurs, ils étaient environ 7 % en 1995 à estimer qu'une forte violence existait dans leur collège ; en 1998 ils étaient 49 % à le déclarer...

Ces incidents en classe peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

- ceux qui ont pour motif le verdict scolaire sous toutes ses formes : note, appréciation, jugement scolaire oral. D'où la nécessité de travailler, en formations initiale et continue, le rapport à l'erreur et à l'évaluation, les attitudes et les discours sur l'évaluation, leurs enjeux pour l'élève.

- ceux qui ont pour motif les modalités de l'autorité elle-même, sanctions ou manières de dire et de faire de l'enseignant pour rétablir l'ordre scolaire. Là, ce qui est à travailler, c'est le rapport à la loi. Comment penser l'autorité et la sanction en classe ? Quels sont les facteurs d'autorité ?

- enfin, ceux qui ont lieu au sein de la vie juvénile proprement dite, élève contre élève, mais que l'enseignant doit bien se décider à gérer s'il ne veut pas voir la situation empirer. Ces incidents soulignent l'importance de travailler le rapport à l'autre, d'organiser des espaces de paroles pour cela.

D'après Éric Debarbieux (1999), « Ce qui apparaît très nouveau dans l'enquête publiée en 1998, c'est le fait que la classe devient un lieu plus fréquemment cité comme réponse à la question ouverte : "Où y a-t-il de la violence ?" » Antérieurement, les élèves répondaient massivement que les lieux de la violence étaient la cour de récréation ou les abords et les alentours immédiats de l'établissement.

D'ailleurs, pour Jacques Testanière, contrairement au « chahut traditionnel », il ne s'agit pas d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé. Ce qui frappe en matière d'incidents, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dit « difficiles ». Dans sa dernière recherche, Catherine Mancel-Montoya (Université Bordeaux II) souligne que les étudiants et les stagiaires ont peur de la violence.

Selon Anne Barrière (Université Lille III), le quotidien enseignant est fait plutôt de « perpétuels accroc à la paix scolaire », de formes de désordre scolaire dans les classes.

Lorsqu'on interroge des enseignants sur leur travail, et en particulier sur la gestion de classe, le vocabulaire employé est celui d'incidents, de conflits circonscrits et aléatoires qui mettent en scène, la plupart du temps un enseignant et un élève, mais aussi parfois deux élèves.

Le sentiment d'insécurité gagne un nombre plus grand d'élèves et d'enseignants. Pour Debarbieux, sentiment d'insécurité et sentiment de vio-

lence sont fortement corrélés aux zones sensibles. On y observe une forte dégradation des relations vécues entre élèves et entre élèves et professeurs.

Par ailleurs, on observe un développement des violences antiscolaires – les écoles incendiées en novembre 2005 en sont un symbole. D’après les élèves, tout conduit à l’affirmer : il y a une agressivité plus forte contre les enseignants ; les salles de classe sont plus fréquemment citées comme lieux violents ; on constate une perte de crédit des enseignants, tant du point de vue relationnel que du point de vue didactique.

Ce qui a changé, c’est le rapport des élèves à l’école et le développement de la démotivation. Pour Érick Prairat, on assiste à « une érosion de la légitimité traditionnelle de l’école ». Un rapport de refus, de rejet, de désintérêt vis-à-vis de l’école se développe. Les élèves ne croient plus en l’école. Ils sont en conflit avec elle et le manifestent.

D’ailleurs, ils expriment plus librement leurs droits, les connaissent mieux et manifestent de plus en plus spontanément leurs refus ou leurs désaccords, de telle sorte que les professeurs ont face à eux des élèves potentiellement plus réactifs par rapport aux contraintes, mais aussi des élèves eux-mêmes stressés, affectés, déprimés par leur environnement social et leur familial.

La découverte de cette dure réalité scolaire est parfois brutale pour des stagiaires qui n’ont pas grandi dans une zone dite sensible et qui ne possèdent ni les codes, ni les référents de leurs élèves. Ils se voient obligés de se mobiliser pour des objectifs qui ne sont pas ceux pour lesquels ils ont initialement choisi d’enseigner : la motivation, l’éducation citoyenne, l’accompagnement différencié. Ils doivent, de plus, travailler en équipe alors que l’autonomie est le second motif pour lequel ils se sont dirigés vers ce métier.

On le voit, la qualité de la relation avec les élèves devient déterminante de l’efficacité didactique. Enseigner ne peut plus être réduit à transmettre. La mise en œuvre de compétences véritablement fécondes réclame une réelle professionnalité pédagogique, c’est-à-dire un savoir-faire qui ne s’acquiert qu’au gré d’une formation ou d’une autoformation volontariste. Jamais la formation relationnelle n’a été aussi nécessaire qu’aujourd’hui !

2. À la lumière de ce constat, comment former les enseignants pour leur permettre de se construire une certaine professionnalité relationnelle ?

Cette interrogation pose d’emblée la question de savoir : « Qu’est-ce qu’un professionnel de la relation pédagogique ? »

Si je vous donnais le temps de répondre à cette question, on se rendrait compte, à travers vos réponses, que cette notion est très relative. On se rendrait compte aussi qu'il y a de nombreuses formes de professionnalité. Peut-être y aurait-il d'ailleurs autant de réponses que de présents ! D'aucuns me renverraient au fameux référentiel de compétences, d'autres à un degré de compétence, de maîtrise, de savoir-être, à des savoir-faire éprouvés ou à une expérience analysée.

Même s'il n'y a pas de norme affichée de la professionnalité, reconnaissons que nous savons dire, en tant que formateurs, pourquoi, dans une classe, un homme ou une femme se comporte en professionnel sur le plan de sa relation aux élèves.

En 2002, j'ai mené une étude des représentations de quinze maîtres-formateurs sur les critères d'une relation pédagogique efficace.

Un certain nombre d'idéaux et d'invariants se dégagent de leurs conceptions, parmi lesquels on retrouve les comportements décrits par l'américain, Ryans, en 1960, sur les comportements dits efficaces. Ces données descriptives demeurent d'une totale actualité ! Elles recourent les représentations de maîtres formateurs interrogés.

Comportement efficace	Comportement inefficace
<p>Vif, enthousiaste. S'intéresse aux élèves et aux activités Gai, optimiste. Possède la maîtrise de soi Aime s'amuser, a le sens de l'humour. Reconnait et admet ses fautes. Honnête, impartial et objectif par rapport aux élèves. Patient. Montre de la compréhension et de la sympathie pour les élèves Amical et courtois Aide les élèves dans leurs problèmes personnels aussi bien que scolaires. Pousse à l'effort et récompense le travail bien fait. Reconnait les efforts des élèves. Prévoit les réactions</p>	<p>Apathique, triste, semble s'ennuyer. Semble ne porter aucun intérêt aux élèves Déprimé, pessimiste, semble malheureux. S'emporte, est facilement troublé. Est trop sérieux, manque d'humour. N'est pas conscient de ses erreurs ou ne réussit pas à les admettre. Malhonnête, partial par rapport aux élèves. Impatient. Sec avec les élèves, utilise le sarcasme, manque de sympathie à leur égard. Distant. Indifférent aux problèmes et aux besoins des élèves.</p>

d'autrui dans des contextes sociaux. Encourage les élèves. Organisé et méthodique.	Ne loue pas les élèves, désapprouve, se montre d'un rigorisme exagéré Doute des motifs des élèves. Ne prévoit pas les réactions d'autrui. Ne fait aucun effort pour encourager. Travail sans préparation, manque d'organisation.
--	--

G.D. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Wachington, D.C. American Council of Education, 1960.

Trois domaines de compétences concourent à la création d'une relation pédagogique féconde :

- Adapter son attitude aux exigences des différents moments pédagogiques.
- Susciter la motivation intrinsèque des élèves.
- Établir une communication qui conjugue autorité et soutien.

Je souhaiterais m'attarder sur cette notion de « moment pédagogique » qui me semble un très bon levier pour la formation relationnelle, car c'est un excellent moyen pour un stagiaire de travailler la professionnalité de ses gestes, de ses attitudes et de sa communication.

Moments pédagogiques	Exigences fonctionnelles	Attitudes, gestes et compétences
L' accueil , le matin, ou la transition entre deux cours	La courtoisie La politesse Le civisme La création d'un bon climat de travail	Mobiliser, motiver***, rassurer** Canaliser les débordements** Tisser ou retisser des liens* Entretenir des habitudes*, ritualiser* Être patient**, relâché*, ou indifférent*

<p>La présentation d'une activité</p>	<p>L'attention et l'écoute Le sens de l'activité La motivation de tous les élèves Le consentement</p>	<p>Susciter l'attention***, l'écoute*** de tous les élèves (théâtralité) Informers les élèves, en termes clairs, des objectifs visés* Présenter clairement l'activité** Être convaincant*, enthousiaste*</p>
<p>La passation d'une consigne</p>	<p>L'attention et l'écoute Le sens de l'activité</p>	<p>S'exprimer clairement** Faire preuve de concision*</p>
<p>Le travail de groupe</p>	<p>L'implication des élèves Le maintien d'un niveau sonore acceptable</p>	<p>Répondre aux besoins des élèves** Laisser les élèves se confronter aux obstacles* Solliciter l'implication de tous les élèves*</p>
<p>La régulation L'explication Le soutien individuel ou collectif</p>	<p>Le repérage des réussites et des erreurs L'adaptation aux diverses difficultés des élèves Le guidage, l'aide L'encouragement</p>	<p>Faire preuve d'empathie*, de patience** Analyser les difficultés des élèves** Aider à l'autoévaluation* Produire des explications claires** Différencier son intervention** en fonction des besoins Accompagner l'élève*, le soutenir* Produire des renforcements positifs*</p>
<p>La mise en commun La correction</p>	<p>La rigueur et la lisibilité La pertinence des réponses L'implication des élèves Le respect de leur travail</p>	<p>Maintenir l'attention et l'écoute des élèves en difficulté *** Susciter la participation des élèves***, leur questionnement** Justifier** les réponses, argumenter*</p>

La situation d'indiscipline	Le respect mutuel Le respect des règles L'obéissance L'apaisement Le dialogue	Canaliser les débordements** Exercer une autorité équitable** et sereine** Adopter une posture de médiation* Désamorcer les attitudes de résistance*
La fin d'une activité	La synthèse	Dégager les idées essentielles**

Sur 15 enseignants réputés experts : (*) exprimé par 3 ou 4 ; (**) par 5 à 7 ; (***) par plus de 8.

On peut identifier comme cela, en formation, avec les stagiaires, 8 ou 9 moments spécifiques.

Cette approche permet de bien circonscrire la spécificité des exigences fonctionnelles de chaque moment de l'action pédagogique, de mieux cerner le domaine de compétence mobilisé par la mise en œuvre de ces exigences et, au final, de limiter l'appréhension de la complexité et de réduire ainsi la tension qu'elle génère.

Les critères de la professionnalité relationnelle

Si on essaie de dresser un tableau des critères de professionnalité relationnelle à travailler en formations initiale et continue, il convient alors de s'attarder sur le sens que recouvre l'exigence éthique. Celui qui l'incarne opère des choix tout en considérant l'intérêt de l'élève à court et long termes. Il s'interroge sur la pertinence du moment et la manière d'intervenir pour aider et envisage avec responsabilité les conséquences de ses choix. Un enseignant qui, dans son altérité, s'évertue à accepter l'autre inconditionnellement, veillera à ne pas glisser du jugement des actes ou des productions d'un élève au jugement de la personne de l'élève. Il peut trouver pour cela dans la congruence, comme le suggérait Carl Rogers (1974), une des conditions nécessaires pour parvenir à bien vivre sa recherche d'une considération positive inconditionnelle dans sa relation à ses élèves.

L'exigence éthique d'un enseignant doit aussi se décliner dans sa capacité à choisir le regard avec lequel il analyse une situation, avec lequel il s'adapte à l'élève.

Je voudrais m'attarder un peu sur cette capacité à choisir son regard. De quel regard s'agit-il au juste ?

Le regard du didacticien. Il porte sur le savoir, l'apprentissage.

C'est celui de l'enseignant stratège qui vise l'efficacité dans la construction du savoir chez ses élèves. Il cherche pour cela, à multiplier les approches, à différencier son soutien didactique, à travailler sur le sens des erreurs et à adapter ses objectifs et son rythme de progression aux difficultés des élèves.

Le regard du sociologue. Il privilégie le contexte social de l'élève.

C'est celui de l'enseignant qui cherche à mieux connaître le contexte pour le comprendre et ainsi mieux l'accepter et agir alors de manière juste et différenciée.

Le regard du psychologue. Il s'attache à considérer la personne de l'élève.

C'est celui de l'enseignant qui cherche à accompagner, écouter, encourager.

Dans sa communication interindividuelle, il considère l'élève comme une personne et se rend capable de se laisser guider par l'élève afin de l'aider à trouver ses propres points d'appui. Se comporter en psychologue, c'est permettre à l'élève d'exprimer son ressenti. C'est se rendre capable d'entendre véritablement la parole de l'autre.

Le regard du philosophe. Il s'attache aux valeurs et aux finalités en jeu.

C'est celui de l'enseignant qui incarne et cherche, par la réflexion sur l'expérience vécue, à construire chez ses élèves des idéaux et des valeurs humaines et sociales, et qui crée des situations où l'élève pourra les éprouver et les conceptualiser.

La posture du philosophe est celle du maître qui prend le temps, qui lâche prise par rapport à ses désirs d'efficacité immédiate. Il est attaché à l'idée que les apprentissages les plus féconds pour l'élève sont issus des situations dans lesquelles il prend conscience par lui-même.

Quels sont les autres critères de professionnalité relationnelle ?

Le professionnel analyse en situation (praticien réflexif), il cherche à s'adapter à l'hétérogénéité des élèves et à la singularité des situations relationnelles. Il s'appuie sur les renforcements positifs : il encourage, félicite, valorise les réussites. Et surtout, il trouve le ton, le canal pour que le *feedback* soit vraiment positif.

Le professionnel est celui qui incarne une des formes les plus hautes du respect de l'autre : la patience. Il la cultive comme une vertu.

On retrouve beaucoup, parmi les représentations des IPEMF, la capacité d'écouter ce que veut dire l'élève. Écouter l'autre, c'est aussi, dans l'instant, écouter à l'intérieur de soi et mettre à distance ce que l'écoute réveille en soi. En cela, le professionnel doit se rendre capable de concéder la parole à l'élève et d'accepter de partager du pouvoir. Il organise pour cela des moments de débat et de prise de décision démocratiques, ceci, afin de « rendre la parole moins clandestine » (P. Perrenoud) et d'instituer avec les élèves la loi dans la classe. Le conseil d'élèves et, plus largement, la pédagogie coopérative permettent d'atteindre ces objectifs en ce qu'ils ne laissent pas de place à l'arbitraire.

C'est aussi quelqu'un capable d'entendre ou de lire ce que l'élève ne dit pas...

La maîtrise de l'autorité, et notamment la capacité de ne pas déraiper lors des situations difficiles et donc de ne pas basculer dans des attitudes réactives, est essentielle. La sanction a toute sa place, comme une expérience structurante pour leurs rapports à la loi et à la liberté. L'éthique du maître doit le conduire à accepter les critiques sans pour autant qu'il perde la face. Ainsi, en permettant aux élèves de bâtir progressivement leur propre autorité, il renforce la sienne, d'enseignant responsable.

Pour les IPEMF interrogés, le professionnel est capable de créer, par son engagement et sa sérénité avec les élèves un climat, une qualité de communication qui permettent à l'élève d'établir un rapport de curiosité et d'intérêt au savoir, un rapport de respect et de considération à l'autre, un rapport d'ouverture et d'adhésion à la loi.

L'enseignant professionnel consulte, dialogue, travaille en équipe et s'appuie sur ses partenaires, notamment les parents. Il met en œuvre pour cela des stratégies, un style relationnel et une psychologie propre qui intègrent le pouvoir de l'élève.

C'est un maître qui fait confiance, qui ne renonce pas. On retrouve beaucoup, dans les propos recueillis, l'idée que c'est un adulte qui gère les amorces de stress afin d'agir sur sa disponibilité intérieure.

L'implication et la générosité dans l'action sont des caractéristiques récurrentes dans les propos recueillis.

Dans ce tableau idéal et normatif, on observe parmi les compétences du professionnel celles qui relèvent de ce que Mireille CIFALI (univ. de Genève) appelle « l'attitude clinique » et qui renvoient à la capacité de prendre de la hauteur par rapport au sujet, de rester dans une sérénité et une bienveillance, de ne pas basculer dans la réactivité face aux contraintes et aux obstacles rencontrés en classe. Pour y parvenir, l'enseignant doit apprendre à ne plus être esclave de ses émotions et à ne pas s'égarer dans le transfert.

Les plans de formation en IUFM sont encore pauvres dans le domaine de la formation clinique. Ces repères dessinent néanmoins des pistes pour répondre à la question qui nous intéresse : comment, dans le contexte actuel, amener l'enseignant (stagiaire ou non) à construire sa professionnalité ?

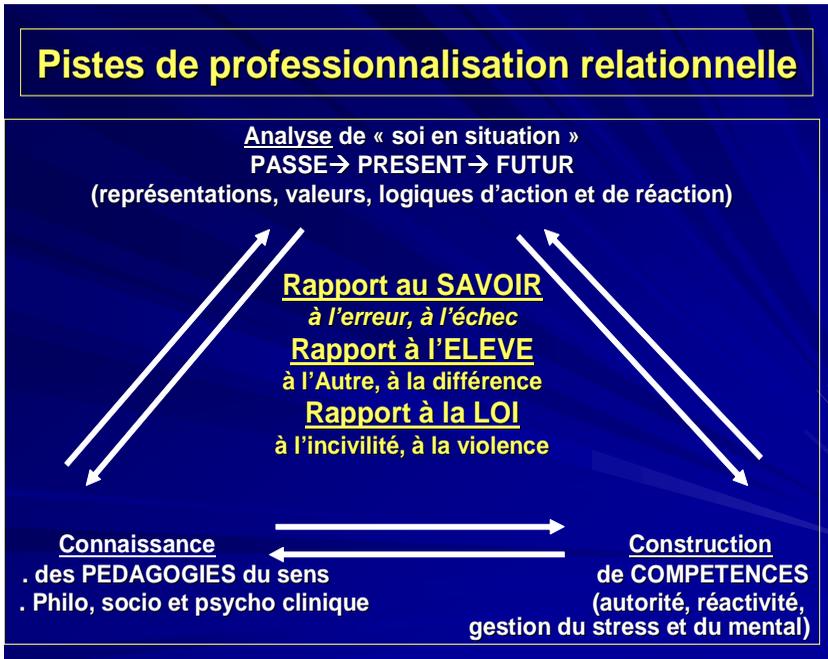
C'est face aux résistances, face aux obstacles que rencontre l'enseignant dans son action qu'il se révèle vraiment professionnel dans son pouvoir pédagogique. C'est pourquoi une véritable formation relationnelle ne peut pas faire l'économie d'un travail sur le tryptique des enjeux de la relation pédagogique :

- Le rapport au savoir, notamment à ce qui est source de résistance. Il s'agit alors de travailler en formation le rapport de l'enseignant à l'erreur commise par l'élève, le rapport à l'échec sans omettre le rapport à la réussite.

- Le rapport à l'élève, en tant que rapport à l'autre. Il s'agit ici de s'attarder sur ce qui est source de difficulté : le rapport à l'autre, à la différence.

- Le rapport à la loi, à la règle, à l'interdit, à l'autorité, notamment le rapport aux incivilités, à la violence des élèves qui crée tant de dérives dans les relations pédagogiques.

Ces rapports, l'élève les construit dans et par la relation pédagogique, en fonction des valeurs, des conceptions, des attachements qu'incarne l'enseignant par ses attitudes, ses paroles et ses gestes, et donc en fonction des rapports que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir, l'élève et la loi.



Nous proposons que ces trois objets soient travaillés en formation de manières différenciées et suivant trois approches interstructurantes :

1. **L'analyse de « soi en situation »**, par un travail de confrontation de ses représentations et de ses valeurs. Il s'agit, à cette occasion, d'explorer et d'interroger l'idéal de soi, les normes du « bon enseignant », les limites de l'acceptable chez l'élève. Cette mise à jour des fondements de l'action doit être menée avec le souci de conduire l'acteur à conscientiser ses « logiques prioritaires et personnelles d'action ».

Cette démarche réclame de s'attarder sur l'analyse de « soi en situation difficile » (habitus, peurs, réactivité...). Elle peut se faire à partir de l'analyse d'« incidents critiques » et de l'analyse des causes de dérapages réactionnels.

Il y a là tout un travail sur la construction de l'identité professionnelle à mener (réf. : Christiane Gohier, professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec, à Montréal)

2. **La connaissance des pédagogies du sens**, coopératives, actives et de projet, qui placent l'engagement de l'élève et son activité au cœur des situations d'enseignement-apprentissage :

- par un travail de comparaison, d'appropriation ;
- par une formation filée en philosophie de l'éducation, en sociologie des contextes scolaires ainsi qu'en psychologie clinique.

3. La construction de compétences dans les domaines de la communication (théâtralité, donc voix, attitudes, *feed-back*, valorisation, formation aux dilemmes), de l'incarnation d'une autorité, de la maîtrise de soi en situation de conflit, de la gestion du stress et de l'activité mentale, donc de la perception du réel.

En guise conclusion, je dirai que j'ai traité ce thème des nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique essentiellement comme si ces conditions préexistaient d'emblée à l'entrée de l'enseignant en classe, comme si le comportement des élèves était une donnée principalement extérieure au professeur. Or la relation avec les élèves demeure une création quotidienne. Et c'est bien en cela qu'elle reste, à chaque rencontre, une nouvelle occasion pour l'enseignant de donner le meilleur de qui il est.

Ce qui devient alors passionnant dans cette aventure humaine qu'est la formation, c'est la possibilité de faire entrevoir aux enseignants qu'au-delà de l'exercice académique de leur fonction, la rencontre avec l'élève autour d'objectifs didactiques peut être une formidable occasion de se transcender et devenir aussi un véritable chemin initiatique.

Quelques références

en lien avec la formation à la relation pédagogique

BLIN Jean-François, GALLOIS-DEULOFEU Claire (2001), *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris, Delagrave.

BRU Marc, *Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes*, Colloque "Défendre et transformer l'école pour tous", Marseille oct. 1997, CD-ROM édité par l'UFR d'Aix-Marseille.

Direction des études et de la prévision (2005a), *Portrait des enseignants de collèges et lycée en mai-juin 2004*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

Direction des études et de la prévision (2005b), *Portrait des enseignants du premier degré*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

DEBARBIEUX E, MONTOYA Y. (1998), *Rapport de recherche. La violence en milieu scolaire : évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation et de lutte contre la violence en milieu scolaire*, Direction de la Programmation et du Développement. M.E.N.R.T.

- DEBARBIEUX Eric (1999), *La Violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris, ESF.
- DUBET François (1999), *Le Collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire* (avec A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier), Paris, La Documentation française.
- GUENO Jean-Paul (2002), *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Librio.
- IMBERT Francis (2004), *Enfants en souffrance, élèves en échec : ouvrir des chemins*, Paris, ESF.
- LAACHER Smaïn (2005), *L'Institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.
- MABILON-BONFILS Béatrice (2005), *Violences scolaires et cultures*, Paris, L'Harmattan.
- MARSOLLIER Christophe (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation.
- MUCCHIELLI Laurent (2002), *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- MERLE Pierre (2005), *L'Élève humilié*, Paris, Presses universitaires de France.
- POUPELIN Michel et FOTINOS Georges (1995), *La Violence à l'école. État de la situation en 1994 : analyse et recommandations*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale.
- PRAIRAT Érick (2005), *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF.
- ROGERS Carl (1974), « Introduction » de *Eux et moi. Le risque d'enseigner*, de James T. Dillon, Paris, Fleurus, pages 7-9.
- TESTANIÈRE Jacques (1967-1968), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, VIII, 17-33.
- « Violence à l'école : alerte mondiale » (2006), dossier, *Le Monde de l'éducation*, n° 343, janvier.