

Mémoire professionnel de Bachelor
Formation primaire

Observer sans juger, de la théorie à la pratique.

Mémoire de Bachelor de : Lynn Grand-Guillaume-Perrenoud

Sous la direction de : Tristan Donzé

Delémont, mars 2019

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail :

Je tiens à exprimer particulièrement ma gratitude, à mon directeur de mémoire, Tristan Donzé, qui a eu l'audace de m'accompagner dans ma démarche. Je lui suis profondément reconnaissante pour sa confiance témoignée, pour la richesse et la pertinence des réflexions partagées ainsi que son dévouement et sa précieuse collaboration.

Un chaleureux « merci » aux cinq enseignant·e·s qui m'ont accordé du temps pour répondre à mes questions parfois sensibles. Leurs précieux échanges ont permis d'obtenir la « matière première » essentielle à ce travail de recherche.

Je remercie également Annelise pour la relecture du travail et ses nombreux conseils.

Finalement, je remercie Yvan, mon compagnon, pour son soutien sans faille durant cette intense période.

Avant-propos

Résumé

« Le langage nous engage à parler de stabilité, de constantes, alors que nous vivons dans un monde dynamique » (Rosenberg, 2016). Cette citation met en lumière une contradiction non négligeable de la communication, avec laquelle tout un chacun doit composer. Cette présente recherche est basée sur le postulat que la communication au sujet d'un élève relève d'une complexité contextuelle et se compose d'enjeux importants. Ceci, aura des conséquences au niveau de l'identité individuelle des sujets ainsi qu'au niveau des relations enseignant·e·s-élèves. Par ce travail, il s'agira de croiser les liens théoriques ainsi que les discours d'enseignant·e·s. afin de comprendre comment l'enseignant·e conscientise la notion de « jugement » et le principe « d'observer sans juger », et de comprendre de quelle manière l'enseignant·e s'engage dans une posture réflexive en regard de cette complexité. Finalement, un des buts est de questionner la pratique ainsi que l'éthique de notre profession.

Cinq mots clés :

Communication au sujet de l'élève | Jugement | Catégorisation | Réflexivité | Éthique

Liste des figures

Figure 1 : Axes thématiques..... 25

Figure 2 : Niveaux d'analyse..... 43

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien..... I

Annexe 2 : Modèles en référence à la psychologie culturelle et à la psychologie socialeII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Origine ou bref historique</i>	5
1.2.2 <i>Le jugement, un processus de catégorisation</i>	6
1.2.3 <i>Le désir de décrire</i>	10
1.2.4 <i>Notion de pouvoir</i>	11
1.2.5 <i>Ethique et responsabilité</i>	12
1.2.6 <i>Un désir de pratiquer le non-jugement</i>	14
1.2.7 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	15
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	15
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i>	16
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	19
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	19
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	19
2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i>	19
2.1.3 <i>Approche inductive</i>	20
2.1.4 <i>Enjeux</i>	20
2.2 NATURE DU CORPUS	20
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	20
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	21
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	22
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	23
2.3.1 <i>Transcription</i>	23
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	23
2.3.3 <i>Méthode et analyse</i>	24
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	25
3.1 UN CONTEXTE SOCIAL.....	25
3.2 RELATION À L'AUTRE.....	31

3.2.1	<i>Pistes d'action au sein de la relation à l'autre.....</i>	34
3.3	RELATION À SOI	37
3.3.1	<i>Pistes d'action au sein de la relation à soi.....</i>	41
	CONCLUSION	43
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	47

INTRODUCTION

Dans ce monde institutionnalisé, les priorités sont souvent l'urgence du temps, la primauté du collectif, le choix des méthodes, le contenu des matières, le règne du rationalisme et de l'utilitaire, le privilège de l'efficacité, le souci de la cohérence interne, la perpétuation et la pérennisation de l'identique. Dans ce contexte, quelle est la place accordée à la qualité de vie, aux échanges, au savoir-être, au savoir-devenir, aux initiatives personnelles, aux besoins intimes fondamentaux, aux attentes, aux engagements et aux investissements individuels [...] ? (Salomé, 1995, p.9).

Ainsi, l'enseignant·e peut-il ou elle être pris·e dans un rôle ? Quelle place l'enseignant·e accorde-t-il ou elle à la qualité de vie, aux échanges, au savoir-être dans ses actions ainsi que dans ses paroles ? Il a pu nous arriver, lors de notre scolarité en tant qu'élève, ou lors de nos temps de pratique professionnelle en tant qu'enseignant·e, d'entendre des mots porteurs de jugement à l'attention des élèves. Nous avons d'ailleurs connaissance des conséquences que peuvent engendrer de tels mots, sur l'identité, le devenir de l'élève et au sein de la relation avec l'élève concerné. Ainsi, le but de ce présent travail est de permettre une compréhension globale de la complexité à laquelle l'enseignant·e est confronté·e par rapport à cette notion de « jugement ». Les ancrages à cette réflexion seront notamment : la psychologie sociale, la sociologie, quelques incises de la psychanalyse, de la philosophie et finalement de l'éthique.

Cette complexité se situant justement au-delà de ce qui relève du jugement ou des attitudes porteuses de non-jugement, les objectifs sont donc de relever comment l'individu pense vivre cette complexité et d'analyser les processus de réflexivité vécus par l'enseignant·e. Les questions de départ sont celles-ci : comment l'enseignant·e conscientise un principe de « jugement » et comment fait-il usage de cette réflexivité dans sa pratique professionnelle ?

Nous tenterons dans un premier temps de nous pencher sur ce que la littérature propose quant à la notion de jugement et les concepts avoisinant cette thématique. De cette manière, il sera possible d'expliquer ce qui se joue dans la relation, notamment lorsqu'un adulte parle au sujet d'un enfant. Nous pourrions comprendre les enjeux qui en découlent. Dans un deuxième temps, nous emprunterons les apports de la sociologie, en développant une démarche compréhensive par l'élaboration et la mise en œuvre des entretiens. L'analyse qui suivra, se basera sur trois axes thématiques : un contexte social, la relation à l'autre et la relation à soi.

Ceux-ci permettront de présenter le contexte général dans lequel s'enracine le jugement et définiront ainsi la complexité que rencontre l'enseignant·e dans sa pratique. Le premier axe présentera l'influence du contexte social ainsi que les représentations sociales présentes dans nos contextes professionnels. Le second axe, mentionnera notamment les enjeux des relations entre individus eu égard à la notion de jugement. Pour conclure, le troisième axe se référera au travail personnel que l'enseignant·e opère quant à ce principe de « jugement » et mettra en lumière le travail de réflexivité qui en découle.

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Perrenoud (1996), souligne qu'enseigner, c'est faire face à la complexité. En effet, il n'est pas uniquement question de transmission de savoir, l'enseignant·e jongle entre plusieurs compétences afin de s'adapter au mieux aux différents contextes qu'il rencontre au sein de sa pratique. L'auteur et chercheur utilise justement la métaphore du funambule pour tenter d'illustrer cette complexité. Y aurait-il donc recherche d'équilibre dans toute posture d'enseignement ?

Parmi les compétences que l'enseignant·e mobilise, la communication est à la fois : « un moteur, un outil et un enjeu » (Perrenoud, 1996, p.53). La communication permet de transmettre un savoir et de par la complexité du métier, lui-même constitué d'imprévus, la communication devient aussitôt un des enjeux majeurs. Eu égard aux compétences en communication, inscrites dans le référentiel de compétences de la formation primaire de la Haute Ecole Pédagogique (HEP), la communication de l'enseignant·e se doit d'être claire et maîtrisée. Il serait intéressant de se demander, pourquoi ne voit-on pas apparaître dans ce même référentiel, les aspects de complexité relatifs au contenu et à la qualité de celle-ci. Peut-être ces éléments apparaissent-ils implicitement dans la rubrique « s'engager en tant que professionnel de l'enseignement » de ce même document.

Dans la littérature, il est rappelé par Cifali (2012), qu'en tant qu'enseignant·e, nous avons une responsabilité professionnelle de rencontre et de parole. Ainsi, il n'est pas seulement question d'apprendre à communiquer de manière efficace, mais également de prendre en compte la responsabilité de parole que nous avons vis-à-vis des individus. Par ce travail, nous souhaitons donc davantage porter notre regard sur l'idée même de la communication et réfléchir tant au contenu ainsi qu'à la valeur d'une certaine axiologie implicite permettant d'estimer la qualité de cette dernière.

1.1.2 Présentation du problème

Lors d'un cours au sujet de l'inclusion scolaire à la HEP, nous sommes sensibilisé·e·s à la communication de l'enseignant·e. Nous sommes invité·e·s, comme l'intitulé du cours le stipule, à « observer sans juger ». Le but de ce cours est de nous faire prendre conscience du

fait que nous pouvons apprendre à modifier notre regard vis-à-vis des observations que nous faisons concernant nos élèves. Des phrases nous sont présentées et nous devons relever s'il s'agit d'une description objective ou subjective d'un certain comportement décrit. Il est en outre mentionné dans ce cadre qu'il est nécessaire d'avoir recours à des observations factuelles, de dissocier l'observation de l'évaluation, de faire attention aux généralisations abusives et de prendre conscience que l'utilisation du « tu » au sein du discours est accusateur, qu'il est donc préférable de parler en « je ». Certains éléments sont énumérés ainsi, mais qu'en est-il de la complexité qui en découle ? Imaginer maîtriser l'usage de l'observation sans jugement, uniquement sur des bases théoriques, certes très solidement documentées, mais sans toutefois avoir effectué un travail personnel (psychologique, réflexif voire de rupture épistémologique), paraît être une tâche ardue, compte tenu de toute la complexité que représente le travail de l'enseignant·e dans son ensemble.

Dans une salle des maîtres, entre deux leçons, il n'est pas rare d'entendre des mots qui sont porteurs de jugements à l'image d'étiquettes que l'on colle sur les élèves. Par ailleurs, la littérature comme la recherche (Perrenoud 1996) mentionne que la communication en classe contient passablement de jugements tant à l'oral qu'au sein des remarques annotées dans les carnets scolaires. Ces jugements trop souvent normatifs, stigmatisent les attitudes, les façons d'être ou de faire des élèves. Certaines questions se posent alors : comment observer et juger sans contrevenir à l'éthique ? Comment trouver les mots justes eu égard à la complexité du contexte pratique ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Notons encore, qu'il nous apparaît que la communication de l'enseignant·e, ou « comment » il ou elle communique au sujet de ses élèves, ne constitue peut-être que la pointe de l'iceberg. En effet, les mots employés par l'enseignant·e sont mesurables, ils interviennent à un moment précis, dans un contexte spécifique. Pourtant derrière ces mêmes mots, il y a un individu connecté à son histoire, à sa culture, à son éducation, à ses convictions et ses questionnements. L'intérêt est donc de comprendre comment l'enseignant·e conscientise un principe de « jugement » au travers de la communication, et comment il ou elle fait usage de cette réflexivité dans sa pratique professionnelle.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Dans l'ouvrage de Perrenoud (1996), s'intitulant « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude », un chapitre entier est consacré à la communication de l'enseignant-e. Dans ce dernier, l'auteur relève que la communication en classe est passablement imprégnée de jugements quotidiens. On pressent ici qu'il y a présence d'un regard normatif et qu'il s'agit souvent d'une affaire de pouvoir. Afin de tenter de comprendre au mieux les propos de Perrenoud et de les compléter, il est nécessaire de réaliser un bref aperçu de l'apport de différentes disciplines.

Dès 1960, la sociologie ainsi que la psychologie sociale nord-américaine, se sont intéressées à une notion particulière de l'étiquetage. Dans un premier temps, les processus d'étiquetage ont notamment été étudiés en regard des phénomènes de déviance. Les études démontrent qu'au moment où la société considère un comportement comme déviant, elle l'étiquète comme tel et ceci engendre entre autres conséquences, un effet d'attente comportementale. Ceci signifie que le groupe social a un impact de parole dans le devenir de l'individu et que ce qui est dit au sujet d'un individu, peut impacter l'identité et l'être de chaque personne. Autrement dit, « la personne devient ce qu'on a supposé » (Lacaze, 2008, p.185). Cette dernière citation, fait d'ailleurs penser à l'étude de Rosenthal et Jacobson (1969, cité par Romano et Slazer, 1990). Ainsi, comme ces auteurs le mentionnent, des croyances, des idées ainsi que des jugements au sujet d'un individu peuvent s'installer de manière définitive et figer ce dernier dans des catégories, sans forcément que cela corresponde à une quelconque réalité.

Dans les mêmes années, la pensée rogorienne s'installe en Europe. Les fondements de Rogers (cité par Maccio, 2008), se basent sur le postulat que « toute personne possède en elle des richesses » (p.13). Le psychologue souligne très justement, que nous avons tendance à porter des jugements de valeurs qui majoritairement mettent l'accent davantage sur les défauts que sur les qualités d'une personne. Ce postulat invite donc à rechercher par un biais différent, les richesses d'autrui. Ainsi, pour Rogers, « toute personne est capable de développer ses richesses, car toute personne est un être en devenir » (Maccio, 2008, p.14). Cette pensée implique la notion de non-jugement, notion que nous avons déjà évoquée quelque peu et qui sera développée encore dans la suite de cette étude. Le psychologue Marshall Rosenberg (2016) s'est d'ailleurs inspiré de Rogers pour développer la fameuse thèse sur la communication non-

violente (CNV). Cette méthode utilisée en cas de situations conflictuelles, a pour objectif central d'amener les individus à se parler « sans jugement ». La CNV propose des outils pour repenser notre manière de communiquer, sur lesquels je reviendrai dans les chapitres suivants.

Comme nous l'avons vu, les conceptions du « jugement » et du « non-jugement » sont donc traitées, notamment par certains sociologues ainsi que certains psychologues. Par ailleurs, il est également pertinent de se pencher sur les apports de la psychanalyse, à ce sujet. En 1994, Cifali propose une approche psychanalytique, la professeure met en lumière les processus sous-jacents à l'égard des descriptions que l'adulte fait à propos d'un enfant. Ces apports permettront d'avoir une réflexion quant aux phénomènes complexes auxquels l'individu est confronté lorsqu'il porte un jugement normatif sur l'enfant.

La philosophie permet également une analyse de ces divers concepts au cœur de la relation. En effet, en 1923, Buber, philosophe du dialogue, relève justement qu'il peut exister une forme de relation qui peut apparaître comme inégale et donner lieu à des conséquences éthiques négatives (Munir, 2012, 2013, p.8).

En 2008, Thalmann, présente le jugement comme un phénomène de catégorisation. Pourtant, au travers de ce concept, il montre en quoi ce processus est nécessaire à l'individu. D'ailleurs, des études actuelles sur la catégorisation en éducation (Laflotte & Veyrac, 2018) tentent de décoder comment le processus de catégorisation permet d'analyser les activités au sein des classes, ainsi que dans les interactions enseignant·e·s-élèves. Ces études insistent également sur le rôle du langage dans la catégorisation.

Par la suite, nous tenterons donc de nous appuyer sur ces différents éléments théoriques en vue de poser un cadre, permettant ainsi d'esquisser la complexité de la thématique.

1.2.2 Le jugement, un processus de catégorisation

Dans son ouvrage traitant du non-jugement, Thalmann (2008), affirme que « tout jugement procède d'une catégorie, c'est-à-dire l'acte d'inclure dans une catégorie » (p.23). En revanche une catégorisation n'est pas forcément un jugement. Le jugement, que nous utilisons en permanence aurait comme fonction de nous rassurer, explique le psychologue.

Le monde est complexe, changeant, dynamique ; les êtres humains sont contradictoires, ambigus, difficiles à cerner, capables de tous les retournements. Face à une telle instabilité, nos étiquettes et nos jugements ont le mérite de nous rassurer, de faire diminuer notre angoisse. Ils nous permettent d'anticiper les événements et les réactions

des autres, donc de diminuer l'incertitude dans laquelle nous évoluons. (Thalmann, 2008, p.16-17)

Ces propos rejoignent ce que la sociologie soulève par rapport aux phénomènes d'étiquetage au sujet de la question de déviance. Ici, Thalmann centre la question autour de l'axe de l'angoisse, de ce qui effraie. En effet, ce qui nous fait peur, « dévie » de ce qui nous rassure. Ainsi, lorsque l'homme est confronté à la complexité humaine, il aurait besoin, par une certaine logique de se rassurer en ayant recours à des « étiquettes ».

Veyrac & Laflotte (2018), mentionnent dans leur éditorial du numéro 33 de « Recherches en éducation », que le concept de « catégorisation » fait partie des processus de compréhension. De plus, les recherches présentées au sujet de la catégorisation en situations d'enseignement et d'apprentissage, entendent la catégorisation en tant que « processus cognitif constitutif de l'activité » (p.3). Ainsi, les individus catégorisent pour pouvoir agir, remplir leur mission. La catégorisation se révèle donc être un outil indispensable. Cependant cela « ne signifie pas que tous les types de catégorisation soient utiles, en particulier les jugements » (Thalmann, 2008, p.24). Les études citées ci-haut, ne se penchent pas sur les aspects sociaux de la catégorisation et ne font donc pas référence aux travaux concernant les stéréotypes ainsi qu'à la discrimination que peut induire un jugement. Ces recherches tentent à établir le lien entre la catégorisation des enseignant·e·s et leurs actions. Veyrac & Blanc (2018), considèrent la catégorisation comme un processus de base de la pensée. Leur conclusion indique que les pratiques d'enseignement ne sont pas exclusivement déterminées par les connaissances préalables des enseignant·e·s sur les élèves. Il est démontré que plusieurs enseignant·e·s peuvent recourir aux mêmes catégorisations tout en agissant de manière différente à l'égard de leurs élèves. Ainsi, l'action découlant d'une catégorisation est variable d'un individu à l'autre. En conceptualisant la catégorisation comme un processus cognitif, le rôle du langage est présenté comme un moyen d'accès aux catégories de la pensée. C'est « un instrument de conscientisation et permettrait de rendre visibles les catégories internes à l'individu » (p.87). De plus, Veyrac & Blanc (2018, cités par Zogmal & Filliettaz, 2018), évoquent le domaine de la philosophie du langage et soulignent que « le rapport interprétatif que les individus ont avec le monde n'est pas immédiat mais médiatisé par des catégories linguistiques » (p.86). En conclusion, lorsqu'un individu a recours à une étiquette, il n'applique pas directement une réalité cognitive à un objet du monde, il recourt à un signe qui peut donc faire l'objet d'interprétations. Pour clore ce thème de la catégorisation, Zogmal & Filliettaz (2018),

proposent de conceptualiser la catégorisation en termes de processus interactionnel. Le but est de prendre conscience que tout individu joue des rôles sociaux qui ont un impact dans l'interaction, selon la logique de l'interactionnisme symbolique connu en sociologie. Ainsi, la catégorisation se construit également *dans* et *par* les interactions. La notion de « rôles sociaux » est aussi un aspect qui sera repris plus loin dans l'étayage des concepts. Par ces études, il est donc démontré que l'individu a besoin de procéder à des catégorisations pour pouvoir agir en contexte. L'homme va rendre ses catégorisations identifiables par l'intermédiaire du langage. Les recherches, relèvent que le langage a plusieurs rôles et fonctions qui impactent sur la catégorisation. D'ailleurs, nous reviendrons également sur la notion « du monde médiatisé par le langage ». Ceci, soulève la question de : « comment le monde est-il médiatisé ? », ce qui nous permettra de faire un lien avec le contexte social. Ce dernier, par le biais de représentations sociales, permet également à l'individu de médiatiser le monde.

Au-delà de la dimension fonctionnelle de la catégorisation, Lacaze (2008), rappelle le concept majeur de la théorie de l'étiquetage qui est celui du « stigmaté ». C'est un outil conceptuel abondamment utilisé par les sciences humaines et sociales. Cette théorisation sur les stigmatés et la stigmatisation revient à Goffman, sociologue et linguiste américain. Goffman a défini le « stigmaté » comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (Goffman 1975, cité par Vienne, 2004, p.178). Le sociologue considère la stigmatisation comme un processus relationnel impactant négativement l'identité de la personne stigmatisée.

« C'est un élément de « l'identité personnelle » (ce que l'on est de manière visible, ce qui se dégage de nous comme signes) qui vient bouleverser « l'identité sociale virtuelle » (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant une personne en révélant une « identité sociale réelle » (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public) dépréciée, ce processus engendrant des conséquences dommageables pour « l'identité pour soi » (ce que l'on ressent de ce que l'on est) » de la personne stigmatisée (Goffman 1975, cité par Vienne, 2004, p.178-179).

Ces éléments conceptuels apportés par Goffman, présentent en quoi la catégorisation que l'être humain peut être amené à établir, peut déboucher à la stigmatisation et impacter d'une manière non négligeable sur l'identité de l'individu.

Vienne (2004) présente quatre formes de stigmatisation que l'on peut retrouver dans le quotidien scolaire. Un des types de stigmatisation présenté est « la disqualification des élèves

par le personnel sur les critères de niveau insuffisant et de comportements inadéquats » (p.179). L'étude est menée au sein d'un contexte éducatif particulier, cependant les cas de figures présentés peuvent tout à fait être envisagés au sein de tout cercle scolaire. Ainsi, cela peut concerner le travail et les performances scolaires de l'élève ou alors des aspects liés à son comportement. Ceci rejoint d'ailleurs ce que disait Perrenoud (1996), en soulignant que les remarques que l'enseignant·e peut énoncer sont souvent des jugements concernant les conduites, certaines attitudes ainsi que des façons de faire ou d'être des élèves. Cela n'est donc pas énoncé pour affirmer que tout jugement est nécessairement stigmatisant, mais cela est mis en relief afin de prendre conscience du poids que peuvent avoir les mots de l'enseignant·e.

Afin de compléter les propos de Vienne (2004) et de Perrenoud (1996), l'article de Dépret & Filisetti (2001), présente les biais que peuvent affecter le jugement. Les auteurs exposent justement, que la compétence sociale (en tant que capacité relationnelle), spécifiquement, la capacité à faire bonne impression « est un facteur déterminant du jugement social » (p.13). En fonction du comportement et des conduites observées chez autrui, le jugement peut en être influencé. Dépret & Filisetti (2001), soulignent de plus, l'impact du contexte social sur le jugement.

Juger quelqu'un est un acte éminemment social [...]. La cible et la source du jugement sont [...] positionnées dans des rôles sociaux qui prescrivent leurs conduites respectives et le rapport social d'évaluation est lui-même inscrit dans un contexte social, organisationnel, et culturel dont les normes et les valeurs dirigent le processus d'évaluation. (Dépret & Filisetti, 2001, p.1).

Cette dernière citation rappelle à la lectrice et au lecteur, que le contexte social dans lequel nous vivons joue également un rôle dans le jugement que l'on peut porter sur autrui. Le contexte social, est une dénomination large qui regroupe comme cité ci-dessus, des rôles sociaux, des organisations acceptées par le groupe, le tout, sous tendu par des normes et des valeurs, elles-mêmes partagées par le groupe d'appartenance spécifique. « [...] les normes sociales dans un groupe est une dimension essentielle de la compétence sociale » (Dépret & Filisetti, 2001, p.13). C'est ainsi, que les jugements que nous pouvons porter, sont intimement en lien avec une certaine détermination eu égard au contexte social dans lequel nous nous inscrivons.

1.2.3 Le désir de décrire

L'enseignant·e catégorise ses élèves, il ou elle est ainsi amené·e à décrire. Cifali (1994), axe la question autour de l'idée, « d'enfant adjectivé ».

Lorsqu'on demande à un adulte de parler d'un enfant, son récit prend le plus fréquemment la forme d'une description : un enfant dans son attitude, ses faits et gestes, sa manière d'être et ses défauts. Là-dessus, il est intarissable. (Cifali, 1994, p.38).

Cifali (1994), expose les enjeux concernant la description que fait l'adulte au sujet d'un enfant. En désirant se fonder sur des faits, des observations, l'adulte décrit. La description devient alors un mode de connaissance. « Plus j'aurai des renseignements sur lui, mieux je saurai guider mon action » (p.41). L'auteur cite Freud (1984), pour rappeler qu'« il n'existe pas, dans la relation à l'autre, de connaissance purement extérieure où « Je » n'y serais pas : le rapport à un autre vivant nous renvoie inmanquablement à nous-même » (p.41-42). Ainsi, « dans la description que je donne de lui, je suis partie prenante. Je m'y décris autant que je l'y décris. [...] L'objectivité, sous le couvert du décrire, n'est qu'une subjectivité embusquée qui, comme telle, ne peut souvent être mise à la question. [...] Cela signifie aussi que dans toute tentative de compréhension, nous ne pouvons nous abstraire de nous-même » (Cifali, 1994, p.42). Ces propos rejoignent aussi ce que Thalmann (2008) présente concernant le jugement : lorsque qu'un individu émet un jugement, il parle finalement de lui-même, cependant d'une manière toujours détournée.

Buber (1938) relève, certains mots-principes : « Je-Tu » et « Je-Cela », ceci en vue de mettre en relief certaines formes de relation entre les êtres humains. « C'est par le Tu (par l'autre) que l'homme devient lui-même un Je. « Je deviens Je en disant Tu » » (Leroy, 2005, p.68). Comme l'explique Buber (1994, cité par Munir, 2012, 2013), l'individu peut parler au monde de deux manières différentes ; il peut donc lui parler comme à un Tu ou alors comme à un Cela. Ce qui importe dans ces mots-principes, c'est la relation entre leurs membres. En d'autres termes, la relation entre Je et Tu et la relation entre Je et Cela (Munir, 2012, 2013, p.7). La relation entre Je et Tu est une relation réciproque, d'égal à égal. Le Je interagit avec le Tu dans le présent. Leroy (2005), précise pour que la relation « Je-Tu » soit authentique, la relation doit être mutuelle. En revanche, dans la relation Je et Cela, il s'agit d'une relation sujet-objet, autrement dit elle est indirecte. « [...] Le Je contemple le monde avec l'intention de l'objectiver » (Munir, 2012, 2013, p.7). Grâce à cet apport de la philosophie, il est ainsi souligné que les mots existent dans la relation et qu'ils représentent les membres de cette même relation

éthiquement évaluable. Au sein de la communication, de la relation, il y a une intention qui est véhiculée. (Munir, 2012, 2013).

Au-delà de cette approche de la relation, Cifali (1994) présente que derrière la description se glisse l'idée d'un « normal » et d'un « pathologique ». En effet, elle souligne que souvent l'homme a un besoin de se raccrocher à une norme. Par rapport à cette notion de norme, la psychanalyse dit : « un être humain ne peut qu'être désadapté dans son rapport aux autres, à soi et au monde ; il n'existe que déplacé, jamais adéquat » (p.44). Cette notion de norme est également exposée dans l'article de Dépret & Filisetti (2001). Ils expliquent justement, que « la normativité des conduites est un facteur essentiel du jugement [...]. Il existe dans toutes les cultures, des normes fondamentales concernant la manière correcte, appropriée [...] d'interagir avec autrui ».

Au sein d'une description comme « cet enfant n'a pas de volonté », Cifali (1994) explique qu'il n'est pas envisagé que l'attribut choisi pour décrire l'enfant, puisse être lié à une circonstance précise, nous entendons donc une norme spécifique, éventuellement culturelle ou issue d'une forme d'historicité. C'est toutefois aussi une conception qui peut figer l'individu et qui sous-entend que la personnalité de cet enfant ne varie plus.

Cifali (1994), invite à penser cela autrement en rappelant que l'être est fluctuant et que l'on ne peut l'enfermer dans une qualification. C'est « peut-être parce qu'on ne lui laisse pas la possibilité de varier les gammes de l'instrument dont il joue » (p.47). Ainsi notre savoir est toujours insuffisant pour mener à bien un jugement prédictif quant au future, eu égard au libre arbitre ou à l'impossible diagnostique de notre capacité de jugement nécessairement limitée : « [...] et nous sommes déçus de la place de la toute-puissance que nous pensions pouvoir occuper [...] » (p.52).

1.2.4 Notion de pouvoir

Ainsi en figeant l'individu dans une catégorisation ou encore en l'objectivant, la relation est inégale. Une telle situation a des conséquences éthiques dommageables aussi bien quant au respect du principe de justice que du bien-être de la personne. Comme le mentionnait également Perrenoud (1996), la communication est fondée sur des rapports de pouvoir.

En effet, Cifali (1994), fait aussi référence à ce positionnement de pouvoir que peut avoir l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Elle mentionne le pouvoir d'injonction que peuvent avoir les paroles. C'est par ce pouvoir d'injonction que les paroles prononcées « scellent l'avenir »

(p.49). La recherche d'explications ainsi que le savoir « sur un sujet », peut amener à un possible abus au sein de la relation.

Un autre élément non négligeable, est l'enjeu de transformation également explicité par Cifali (1994). Lorsqu'il y a rencontre entre un adulte et un enfant, en particulier dans les professions en contact avec des enfants, cette rencontre « tourne autour d'une évolution souhaitée » (p.56). L'enseignant·e désire transformer, ainsi c'est grâce à lui ou elle que l'enfant évoluera dans le sens souhaité. Le désir de l'enseignant·e, que le chahuteur se tienne tranquille, qu'un enfant solitaire soit sociable est un désir de transformation. Freud (cité par Cifali, 1994), parle ici d'orgueil pédagogique. Ainsi est-ce que ce sont davantage les propres réussites de l'enseignant·e qui importent ou celles de l'enfant ? Une question est donc soulevée : dans quel sens l'enseignant·e aide-t-il ou elle l'élève ? Est-ce pour répondre aux besoins de l'enfant ou est-ce pour satisfaire son propre orgueil ?

Dans son rapport au sujet de l'éthique en éducation, Cifali (2012), fait mention à la notion de lucidité institutionnelle. Parfois, en tant que professionnel·le, il nous manque une certaine lucidité quant à la détermination institutionnelle de nos actes. Ce rôle que nous endossons, par définition, nous donne un certain pouvoir. De plus, au sein d'une institution, nous pouvons être tellement « pris » dans notre rôle, que nous adoptons certains gestes qui nous paraîtraient aberrants, vus de « l'extérieur ». Nous pouvons momentanément ne plus sentir la portée de nos actes ou de nos paroles. Il est donc nécessaire de se donner les moyens ainsi que les conditions de réflexivité pour penser nos actions et nos paroles, même et surtout si c'est « après coup ». L'auteur invite tout·e professionnel·e à prendre un temps pour s'arrêter et réfléchir.

Ces éléments, nous montrent-ils pas qu'il y aurait ainsi une frontière entre ce qui est éthiquement acceptable et ce qui ne l'est pas ? Qu'elle est donc la limite entre un jugement éthiquement correcte et un jugement non éthique ? Est-il finalement possible de percevoir clairement cette frontière ? Cette frontière n'est-elle pas fonction aussi d'une certaine pensée critique, d'une réflexivité et d'un ajustement de nos actes ?

1.2.5 Ethique et responsabilité

Avec ces différents éléments conceptuels, le questionnement en arrière fond est donc d'origine éthique. Ici la manière d'agir est questionnée. (Droit, 2009).

Ainsi comme l'individu est capable de dépasser le jugement qu'on porte sur lui, il n'est pas possible d'enfermer un enfant au sein de celui-ci.

L'enjeu se situe dans une éthique nécessaire de notre rapport à l'autre. Savoir de l'extérieur est une chose, et nous en savons chaque jour davantage. Personne ne le conteste. Mais dans le rapport à l'autre, où il s'agit pour lui de grandir et d'apprendre, ce qui importe est de l'autoriser à construire sa vie, sa connaissance, de se confronter aux difficultés et de les dépasser. Notre savoir n'y est pas suffisant [...] (Cifali, 1994, p.53).

Derrière les mots choisis par l'enseignant·e, Buber comme Cifali, mentionnent l'aspect éthique et la responsabilité que nous avons vis-à-vis d'autrui. « Cette capacité de reconnaître un autre appartient à l'éthique de nos métiers et ne prend pas plus de temps que notre indifférence » (Cifali, 2012, p.22). L'auteur souligne que rencontrer l'autre comme humain et non uniquement dans notre fonction et notre rôle, constitue un élément essentiel à préserver dans notre métier. Comme cité plus haut, il est nécessaire de raconter et de penser les actions afin de nous aider dans cette démarche. De plus, le fait d'accorder à chacun la possibilité de penser, de développer une pensée propre, fait également partie d'une posture éthique. (Malherbe, 2001, cité par Cifali, 2012).

Buber parle aussi de cette responsabilité. Il relève que la relation « Je-Tu » est la relation que permet la « Vie véritable ». « Les quatre aspects qui permettront d'entreprendre une première description de la relation véritable à autrui sont la réciprocité, la présence, la totalité, la responsabilité » (Misrahi 1968, cité par Munir, 2012, 2013, p.9). En d'autres termes, la notion de responsabilité renvoie à cette relation « Je-Tu » qui permet de traiter l'autre d'égal à égal et qui conserve cette égalité. Idée qui pour l'auteur, conduit à celle de l'amour de l'autre. (Munir, 2012, 2013).

Qu'est-ce que l'éthique professionnelle en enseignement ? Desaulniers & Jutras (2012), proposent un ouvrage à ce sujet et soulignent les conséquences éthiques qu'engendre l'intervention de l'enseignant·e. Ainsi, les auteurs mentionnent que c'est la qualité de l'intervention enseignant·e et son orientation éducative qui compte. Le maintien de l'objectif éducatif et le caractère respectueux des interventions sont primordiaux. Pourtant la « qualité » ainsi que « l'orientation éducative » ne devraient-elles pas être mesurées spécifiquement à l'aune d'une axiologie de principes éthiquement viables (bien-être, justice, respect de l'autre) ?

Et comment mettre ces principes en action : quelle posture réflexive adopter à mesure des conséquences comme des principes qui gouvernent notre action ?

1.2.6 Un désir de pratiquer le non-jugement

L'approche centrée sur la personne de Rogers (Maccio, 2008) invite à rechercher le contact avec autrui dans l'égalité. Le point de départ du paradigme de Rogers est la relation d'aide, toutefois, une telle approche peut également s'appliquer aux relations entre maître et élèves (Rogers, 2013). Le psychologue nous invite à pratiquer une écoute objective sans projection ni jugement. Sa démarche vise à permettre une relation interpersonnelle et ainsi faciliter l'apprentissage. Trois attitudes, trois manières d'être sont présentées : La première étant l'authenticité ou la congruence, soit la concordance entre ce que l'on montre de soi et ce que l'on ressent. La seconde attitude repose sur un regard inconditionnellement positif. Cela signifie d'accepter autrui sans l'enfermer dans nos jugements de valeurs, ceci impliquant une ouverture d'esprit maximale. Comme le dit Rogers, « C'est une affection sans possessivité » (2013, p.167). La troisième manière d'être, est la compréhension empathique. Il s'agit de tenter de se mettre à la place d'autrui et qu'il ressente le fait d'être compris sans être jugé. En d'autres termes, il s'agit d'essayer de saisir les sentiments et réactions personnelles éprouvés par l'autre.

Dans son ouvrage « Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) », Rosenberg (2016), intègre justement les principes de Carl Rogers dans la CNV. Cette dernière se base sur une écoute bienveillante, « elle nous engage à reconsidérer la façon dont nous nous exprimons et dont nous entendons l'autre » (Rosenberg, 2016, p.25). L'auteur met en évidence que dans un monde de jugements, la communication nous enferme dans un monde de polarisation entre le bien et le mal. Il s'agit ainsi, d'un langage qui catégorise les gens et leurs actes, ce qui reprend d'ailleurs les éléments énoncés plus haut. Une des composantes de la CNV, est de séparer l'observation et l'évaluation. Le but est d'écarter les généralisations figées. Rosenberg rappelle par ce point, que le langage nous engage à parler de stabilité, de constantes, alors que nous vivons dans un monde dynamique, cette contradiction constitue justement une partie du problème au sein même de la communication (p.52). Comme le mentionnait Thalmann (2008), le jugement se réfère souvent à un contexte qui est rarement explicité. Ainsi, ici l'objectif est de remplacer des généralisations figées par des observations contextualisées.

Avec ces éléments, quelques pistes sont proposées afin d'entrer dans une démarche de non-jugement. Thalmann (2008), propose de plus, de se fixer des objectifs réalistes : Peut-être faut-il « juger moins, et non pas ne plus juger du tout » (p.155) ?

1.2.7 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Ces différents concepts permettent de mettre en relief et d'expliquer ce qui se joue dans la relation. En particulier, lorsqu'un adulte décrit un enfant. Tenter de comprendre les enjeux d'un point de vue théorique est intéressant et pertinent. Cependant, il est tout aussi formateur d'essayer de comprendre ces enjeux au sein de l'observation d'un sujet, au cœur de ces processus.

En faisant abstraction des aspects normatifs cités ci-dessus, on se rend bien compte qu'il y a une complexité inhérente à la vie humaine qui se situe au-delà de ce qui relève du jugement ou des attitudes porteuses de non-jugement. Ainsi les objectifs de ce travail ne sont pas de relever ce qui est de l'ordre de l'éthiquement correct ou non, mais il sera pertinent d'approfondir comment l'individu pense vivre cette complexité, et d'analyser les processus de réflexivité vécus par l'enseignant·e.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Comme mentionné, la question n'est pas de souligner en quoi les dires des enseignant·e·s peuvent être imprégnés de jugements ou non. Car finalement, entrer dans ce genre de démarche serait justement de l'ordre du jugement. Le but premier est de s'interroger sur notre propre pratique ainsi que sur la pratique des enseignant·e·s, notamment en ce qui concerne les mots employés à l'égard des élèves, afin de rester vigilant que l'élève reste au centre des préoccupations. Comme nous l'avons vu dans la théorie présentée ci-dessus, les mots utilisés ont un impact, tant dans la relation qu'au niveau individuel, ainsi qu'une influence sur celui qui reçoit ces mêmes mots. En second plan, un souhait est de comprendre comment l'enseignant·e fait face à la complexité entre les principes normatifs que posent le contexte social et les actions qu'il ou elle engage ? **Le point de départ est donc le suivant : comment le principe d'observer sans déterminer ou ne pas communiquer de manière non éthique, est-il conscientisé par le corps enseignant, comment celui-ci cerne-t-il les limites ou les principes éthiques qui en découlent et comment ces principes dirigent-ils l'action des professionnel·le·s au quotidien ?** Une telle question en sous-entend d'autres, en références aux différents éléments théoriques surlignés, ainsi, notamment : en quoi les propos de l'enseignant·e au sujet de l'élève, ont-ils un caractère adjectivant ? De quelle manière l'identité personnelle influe-t-elle dans la démarche personnelle de l'enseignant·e ? Comment

l'enseignant·e se positionne-t-il ou elle face aux contradictions qu'il ou elle peut rencontrer au sein des différents systèmes de valeurs qui gouvernent son action ? Aussi, eu égard à ce questionnement, nous souhaitons simplement être à l'écoute de ce que l'enseignant·e a à transmettre au sujet de cette complexité à laquelle il ou elle est irrémédiablement confronté·e. Qu'est-ce que l'enseignant·e a à nous dire, a à partager de la réalité déontologique qui occupe la communication ?

Pour répondre à une telle préoccupation, il s'agira tout d'abord que les enseignant·e·s témoignent de leur rapport aux élèves. De cette manière, il sera possible de rendre compte des différents facteurs influençant l'enseignant·e quant à ce principe « d'observer sans déterminer ».

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

L'individu aurait un besoin de s'accrocher à une norme. Ainsi, comme nous le rappelle Cifali (1994), cette norme apparaît notamment lorsque l'enseignant·e décrit un enfant. De plus, Dépret & Filisetti (2001), soulignent que « la normativité des conduites était justement un facteur essentiel du jugement ». Apparemment, les normes font partie intégrante de l'activité humaine ainsi que de ses relations. En regard des normes et des systèmes de valeurs en présence dans nos contextes sociaux, Kaufmann (2016), mentionne que « chacun porte en lui des dynamiques de personnalités différentes, une infinité de schémas qui peuvent parfois être peu cohérents entre eux voire contradictoires » (p.98). **Une première hypothèse est donc que l'enseignant·e est en proie à plusieurs systèmes de valeurs qui l'amènent à des contradictions. L'objectif ici, est de rendre compte des différents systèmes de valeurs que l'enseignant·e rencontre au sein de son contexte ainsi que d'identifier les contradictions possibles qui en découlent en vue de saisir la complexe réalité qui occupe la réflexivité et le jugement éthique.**

Un second aspect complexifiant hautement les conditions mêmes du jugement, en plus des systèmes de valeurs, est la part qui concerne l'identité des émotions. Gerber (2018), le dit si bien : « Les émotions jouent un rôle immédiat dans toute vie, [...]. À l'école, il n'en va pas autrement. L'émotion et les sentiments¹ y sont omniprésents [...] » (p.30). En effet, « l'émotion

¹ Les notions de sentiments et émotions ne seront pas définies ni approfondies ici comme il ne s'agit pas du socle de ce présent travail. En revanche, si le lecteur souhaite davantage de précisions, Cifali (2018), dans son entretien, expose et définit ce qui différencie les sentiments des émotions (se référer à la bibliographie).

et le sentiment colorent nos pensées, accompagnent nos actions, [...] un humain ne peut s'en passer pour vivre avec lui-même, avec les autres et avec le monde » (Cifali, 2018, p.7). Dans son ouvrage au sujet de la CNV, Rosenberg (2016), constate que l'individu a souvent de la difficulté à exprimer ses sentiments. C'est pour cela que son approche « distingue les sentiments réels des mots décrivant des pensées, des jugements et des interprétations » (p.75). Cela signifie donc, que nous aurions tendance à « mélanger » sentiments, pensées, jugements et interprétations. **Une deuxième hypothèse est donc que la gestion des émotions a un lien étroit avec la notion de jugement. L'objectif est d'identifier en regard des verbatim des enseignant·e·s, s'il y a bien un lien entre la complexe gestion des émotions et cette notion de jugement, ceci en considération aussi au maintien de la cohérence identitaire.**

Eu égard aux facteurs influençant la notion de jugement, **la dernière hypothèse se formulerait comme suit : l'enseignant·e possède des ressources ainsi que des pistes d'action afin de construire un jugement « professionnel », soit proprement réflexif.** En effet, la problématique a permis de présenter déjà quelques pistes d'action. Rogers (2013) mentionnait notamment l'authenticité, un regard positif ainsi qu'une compréhension empathique. Rosenberg (2016), quant à lui, se concentrait entre autres, sur la dissociation des observations et de l'évaluation ainsi que de l'expression des sentiments. Cifali (2012), nous rappelait de plus, de marquer des temps d'arrêts afin de pouvoir réfléchir sur la pratique. **Le dernier objectif tentera de définir les outils ou pistes d'action verbalisés par les enseignant·e·s, leur permettant d'être dans un jugement déontologique ouvert à la pensée réflexive.**

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

Ce travail s'inscrit dans une démarche dite qualitative. Dumez (2013), souligne que ce type de recherche analyse les acteurs et les actrices dans leur façon d'agir. Ceci, en s'appuyant sur « leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action) » (p.12). En effet, c'est par le discours des enseignant·e·s que nous allons aborder cette thématique. C'est au travers de leurs dires, qu'il sera possible de découvrir comment le principe « implicite » qui est celui « d'observer sans déterminer » apparaît à la conscience de l'individu et de ce qu'ils ou elles disent en faire au sein de leur pratique. Selon Kaufmann (2016), la vocation des recherches qualitatives est justement de comprendre, de détecter des comportements, des processus ainsi que des modèles théoriques, et non forcément décrire systématiquement, mesurer ou encore de comparer. De plus, ce qui permet de relever ce qui est de l'ordre du qualitatif ou du quantitatif, se situe au niveau de pôles dits morphologique et technique. Ces concepts reviennent à de Bruyne, Herman & de Schoutheete (1974, cités par Charmillot & Dayer, 2007), qui précisent que le pôle morphologique se réfère à la forme de la recherche et le pôle technique correspond à la mise en œuvre pratique d'un dispositif choisi. Pour conclure sur ce qu'est la caractéristique de base du travail qualitatif, selon Charmillot & Dayer (2007), il s'agit de « la capacité du chercheur à cerner l'expérience de l'autre » (p.130), ce qui correspond à un des objectifs de ce travail.

2.1.2 Démarche compréhensive

Ainsi, comme susmentionné, nous souhaitons comprendre. Pour reprendre les dires de Dumez (2013), le but est de comprendre comment les individus agissent et interagissent. Par ce travail, l'objectif est de comprendre comment l'enseignant·e se positionne en regard de cette complexité éthique. Une posture compréhensive envisage donc la personne comme acteur et actrice et focalise l'analyse sur la dialectique individuel/collectif (Charmillot & Dayer, 2007). Une telle démarche permet, de plus, de se centrer sur le sens, ce dernier étant d'ailleurs collectivement renouvelé. Le cadre théorique de ce type de démarche est justement, les théories de l'action, permettant ainsi de « comprendre les actions individuelles à la lumière de l'activité collective » (Charmillot & Dayer, 2007, p.133).

Par ailleurs, ce travail se base spécifiquement sur l'utilisation d'un outil provenant de la sociologie compréhensive, il s'agit de l'entretien compréhensif.

La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, ils ont un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais des systèmes de valeurs des individus (Kaufmann, 2016, p.23).

2.1.3 Approche inductive

Dans son ouvrage, Kaufmann (2016), précise que l'entretien compréhensif s'inscrit dans la tradition de l'induction analytique. « Cette tradition inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (p.22). Ainsi, le sociologue souligne qu'il faut partir avec une idée en tête et que l'objet se construit peu à peu. C'est en partant des données, que l'élaboration théorique prendra forme. Ceci fait référence à la notion de Grounded Theory, concept apporté par Anselm Strauss (1992, cité par Kaufmann, 2016). Ainsi, la théorie vient « d'en bas », elle est fondée sur le terrain. Ce travail s'appuie sur des concepts théoriques, mais ce qui est important c'est de découvrir ce que le terrain apportera comme matière, afin de pouvoir élaborer une théorie plus riche.

2.1.4 Enjeux

L'objectif est ici à visée heuristique. Il s'agit de découvrir et développer des connaissances au sujet des pratiques enseignantes. Ce projet a également un enjeu ontogénétique, permettant de se perfectionner et se développer par la réflexion sur l'action. Parallèlement au questionnement posé sur le terrain, il y a aussi un objectif personnel de réflexion, désirant remettre en question notre propre pratique professionnelle. D'ailleurs, nous nous basons également sur des observations de la pratique, afin de développer la réflexion.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Comme mentionné, les données seront récoltées à l'aide de l'entretien compréhensif. Selon Kaufmann (2016), cet entretien est adapté pour des courants qui s'articulent autour de la notion de construction sociale de la réalité, qui refusent une coupure entre subjectif et objectif,

individu et société. En effet, les données émaneront du discours même des enseignant·e·s. Grize (1993), rappelle d'ailleurs que le discours est une schématisation, un acte sémiotique qui correspond au modèle mental sous-jacent et que cette schématisation dépend justement des représentations sociales. C'est pourquoi l'individu est considéré comme le reflet des représentations collectives.

L'entretien compréhensif emprunte notamment des techniques ethnologiques et également de l'entretien semi-directif. Il s'inscrit aussi dans la continuité de l'approche de Carl Rogers (1942, cité par Kaufmann, 2016), permettant une écoute plus attentive de la personne qui parle. Ce qui différencie cet entretien de l'entretien traditionnel, c'est que « l'enquêteur doit s'engager activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2016, p.19). Pour ce faire, les techniques d'enquête employées se doivent d'être souples et évolutives, basées sur l'empathie et l'engagement de l'enquêteur ou de l'enquêtrice. De plus, l'informateur ou l'informatrice va gérer son degré d'implication en fonction de la confiance qu'il ou elle témoigne ou non au chercheur·e. La notion de confiance est donc centrale dans cette démarche.

Concernant la grille d'entretien², elle tient en une dizaine de questions, elles-mêmes regroupant des thèmes spécifiques. Les premières questions sont périphériques et traitent de la communication en générale. Ensuite suivent des questions concernant la définition personnelle que les enseignant·e·s donnent du « jugement ». Puis, les professionnel·le·s sont amené·e·s à réfléchir à la notion de jugement à l'école. Pour terminer, la dernière thématique traite des pistes d'action qui permettent d'arriver à un jugement dit « professionnel ».

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Tout d'abord, afin de permettre l'élaboration des futurs entretiens, des observations ont été recueillies en regard de l'expérience vécue en pratique professionnelle. Pour cette phase, des notes ont été prises lorsque ce qui était observé ou entendu avait du sens par rapport à la réflexion pour ce travail. Ceci nous permet d'une part d'avoir des exemples concrets lors desquels le jugement est impliqué, et d'autre part, cela nous confirme que cette thématique est d'actualité.

² La grille d'entretien se trouve en annexe (annexe 1).

Deux entretiens exploratoires ont été réalisés avec des médiatrices scolaires. L'objectif de ceux-ci était de questionner la pertinence de la réflexion ainsi que de guider cette dernière. Le choix de solliciter des médiatrices s'est imposé à cette démarche, car il est pertinemment envisageable que ces enseignantes s'étaient également interrogées et perfectionnées au sujet des thématiques de la communication ainsi que des aspects relationnels du métier. Ceci dans le but d'avoir un apport supplémentaire.

Ces premières étapes ont permis l'élaboration du guide d'entretien et ont déjà mis en évidence quelques éléments pour la future analyse des données. De plus, sans étonnement, ces deux premiers entretiens, ont souligné la complexité de la thématique de ce travail. Ceci nous indique qu'il est important de veiller à la formulation des questions, afin qu'elles ne soient pas trop complexes elles-aussi. Nous pouvons constater, que lorsqu'un aspect pertinent apparaissait lors de ces premiers entretiens, il n'a pas été toujours judicieusement approfondi ou suffisamment questionné.

Dans un deuxième temps, l'élaboration de la grille d'entretien a été peaufinée en regard des premiers entretiens menés. Dans son ouvrage, Kaufmann (2016), donne des conseils afin de créer le guide d'entretien. Il mentionne que celui-ci doit être souple car l'objectif idéal devrait être de « déclencher une dynamique de conversation plutôt que des réponses aux questions » (p.44). Pour ce faire, il est nécessaire au préalable de rédiger une suite de questions précises comme elles viennent en tête, puis de les ranger par thème. Le sociologue rend attentif au fait, qu'une question mal construite, trop « pompeuse » a des répercussions non désirées sur les réponses. Nous avons donc tenté de suivre cette procédure et nous nous y sommes attelés. Une fois le guide d'entretien terminé, les enseignant·e·s ont été sollicités à participer à ce travail. La prise de contact s'est réalisée par demande directe. Ainsi, les entretiens ont pu être menés. En début de rencontre, les contrats de recherche permettaient de rappeler aux participant·e·s, le code éthique de la recherche, notamment avec le critère de confidentialité.

2.2.3 Echantillonnage

Concernant l'échantillon, nous nous baserons également sur la conception de Kaufmann (2016). Il le qualifie d'élément moins important, par le fait que les critères habituels (âge, situation familiale, résidence) fixent un cadre mais ne donnent pas d'explication. Le seul critère qui sera obligatoirement et inévitablement considéré, est le fait que les sujets seront tous des enseignant·e·s actuellement en pratique. De plus, comme le mentionne Michelat (1975, cité par Kaufmann, 2016), au sein d'une démarche qualitative, un échantillon ne peut être

considéré comme représentatif. Kaufmann souligne, dans le même ouvrage, que les histoires de vie ainsi que les détails prendront un sens nouveau en cours de travail, par le fait que ce type d'approche s'inscrit dans une perspective évolutive. Et c'est peut-être par la suite, que certains critères pourront apparaître comme révélateurs dans l'analyse. Les contacts avec quatre enseignantes et un enseignant d'âges et d'années d'expérience différentes ont donc été pris « sans prérequis scientifique ».

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Le but était de suivre la démarche de Kaufmann, en ayant recours à une transcription partielle des entretiens. Ainsi, la première étape consistait à retranscrire uniquement ce qui était jugé digne d'intérêt (Kaufmann, 2016, p.78). En revanche, le procédé par la rédaction de phrase par fiche, conseillé par le sociologue, n'a pas été suivi. Tous les passages qualifiés d'intéressants ont été retranscrits à la suite. Par conséquent, tous les verbatim d'un même entretien constituent un seul document. Les propos ont été retranscrits tels quels, avec une mise en évidence de la présence de rires. Ceux-ci ont d'ailleurs un caractère intéressant et révélateur en regard des réponses des personnes interviewées.

2.3.2 Traitement des données

Pour donner suite à la transcription, la deuxième étape a été de relire les extraits en regroupant les données. Pour ce faire, les verbatim ont été classés par axes thématiques. Ces derniers découlent des différents apports théoriques. Le premier axe, intitulé « un contexte social », concerne ce qui fait référence à l'influence possible de la société au sein du discours des enseignant·e·s. Nous avons pu constater que le contexte social est non négligeable dans l'analyse de ce travail. Comme références, nous avons justement Dépret & Filisetti (2001), qui mentionnaient l'impact des normes sociales dans le groupe par rapport aux jugements que nous pouvons porter sur autrui. De plus, Kaufmann (2016) ainsi que Grize (1993), soulignent que ce qui se manifeste à travers le discours de l'individu, ne peut être dissocié du contexte social, par le simple fait, que l'être humain est le reflet des représentations collectives.

Le second axe traite des éléments qui sont en lien à la relation à l'autre. Ceci, fait notamment référence aux travaux de la sociologie qui exposaient entre autres les conséquences de l'étiquetage, aux apports de Cifali (1994), qui rappellent les enjeux de la description de

l'élève ainsi qu'à la thèse de Buber, qui met en lumière l'intention de la communication au cœur de la relation à l'autre.

Le troisième et dernier axe, fait mention de ce qui dans le discours, relève de soi, nommé « relation à soi ». Cet axe thématique reprend la responsabilité que l'enseignant·e a vis-à-vis de ses élèves. (Buber, 1994, cité par Munir, 2012, 2013, et Cifali, 1994). Hormis le rôle et la fonction de l'enseignant·e, il ou elle agit, réfléchit et analyse sa pratique. De plus, l'individu est tel qu'il est, avec son caractère ainsi que ses émotions de passage. Le but de cet axe est donc d'exposer ce que l'enseignant·e ressent, analyse et remet en question. D'ailleurs, comme le soulève Cifali (2012), le fait que l'enseignant·e puisse prendre un temps pour penser et raconter sa pratique, cela lui permet d'être dans une posture d'éthique et de responsabilité.

Les verbatim ont donc été classés dans ces différents axes et ont été rédigés en deux sections. D'abord les données ont été retranscrites telles quelles avec une section sur le côté, permettant la rédaction de commentaires et un début d'interprétation. En d'autres termes, cela correspond à l'élaboration d'une grille d'analyse.

2.3.3 Méthode et analyse

La troisième étape concerne l'analyse. Il s'agit d'une analyse de contenu. Comme le mentionne Kaufmann (2016), « il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase » (p.74). L'analyse a consisté à confronter les cinq entretiens les uns avec les autres. Les verbatim ont été regroupés en trois thématiques, puis, les données ont été exploitées, grâce notamment aux variations découvertes au sein des discours, ceci, en utilisant les phrases récurrentes ainsi que les contradictions. Kaufmann (2016), les considère comme outils afin de pouvoir faire parler les faits. En effet, l'auteur rappelle que les phrases récurrentes ont « une place cruciale dans le processus de construction de la réalité » (p.96). Les contradictions quant à elles, « indiquent l'existence de logiques différentes qui une fois mises en évidence, donneront une marge d'action et une clé d'interprétation » (p.99). Ces contradictions sont notamment expliquées par le fait que l'individu porte en lui, les contradictions de la société et qu'il devra fabriquer son identité à partir de ce « social incorporé », ce qui lui permettra de donner sens à sa vie (Kaufmann, 2016, p.59). Simultanément à cette exploitation des données, ces dernières étaient confrontées aux différents aspects théoriques.

Comme nous l'avons souligné maintes fois, il est important de considérer la notion de jugement comme inscrite dans un contexte spécifique. Ce dernier est représenté par les normes ainsi que les valeurs du cadre social, les représentations en jeu au sein de ce cadre, les relations qu'ont les individus entre eux, ainsi que la dynamique de réflexivité qu'entretient l'individu avec lui-même. D'où l'émergence des trois axes thématiques, qui permettent de présenter l'analyse des données qui suit.

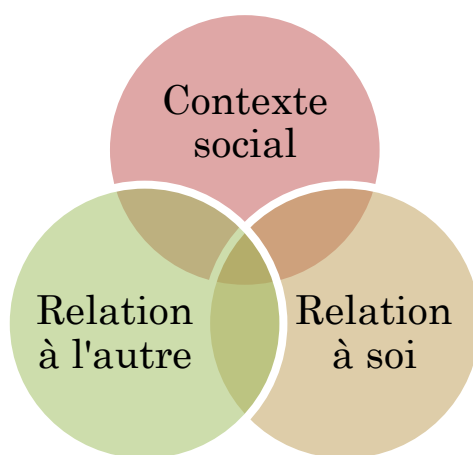


Figure 1 : Axes thématiques

Ce schéma³ illustre les axes thématiques présentés ci-dessous. Ainsi, nous pouvons imaginer que l'individu se situe au centre de ce schéma, à l'intersection de ces trois cercles.

3.1 Un contexte social

Le premier axe thématique repéré dans les entretiens, est la présence sémantique d'« un contexte social ». Deux discours sont observés par rapport à celui-ci. Il y a un discours, avec lequel l'enseignant·e verbalise explicitement l'impact du contexte social sur le fonctionnement de l'individu, et il y a un second discours, davantage implicite qui fait référence à la construction de la réalité que Kaufmann (2016) met en évidence. Norbert Elias (1991c, cité par Kaufmann, 2016), insiste justement sur le fait que l'individu « peut être considéré comme un concentré du monde social : il a en lui, structurée de façon particulière, toute la société de son époque »

³ Cette schématisation en plus de s'appuyer sur les différents concepts présentés dans la problématique, fait référence d'une part, à la psychologie culturelle avec le modèle systémique de Bronfenbrenner (1979) ainsi qu'au modèle écoculturel de Troadec (2001a) (Troadec, 2007, p.97 et 100), et d'autre part, elle fait référence à la psychologie sociale, plus précisément aux quatre niveaux d'analyse de Doise (1982 cité par Monteil, 1997, p.27). Les modèles se trouvent en annexe (annexe 2).

(p.59). Ces propos rejoignent d'ailleurs ce que Grize (1993) exposait par rapport aux liens entre langage et représentations sociales. L'auteur met également en évidence l'impact du social. Il mentionne que le discours est une schématisation dépendante des représentations sociales. Ainsi, l'individu est aussi considéré « comme le reflet des représentations collectives dans lesquelles il est pris » (Grize, 1993, p.3). Ce chapitre est donc consacré aux normes et représentations sous-tendues au sein des discours. En effet, on peut relever plusieurs sous-thèmes verbalisés par les enseignant·e·s qui sont étroitement en lien avec cet aspect du social.

Tout d'abord, une première contradiction apparaît dans les discours. Il s'agit des expressions : « il faut », « on doit » versus « on est humain ». À l'écoute de ces propos, c'est comme s'il y avait un discours relatif à ce qu'il faut *faire*, comme à ce qu'il faut *dire*. Cela donne l'impression qu'il est des éléments de discours externes à l'individu et qui s'imposent à lui, comme une axiologie normative. Plusieurs extraits illustrent cet aspect :

Extrait 1 :

EN5 : Il faut essayer de relever le positif. [...] Alors je dis ça, mais ce n'est pas toujours facile.

Extrait 2 :

EN2 : Je dis, il ne faut pas juger, mais je le fais moi-même avec mes élèves des fois (hi).

Extrait 3 :

EN1 : Avec les parents, il faut être délicat. Il faut trouver un angle positif pour dire les choses.

Ces trois extraits démontrent qu'il se manifeste une attente quant à l'agir d'une manière particulière, que l'on pressent une attitude attendue. Puis, dans les extraits 1 et 2, un « mais » apparaît. Ce « mais » indiquerait-il qu'il y aurait des éléments du réel qui empêchent ce qu'il *faudrait faire* ? Ici, nous observons un double langage. Cette notion de double langage est proposée par Kaufmann (2016). Dans son ouvrage, le sociologue donne l'exemple de discours, verbalisant qu'au sein de nos sociétés démocratiques, nous sommes dans une société libre mais nous ne pouvons faire ce que nous voulons. « Chacun fait ce qu'il veut, mais... » (p.102). Dans les extraits présentés ci-dessus, nous retrouvons la même dynamique de ce double langage, cependant il s'agit d'une autre thématique : « Il faut être délicat, il faut relever le positif, mais... ».

Plus particulièrement, ce double langage se décèle ici :

Extrait 4 :

EN5 : si tu te bases sur des observations, sur des critères bien précis qui servent à ton enseignement. Mais pas, celui-ci c'est un bobet, il ne va jamais rien arriver dans la vie. Ça il y arrive, ça il n'y arrive pas encore, qu'est-ce que je peux faire pour qu'il y arrive ? Après franchement, c'est l'idéal de tout enseignant. Je ne pense pas qu'on y arrive tout le temps, avec tous les élèves. Je pense que la super enseignante qui arrive à faire tout ça, elle n'existe pas. C'est une ligne de conduite, c'est ce à quoi on devrait tendre. Mais voilà, il y a des moments où il y a du mou, où tu ne le fais pas comme ça.

Dans l'extrait 4, présenté ci-haut, l'enseignant·e répond à la question, que signifie être professionnel·le, entendons développer un agir déontologique. Ici, l'enseignant·e soulève la thématique de « l'idéal ». Cette notion d'idéal revient également dans deux autres entretiens. Est-ce une construction de sens propre à une société donnée ou est-ce une norme propre au champ de la profession (formation, attentes politiques,...) ? Cette notion est surtout liée à la propre représentation que se fait l'enseignant·e au sujet de ce qu'est « l'enseignant·e idéal·e ». Il serait sous-entendu, que pour être « l'enseignant·e idéal·e », il faut être capable de dissocier ce qui relève de la « pression » objective et de l'arbitraire ou de l'émotionnel. Cependant, un nouveau « mais » revient dans le discours, comme pour souligner qu'il y a des moments où cette dissociation peut apparaître comme difficile. En regard de cette dissociation, une piste de réponse est abordée au sein du quatrième entretien. L'enseignant·e dans ses propos, fait d'ailleurs référence à la fois au « contexte social » ainsi qu'à la « relation à soi ». En voici, l'extrait :

Extrait 5 : L'enseignant·e répond à la question, que signifie être professionnel·le.

EN4 : J'ai l'impression que le « personnel » influe dans notre professionnel et que le professionnel influe sur mon « personnel ». Ils sont complémentaires. [...] Je pense qu'il faut aller plus loin. Parce qu'il y a aussi une question de ressenti personnel. Le professionnel, je le mets dans tout ce qu'on peut théoriser dans une certaine manière. Après c'est plus au niveau personnel que je le vois, je pense qu'il y a une grande part de personnel aussi. [...] Il y a quelques années, quand j'enseignais, je me disais, peut-être parce que je l'avais entendu ou lu, je ne sais plus, je parlais de ce principe-là : où quand j'arrivais en classe eh ben je suis un peu acteur. Et finalement, tout ce qui est personnel, je le laisse de côté. J'ai de plus en plus de mal avec ça. On va avec ce qu'on a, ce qu'on est, ce qu'on a vécu. Alors on est peut-être un peu acteur malgré tout, parce que certaines leçons, ça fait vivre la classe. [...] J'entre dans la classe et je suis quelqu'un d'autre, ce n'est juste pas possible. [...] Être professionnel ou amener du personnel, je pense qu'il faut jauger les deux. Et trouver un bon équilibre, pour que ça nous corresponde.

Ici, ce sont les notions de « personnel » et « professionnel » qui sont étayées. L'extrait revendique la part de personnel, d'intime liée au métier. Cet extrait appuie d'une part les propos de Kaufmann (2016), qui mentionnaient qu'il n'y a pas de coupure entre l'objectif et le subjectif. C'est d'ailleurs verbalisé ci-dessus : « J'ai l'impression que le personnel influe dans notre professionnel et que le professionnel influe sur mon personnel. Ils sont complémentaires ». Il y a reconnaissance explicite de l'influence du subjectif. D'autre part, nous pouvons également rappeler l'apport de Cifali (1994, p.42), qui soulignait que l'objectivité n'est qu'une subjectivité embusquée. Ceci reprend les dires de l'extrait et affirme que nous ne pouvons dissocier l'objectif, le professionnalisme du subjectif : « J'ai de plus en plus de mal avec ça. On va avec ce qu'on a, ce qu'on est, ce qu'on a vécu. Alors on est peut-être un peu acteur malgré tout, parce que certaines leçons, ça fait vivre la classe. [...] J'entre dans la classe et je suis quelqu'un d'autre, ce n'est juste pas possible ». L'extrait conclut qu'il s'agit plutôt de notions qui sont complémentaires et qu'il nous est proposé de trouver un équilibre entre la pressentie subjectivité qui objective l'autre et l'attendue objectivité qui respecte certains principes déontologiques implicitement intégrés (égalité, liberté, justice,...). Ceci illustre bien la métaphore du funambule de Perrenoud (1996) déjà évoquée. Finalement, la relation professionnelle est « un ajustement selon la singularité des instants » (Cifali, 2018, p.7).

Pour en revenir à la polarisation, de ce qui concerne des faits observables ou ce qui concerne l'interprétation personnelle, nous la retrouvons également dans d'autres entretiens. En voici deux extraits :

Extrait 6 :

EN4 : [...] Un pôle, où je l'interprète à ma manière, aussi positif ou négativement. Est-ce que je pars de faits observables, est-ce que je vais plus loin et j'essaye de voir les conséquences ? Où est-ce que je m'approprie la situation en peut-être la déformant à ma guise, parce que ça me correspondra peut-être mieux.

Extrait 7 :

EN1 : Jugement positif où tu vois les compétences de quelqu'un et que tu l'encourages dans ce sens-là. Jugement dépréciatif « où tu », jugement subjectif : où toi tu mets ton émotion dedans. Jugement objectif, jugement neutre : elle arrive à faire ça, pi elle n'arrive pas encore à faire ça.

Au travers de ces extraits 5 et 6, se dessine une typologie des jugements, qui fait d'ailleurs l'unanimité dans les entretiens menés. Ainsi, il y a différents jugements, qui peuvent « se construire » à partir de faits observables ou d'interprétations, voire d'émotions, et ces mêmes jugements peuvent être, soit à caractère positif, soit négatif. L'individu pressent souvent

une forme de norme implicite, peu définie, mais entendue. Ceci relève bien qu'il y a une conduite attendue présente au sein du cadre social, que cette dernière apparaît d'ailleurs dans les discours et dans les dires de ces enseignants, elle permet de guider les réflexions ainsi que les actions de ceux-ci.

Une thématique inattendue ressort également des entretiens. Elle prend également place dans ce premier chapitre, car elle tisse d'une part, un lien étroit avec les représentations au sujet de l'enseignement et de ce qu'est l'école (donc un lien pertinent avec le cadre social), et que d'autre part, ce sujet est abordé dans trois entretiens sur cinq. Il s'agit de l'image très médiatisée, de la relation famille-école. Les propos suivants permettent d'illustrer cette thématique.

Extrait 8 :

EN1 : il faut que les parents nous reconnaissent comme étant une valeur quelconque dans l'éducation de leur enfant. [...] Il faut que les parents soient convaincus que les enseignants ont un rôle, qu'il a une certaine autorité et qu'ils fassent comprendre à leurs enfants, qu'il faut qu'ils respectent l'enseignant et qu'ils fassent ce qu'il dit. Mais si l'enseignant n'a pas ce statut d'autorité, de personne qui vaut quelque chose, ben les parents ne vont pas adhérer. [...] On vit dans une société et je pense c'est la société qui fait que tu as un regard positif ou négatif sur l'école.

Dans leur article, Maulini & d'Addona (2018), rappellent que dans notre société, les compétences attendues de la part des enseignant·e·s envers les parents et inversement, ne cessent de s'élever (p.6). Par conséquent, derrière la relation famille-école, il y aurait une crainte des deux parties, d'être jugé. Cet élément est donc à joindre aux thématiques de « la relation à l'autre », ainsi que de « la relation à soi », qui se révèlent être intimement liées. « C'est souvent plus fort que nous : sécurité de l'emploi ou non, être mal considéré peut réveiller nos angoisses d'abandon » (Maulini & d'Addona, 2018, p.7). Ici, dans l'extrait 8, les notions de considération et de reconnaissance sont justement soulevées. Nous pouvons sentir ici, cette crainte de ne pas être reconnu et les attentes vis-à-vis des parents, explicitement formulées. Cet extrait sous-entend donc que quelque chose se joue au niveau de cette relation famille-école. De plus, la dernière phrase soulève qu'il y a également l'influence des représentations collectives au sujet de l'école, qui impacterait entre autres dans cette relation famille-école. Cet apport de Maulini et d'Addona est toutefois à considérer avec prudence, dans le sens que ces propos ne sont pas appuyés par des recherches.

Pour terminer ce premier chapitre de l'analyse et rappeler l'impact que peut avoir le contexte social dans les actions de l'individu ainsi qu'au sein de ses discours, voici un extrait qui souligne explicitement cet impact, sur la notion de jugement.

Extrait 9 : L'enseignant·e expliquait ce qu'était le jugement pour il ou elle et en quoi celui-ci permettait d'agir, notamment en société. Il ou elle soulignait également que l'on peut juger les actes d'un élève, afin qu'il apprenne qu'il ne peut pas tout faire comme il le désire, au sein même d'un contexte social donné.

EN3 : Au bout d'un moment, c'est difficile de sortir de ses valeurs en tant qu'enseignant. Tu essayes, mais tu es né justement dans une culture, où il y a des règles de politesses et on ne dit pas « tu » à la maitresse. Alors c'est culturel, ce n'est pas un crime si tu ne le fais pas, mais la culture elle décide que c'est comme ça. Et ce que tu vis dans la culture, c'est quand même bien qu'il sache (l'élève) se comporter dans la culture dans laquelle il vit. [...] On est influencé par des choses qui sont totalement différentes ailleurs.

Dans cet extrait, l'enseignant·e verbalise l'influence de la « culture » qui peut donc impacter le jugement que nous pouvons avoir. Ces propos révèlent la conscientisation chez l'individu, de la part du contexte social qui influe sur son comportement ainsi que dans les interactions avec l'autre. Ici, c'est derrière le terme de « culture », que la socialisation, les habitus ainsi que les normes sont mis en lumière. La dernière phrase précise bien que par conséquent, d'autres individus notamment par l'influence d'une autre culture, pourront donc porter un jugement différent sur un aspect identique. Typiquement, les règles de politesse font partie des normes propres à un groupe donné. Ainsi, comme l'exemple proposé dans cet extrait, le tutoiement peut être considéré et jugé comme un acte de non-politesse dans un contexte social comme le nôtre, à contrario, il peut être jugé de manière différente dans un autre contexte social.

Les notions de normes, de représentations, de contexte social et de culture n'expliquent pas tout, cependant elles font partie intégrante du contexte dans lequel la notion de jugement prend place. Ainsi, l'individu prend conscience d'un certain relativisme culturel et opère donc déjà une forme de conscientisation de l'agir, développe un point de départ vers la réflexivité sans pourtant opérer de rupture épistémologique (soit mesurer la portée éthique des principes de conduite en considérant les illusions spontanées ou les préjugés qui les conduisent).

3.2 Relation à l'autre

Nombre d'énoncés dans le discours des enseignant·e·s permettent d'évoquer le rapport qui s'établit avec les élèves, les parents ainsi qu'avec leurs collègues. Ce chapitre permet de décrire ce qui se joue au sein de ces relations, au sein de la communication ainsi que d'identifier déjà plusieurs pistes d'action qui permettront à l'enseignant·e de se distancier d'un jugement « non-bienveillant », comme le nommeront certains enseignant·e·s.

Le premier élément concerne la conscience de l'enjeu de la communication. Dans leurs discours, les enseignant·e·s interrogé·e·s verbalisent les conséquences que peut avoir la communication de l'enseignant·e au sujet des élèves. Tout d'abord, avant d'exposer les enjeux de la communication, un·e enseignant·e souligne que « la communication commence avant la classe et se termine peut-être encore après. Ce n'est pas uniquement lorsque l'on est avec les élèves ». Ici, l'enseignant·e rend compte d'une communication qui se situe dans un contexte et un temps large et sous-entend qu'il y a de possibles conséquences éthiques et psychologiques par rapport à ce qui se passe avant et après les moments en classe avec les élèves. De plus, un·e enseignant·e exprime nommément que la communication de l'enseignant·e a de la « puissance ». En voici l'extrait :

Extrait 10 : l'enseignant·e répondait à la question : « quels sont les enjeux de la communication de l'enseignant·e au sujet des élèves ? »

EN3 : [...] je pense que ça ne sert à rien de simplement ajouter à la liste, des choses que l'élève ne fait pas bien. Parce que je suis convaincue que ce que tu dis, ben c'est quand même de la puissance. Et que ça soit même inconscient, au fond de nous on se fait quand même une image, ça nous forge et ça forge l'élève aussi.

On peut déceler ici l'effet d'attente comportementale qu'exposaient justement la sociologie et la psychologie sociale. Ainsi, le discours de l'enseignant·e a un impact sur lui-même, sur l'image qu'il ou elle peut se faire de l'élève et a également une influence sur l'élève concerné. Cet effet d'attente est notamment dû aux étiquettes possiblement rencontrées dans les discours. Le prochain extrait, illustre justement la prise de conscience de l'étiquetage.

Extrait 11 : L'enseignant·e répond également à la question concernant les enjeux de la communication au sujet d'un élève.

EN 2 : peut-être que les enseignants parlent sans trop d'anonymat. Je ne sais pas si ça c'est très bien d'un côté. Il y a des élèves qui sont un peu « élève cliché » si on veut. A force que des histoires reviennent en salle des maîtres, on sait que cet élève-là est comme ça, que celui-ci fait des histoires à la récré, que l'autre

embête en classe. Et puis les profs qui rapportent ça, ben ça revient. [...] d'avance on se dit : ha cet élève-là, ça va être un difficile (petit rire), sans l'avoir eu dans notre classe en fait.

Ce qui est soulevé ici par l'enseignant·e rejoint sans surprise les propos de Lacaze (2008) ainsi que de Romano et Slazer (1990), qui soulignaient que les paroles peuvent figer l'individu dans des catégories. En effet, l'enseignant·e affirme ici, que sans avoir eu un élève dans sa classe, il ou elle peut s'en faire une image à l'avance, une prémonition relative à son comportement. Cette notion que l'on pourrait classer sous le terme d'étiquetage ou « d'adjectivation » est également mentionnée dans les autres entretiens.

Dans la problématique était également relevé, l'enjeu de transformation exposé par Cifali (1994). Suite aux entretiens, cet enjeu donne l'impression d'être en partie en lien avec les représentations que l'on construit au sujet de l'identité de l'enfant, comme avec d'autres représentations propres à l'enseignant·e. Les deux prochains extraits démontrent la présence de cet enjeu de transformation au sein des discours.

Extrait 12 : L'enseignant·e ici proposait une manière d'agir lorsqu'il ou elle s'imaginait voir un enfant comme étant pénible.

EN4 : [...] en se disant tel élève je le vois pénible, il est peut-être pénible, j'en peux plus et cetera, eh ben je pense qu'il y a un réel acte de communication à avoir, entre soi-même et puis l'élève. Sans se dire que je suis le ou la seul·e à changer quelque chose. En disant à l'élève, moi aussi je n'ai peut-être pas fait correctement à ce moment-là, je ferai attention à ça aujourd'hui et puis on va essayer de construire quelque chose ensemble finalement.

Extrait 13 : L'enseignant·e mentionnait ici que mimer une séance des parents, ce n'est pas la même chose que de la vivre. Il ou elle donnait l'exemple de ce mime pour rappeler ce qu'il ou elle avait appris durant sa formation par rapport à la communication.

EN1 : [...] ce n'est pas du tout la même chose quand on est devant la classe avec vingt parents et sans qu'ils te disent, ils te mettent la pression pour dire : « nous vous confions nos enfants et nous voulons que vous fassiez de nos enfants, des gens bien, parfaits. C'est votre travail, qu'ils apprennent. » Oui, c'est notre travail mais c'est une sacrée pression.

En regard de cet enjeu de transformation, il semblerait qu'il y ait deux postures différentes. Les sujets abordés par les deux extraits ci-dessus ne sont pas les mêmes, cependant il est intéressant d'observer d'une part, une posture où l'enseignant·e s'axe sur la construction avec l'élève et d'autre part, une posture où l'enseignant·e doit « former » l'élève. En effet, le premier discours, laisse transparaître que l'enseignant·e désire « faire avec » l'élève, ainsi l'élève est acteur, sujet. Dans le second discours, il semblerait que l'enseignant·e désire « faire pour », « pour que l'élève soit bien et parfait ». Dans l'extrait 13, on pressent que derrière cet

enjeu de transformation, l'enseignant·e se contraint à suivre une norme implicite. Est-ce une pression provenant de certaines représentations sociales ? La recherche pourrait se poursuivre afin d'explorer davantage l'origine de ces croyances, de la formation de celles-ci, ainsi que des habitus de classe et de l'histoire du métier. Finalement, de quoi dépend cet enjeu de transformation ? Quoi qu'il en soit, par ces extraits, il est mis en évidence qu'il y a un enjeu de transformation, et que l'intention à l'origine de cet engagement peut différer.

Suite aux enjeux présentés, voici un extrait qui permet de relever ce qui est qualifié de « difficile » eu égard à la communication au sujet des élèves.

Extrait 14 : l'enseignant·e explique les enjeux de la communication de l'enseignant au sujet des élèves.

EN 4 : Ça reste peut-être une envie très profonde, mais c'est des fois difficile de l'appliquer dans la vie de tous les jours, parce qu'on est pris par plein de choses. Dans la communication autour de l'élève, c'est parfois difficile d'avoir une attitude bienveillante. [...] Sans forcément stigmatiser l'élève, en parlant, en voyant le côté positif même si un élève ne va pas forcément, ou s'il nous a fait beaucoup transpirer sur la journée. [...] ça reste difficile de rester dans une attitude bienveillante. Des fois, je remarque, pour moi aussi hein, on part peut-être vite dans la critique (intonation de voix qui monte).

Dans l'extrait 14, l'enseignant·e relève qu'il est parfois difficile d'avoir une attitude bienveillante au niveau de toute communication au sujet ou avec l'élève. Le terme « difficile » est un mot récurrent, il se retrouve dans tous les entretiens et chaque enseignant·e, le répète plusieurs fois. Tous les enseignant·e·s font part de la difficulté de ne pas entrer dans la catégorisation « abusive », comprenons dans le sens de ne pas étiqueter, de ne pas stigmatiser l'élève ou plus simplement de ne pas l'objectiver. La phrase « parce qu'on est pris par plein de choses » est très intéressante. Elle nous transmet des éléments d'importance majeure. D'ailleurs, il est à regretter de ne pas avoir su rebondir au moment de l'entretien afin de demander à l'enseignant·e d'explicitier ce qu'il ou elle entendait par « parce qu'on est pris par plein de choses ». Ceci aurait permis de comprendre en quoi la centration sur la critique positive revient à être qualifiée de difficile. Ainsi, une des pistes d'action évoquée par Rogers (2013), soit d'avoir un regard inconditionnellement positif, se relève parfois ne pas être évident eu égard à la réalité complexe de la pratique.

Au sein même de cette difficulté, il semblerait que l'enseignant·e a un double discours ou un plutôt un double rôle. En effet, trois enseignant·e·s, affirment que lorsqu'ils ou elles s'adressent à un·e collègue : ils ou elles se permettent des libertés de ton qu'ils ou elles s'interdiraient avec un parent ou au sujet d'un élève. Voici quelques extraits :

Extrait 15 :

EN1 : si tu parles d'un élève aux parents, tu vas parler avec tact. [...] et avec les collègues, tu parles d'un point de vue émotionnel et tu te décharges émotionnellement en disant c'est super, ça se passe bien, tata ta ou bien, c'est un peu difficile.

Extrait 16 :

EN4 : Quand on a des entretiens à prévoir, on arrive plus vite dans l'objectivité, je garde une trace écrite. Quand on sort d'un bilan, d'entretiens, on arrive peut-être dans quelque chose de plus subjectif.

Ces deux extraits permettent à nouveau de soulever les pôles conceptuels de l'objectivité et de la subjectivité, évoqués dans le premier axe thématique. De plus, « parler avec tact » et « parler d'un point de vue émotionnel » sont également mis en opposition. Ainsi, le moment avec les collègues serait un moment où l'enseignant·e peut se « décharger émotionnellement », tandis que le moment avec les parents serait un temps où l'objectivité se doit d'être garantie. Il est intéressant de constater que la communication entre collègues est d'ailleurs tantôt perçue comme une aide et tantôt comme un danger en regard de la démarche didactique et pédagogique.

Extrait 17 :

EN5 : disons la communication, ça dépend pourquoi tu l'utilises. [...] Après si tu transmets des informations sur quelqu'un et que ça a des incidences pour la suite, c'est beaucoup plus compliqué, et beaucoup plus dangereux. C'est là que tu ne devrais pas juger, tu devrais t'en tenir aux faits et puis c'est tout.

Ainsi, cet extrait sous-entendrait que l'intention est première dans la mesure de la portée de la parole : une aide ou un danger potentiel. C'est donc la fonction de la communication qui est pointée ici. Autrement dit, l'intention de communication qui se situe en amont. Cette notion d'intention sera d'ailleurs développée dans le chapitre suivant au sujet de la relation à soi.

3.2.1 Pistes d'action au sein de la relation à l'autre

Concernant les outils et les pistes d'action verbalisés par les enseignant·e·s afin de sortir d'un jugement « non-bienveillant », ils se repèrent au sein de deux types de discours. Le premier type concerne justement la relation à l'autre et le second type se réfère à la relation à soi. Voici les pistes d'action verbalisées par les enseignant·e s'insérant au sein de la relation à l'autre :

Une première piste d'action a été présentée en amont en référence à Rogers (2013), le psychologue mentionnait trois attitudes, dont celle concernant « un regard inconditionnellement

positif ». Cet élément est évoqué explicitement dans quatre entretiens sur cinq, en voici deux extraits :

Extrait 18 :

EN5 : Il faut essayer de relever le positif et de verbaliser le positif. Je pense qu'on arrive à trouver du positif dans tout. [...] Alors je dis ça, mais ce n'est pas toujours facile.

Extrait 19 :

EN4 : En parlant d'un élève, et bien on agit différemment quand on le voit, quand on est confronté à l'élève lui-même. Si je parle négativement d'un élève, je pense que quand je vais voir cet élève, eh ben je vais peut-être plus remarquer ses traits négatifs que j'ai parlé avant. En positivant la communication ainsi que le regard que j'ai sur lui, je vais peut-être plus pouvoir l'élever au sens, d'éduquer. [...] Si on en parle positivement, si on le regarde positivement, ça a aussi un impact direct dans la relation à l'autre.

Ici, les enseignant·e·s encouragent à ne pas rester dans « le négatif ». Ils suggèrent de développer un « mode de pensée positif » dans la communication avec et au sujet de l'élève d'une part, ainsi que dans la façon dont nous portons notre regard sur l'élève, d'autre part. Toutefois, en tenant compte des extraits cités en amont, ce point serait un but à atteindre, un objectif à se fixer. Cependant comme les enseignant·e·s le soulèvent, c'est également un aspect qu'ils ou elles qualifient de difficile.

Une deuxième piste d'action soulevée dans deux entretiens, serait l'observation critériée afin de pouvoir, soit évaluer les élèves le plus objectivement possible, soit pouvoir notifier l'évolution d'un élève ceci en évitant d'entrer dans un jugement de type dépréciatif. Le prochain extrait présente la réponse de l'enseignant·e concernant la question : Qu'est-ce qui permet de sortir d'un jugement qualifié de dépréciatif.

Extrait 20 :

EN5 : Si par exemple, je dois rencontrer les parents d'un enfant, je prends un moment avant l'entretien, pour mettre par écrit selon une grille d'observation. [...] Vraiment, j'ai des choses, je dirais observées. Et je prends ça comme support pour discuter avec eux. Comme ça je suis sûre que je ne dis pas des choses que je regretterais ou qui seraient mal interprétées. C'est vraiment du concret, [...] ça aide vraiment, tu dis les choses et ça passe mieux. [...] si tu te bases sur des observations, sur des critères bien précis qui servent à ton enseignement. Mais pas, celui-ci c'est un bobet, il ne va jamais arriver à rien dans la vie. Ça il y arrive, ça il n'y arrive pas encore, qu'est-ce que je peux faire pour qu'il y arrive. Après franchement, c'est l'idéal de tout enseignant.

Ces propos rejoignent l'apport de Rosenberg (2016) qui dissocie l'observation de l'évaluation et qui soutient qu'il est nécessaire de s'écarter de généralisations figées. Là aussi,

il aurait été pertinent de rebondir et de demander à l'enseignant·e quel est le contenu de cette grille de critères et quels sont ceux qui permettent justement de se distancier de « généralisations figées » ?

Une troisième ressource évoquée par un·e enseignant·e est le recours à l'humour. C'est d'ailleurs un outil qui est également mentionné dans l'article de Desagher & de Villers (s.d) au sujet de la stigmatisation à l'école. Dans cet article, l'humour est présenté comme ressource pour la personne portant le stigmate, permettant ainsi de sortir de la condition de « stigmatisé ». La fonction première est de « casser la glace » (p.7). Dans les prochains extraits, l'humour paraît aussi avoir cette fonction, cependant c'est l'enseignant·e qui l'utilise lorsque la discussion entre collègues tombe dans le jugement dépréciatif et stigmatisant.

Extrait 21 :

EN4 : Après j'ai beaucoup tendance à transformer les situations pour y mettre un deuxième degré. Soit pour en rire aussi, je joue beaucoup avec l'humour. Pour essayer, pas de ne pas me mouiller, mais pour essayer de faire comprendre à la personne qu'on est dans le cliché. Oui, je fonctionne beaucoup avec l'humour. Au-delà de mon caractère, je prends les choses avec bonne humeur. [...] j'essaie de faire en sorte qu'on en sort, les deux, de cette situation, situation de critique négative, par un trait de bonne humeur, là au milieu.

Extrait 22 : suite de l'extrait 21

EN4 : quand on faisait un débriefing, on exagérait le trait, on en ajoutait une couche, j'en ajoutais une couche, pour dire : ouais, finalement ils peuvent faire pire. On entrait finalement dans de l'humour, dans du deuxième degré, peut-être pour se sortir d'une situation comme ça. [...] le fait d'en rire pourrait permettre de sortir de la critique, de l'aspect négatif.

Ici, selon l'enseignant·e, l'humour permet de désamorcer le jugement dépréciatif, notamment lors de discussions entre collègues au sujet d'élèves. La question sous-jacente à cela, est la suivante : est-ce que l'humour désamorce complètement le jugement dépréciatif, où est-ce qu'il permet de conscientiser les limites dépassées et de redéfinir les valeurs communes ? L'humour peut être à double tranchant, soit dériver à un certain relativisme, soit redéfinir des valeurs communes.

La dernière piste d'action en lien direct avec la relation à l'autre, concerne le partage entre collègues. Cet élément sera également développé dans le dernier axe thématique. Voici, un extrait permettant d'illustrer cette notion de partage :

Extrait 23 :

EN4 : L'enseignement, c'est un peu un monde, enfin pas tout le monde heureusement, où les enseignants ont parfois du mal à s'ouvrir un peu plus. [...] cela manque peut-être, d'oser se livrer à d'autres.

L'enseignant·e verbalise qu'il y aurait un manque de partage dans le métier. Il serait intéressant de réfléchir aux raisons qui font que l'enseignant·e a « du mal à s'ouvrir ». Cela fait d'ailleurs référence à Cifali (2012), qui soutient le fait que l'enseignant·e doit pouvoir mettre en mots et raconter sa pratique. Ainsi, ce verbatim sous-entendrait que le partage entre collègues est un besoin et serait éventuellement un outil à exploiter. Le prochain chapitre, la relation à soi, permettra peut-être d'éclaircir cet aspect non négligeable. Quant aux autres pistes d'action, elles y seront également présentées.

Ce chapitre nous a donc permis de mettre en valeur l'importance de la relation. Ce qui ressort fortement, c'est l'intention sous-jacente à cette même relation. Ensuite, quatre premières pistes d'action ont été présentées, favorisant une posture qui s'écarte d'un jugement « non-bienveillant ».

3.3 Relation à soi

Ce dernier thème permet d'exposer ce que l'enseignant·e ressent, analyse et remet en question. Ceci fait notamment référence au travail personnel que l'enseignant·e est amené à effectuer, ce qui nous permettra de présenter dès lors de nouvelles pistes d'action.

Pour revenir à la posture construite à partir d'un regard positif et bienveillant, c'est une piste mentionnée fréquemment par les enseignant·e·s, un·e enseignant·e mentionne de plus, qu'il s'agit d'un aspect qui demande de l'expérience ainsi que du temps. En voici l'extrait :

Extrait 24 :

EN4 : Essayer de reformuler, de manière à ce que ce soit positif, pour l'enfant, pour nous-même. Avoir un regard positif et bienveillant, comme je le disais avant sur la personne, sur laquelle on parle. Ça demande de l'entraînement. Beaucoup d'entraînement et sûrement aussi des erreurs. [...] où on remarque après sa journée : « j'aurais peut-être pas dû parler de cette manière-là ». Avec le temps et l'expérience, on arrive à se construire un bagage. [...] Le fait de prendre conscience qu'on peut être dans le négatif et de pouvoir peut-être le verbaliser, ça aide déjà.

Ce passage présente une marque d'espoir pour le corps enseignant. En amont, il était soulevé que la posture d'avoir un regard bienveillant et positif n'était pas toujours évidente et considérée comme difficile par les enseignant·e·s. Ici, il est soulevé que nous ne pouvons pas toujours agir comme nous aimerions, et que le temps et l'expérience nous permettent d'évoluer

et de se diriger dans la direction souhaitée. Dans un article rédigé pour l'encyclopédie Universalis sous l'entrée « éthique », Paul Ricœur, (s.d), mentionne justement cet aspect soulevé dans l'extrait, désignant l'écart ou plutôt « l'inadéquation ressentie » entre le désir d'être et ce que l'individu effectue en définitive. Ceci ne permettrait-il pas finalement d'accueillir la complexité du métier telle qu'elle se présente et ainsi de se distancier quelque peu d'une posture de « ce qu'il *faut* faire et dire » ?

D'autres passages illustrent encore le travail de remise en question effectué par les enseignant·e·s. L'extrait suivant démontre que l'enseignant·e conscientise que lorsqu'il ou elle adjectivise l'élève, cela ne correspond pas forcément au caractère réel de l'élève.

Extrait 25 :

EN1 : Après y en a qui sont un peu plus violent, j'ai des collègues qui disent carrément : Ils n'ont pas de tête, ils n'ont pas de cerveau. Mais ça c'est violent je trouve. Je les laisse causer, mais dans ma tête, je me dis non. [...] Après ce n'est pas vraiment les élèves qui sont embêtants, c'est nous qui trouvons le comportement embêtant parce qu'on a aussi des limites hein ?

Ce verbatim illustre ce que l'enseignant·e conscientise, ce qui se joue derrière les mots employés au sujet d'un élève. En effet, ce n'est pas la même chose de dire « cet élève est embêtant » ou « je trouve le comportement de cet élève comme étant embêtant ». Cela rappelle les différentes formes de relation que Buber (1994, cité par Munir, 2012, 2013) exposait. Dans la seconde phrase, la relation n'est pas inégale et le « Je interagit avec le Tu dans le présent (Leroy, 2005). C'est comme si dans un deuxième temps, l'enseignant·e remplaçait le « Tu » à sa juste place dans la relation. La fin de ce verbatim est également intéressante. « On a aussi des limites » est une expression également récurrente aux autres entretiens. Parfois, la forme syntaxique varie et est exprimée sous la forme de : « on est humain ». Ainsi, il y aurait des moments où l'enseignant·e peut prendre du recul et conscientiser pleinement la relation, et d'autres moments où ce processus est impossible. Est-ce que derrière ce constat, ne se cacherait pas justement la question de la gestion des émotions ? Ce terme de « limite », pourrait sous-entendre que l'enseignant·e rencontre des moments de « trop plein » et ceci pourrait directement être lié avec la gestion des émotions. Dans son article (2018, p.33), Gerber mentionne justement que les enseignant·e·s « sont au cœur de tout ».

Les enseignant·e·s, plus que dans la plupart des autres métiers se retrouvent en prise avec de très nombreuses émotions et autres sentiments : ceux des collègues, de la hiérarchie, des parents, du concierge, des élèves et aussi des leurs ! Leurs responsabilités

sont hautes, plurielles et eux, souvent, doivent « au singulier » conjuguer tout cela, dans l'urgence et sous pression (Gerber, 2018, p.33).

Au sein de ce travail réflexif, deux enseignant·e·s font référence au besoin de « débriefing » avec les collègues. Les deux prochains extraits témoignent de ce besoin.

Extrait 26 : il s'agit de la suite du discours de l'extrait 24, où l'enseignant·e mentionnait d'abord l'étape où l'on prend conscience de ce qui se passe en nous, puis l'étape de la verbalisation.

EN4 : [...] en fonction de mon humeur du moment, ça fait juste du bien de se dire que pour moi aussi ça ne va pas.

Extrait 27 :

EN1 : [...] avec les collègues, tu parles d'un point de vue émotionnel et tu te décharges émotionnellement. [...] La salle des maîtres est une soupape. Non mais c'est hyper important, y'en a qui disent pas ce qui va pas.

Ici, le lien avec la gestion des émotions est clairement explicité. Certain·e·s enseignant·e·s utiliseraient un temps, notamment à la salle des maîtres afin de pouvoir se décharger émotionnellement. Là aussi, il aurait été crucial d'approfondir plus précisément ce que signifie pour l'enseignant·e « se décharger émotionnellement ». À première vue, cela pourrait signifier, que l'enseignant·e peut déposer ouvertement les tensions, par exemple avec un élève. La question sous-jacente à cela est : est-ce que l'enseignant·e exprime des jugements à propos de l'élève ou est-ce qu'il ou elle cherche des solutions afin de pouvoir répondre à la difficulté qu'il ou elle rencontre ? À nouveau, derrière ce moment de « décharge émotionnelle », la question conduit à se demander quelle est l'intention première. Pourquoi l'enseignant·e fait-il ou fait-elle cela ? L'extrait suivant met justement en évidence cette notion d'intention :

Extrait 28 : L'enseignant·e répond à la question : « cela lui arrive-t-il de juger un élève de manière dépréciative ? »

EN3 : Bien sûr que ça arrive, à moi aussi ça m'arrive. Après, ce qui est important, c'est ce que tu en fais à l'intérieur. Si c'est quelque chose qui t'amène à la rancune ou à la colère, finalement ça te détruit toi aussi. Ça détruit aussi la relation que tu as avec la personne en question.

Par cet extrait, l'intention sous-jacente pourrait bien faire référence à la responsabilité qu'à l'enseignant·e vis-à-vis de l'élève. Cela rappelle donc la responsabilité professionnelle de rencontre et de parole qu'exposait Cifali (2012). Toujours en référence à cette notion d'intention, le prochain extrait propose de dissocier les pensées qui viennent à l'esprit et ce que fait l'enseignant·e de ces mêmes pensées.

Extrait 29 :

EN3 : Je pense que ton cerveau te dira des choses, mais je pense que tu peux choisir. [...] Je dissocierais les pensées avec ce que tu acceptes. Parce que de toute façon, les pensées elles vont venir. La première pensée, je ne peux pas y faire grand-chose. Par contre, je peux empêcher de l'accepter et je décide de ne pas entrer dans ça. Les oiseaux qui volent au-dessus de ta tête, tu ne peux pas empêcher qu'ils volent, mais tu peux empêcher qu'ils nichent. [...] ça dépend ce que tu en fais.

Ainsi, il est mis en évidence, que l'on ne peut pas empêcher les pensées d'émerger. Toutefois, on peut décider de diriger notre intention dans une direction particulière et c'est l'enseignant·e qui en a pleinement la responsabilité. De plus, le prochain extrait mentionne que comme les pensées, l'apparition des émotions ne peut également pas être empêchée.

Extrait 30 : suite de l'extrait 29.

EN 3 : Tu as le droit d'être dans l'émotion, tu as le droit d'être en colère, d'être triste, comme tu as le droit d'être heureuse. Et l'émotion négative, c'est important que tu puisses la sentir avant de passer à autre chose. [...] Tu ne peux pas empêcher les oiseaux de voler au-dessus de ta tête, tu ne peux pas empêcher les émotions de venir, de les voir, mais après c'est ce que tu en fais.

Cet extrait est en étroite résonance avec les apports de Cifali (2018) au sujet des émotions :

Pouvoir accepter ce que nous ressentons, même de la haine, et le nommer, y travailler, comprendre d'où cela vient, permet de suspendre certains de nos gestes, [...] Nos sentiments éprouvés sont des guides précieux quand nous pouvons les reconnaître, les nommer, et les travailler dans des dispositifs adéquats de formation par exemple. [...] C'est un travail de tous les jours, et non pas l'affaire d'une leçon sur les émotions (Cifali, 2018, p.7).

Par ces éléments, issus à la fois des entretiens ainsi que de la littérature, nous constatons que le travail personnel de l'enseignant·e se situe également au niveau de la gestion de ses émotions. Ainsi, cette gestion des émotions est en lien étroit avec les intentions de l'enseignant·e ainsi que la parole de celui-ci ou de celle-ci : il s'agit de les signifier et de les recadrer en vue d'en faire usage adéquatement dans le cadre du processus de formation.

Par ce chapitre, il nous est montré que l'enseignant·e procède à un travail personnel continu se situant à différents niveaux. Le premier niveau concerne, en amont, l'intention fondatrice de l'enseignant·e notamment eu égard au regard qui est porté sur l'élève ; le second niveau constitue la gestion, l'analyse et la compréhension, en aval, de ses propres émotions.

3.3.1 Pistes d'action au sein de la relation à soi

Ce travail sur soi, susmentionné, ne pourrait-il pas justement être une piste d'action en soi ? Il est intéressant de constater que le chapitre précédent a fait référence à des outils que l'enseignant·e peut exploiter afin de se distancier de « jugements de type dépréciatif ». Il a tout d'abord été fait mention, comme premier outil, de l'importance de la prise de conscience ainsi que de la verbalisation du jugement « non-bienveillant ». Le second outil relevé, est la dissociation possible entre les pensées, ou croyances, et ce qui est réellement accepté par l'enseignant·e, que l'on pourrait désigner comme les croyances profondes, ou une certaine conscience morale, voire déontologique. Enfin, le troisième outil présenté, concerne directement la gestion des émotions.

De plus, deux enseignant·e·s utilisent les termes de : « regarder avec amour ». Ceci se réfère d'une part au regard porté sur l'élève et d'autre part, se situe au cœur du travail sur soi que l'enseignant·e opère. Il n'est pas question ici d'une relation amoureuse. « Amour » pourrait-il être traduit dans le sens rogérien d'« accepter autrui sans l'enfermer dans nos jugements de valeurs [...] impliquant une totale ouverture d'esprit (Rogers, 2013, p.167) ? En voici l'extrait :

Extrait 30 :

EN 2 : Les élèves et aussi ceux qui font des bêtises, il faut les regarder avec amour. Enfin il faut montrer qu'on les aime quoi.

Ces mots, apparaissent comme surplombant la relation. Ainsi, l'amour inconditionnel est ici représenté comme un principe qui aurait une fonction essentielle de justice, chacun ayant le même droit à être aimé, le même droit à être accepté. « En un sens, le commandement d'amour, en tant que supra-moral, est une manière de suspension de l'éthique. Celle-ci n'est réorientée qu'au prix de la reprise et de la recti-fication de la règle de justice, à l'encontre de sa pente utilitaire » (Ricœur, 1990, p.41).

CONCLUSION

Ce présent travail a conduit, d'une certaine manière, à une compréhension générale de la manière dont l'enseignant·e conscientise le principe « d'observer sans déterminer » ou de ne pas communiquer de manière non éthique, ce grâce aux différents niveaux d'analyse. Le but était donc d'observer à différents niveaux afin de comprendre au mieux comment l'enseignant·e gère la complexité du cadre éthique qui concerne son métier. La figure ci-dessous permet de résumer l'analyse réalisée.

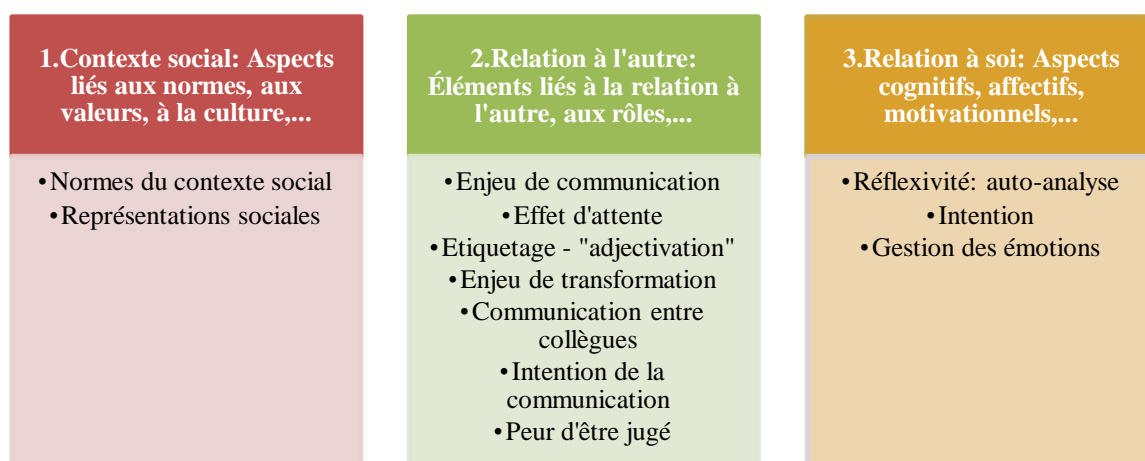


Figure 2 : Niveaux d'analyse

De ces niveaux d'explication, nous pouvons conclure premièrement, eu égard à la première hypothèse, que l'agir de l'enseignant·e prend place dans un contexte où plusieurs systèmes de valeurs se confrontent. Le premier axe thématique concernant le contexte social laisse transparaître plusieurs éléments : tout d'abord, il y aurait une norme implicite « entendue » qui se retrouve au sein des discours des enseignant·e·s. De cette norme implicite découlerait notamment des conduites attendues au sein d'un cadre social bien défini. Ensuite, la thématique de « l'idéal » est ressortie à plusieurs reprises et marque par ailleurs, l'influence possible sur ces mêmes conduites attendues. De plus, l'influence de la culture a aussi été évoquée et exemplifiée afin d'exposer dans sa globalité, ce qu'elle signifie pour le contexte social. Par ces apports, il semblerait finalement, que l'enseignant·e est en proie à la fois à un idéal normatif ainsi qu'à une tolérance elle-même à visée normative. C'est ainsi que nous pouvons identifier les aspects contextuels dans lesquels le jugement s'insère et qui impactent ce dernier.

Quant à la deuxième hypothèse, il était question du lien possible entre la gestion des émotions ainsi que la notion de jugement. Plusieurs extraits de discours sous-tendent bien ce lien. En effet, il est mentionné que l'enseignant·e « arrive parfois à ses limites », ceci possiblement interprété dans le sens que l'enseignant peut être submergé par ses émotions. Ensuite, il est exposé que l'enseignant·e a besoin de prendre des temps justement pour débriefer avec ses collègues afin de pouvoir se « décharger émotionnellement », comme le mentionne certain·e·s enseignant·e·s. En conclusion à ce chapitre traitant des émotions, il est conseillé et l'enseignant·e est d'ailleurs invité·e à travailler sur sa gestion des émotions. Il est important qu'il ou elle puisse les identifier, les nommer et « passer à autre chose », ceci dans le but d'entrer dans une posture de questionnement moral et d'analyse de soi, afin de se préserver soi-même ainsi que de préserver la relation qu'entretient l'enseignant·e avec ses élèves.

La dernière hypothèse se focalisait sur les ressources ainsi que les pistes d'action que l'enseignant·e mobilise afin de construire un jugement « professionnel », dit réflexif. Il s'avère donc que l'enseignant·e met en place plusieurs gestes et pistes d'action afin de tenter de se distancier d'un jugement « non-bienveillant ». De plus, ce qui est intéressant, par rapport à ces pistes d'action, c'est que ces dernières font autant référence à l'axe thématique de « la relation à l'autre » que celui de « la relation à soi ». Autrement dit, les gestes professionnels mobilisés se situent autant au cœur de la relation entre soi et l'élève, qu'au sein du travail personnel et réflexif de l'enseignant·e.

Les résultats présentés n'ont pas un caractère révolutionnaire, toutefois ils confirment une piste déjà évoquée dans les entretiens exploratoires ainsi que dans les écrits de Cifali (2012). Il s'agit des temps d'arrêts permettant ainsi à l'enseignant·e, une posture de remise en question. D'ailleurs, ce présent travail n'est-il pas un arrêt en soi, encourageant tout un chacun à la réflexivité ?

Une des limites de ce travail qui est également une difficulté rencontrée, est de ne pas toujours avoir su rebondir ou suffisamment approfondir certaines questions lors des entretiens. En effet, cela aurait permis d'affiner certains aspects et de pouvoir quelque peu étoffer l'analyse. Notamment lorsque les enseignants·e·s mentionnaient les thématiques concernant la gestion des émotions, il aurait été pertinent d'approfondir ce qu'ils ou elles entendaient par « décharge émotionnelle ». Le thème concernant l'évaluation aurait aussi mérité approfondissement afin de tenter de faire émerger un contenu davantage précis au sujet des

grilles d'évaluation souhaitées. Toutefois, ce travail a mis en lumière des éléments qui relèvent de réelles analyses de pratique de la part des enseignant·e·s.

De notre avis, ce travail est d'une grande richesse d'un point de vue du développement professionnel et d'un point de vue du cadre réflexif. Ainsi, la part de responsabilité qu'à l'enseignant·e au sein même de cette relation est grande et fait socle dans l'éthique de notre profession. La prise de conscience de cette part de responsabilité est prioritaire et essentielle.

Par les entretiens menés, il ressort donc que l'intention est primordiale au sein de la relation enseignant·e-élève. Cela fait échos à l'intention éthique que Ricœur (s.d) expose dans son article. Il précise que l'intention éthique repose sur l'interaction des trois pôles « Je_Tu_Il ». Le *pôle-je*, se traduit par ma liberté d'être. Le *pôle-tu*, quant à lui, se traduit par la volonté que la liberté de l'autre soit. Ici, la notion d'altérité apparaît : « faire advenir la liberté de l'autre comme semblable à la mienne » (p.3). Enfin, le *pôle-il* est la médiation de la règle. Cela signifie que l'intention éthique naît :

[...] avec ce moment de la non-personne, représenté dans notre langage par des termes neutres tels que ceux d'une cause à défendre, d'un idéal à réaliser, d'une œuvre à faire, de valeurs auxquelles nous donnons des noms abstraits : la justice, la fraternité, l'égalité. [...] le rôle que joue ce terme neutre dans la relation intersubjective entre deux positions de liberté. Ce rôle, c'est celui de la règle (Ricœur, s.d, p.4).

Au sein des entretiens, il apparaît que les enseignant·e·s sont conscient·e·s du « il faut » (terme neutre), ce « il faut » pourrait être interprété dans le sens, de recherche de règles, de valeurs. Pour reprendre les termes de Ricœur, cette recherche de « règles » ne permettrait-elle pas finalement de donner la possibilité aux deux positions de liberté de se reconnaître mutuellement ? Ainsi, émerge la question sous-jacente suivante : dans nos relations, nos institutions sociales, n'y aurait-il pas des éléments qui ne permettent pas pleinement cette reconnaissance mutuelle (Ricœur cité par Villela-Petit, 2004/2) ? Et si tel est le cas, de quels éléments s'agit-il ? Il est intéressant d'appliquer cette question à notre système scolaire ainsi qu'à nos classes : quels éléments au sein de l'institution scolaire, de nos classes permettent ou ne permettent pas cette reconnaissance mutuelle ? Que pouvons-nous mettre en place dans nos classes afin que cette reconnaissance mutuelle soit ?

Cette question mérite d'être approfondie car elle va générer de nouvelles pistes de réponses aux domaines de la gestion de classe, de la planification d'une leçon, de l'évaluation, etc. En effet, si pour ces différents domaines nous posons chaque fois cette question du

type : « qu'est-ce qui dans la gestion de classe, au niveau de la transmission du savoir et finalement dans toutes tâches de l'enseignant·e permet cette reconnaissance mutuelle ? », cela nous orienterait vers les pistes et les actions à mettre en place. Dès lors, il serait intéressant d'étudier si une éventuelle corrélation existe entre ce que l'enseignant·e met en place dans sa classe afin que cette reconnaissance mutuelle soit et le jugement que ce même enseignant·e peut porter sur ses élèves. Un·e enseignant·e évoque quelque peu un aspect qui pourrait rejoindre ce dernier propos :

Extrait 31 :

EN4 : Si on montre qu'on a envie, qu'on est motivé, sans entrer dans l'excès, cela donne un dynamisme à l'élève et cela évite d'entrer dans ce jugement, parce qu'il n'y a peut-être plus rien à juger.

Avec ce présent verbatim il apparaît qu'en fonction de l'agir ainsi que de la manière d'être de l'enseignant·e, se crée un contexte où le jugement n'a plus lieu d'être. Cela ne sous-entendrait-il pas que l'enseignant·e peut mettre en place des contextes qui permettent pleinement la reconnaissance de l'élève ? Ce qui, pour reprendre les termes de Cifali (1994), permettrait à l'élève qu'on lui « laisse la possibilité de varier les gammes de l'instrument dont il joue ». Pour Ricœur (cité par Villela-Petit, 2004/2), « la reconnaissance mutuelle se réalise surtout dans l'amitié (et l'amour), là où chacun est plein de gratitude pour le fait même que l'autre soit ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Buber, M. (1938). *JE et TU*. Paris : Montaigne.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives / hors-série*, (3), 126-139.
- Cifali, M. (2018). « Les expressions corporelles sont le socle de la pensée », entretien avec Mireille Cifali. *Enjeux pédagogiques*, (31), 6-7.
- Cifali, M. (2012). Ethique et Education : L'enseignement, une profession de l'humain. *Revista Intercções, Etica e educação*, (21), 13-27.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : puf.
- Dépret, E. & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (30/3), 1-19.
- Desagher, C. & de Villers, J. (s.d). La stigmatisation à l'école. *FAPEO* [en ligne], consulté le 03 mars 2019. URL : <https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses%202009/Stigmatisation.pdf>
- Desaulniers, M-P. & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Québec : PUQ.
- Droit, R-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Seuil.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Magnard-Vuibert.
- Gerber, P-Y. (2018). Les émotions, pierre d'assise de la vie, de la société, et de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, (31), 30-33.
- Grize, J-B. (1993). Logique naturelle et représentations sociales. *Textes sur les représentations sociales*, (2), 1-9.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'analyse stigmatique revisitée. *Nouvelle revue de psychologie*, (5), 183-199.
- Leroy, C-M. (2005). Martin Buber, Précurseur du personnalisme. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, (1), 67-72.

Maccio, C. (2008). Les fondements de l'attitude rogérienne. In J-D. Rohart (Ed.), *Carl Rogers et l'action éducative* (pp. 13-35). Lyon : Chronique Sociale.

Maulini, O. & Addona, C. (2018). Ecole et famille : Sous la relation, les émotions. *Enjeux pédagogiques*, (30), 6-7.

Munir, M-S. (2012, 2013). Séminaire de Philosophie morale et politique. Université : Nantes.

Perrenoud, P. (1996). La communication en classe : onze dilemmes. In *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. (pp. 53-67) Paris : ESF.

Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation. Comité programme (2011).

Ricoeur, P. (1990). *Amour et Justice* [en ligne], consulté le 03 avril 2019. URL : <http://olivierabel.fr/cours-plans-et-bibliographies/Textes%20biblio%20Philo/Ricoeur-amour.pdf>

Ricoeur, P. (s.d). « ÉTHIQUE ». *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 05 mars 2019. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethique/>

Rogers, C. R. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Genève : Ambre.

Romano, C. & Salzer, J. (1990). *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*. Paris : D'organisation.

Rosenberg, M-B. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La Découverte.

Salomé, J. (1995). *Charte de vie relationnelle à l'école*. Paris : Albin Michel.

Thalmann, Y-A. (2008). *Le non-jugement, de la théorie à la pratique*. Genève-Bernex : Jouvence.

Veyrac, H. & Blanc, J. (2018). Etude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants. *Recherche en Education*, (33), 8-23.

Veyrac, H. & Laflotte, L. (2018). Approches de la catégorisation en éducation. *Recherche en Education*, (33).

Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Education et Sociétés*. (13), 177-192.

Villela-Petit, M. (2004/2). COMPTE RENDU. *Diogène*. (206), 157-164.

Zogmal, M. & Filliettaz, L. (2018). La catégorisation, entre cognition et interaction. *Recherche en Education*, (33), 84-101.

Annexe 1 : Grille d'entretien

Thèmes	Questions	Relances
Questions périphériques : Communication en général	À quoi pensez-vous quand vous entendez les termes : « Communication de l'enseignant » ? Dans notre métier, la communication est tantôt un moteur, un outil, un enjeu. Pour vous, quels sont les enjeux de la communication de l'enseignant aux sujets des élèves ?	Communication au sens large, communication au sein de la classe, au sujet d'un élève Par exemple, ce qui se passe dans la salle des maîtres.
Le principe « observer sans juger », abordé en formation	Que vous reste-il de votre formation, qu'avez-vous appris par rapport à la communication ?	A la HEP, on nous invite à « observer sans juger », qu'est-ce que cela signifie pour vous ?
Définition personnelle du jugement	Selon vous, qu'est-ce que le jugement ? Comment le définiriez-vous ?	que signifie observer ? que signifie juger ?
Jugement à l'école	Est-ce que nous les enseignants, nous jugeons nos élèves et dans quelles circonstances ? Dans quelles circonstances pouvons-nous juger nos élèves ? Comment réagissez-vous lorsqu'un enseignant parle d'un élève de manière jugeante ? Vous arrive-t-il de donner des « petits noms » à vos élèves ? et dans quelles situations.	Avez-vous un exemple qui vous concerne ou qui concerne un collègue ? Est-ce que vous vous êtes senti.e mal à l'aise par rapport à ce que vous vous êtes dit ? Dans quelles circonstances et quel lieu cela s'est-il produit ? Vous arrive-t-il de donner des adjectifs à vos élèves ? Est-ce que vous les gardez pour vous ? Dans votre tête, ne vous dites-vous jamais que par exemple tel élève est difficile ? Et comment ça se passe, cela vous reste-il toute l'année ? Pouvons-nous de pas juger l'autre de manière dépréciative ?
Pistes d'actions permettant un jugement « professionnel »	Pouvons-nous nous détacher du jugement, et de quelles façons ? Y-a-t 'il quelque chose dans votre pratique qui vous permet de vous détacher du jugement ?	

Annexe 2 : Modèles en référence à la psychologie culturelle et à la psychologie sociale

Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle : le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.

Modèle systémique de Bronfenbrenner (1979) :

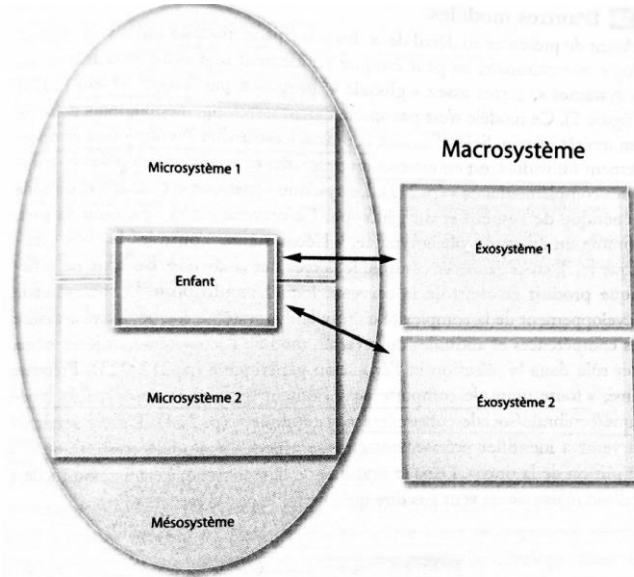


Figure 4. Un modèle systémique (selon Bronfenbrenner, 1979)

Modèle écoculturel de Troadec (2001a) :

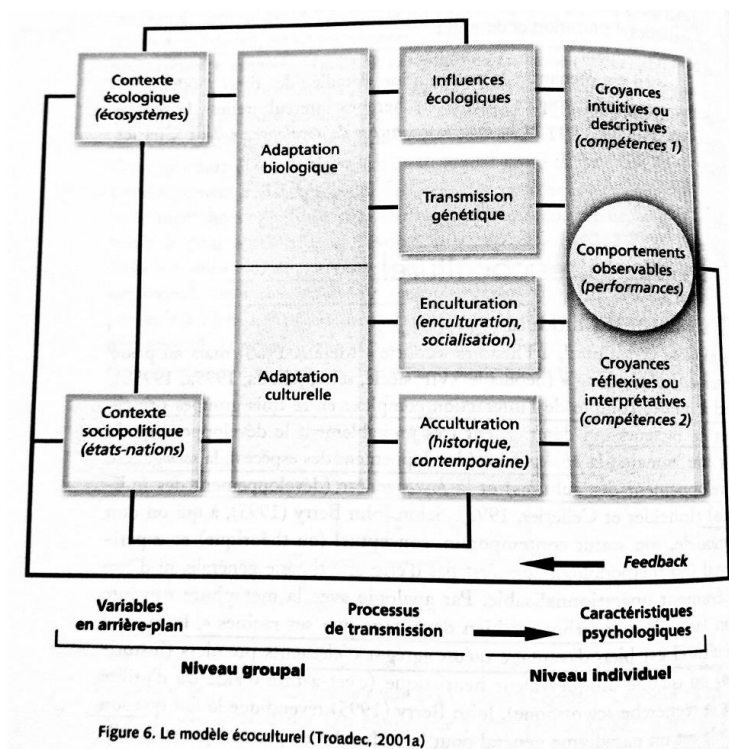


Figure 6. Le modèle écoculturel (Troadec, 2001a)

Monteil, J. M. (1997 ou ré-édition). *Éduquer et Former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Doise (1982 cité par Monteil, 1997, p.27) a repéré et distingué 4 niveaux d'explication (4 niveaux d'analyse), auxquels se réfèrent les chercheurs en psychologie sociale. Pour l'auteur l'objet propre de la psychologie sociale serait justement l'articulation de ces différents niveaux d'explication.

Niveaux d'explication	Études
I Niveau intra-individuel ou intrapsychique	Ce sont des mécanismes internes, plutôt d'ordre cognitif, mais pouvant être affectifs, inconscients, motivationnels.
II Niveau interindividuel, groupal ou situationnel	Les explications sont recherchées dans les relations entre les individus, ou, entre l'individu et le groupe, voire même entre les groupes.
III Niveau positionnel	Il s'agit de prendre en compte les insertions (statuts, rôles) des individus.
IV Niveau idéologique	Étude des systèmes de croyances, des représentations sociales, prenant en compte l'idéologie et les normes.