

La perception de l'injustice chez les élèves au travers des actions des enseignants

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Antony Cornioley
Sous la direction de François Gremion
La Chaux-de-Fonds, 14 mai 2020

Remerciements

Je tiens à remercier premièrement mon directeur de Mémoire, Monsieur **François Gremion**, pour ses précieux conseils, son suivi professionnel et sa sollicitude à mon égard durant cette année mouvementée.

Je souhaite ensuite adresser mes remerciements à la **direction** du collège dans lequel j'ai enseigné durant cette seconde année de formation, qui m'a autorisé à mener mon enquête au sein de leur établissement, auprès de mes élèves durant mes heures d'enseignement.

Finalement, je remercie sincèrement chacun de mes **élèves** pour leur participation à cette recherche, pour leur aide, leur sincérité et la grande confiance qu'ils m'ont accordée.

Résumé

Ce travail se penche sur les aspects liés à l'éthique dans l'enseignement, et a pour objectif de chercher des situations d'injustice vécues par les élèves à la suite d'actions d'enseignants. En effet, en raison de l'asymétrie de position entre un enseignant et ses élèves, sa relation avec ces derniers est délicate : il en découle de nombreux enjeux, tels que des sentiments d'injustice chez les élèves. Pour diminuer le risque de se voir confronter à ces situations, un agir éthique est indispensable. Toutefois, il semble essentiel de se demander ce qu'est un agir éthique quand nous occupons notre fonction d'enseignant avec des valeurs et des convictions qui nous sont propres mais aussi quand nous devons répondre à des exigences, à une déontologie enseignante et que nous nous trouvons face à des élèves éprouvant nombre d'attentes plus ou moins implicites envers nous. Trouver des situations injustes vécues par les élèves à la suite d'actions enseignantes est alors l'objet de cette recherche, et permet dans ce travail, entre autres, de découvrir certains besoins profonds des élèves et certaines attentes qu'ils ont envers les enseignants. Des résultats concrets, obtenus à travers une recherche directement auprès de plusieurs élèves, permettront de tirer des conclusions pour une pratique enseignante plus éthique.

Les cinq mots-clés

Éthique, injustices, attentes implicites, relation asymétrique, règle d'or

Table des matières

REMERCIEMENTS	I
RESUME	II
TABLE DES MATIERES	III
LISTE DES TABLEAUX	IV
ANNEXES.....	IV
INTRODUCTION	1
1 PROBLEMATIQUE.....	4
1.1 LE POINT DE DEPART DE LA REFLEXION.....	4
1.2 PRESENTATION ET IMPORTANCE DU PROBLEME.....	5
1.2.1 Une asymétrie de position.....	5
1.2.2 Une délicate monarchie.....	6
1.2.3 Le choix d'une posture éthique.....	8
1.2.4 Questions et objectifs de la recherche.....	10
2 METHODOLOGIE	12
2.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	12
2.2 PROCEDURE DE RECUEIL DES DONNEES ET INSTRUMENT	12
2.2.1 Les participants de l'étude.....	12
2.2.2 La préparation des focus groups	13
2.2.3 Le déroulement des focus groups.....	14
2.2.4 Apports et limites des focus groups.....	16
2.3 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	17
2.3.1 Apports et limites de l'analyse inductive générale.....	18
2.4 RESSENTIS ET CONSTATATIONS A LA FIN DES FOCUS GROUPS	19
3 RESULTATS.....	21
3.1 PRESENTATION ET CLASSEMENT DES DONNEES	21
3.1.1 1. Les actions avec indices d'attentes d'une attitude isomorphe	22
3.1.2 2. Les actions qui n'ont pas d'indice d'attente d'une attitude isomorphe.....	27
3.2 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	33
3.2.1 Les élèves les plus sujets aux injustices	33
3.2.2 Les sentiments d'injustice, témoins d'attentes sous-jacentes.	38
3.2.3 L'asymétrie de position, source d'injustices	40
3.2.4 Points de vue et réactions des élèves face à la doxa de l'infériorité.....	42
3.2.5 Un principe éthique fondamental aux yeux des élèves	44
4 LES PRINCIPALES LIMITES DE CETTE RECHERCHE	46
4.1 LA QUALITE DES DONNEES	46
4.2 LA CONDUITE DES FOCUS GROUPS	46
4.3 DES DONNEES RESTREINTES	46
CONCLUSION.....	48
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES.....	I

Liste des tableaux

Tableau 1 : Aperçu général des catégories et de leurs actions respectives.....	21
--	----

Annexes

Annexe 1 : Verbatim des focus groups trié et classé par question et par action

Annexe 2 : Canevas d'entretien

Introduction

Quel enseignant ne s'est jamais demandé quel genre de plaisanteries ne devraient pas être permises avec des élèves, si la manière employée pour reprendre un élève n'était pas un peu déplacée, ou encore s'il est apprécié de ses élèves ? En tant qu'enseignant stagiaire, je me pose de nombreuses questions en ce qui concerne l'éthique dans l'enseignement et la relation pédagogique, la manière dont je devrais me comporter avec mes élèves afin de leur être une aide et non pas un obstacle. Ce travail de recherche, rédigé durant ma deuxième année de formation à la HEP BEJUNE, se veut un apport pour ma propre pratique enseignante, un outil apportant quelques réponses aux nombreuses questions que je me pose sur l'éthique en milieu scolaire.

Ce désir de me comporter de manière éthique dans ma profession est suscité par mes convictions et mes valeurs personnelles ; il m'est important de chercher le bien d'autrui, de veiller à mon attitude avec chaque personne que je côtoie. Mais il est également suscité par la manière dont je considère la situation des élèves, êtres ne disposant à mon avis que de peu de liberté dans le système scolaire actuel. Bien que l'image ne paraisse pas la plus gratifiante, je vois l'élève en quelque sorte comme un animal dans une cage au milieu d'un zoo. Il me semble presque évident qu'il devrait en être autrement, mais voilà, il y est. On tente alors d'aménager cette dernière en y plaçant des éléments naturels correspondant aux besoins originels de l'animal, on veut rendre la vie de ce dernier la plus agréable qui soit, lui faire oublier cette cage de multiples façons, de manière à ce qu'il se sente au mieux. Néanmoins, cette bienveillance ne saurait effacer la dénaturation qui se cache derrière cette situation. L'élève, quant à lui, doit se montrer docile, respecter les conditions inhérentes à sa situation dans cette cage ; le fougueux, bestial et rugissant lion doit se taire, se tenir tranquille, sous peine de se faire apprendre les bonnes manières jusqu'à ce qu'il se plie et retrouve un comportement conforme.

Ce point de vue peut paraître excessif et détaché de la réalité, néanmoins, il retranscrit en partie la manière dont j'ai vécu et ressenti ma scolarité obligatoire ; dix ans plus tard, ces souvenirs de ma scolarité ne se sont pas effacés, au contraire, ils m'habitent et m'aident dans le choix de ma posture enseignante et sont une raison pour moi de continuellement chercher à me comporter au mieux avec les élèves. La métaphore caricaturale faite ci-dessus n'exprime que ma propre perception, mon opinion. Certains la qualifieront de chimère¹, toutefois, même s'il en était ainsi, je crois qu'on ne saurait me reprocher de prendre cette représentation de la situation des élèves comme motif de vouloir agir au plus éthique envers eux. Fait ou fiction ? le but de ce travail n'est pas d'en décider. Ce qui importe, c'est la motivation que cela représente à mes yeux et le désir que cela suscite en moi d'agir de la manière la plus éthique possible. Je n'évoque pas le désir de me faire le "copain" des élèves, mais bien de faire preuve de bienveillance, d'empathie et d'éviter de me comporter d'une manière perçue comme injuste par ces derniers, compte tenu de l'image que j'ai de leur situation.

Voici une seconde métaphore, qui traduit maintenant ma vision de l'enseignant. Je compare l'enseignant stagiaire que je suis au gardien chargé de s'occuper des animaux et de leur cage.

¹ Ce ne serait toutefois pas le cas par exemple d'Ivan Illich (1980)

Je suis employé, chargé de m'occuper d'eux en dépit du fait que je ne cautionne pas certaines choses liées à cette situation. Néanmoins, en acceptant les clauses de mon contrat, je me suis engagé à nourrir ces animaux, à m'occuper d'eux. Le tigre, le zèbre ou encore la girafe me verront comme un être antagoniste, du moins pendant un certain temps, bien que je n'aie aucune mauvaise intention envers eux. En effet, leur position et la mienne sont différentes : J'ai une liberté qu'ils ne connaissent pas, je suis d'une certaine façon prééminent dans le contexte donné. En tant que gardien de zoo, je me demande alors comment je devrais me comporter et faire ce pour quoi je suis payé, sachant que la possibilité de remettre ces animaux dans la nature n'est pas envisageable. Cette question, à savoir dans quelle attitude est-ce que je vais faire mon devoir, est fondamentale pour ma pratique. Je peux choisir de déposer la nourriture avec soin à l'endroit prévu à cet effet, ou la jeter en arrivant dans la cage, croyant ou non que l'animal y sera sensible. Je peux aller dans la cage faire toutes ces choses sans lui prêter aucune attention, mais je peux également choisir d'y aller en faisant ce qui m'incombe de faire avec un certain égard et respect envers celui qui est à ma charge. Encore une fois, cette comparaison peut sembler quelque peu grossière, néanmoins, elle traduit ce qui m'apparaît comme une des priorités de mon enseignement : me comporter de manière éthique avec mes élèves.

Ces derniers ont l'avantage d'être des êtres relationnels, capables de communiquer. La possibilité m'est donc offerte de remettre ma pratique en question directement par leur collaboration. En effet, à la rentrée scolaire, durant la première leçon avec ma classe, j'ai donné aux élèves une feuille sur laquelle figurait une question : « Selon toi, qu'est-ce qu'un bon enseignant ? ». Les réponses données par les élèves s'écartaient parfois de la question, mais révélaient au fond combien ils considèrent l'enseignant comme celui qui pose les interdits, décide régulièrement de manière injuste, comme bon lui semble, et l'école comme un lieu d'interdits. Ces éléments de réponse permettent rapidement de réaliser que ces adolescents revendiquent davantage de liberté (De Singly, 2006, p. 277) et d'autodétermination, mais aussi que la relation pédagogique entre un enseignant et ses élèves est délicate.

Mes convictions et valeurs personnelles, ma sollicitude envers ces élèves, dont je plains en quelque sorte la situation dans le système actuel, ainsi que la conscience de certains enjeux liés à la relation pédagogique sont pour moi des raisons de vouloir agir de manière éthique envers eux. Je me demande d'ailleurs si cette relation, qui est en quelque sorte une relation hiérarchique, est éthique, ou encore si ce que je souhaite au fond, c'est de compenser par une attitude bienveillante les aléas et les injustices liées au système. Les quelques motifs évoqués ci-dessus peuvent ne pas être partagés ni estimés de tous², toutefois, Je pense que ce qui compte vraiment, ce n'est pas tant les raisons personnelles qui me poussent à vouloir agir d'une manière juste, mais plutôt que mon attitude soit profitable aux élèves et approuvée par ceux-ci, toutefois sans qu'elle n'aille à l'encontre des règles institutionnelles. Pour cela, il incombe de savoir ce à quoi je pense en prétendant vouloir agir de manière éthique avec mes élèves, car, finalement, qu'est-ce qui permet de dire qu'une action est juste et éthique ?

² En effet, on pourrait me reprocher de chercher à répondre à tous les besoins des élèves et que là n'est pas le devoir d'un enseignant.

Ce travail est constitué de plusieurs parties. Dans la première, je présente ce qui m'apparaît comme une problématique majeure de la relation entre un enseignant et ses élèves. J'essaie de définir les points principaux de cette problématique ainsi que les enjeux d'une telle relation. Une fois ces éléments présentés, nous parvenons à une question et à des objectifs de recherche pour ce travail. La seconde partie, la méthodologie, expose le type d'investigation menée auprès des élèves, la méthode utilisée pour mener cette recherche ainsi que le dispositif choisi pour recueillir les données nécessaires pour apporter quelques réponses à la question de recherche. Dans la troisième partie, les données récoltées sont catégorisées afin de parvenir à des interprétations cohérentes. Cela permet ensuite de conclure ce travail, qui me propose alors diverses recommandations en vue d'un agir plus éthique avec à mes élèves

1 Problématique

1.1 Le point de départ de la réflexion

En tant qu'enseignant stagiaire, je donne une attention particulière à la relation que j'entretiens avec chacun de mes élèves. Je ne peux me contenter de transmettre du savoir sans veiller à ma relation avec eux et sans les considérer avant tout en tant qu'êtres humains. J'irais même jusqu'à dire que je souhaite leur offrir le plus de liberté possible, ne cautionnant pas entièrement le fait de les voir obligés de se soumettre à certaines contraintes du système scolaire actuel et à certaines règles imposées par la plupart des enseignants. Une telle attitude peut se révéler délicate face à une institution qui pose un cadre relativement exigeant, impose beaucoup à des enseignants qui en imposent parfois davantage à leurs élèves. Comme cela est le cas pour d'autres enseignants, je me vois contraint de trouver un compromis entre mes propres valeurs et les attentes de l'institution. J'en viens alors à me demander quels sont, dans un système de contraintes, tant pour l'enseignant que pour les élèves, les espaces de liberté qu'il est possible d'exploiter au nom de convictions libertaires et humaines.

Mon but en tant qu'enseignant est certes d'enseigner la matière pour laquelle je me suis formé, mais aussi de considérer les élèves qui se tiennent en face de moi et de me soucier de leur personne, autant, si ce n'est plus, que de me préoccuper de leur essor intellectuel. En effet, je crois qu'ils ont le droit d'être reconnus en tant qu'êtres humains dignes de respect. Dans une classe, du fait que des individus sont continuellement en interaction, ils sont indubitablement placés « dans une relation à l'autre ». Cette relation pédagogique qui les relie « sous-tend une exigence éthique », notamment car elle est « une relation de pouvoir » (COFPE, 2004, p. 1). En effet, l'enseignant est d'une certaine façon hiérarchiquement supérieur, c'est lui qui dispose de l'autorité. C'est une des raisons pour lesquelles je désire agir au plus juste avec mes élèves. Je pense que les enjeux liés aux agissements des enseignants sont nombreux. Une parole blessante, un comportement déplacé de la part d'un enseignant peuvent être lourds de conséquences, et nous en avons probablement tous un jour ou l'autre été victimes étant élèves.

Pour éviter des conséquences fâcheuses chez les élèves, il me semble essentiel de chercher, dans la mesure du possible, à éviter les comportements qui semblent injustes aux yeux des élèves, de chercher à agir au plus juste avec eux et cela tout en restant loyal aux exigences de l'institution. J'ai écrit « agir au plus juste » et non pas « agir de manière juste » car, après tout, comment savoir avec certitude ce qui est juste ou ce qui ne l'est pas ? Il me semble plutôt correct de dire que nous avons tous des valeurs et que nous agissons selon ce qu'elles nous dictent, en espérant faire le bien et ne nuire à personne. Néanmoins, même en faisant au mieux, nous n'agissons pas toujours d'une manière considérée comme juste par autrui. Dans ces cas, il est peut-être nécessaire de reconsidérer son système de valeurs. Des agissements injustes, qui attestent par ailleurs combien nous sommes par nous-mêmes imparfaits, ne laissent pas les élèves indifférents. Ces derniers sont les premiers à être lésés par des attitudes blessantes, des décisions illégitimes, parfois arbitraires de la part des enseignants. Ils sont non seulement victimes d'une injustice mais, de surcroît, n'ont bien souvent pour seule option que de se taire et d'accepter le traitement infligé ; c'est là une seconde injustice vécue en quelques instants à peine à cause de la manière dont est vécue cette relation de pouvoir.

Cela m'amène à penser qu'il est nécessaire, surtout quand on est un enseignant désireux d'agir au mieux, dans l'intérêt de ses élèves, d'éviter les comportements blessants, d'aiguiser son sens de l'éthique, de prendre en considération les besoins de ses élèves pour y répondre de la manière qui nous paraîtra la plus juste possible. Il va de soi que chaque enseignant a son opinion à ce sujet, puisque chacun est différent, a ses propres habitudes, ses propres valeurs et conceptions de l'humain et des finalités de l'enseignement scolaire, sa propre manière de considérer et de traiter ses élèves. En ce qui me concerne, je ne peux considérer la quête du comportement le plus juste possible comme une option, en particulier quand je regarde aux enjeux liés à mon attitude face à une vingtaine d'adolescents.

1.2 Présentation et importance du problème

1.2.1 Une asymétrie de position

Dans son ouvrage sur la relation pédagogique, Marsollier parle d'une « dissymétrie de position »³ entre un enseignant et ses élèves, caractérisant par là le fait qu'ils entretiennent une relation de pouvoir puisque l'enseignant est hiérarchiquement supérieur. Il poursuit en affirmant « qu'une maîtrise didactique, aussi parfaite soit-elle » ne pourra pas trouver plein succès auprès des élèves si l'enseignant ne sait établir avec eux une relation basée sur la « confiance ». Veiller à cette « relation pédagogique apparaît donc bien », selon lui, comme « la dimension prioritaire de l'action enseignante », notamment en raison de cette asymétrie de position qui rend la relation délicate (Marsollier, 2012, pp. 14,15).

Selon les dires de De Coulon (2015, p. 114), au sein d'une classe, chaque enseignant se positionne à un certain point du continuum existant entre une posture enseignante laxiste et autoritariste. Dans tous les cas, l'enseignant reste la figure d'autorité de la classe, disposant du pouvoir souvent comme bon lui semble. Ce sont ce « pouvoir » et cette « identité professionnelle qui lui donnent une grande liberté d'action et de décision » et le distinguent des élèves : l'enseignant se tient debout, les élèves sont assis ; il prend les décisions, ils obéissent ; il a la connaissance, ils ne connaissent pas, pas autant ; il pose les questions, ils doivent y répondre, etc. Cette asymétrie « peut être source [...] d'admiration ou de rejet chez les élèves ». La posture de l'enseignant est par conséquent délicate ; cette autorité et cette « liberté professionnelle » qui la caractérisent donnent à l'enseignant « la possibilité d'être attentif ou indifférent aux élèves, de les aider ou de les ignorer », de les opprimer ou de les édifier, alors que les élèves, de leur côté, n'ont bien souvent que peu de liberté, peu de choix dans leur manière de répondre aux attentes de l'enseignant (2012, p. 15) : s'ils obéissent, ils ont le comportement qui est attendu d'eux, s'ils expriment de la résistance, les conséquences se multiplient afin de les amener à retrouver un comportement conforme. L'attitude, les actions de l'enseignant peuvent alors se révéler lourdes de conséquences, en commençant par faire émerger chez les élèves des sentiments d'injustice, témoins d'un besoin profond de justice (Duru-Bellat & Meuret, 2009, pp. 67,68).

C'est par conséquent parce que l'enseignant est celui qui détient l'autorité au sein de la classe et que les règles émanent de lui, qu'il apparaît indispensable que celui-ci veille à son

³ J'emploierai toutefois plutôt le terme "asymétrie" dans ce travail car il me semble plus approprié.

comportement dans le contexte qui lui est proposé. Il décide, il a donc une grande responsabilité sur le plan moral puisque ses actes et paroles, conduits plus ou moins directement par ses valeurs, son sens de l'éthique en réaction au contexte donné, sont porteurs de conséquences et peuvent avoir sur le long terme un impact indéniable sur les élèves. C'est dans ce sens que l'éthique, la justice, la recherche du "bien agir" dans l'enseignement sont fondamentaux et indispensables : ils tendent, entre autres, à écarter l'arbitraire des décisions (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 207) et à éviter les situations d'injustice. Pourquoi donc ne pas chercher constamment à agir de la manière la plus juste ? Il va de soi que l'enseignant souhaite être respecté de ses élèves, mais qu'en est-il de ces derniers ? Leurs besoins en tant que personnes avant tout sont-ils également pris en compte, ou même seulement connus ? L'enseignant tient les rênes de la classe, il peut exiger maintes choses de la part des élèves alors qu'eux ne se voient pratiquement jamais offrir la possibilité de décider de quoi que ce soit. L'enseignant, conscient de l'autorité dont il est revêtu, peut alors choisir d'offrir ou non aux élèves une certaine liberté durant ses leçons, de les laisser prendre des décisions et même d'exprimer explicitement leurs besoins et désirs. En tant que souverain au sein de la classe, l'enseignant a la possibilité de permettre à une vingtaine d'adolescents de se sentir écoutés, respectés, humains, ou au contraire négligés et inférieurs.

1.2.2 Une délicate monarchie

Généralement, à partir du moment où plusieurs personnes sont concernées par un projet commun, l'éthique est de mise. Toutefois, un aspect que l'on retrouve dans la relation pédagogique accentue considérablement l'importance d'agir de manière éthique : les enjeux liés à la relation de pouvoir entretenue entre l'enseignant et ses élèves. Non pas qu'il faille être plus prompt à agir de manière éthique dans l'enseignement que dans une relation équipollente ; ce qui est à comprendre par ces propos, c'est que cette asymétrie de position entre un enseignant et ses élèves est source d'enjeux importants, que l'on ne trouverait bien souvent pas dans une relation où tous les protagonistes auraient le même statut. Ce n'est donc pas directement la différence de pouvoir entre l'enseignant et les élèves qui accentuent l'importance d'agir de manière éthique, puisqu'une relation de pouvoir peut être relativement bien vécue si celui qui dispose de l'autorité en use de manière perçue comme juste par ceux qui en dépendent, mais plutôt les enjeux et les potentielles conséquences néfastes liés à une telle relation. En effet, face à un comportement inconvenant du souverain, la personne subordonnée est celle qui subit les dégâts. De plus, elle n'a bien souvent pour seule possibilité que de se résigner. Ce sont des exemples de ce type qui soulignent l'importance d'agir de manière juste et qui confèrent à l'enseignant une grande responsabilité éthique (COFPE, 2004, p. 1).

La position hiérarchiquement supérieure des enseignants leur confère une liberté professionnelle, les conduisant parfois même à s'en remettre à l'arbitraire, mais, par conséquent, leur donne également « une responsabilité morale [...] relativement lourde au regard des enjeux » potentiels (Marsollier, 2012, p. 15). « Atteindre les finalités de l'éducation présuppose le partage de valeurs communes : respect des personnes, égalité, liberté [...] » (COFPE, 2004, p. 2). Néanmoins, dans le contexte qu'est celui d'une classe, il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de se mettre au diapason avec ses élèves, d'accepter de leur donner une certaine marge de liberté ou même parfois de leur donner raison. Qu'en est-il du côté des élèves

lorsque, à la suite d'un différend avec un élève, l'enseignant choisit d'user de son autorité pour asseoir son point de vue, ou encore quand ceux-ci constatent qu'ils n'ont pas les mêmes droits que les enseignants ? Cette relation de pouvoir peut dans ces cas être mal vécue par les élèves, et l'autorité de l'enseignant perçue comme utilisée de manière abusive. Des attitudes déplacées ou des paroles blessantes, en particulier lorsqu'elles sont répétées, peuvent « venir se sédimenter dans la mémoire des élèves les plus fragiles » et avoir des conséquences néfastes (Marsollier, 2012, pp. 15,16).

1.2.2.1 De nombreux enjeux

Etant donné que l'enseignant est en position supérieure, bien souvent rien ne l'oblige à trouver un terrain d'entente avec ses élèves. C'est lui qui prend les décisions finales, qui choisit ce qui est légitime et acceptable ou ce qui ne l'est pas. Il pourra, contrairement aux élèves, justifier ses diverses actions, même si celles-ci sont perçues comme injustes par ces derniers. Les enjeux liés aux différentes actions enseignantes, qu'elles soient perçues comme injustes ou non, sont nombreux. Ce à quoi nous faisons référence par le terme « enjeux » utilisé ci-dessus, c'est tout ce qui s'opère chez l'élève à la suite des paroles ou des actes de l'enseignant, en positif comme en négatif. Marsollier énonce plusieurs de ces enjeux, qui se situent selon lui « principalement sur quatre plans » : « le plan *psychologique* », « le plan du comportement *scolaire* et de la *citoyenneté* », « le plan *cognitif* » et « le plan *sociologique* ». Il cite par exemple le « rapport d'intérêt [de l'élève] et de motivation au savoir », le « rapport [...] de sécurité à *l'apprendre* », le « rapport de confiance et d'ouverture au professeur » ainsi qu'à l'école, ou encore la volonté des élèves à « se comporter en *citoyen* » (2012, p. 42). Par exemple, des paroles dépréciatives, décourageantes, ou à l'inverse encourageantes et valorisantes de la part de l'enseignant, peuvent avoir un impact sur les différents domaines cités plus haut, mais aussi affecter la confiance en soi des élèves, « au point de les décourager dans leurs apprentissages » (Marsollier, 2012, pp. 15,16). Nous n'avons cité ici que quelques exemples d'enjeux qui nous semblent cruciaux.

Il a été mentionné brièvement ci-dessus que l'élève n'a bien souvent pas la possibilité de se défendre face à certains comportements de l'enseignant. En effet, une des premières conséquences d'une posture enseignante continuellement fermée à la discussion, qu'il est possible de constater chez un bon nombre d'élèves, est l'adoption quasi systématique d'une attitude silencieuse et résignée, par exemple à la suite d'une injustice. Parmi les possibles réactions face au mécontentement, Hirschman (1972, cité par De Singly, 2006, p. 173) distingue deux types de réactions : « *voice* et *exit* » : « Soit la personne parvient à se faire entendre, soit elle prend la fuite. ». Toutefois, dans le contexte qu'est celui d'une classe, le deuxième cas de figure ne peut que difficilement être envisagée par les élèves. Bajoit (1988, cité par De Singly, 2006, p. 173) ajoute une troisième attitude : « *apathy* ». Elle « consiste à ne rien dire, à s'évader silencieusement ». Il va sans dire que c'est à cette dernière que les élèves recourent la plupart du temps. Bien entendu, le recours à l'une ou l'autre de ces attitudes dépend de plusieurs choses, comme par exemple de la situation vécue et de la volonté de l'enseignant à entrer en discussion ou non avec les élèves. Il n'est certainement pas excessif de dire que tout élève a été témoin au moins une fois d'une scène où l'enseignant a d'une certaine manière tapé du poing sur la table pour asseoir son autorité, s'en remettant ainsi à l'arbitraire et ne laissant place à la discussion.

Face au mécontentement, l'élève peut donc essayer de se faire entendre, s'éloigner ou se taire. Bien souvent, dans les cas où il choisit d'essayer de se faire entendre, si l'enseignant ne se montre pas prompt à discuter, l'élève n'aura d'autre choix que de se soumettre et de recourir au silence, même s'il n'accepte pas ce qu'il vient de vivre. Le choix de l'élève dépend généralement de celui de l'enseignant et non l'inverse. La plupart des enseignants qui se refusent habituellement à la négociation avec les élèves pourront témoigner que cette troisième attitude, l'*apathy*, est dans une majorité de cas celle que les élèves adoptent finalement. Lorsque ces situations sont répétées, ils comprennent que, face à l'autorité de l'enseignant, ils n'ont pour seule option que de se taire, faisant face à une probabilité trop infime d'obtenir gain de cause. On pourrait nommer cela la "doxa de l'infériorité" : les élèves sont conscients de la position inférieure qu'ils occupent dans la relation pédagogique ; surtout en cas de litige, ils ont abandonné l'idée de pouvoir être entendus, et ne peuvent finalement que garder le silence.

On peut retrouver ces types de réactions dans la plupart des relations où il y a une hiérarchie. À l'inverse, lorsqu'une personne, dont le statut est semblable à celui de son interlocuteur, est victime d'une injustice, elle a généralement la possibilité de réagir et de lui faire part de son indignation face à ses agissements. En effet, une telle réaction paraît logique et légitime, bien que déclarer une injustice ne soit pas toujours facile. Cependant, au sein d'une classe, il en est autrement et cela est doublement délicat : si un élève victime d'un comportement inconvenant de l'enseignant adopte l'attitude *apathy*, cela signifie qu'il a vécu deux injustices de manière consécutive : la première est directement liée aux agissements de l'enseignant, la seconde au fait qu'il n'a pas le droit de dénoncer la première en raison de sa position subordonnée. Cette seconde injustice, surtout si elle est répétée, peut également être lourde de conséquences telles que celles mentionnées plus haut. En effet, le rapport de confiance et de plaisir à l'école, le rapport d'ouverture et de confiance au professeur, le rapport à l'image de l'autorité, incarnée par l'enseignant (Marsollier, 2012, p. 43), sont tous des domaines pouvant être affectés par ces situations, laissant ainsi comprendre à l'élève qu'il n'a d'une certaine façon pas le droit de « revendiquer ses droits » (De Singly, 2006, pp. 280-282).

1.2.3 Le choix d'une posture éthique

Selon Marsollier (2012, p. 41), « l'attitude éthique réclame une conscience personnelle des enjeux ». Autrement dit, un des éléments qui vont orienter chez l'enseignant le choix d'une posture éthique ainsi que la finalité de chacun de ses agissements est cette conscience des enjeux liés à sa relation aux élèves. Il nomme « critère de professionnalisme » cette capacité de l'enseignant à avoir conscience de l'autorité dont il est revêtu et des enjeux qui en découlent. En effet, avoir connaissance de ces éléments amène à la remise en question, à la réflexion quant à ce qui devrait ou ne devrait pas être fait et pour quels motifs il devrait en être ainsi.

Comme l'illustrent les quelques exemples cités ci-dessus, les éventuelles conséquences négatives à la suite d'une injustice dans une telle relation asymétrique démontrent l'importance d'agir au plus juste puisque ce sont dans ces cas les élèves qui se voient lésés et non les enseignants. Ces conséquences peuvent être particulièrement destructrices pour les élèves victimes de manière répétitive de comportements perçus comme inconvenants de la part de l'enseignant. À l'inverse, un comportement estimable de ce dernier aura un impact positif sur les élèves, ne les laissera généralement pas indifférents et leur permettra de constater, par

exemple, que la situation, la chose dont il était question peut être réglée dans la simplicité et le respect, et non pas par une forme quelconque d'autoritarisme.

Les élèves sont encore fragiles et perméables ; ils cherchent de manière plus ou moins inconsciente des modèles dont ils peuvent s'inspirer (De Coulon, 2015, p. 155). La plupart des élèves, mais surtout les plus jeunes, seront alors bien souvent sensibles à la posture adoptée par leurs enseignants et à tous les agissements qui en découlent. Si ces comportements enseignants sont estimables, ils seront source « d'admiration » chez les élèves, qui les considéreront, se les approprieront et chercheront, dans une certaine mesure du moins, à les mettre par la suite eux-mêmes en pratique. Dans le cas contraire, ils seront « source de rejet » et la relation s'en verra affectée (Marsollier, 2012, pp. 15,16).

Le choix d'une posture éthique, auquel procède tout enseignant, est un choix personnel. Cette posture définira le genre de monarque que l'enseignant sera pour ses élèves. Afin d'orienter cette dernière, il est nécessaire, en tant qu'enseignant, de se poser différentes questions, de se demander par exemple « jusqu'où peut s'exprimer la liberté d'expression », tant celle des élèves que celle des enseignants, mais aussi « quelles sont les limites de l'autorité dans la classe » (COFPE, 2004, p. 2), ou encore s'il est possible ou éthiquement acceptable de faire usage de la force ou du pouvoir, quand bien même il est donné ? Chacun répondra de manière différente à ces questions, puisqu'elles ont trait à un système de valeurs relativement subjectif auquel chacun se réfère de manière personnelle.

Ainsi, le choix d'une posture éthique chez les enseignants dépend de plusieurs paramètres, dont trois qui semblent prépondérants. L'un d'eux est le code de déontologie de la profession enseignante et les règles de l'établissement scolaire concerné. En effet, la conduite de l'enseignant doit être fidèle à ce qui lui est demandé par l'éthique de son établissement et par les lois instaurées par sa profession (Syndicat des enseignants romands, 2018). La connaissance des attentes et des besoins des élèves est également un paramètre. Généralement, il n'est possible que de manière indirecte d'avoir connaissance de ces derniers puisque les élèves n'ont que rarement, si ce n'est jamais, la possibilité de les formuler de manière explicite. Bien qu'ils soient souvent démontrés de manière implicite, il est possible, en tant qu'enseignant, d'en comprendre certains. Ayant connaissance de certaines de ces attentes, l'enseignant a le choix d'en tenir compte ou non. Ce choix dépend alors surtout du troisième paramètre, celui des valeurs de l'enseignant. Bien que la mesure que choisit l'enseignant pour répondre aux attentes des élèves dépende aussi des contraintes qu'impose l'institution, elle dépend en grande partie des valeurs de ce dernier. Ce sont principalement elles qui dicteront par exemple la manière dont il se comportera avec ses élèves et la liberté qu'il leur laissera.

Les différentes postures éthiques pouvant être adoptées sont quasi infinies : à un extrême, il est possible de situer une posture autoritariste (De Coulon, 2015, p. 114), qui a recours à la contrainte, à divers moyens répressifs comme par exemple à diverses sanctions. À un autre extrême figurerait une attitude démagogique et même laxiste : elle « évite d'imposer » et « recherche l'adhésion » (Avanzini, 1978, p. 247). Bien que les postures enseignantes puissent se situer sur d'autres pôles, les deux qui sont proposés ici semblent d'une certaine manière dominants. Entre eux se trouve un continuum de postures éthiques.

Les élèves se plaindront-ils d'un enseignant laxiste, acceptant chacune de leurs demandes et ne faisant jamais de discipline ? La littérature (De Coulon, 2015 ; Huerre & Lamy, 2006) nous dit qu'une telle attitude n'est pas forcément bonne pour ces derniers, mettant en avant l'argument du besoin d'un « cadre ». Qu'en est-il du point de vue des élèves ? Voient-ils la chose ainsi ? Il est difficile d'en juger. De l'autre côté, l'autoritarisme signifie que l'enseignant décide de tout, s'en remettant toujours plus à l'arbitraire à mesure qu'il s'approche de l'extrême de cette attitude autocrate. Même en ayant conscience de ces différents paramètres et enjeux, savoir où se placer sur ce continuum reste difficile et délicat. Marsollier (2012, p. 41) évoque la nécessité d'agir dans l'intérêt de l'élève. Cet élément semble essentiel quand on exerce le métier d'enseignant ; d'une part car il aide au choix d'une posture éthique à qui ressent réellement le désir de promouvoir les élèves, d'autre part car la déontologie enseignante le demande. Elle demande aux enseignants d'agir dans l'intérêt des élèves, toutefois sans que les limites de ce devoir ne soient clairement définies. L'enseignant, de son côté, y répond dans la mesure qui lui semble la meilleure ; parce qu'elles sont vagues, ces limites sont en quelque sorte celles qu'il veut bien accepter. Une fois ces limites dépassées, ce qui suit est principalement une question de choix personnels, guidés par les valeurs de l'enseignant. Tous ces éléments, une fois imbriqués, définissent alors sa posture éthique ; c'est une liberté qu'offre le métier d'enseignant.

1.2.4 Questions et objectifs de la recherche

Y a-t-il une posture éthique juste, ou simplement une posture éthique plus juste que les autres ? Comment savoir ce qui est juste quand le choix de la posture éthique est personnel ? Certes, le choix d'une posture est orienté entre autres par la déontologie de la profession, mais cela n'empêche pas l'enseignant de pouvoir agir d'une manière perçue comme inconvenante, injuste, arbitraire par les élèves, d'autant plus qu'il ajuste sa posture également en fonction de ses propres valeurs et de sa propre conception du "juste".

Il est illusoire d'essayer de définir un comportement et une attitude adéquats face à des élèves, d'essayer de définir ce qu'il est bon de faire pour eux sans avoir connaissance de leurs besoins et de leur opinion à ce sujet. Il a été dit plus haut que le choix d'une posture éthique dépend entre autres de nos valeurs, de notre connaissance des attentes des élèves ainsi que de la mesure dans laquelle nous choisissons de répondre à celles-ci. La connaissance des attentes des élèves, attentes qui sont les témoins de leurs propres valeurs, permet de réajuster sa posture et d'acquérir et/ou d'affiner sa propre « sensibilité éthique » (Langlois, 2015).

Un de nos objectifs dans ce travail est, par conséquent, d'essayer de comprendre les élèves, d'essayer de comprendre des situations, comme le dit Carl Rogers (2009), non pas depuis le propre cadre de référence de l'enseignant, mais plutôt depuis celui des élèves. Nous ne cherchons pas à définir un comportement juste, mais plutôt à savoir à quelles conditions il nous sera possible de l'être davantage si nous prenons en compte dans notre action enseignante de ne pas agir d'une manière telle que les élèves la jugent injuste. Au lieu de tenter vainement de définir ce que devrait être l'éthique enseignante et la manière dont un enseignant devrait se comporter, nous allons partir de ce qui, d'après les élèves, ne devrait pas être fait par les enseignants. Notre objectif est, en investiguant auprès des élèves, d'identifier les actions

enseignantes qu'ils perçoivent comme injustes, puis de déterminer avec eux pour quelles raisons ils les perçoivent comme telles.

Après avoir mené ces quelques réflexions et avoir formulé ces objectifs, nous parvenons à la question de recherche suivante : par le pouvoir que confère à l'enseignant sa position hiérarchique dans la relation maître-élève, quelles actions de l'enseignant sont perçues comme injustes par les élèves ?

Il s'agit alors de récolter ces actions injustes auprès des élèves, de les analyser et de chercher avec eux les valeurs, les principes qui se cachent derrière ces injustices. Selon les informations récoltées, il sera possible de relever des qualités qui semblent essentielles au métier d'enseignant et d'avoir connaissance des comportements qui devraient être évités. En les confrontant avec nos propres valeurs et notre désir de bien faire, ces informations données par les élèves devraient nous permettre de tirer des recommandations en vue d'un agir enseignant plus éthique et, dans la mesure du possible, de répondre à leurs attentes.

2 Méthodologie

Dans les pages qui suivent, la démarche adoptée pour la récolte des données est présentée. Ce chapitre est divisé en plusieurs parties. La première partie concerne les fondements méthodologiques et le type de recherche choisi pour ce travail. La suite présente la nature du corpus recueilli, la procédure utilisée pour récolter ces données auprès des élèves ainsi que l'outil sélectionné pour récolter ces dernières. Ensuite, la méthode d'analyse du corpus recueilli est décrite. A cela s'ajoutent également la justification du choix de la méthode de recueil et d'analyse des données, ainsi que quelques lignes abordant les limites et les apports de ces dernières.

2.1 Les fondements méthodologiques

L'objectif de ce travail est d'identifier, d'après les dires des élèves, quelles sont les différentes actions des enseignants qui ont conduit les élèves à ressentir des sentiments d'injustice, puis de déterminer les motifs de ces sentiments d'injustice. C'est en quelque sorte une recherche idéologique qui vise le recueil d'informations pour l'avancement d'une cause, d'une idéologie considérée comme bénéfique pour la société ; elle se centre sur les inégalités sociales (Johnson & Christensen, 2004). Pour parvenir à ces informations, la méthode retenue est qualitative et sa visée est compréhensive (Schurmans, 2011).

C'est au travers de *focus groups* que les données ont été récoltées et au moyen de « l'analyse générale inductive » (Blais & Martineau, 2006) que ces dernières ont été traitées. Les focus groups semblent appropriés à une recherche qui se veut de type qualitative et offrent la possibilité à plusieurs élèves d'échanger sur un même sujet, une même action injuste citée par une personne. Quant à l'analyse générale inductive, elle est une méthode d'analyse qui permet, à travers différentes étapes, d'apporter un sens au verbatim recueilli. Ces méthodes de recueil et d'analyse de corpus ont été sélectionnées pour des raisons qui seront présentées dans la suite de ce travail. Elles ne sont pas infaillibles, pour les motifs expliqués plus bas, mais permettront de manière efficace d'avancer dans cette recherche.

2.2 Procédure de recueil des données et instrument

Parmi les nombreux outils de récolte de données qui existent, c'est celui des « focus groups » qui a été retenu pour cette recherche. C'est une manière de récolter des données au travers d'une discussion avec les participants de l'étude, qui sont ici des élèves. Généralement, les focus groups regroupent huit à dix personnes (Baribeau, 2009, p. 135) ; il en était ainsi pour cette recherche. Le contenu des données récoltées dépend tant du chercheur, de ce qu'il dit aux participants pour conduire le moment d'échange, que des réponses qu'eux choisissent de donner. Van der Maren appelle ce type de données des « données suscitées » (2004, p. 113).

2.2.1 Les participants de l'étude

La récolte des données a été effectuée auprès de mes propres élèves, durant mes leçons d'enseignement. Le collège où j'enseigne se trouve à la Chaux-de-Fonds. La classe concernée est une classe du cycle 3, dont les élèves sont en 10^e Harmos et au niveau 1. Il y a en tout dix

garçons et sept filles, et tous ont entre treize et quatorze ans. L'enquête a été menée auprès de ces élèves-ci par simple commodité. En effet, je suis en stage en emploi, ce qui signifie que c'est uniquement moi qui enseigne l'allemand dans cette classe et que ma mentor n'est présente que de manière occasionnelle. Il m'a donc été aisé de diriger mon enquête auprès mes propres élèves. Toutefois, le choix des élèves à interroger n'a pas de réelle importance, puisque chaque avis donné, chaque exemple de situation vécue comme injuste est porteur de sens et compte. Néanmoins, le fait de mener cette étude auprès de mes propres élèves a pu avoir les inconvénients mentionnés plus bas. Cette classe est très hétérogène, tant du point de vue des capacités scolaires que de la "maturité" ou encore de l'origine socio-culturelle (9 origines différentes sur 17 élèves) des élèves. C'est une réflexion subsidiaire, mais tout de même intéressante, car ce sont des paramètres qui peuvent avoir un impact sur la perception de chacun des injustices vécues.

2.2.2 La préparation des focus groups

La phase de préparation qui a mené à ces échanges avec les élèves était primordiale : elle a permis d'anticiper certaines difficultés liées à cette démarche, d'écarter au maximum les éléments ne contribuant pas à des données objectives, de choisir comment mener la discussion en classe, de penser aux dispositions qui permettraient aux élèves de se sentir le plus à l'aise possible. La première chose qui a été faite pour préparer ces échanges, a été de prévenir les élèves de la discussion à venir deux semaines à l'avance. Ils avaient déjà rapidement été prévenus en début d'année qu'une recherche sur les injustices qu'ils vivent à l'école serait menée dans leur classe et que leur aide serait nécessaire à cette dernière, toutefois sans recevoir trop de détails.

Quelques jours avant les focus groups, le sujet et le but de l'enquête ont été rappelés aux élèves. Ils auraient le choix de ne pas participer à la discussion, dans quel cas ils pourraient simplement rester écouter ou effectuer des exercices d'allemand. Dans un second temps, la manière dont ils seraient impliqués leur a été présentée : ils devraient parler d'actions, de comportements d'enseignants qu'ils ont perçus comme injustes, en donnant des exemples, et devraient pouvoir dire pourquoi ils ont perçu ces actions comme injustes, en nommant des motifs. Les questions qui figuraient sur le canevas d'entretien leur avaient été présentées à l'avance afin qu'ils ne soient pas confrontés à des surprises le jour des focus groups. Ce qui était attendu à la question 2, à savoir les raisons de ces perceptions de l'injustice, leur avait également été expliqué à l'avance ; le thème des valeurs a alors rapidement été évoqué.

Ensuite, le 25.10.2019, une circulaire à transmettre aux parents a été donnée aux élèves, et ce, par respect pour les parents, afin qu'ils soient au courant de cette enquête menée auprès de leur enfant, puisque celle-ci peut se révéler délicate suivant les exemples d'actions injustes cités. Cette démarche devait offrir aux parents la possibilité d'exprimer un éventuel refus à ce que leur enfant participe à la discussion de groupe.

Le 05.11.2019, il a été demandé aux élèves de trouver pour le 08.11.2019, le jour des focus groups, deux actions qu'ils ont perçues comme injustes de la part d'enseignants et de dire pourquoi ils trouvent ces agissements injustes, et d'évoquer, entre autres, des valeurs qui ont été selon eux outragées. Ils devaient noter ces informations sur papier. Cela devait permettre de

gagner un peu de temps le jour des discussions et a permis aux élèves de connaître les questions à venir et de réfléchir à leur sujet. Etant donné que ce travail n'était aucunement lié à l'enseignement de l'allemand, il ne leur a pas été imposé, mais simplement suggéré. Le jour des focus groups, avant de commencer, les élèves ont disposé de cinq à dix minutes afin que ceux qui n'avaient pas fait le travail proposé le 05.11.2019 aient du temps pour trouver quelques actions injustes et pour expliquer les raisons de ces sentiments d'injustice. Ceux qui avaient fait les devoirs avaient le temps de repenser voire de compléter leurs notes. Il n'a pas semblé nécessaire de donner plus de temps que cela aux élèves. Ces temps de réflexion a priori étaient proposés d'une part afin qu'au moment des échanges, les élèves ne soient pas en train de chercher des exemples, mais qu'ils soient bien pleinement disponibles pour la discussion, d'autre part pour leur offrir la possibilité de chercher des réponses plus en profondeur que si les éléments étaient trouvés de manière spontanée au moment de la prise de parole. Puisque les élèves ont eu le temps de chercher des exemples d'actions injustes avant les discussions de groupes, les moments de silence où ils réfléchiraient à des exemples d'actions étaient en grande partie évités. En effet, il était important que les élèves aient des exemples d'actions avant de commencer la discussion ; ces moments auraient pu se révéler délicats s'ils avaient conduit les élèves à improviser une réponse fictive afin de rompre le silence à la suite d'une question du chercheur.

Les élèves ont été prévenus que la discussion de groupe serait enregistrée, mais que ces données seraient traitées de manière anonyme. Ils ont été encouragés à s'exprimer librement, sans gêne ; ce qui est important, ce n'est pas de savoir qui a cité une injustice, mais de savoir quelles injustices vivent les élèves à la suite d'actions enseignantes et de connaître les raisons de ces perceptions d'injustices ; c'est là le but de cette recherche.

Les élèves avaient également la consigne de ne donner aucun nom d'enseignant en évoquant des actions jugées inconvenantes. Cela premièrement dans le but que l'élève présentant un exemple se sente libre de parler, du moins plus libre que si un nom devait être donné, ce qui conduirait peut-être l'élève à peser ses mots différemment, à ne pas exprimer toute la vérité ou à omettre volontairement certains détails pouvant se montrer importants, surtout si c'est moi l'enseignant dont il est question. Cela également afin de ne pas conduire les autres élèves, ni moi-même, à porter de jugement contre l'auteur de l'injustice mentionnée, d'autant plus qu'on ne sait si les faits relatés sont conformes à la réalité ou s'ils ne sont que des témoins de la perception de l'élève. On aboutit ici à nouveau sur la difficulté à dire qu'une action est juste et éthique ou qu'elle ne l'est pas, puisqu'il est question de perceptions et de valeurs personnelles.

2.2.3 Le déroulement des focus groups

Le jour des discussions de groupe, quelques mots ont à nouveau été dits aux élèves en ce qui concernait le respect de l'avis de chacun : les élèves ont été encouragés à s'exprimer librement sans craindre de répercussion de quelque sorte que ce soit, à ne pas juger ce que les camarades diraient mais à respecter leurs avis. Il leur a été rappelé de ne pas citer de nom d'enseignant pour être plus libre de s'exprimer. Les actions perçues comme injustes pouvaient être récentes ou anciennes et concerner n'importe quel enseignant. Je leur ai demandé de se sentir libres en ce qui me concernait et leur ai dit qu'ils auraient le droit de citer des actions de ma part jugées injustes, sans toutefois dire que je suis l'auteur de ces dernières, et leur ai dit qu'ils

n'encourraient aucun reproche en parlant de moi. Autrement dit, j'ai essayé de faire comprendre aux élèves que, durant les échanges, je ne serais pas là en tant qu'enseignant mais plutôt en tant que chercheur, c'est-à-dire que je serais là comme une personne externe à l'école, qui fait simplement une recherche auprès d'eux.

Il y a eu deux focus groups, vécus en demi-classe, dont la durée était approximativement de trente minutes. Il y avait un groupe de huit et un groupe de neuf élèves, tous deux constitués par l'école elle-même ; les niveaux, les genres et les provenances socio-culturelles y sont répartis de manière aléatoire. Ces échanges ont été vécus durant mes leçons d'enseignement. Il a fallu conduire ces discussions tout en récoltant les échanges avec les élèves. Ils ont alors été enregistrés. Pour guider l'organisation et la supervision des moments de partage, un canevas d'entretien avait été préparé, sur lequel figurent, entre autres, les questions à poser aux élèves. Y figuraient également quelques éléments à préciser juste avant de commencer : ce qui était attendu d'eux, les questions auxquelles il était demandé de répondre et la manière dont ils devraient y répondre, c'est-à-dire que les élèves qui se sentiraient concernés par un exemple d'action injuste pourraient aussi partager les raisons pour lesquelles, selon eux, l'action est injuste. Au début des entretiens, les questions ont été rappelées aux élèves rapidement, afin de les aider à se remémorer leurs éventuelles réflexions antérieures, d'en susciter de nouvelles puis de vérifier qu'ils avaient bien connaissance de ce qui leur était demandé, au cas où cela n'était encore pas clair pour certains. Il a été précisé qu'il faudrait nommer des actions injustes d'enseignants et non pas des injustices liées au système scolaire.

Au début des focus groups, je pouvais imaginer quelques réponses susceptibles d'apparaître, puisque j'avais déjà eu rapidement quelques retours de la part d'élèves et que j'avais moi-même vécu des situations injustes étant élève. Néanmoins, il n'était possible d'avoir que des idées abstraites et supposées de ce qui serait partagé, étant donné que le contenu des réponses des élèves leur appartenait et était non prédictible. Toutefois, à l'aide de questions ciblées, il a été possible, avec plus ou moins de réussite, de conduire les élèves à mentionner les éléments nécessaires pour cette recherche. Comme cela a été mentionné dans la question de recherche de ce travail, ce sont les actions enseignantes perçues comme injustes par les élèves ainsi que les motifs de ces perceptions qui nous importent. Pour parvenir à ces différents éléments de réponses, il était possible de recourir aux quatre questions figurant sur le canevas d'entretien. Ces questions étaient là uniquement au cas où les élèves ne parviendraient pas par eux-mêmes à donner les éléments recherchés⁴. En effet, il était possible qu'après avoir posé la première question, toutes les informations souhaitées aient été évoquées. La palette de réponses possibles dépendait de la formulation des questions préparées et de l'ouverture de celles-ci. Toutefois, comme on le constate rapidement lorsqu'on enseigne, quand on questionne les élèves, les réponses sont imprévisibles et peuvent s'écarter sensiblement de la question posée, même lorsque celle-ci est formulée de la manière la plus univoque possible. Parce que le contenu des

⁴ Comprenez par « éléments recherchés » des exemples d'actions enseignantes perçues comme injustes ainsi que les motifs de ces perceptions. A ne pas interpréter comme des éléments de réponse "tout faits" que nous aimerions entendre afin d'avoir des « données provoquées » comme pour « répondre à des catégories définies à l'avance » (Van der Maren, 2004, p. 112).

réponses était imprévisible, il n'était pas possible de prévoir l'ordre des questions préparées, ni même lesquelles de ces questions devraient être posées pour obtenir les informations souhaitées. Toutefois, ce qui importait vraiment, ce n'était pas que toutes les questions soient posées, mais plutôt que la discussion soit menée de manière à récolter des éléments nécessaires pour l'objectif de recherche, sans se soucier de l'ordre dans lequel émergeraient les informations attendues (Van der Maren, 2004, p. 113).

2.2.4 Apports et limites des focus groups

Les données ont été recueillies au moyen de focus groups car cet outil permet de récolter rapidement une grande quantité d'informations. Contrairement à des entretiens individuels, ces discussions de groupes permettent que plusieurs personnes expriment leur point de vue, partagent des réflexions, complètent leurs réponses à l'aide des dires des autres (Baribeau, 2009, p. 136). Dans cette recherche, il était important que tous les élèves concernés par une même action perçue comme injuste puissent évoquer les raisons de leur propre perception de l'injustice vécue et rebondir sur les réflexions des camarades et ainsi apporter des nuances en ce qui les concerne.

Une éventuelle contrainte des focus groups est la pression que peut causer la présence du groupe sur la personne qui prend la parole. Cette gêne liée au groupe peut avoir « un impact sur les réponses individuelles » et peut être présente même lorsque les personnes du groupe se connaissent et s'entendent bien, comme c'est le cas avec les élèves interrogés dans cette étude (Baribeau, 2009, p. 137). Néanmoins, pour cette recherche, les élèves faisaient tous partie du "même camp" et défendaient globalement les mêmes droits ; la pression liée au groupe était donc probablement moins importante que si chacun devait par exemple défendre ses propres intérêts. La difficulté qui pouvait alors surgir était la peur du jugement de l'enseignant, représentant de l'institution et potentiel auteur de l'injustice mentionnée. L'élève, ayant décrit une injustice liée à une posture enseignante représentée par la personne même qui dirige le focus group (bien qu'elle se soit présentée comme un chercheur), et ce en plus durant les heures habituelles de cours d'allemand au sein même de leur collège, a pu ne pas exprimer toute sa pensée, laissant ainsi de côté certains éléments importants mais lourds à mentionner car ils dénonçaient une action jugée injuste. C'est un des enjeux liés à cette asymétrie de position entre l'enseignant et les élèves, évoquée et décrite dans la problématique : l'élève victime d'actions enseignantes injustes, vit d'une certaine manière sous la règle qui dit qu'il est hiérarchiquement inférieur et qu'il n'a pas "son mot à dire". C'est une des raisons qui conduit certains élèves, conscients de cette règle, à ne pas oser dire ce qu'ils pensent. Bien que cette recherche ait offert aux élèves la possibilité d'exprimer des injustices vécues, d'une certaine façon de revendiquer leurs droits, le cadre mis en place pour les aider à se sentir libres de parler n'a pu écarter toute source de gêne. Afin d'écarter une partie de cette pression, j'ai essayé de faire comprendre aux élèves que je n'étais plus, durant ces échanges, l'enseignant d'allemand qu'ils connaissent, mais que j'étais un simple chercheur souhaitant comprendre ce que vivent les élèves à l'école. Il ne leur était probablement pas aisé de faire cette distinction durant les moments de discussion. Toutefois, qu'ils l'aient faite ou pas, il n'a pas semblé que ces derniers ressentent de gêne ; ils semblaient s'exprimer librement. Pour certains élèves, il est même possible que la présence

du groupe se soit révélée bénéfique en leur permettant de se sentir plus à l'aise que s'ils avaient été interrogés au travers d'entretiens individuels, seuls face au chercheur.

Une autre limite des focus groups est de chercher ce que l'on souhaite entendre, de conduire les sujets interrogés à faire mention d'éléments attendus afin de pouvoir les incorporer dans un cadre préétabli (Van der Maren, 2004, p. 113). L'analyse inductive est une méthode qui permet d'écarter en partie cette manière d'obtenir des résultats conduits, biaisés, car elle établit des catégories et un cadre général uniquement après la récolte des données.

2.3 Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse des données retenue est celle proposée par l'analyse inductive générale. C'est une méthode utilisée pour des études de type « qualitatif et exploratoire ». Elle consiste à « donner un sens à un corpus de données brutes » au moyen de procédures, dont l'élaboration de catégories servant à la réalisation d'un « modèle » (Blais & Martineau, 2006, p. 1).

Selon Blais et Martineau, une analyse inductive devrait être composée de quatre étapes. Pour cette recherche, il s'agissait premièrement de « préparer les données brutes », c'est-à-dire de retranscrire les entretiens afin d'avoir les données sous forme écrite. La seconde étape consistait en une lecture attentive de ces dernières. Une fois qu'elles ont été lues et assimilées, il était possible, même nécessaire de produire des résumés des informations récoltées. L'étape suivante consistait à faire émerger les catégories du premier niveau. Il fallait alors identifier des « segments de texte » qui portaient un sens spécifique, révélateurs d'une éventuelle catégorie. C'est là le point central du « processus de codification inductive » ; il consiste à créer des catégories à partir des éléments de sens trouvés dans les données. Une catégorie est alors créée et nommée selon le sens des segments de texte qui y sont rattachés. Il en a été fait de même pour chaque nouveau segment de texte porteur de sens et révélateur de ce qui pouvait être défini comme une nouvelle catégorie. Étaient ensuite ajoutés à ces catégories, alors grossièrement établies, les autres segments de texte correspondants. Dans ce « processus de codification », il est possible de modifier au fur et à mesure le titre donné à la catégorie, voire « de développer une description initiale de la catégorie émergente ». Il est important que les catégories du premier niveau soient en lien direct avec la question et/ou les objectifs de la recherche. Selon les données récoltées, et après plusieurs relectures de ces dernières, il peut être pertinent d'ajouter des niveaux aux catégories primaires. La « révision et le raffinement des catégories » constitue la quatrième étape. Des catégories de second niveau ont pu être créées afin d'inclure de nouvelles perspectives. À nouveau, il était essentiel d'illustrer la catégorie à l'aide de citations ou de portions de texte pertinentes. Selon le sens de certaines portions de texte, il peut se révéler nécessaire, afin d'incorporer de nouvelles données, soit « d'élargir le sens d'une catégorie déjà existante », soit de créer une nouvelle catégorie ou une sous-catégorie. Selon l'analyse inductive proposée par Blais et Martineau, l'objectif est d'avoir en fin d'analyse un nombre restreint de catégories, à savoir « entre trois et huit catégories », afin de disposer d'une « vue d'ensemble » des points centraux identifiés dans les données et considérés comme pertinents du point de vue de l'objectif et de la question de recherche (Blais & Martineau, 2006, pp. 6-8).

2.3.1 Apports et limites de l'analyse inductive générale

L'analyse inductive générale permet d'explorer des données qualitatives pour lesquelles il existe encore peu ou pas de modèle ni de théorie. Elle propose un angle particulier pour comprendre le sens des données, en traversant différentes étapes dans le but d'extraire le sens du corpus recueilli, étapes qui se veulent relativement simples pour les chercheurs débutants, tout en proposant une analyse détaillée des données. (Blais & Martineau, 2006, p. 14)

Quant aux limites et aux points sensibles de cette méthode d'analyse, ils sont nombreux et peuvent, pour le cas de cette recherche, se voir accentués par le fait que j'étais seul pour analyser les données. Afin de vérifier si les étapes de l'analyse inductive ont été effectuées de manière efficace et à retransmettre l'essentiel, sans omettre d'élément important, Blais et Martineau suggèrent de les mener à plusieurs, afin de pouvoir comparer les retranscriptions des entrevues effectuées ainsi que les catégories obtenues (2006, p. 10). Etant donné que j'étais seul à travailler pour la récolte des données et pour l'analyse de celles-ci, la condensation des données ainsi que l'élaboration de catégories n'ont pu être comparées avec les résultats d'autres chercheurs. Cela signifie qu'il était indispensable d'être particulièrement attentif et rigoureux par exemple dans les différentes interprétations faites à partir des données. En effet, il peut être difficile, surtout en travaillant avec des données qualitatives récoltées auprès d'adolescents, de comprendre le sens que les sujets voulaient attribuer à leurs propos.

Dès la seconde étape, celle où il est question d'assimiler le verbatim petit à petit et de résumer les informations importantes, des difficultés liées à l'attribution de sens peuvent survenir. Cette seconde étape comprend une part d'interprétation de la part du chercheur pour résumer des énoncés si ceux-ci sont ambigus, ou, si tels qu'ils ont été formulés, ils ne se voient pas transmettre clairement l'idée sous-jacente. Il est également simplement possible, si certaines informations ne se révèlent pas importantes aux yeux du chercheur, que, dans sa réponse, le participant se soit éloigné de la question qui lui a été posée. Néanmoins, il est également possible que les propos du sujet soient pleins de sens, mais que le chercheur ne parvienne pas à leur attribuer celui voulu par le participant. Il s'agit alors de ne pas négliger des informations au premier abord anodines, mais pouvant au fond refléter un élément important aux yeux de la personne qui s'est exprimée. C'est le sens attribué par le chercheur à un segment de texte qui va déterminer si ce dernier est pertinent ou non pour la recherche et, par conséquent, s'il est nécessaire d'en disposer pour la suite de l'analyse. En effet, il est crucial de ne pas s'écarter de la question de recherche ; l'analyse et la sélection des données doivent être guidées par cette question afin de parvenir à une analyse ciblée et de ne pas s'arrêter sur des détails trop subsidiaires (Blais & Martineau, 2006, p. 5). L'assimilation de la retranscription des entretiens conduit alors d'une certaine manière déjà à des attributions de sens. Cette étape est particulièrement délicate car ces attributions de sens sont donc conduites par une part de subjectivité. À savoir que si les données brutes ont mal été comprises, résumées et interprétées durant la seconde phase, cela se répercutera sur les étapes suivantes de l'analyse et sur les résultats qui en découleront.

Cette vigilance et rigueur qu'il faut avoir pour l'attribution de sens sont nécessaires également pour la troisième et la quatrième étape (identifier des segments de texte et créer des catégories

en conséquence). Après avoir retranscrit les données brutes aussi bien que possible, il s'agit de procéder à de nouvelles attributions de sens, mais cette fois dans le but d'élaborer les catégories. Les nombreuses raisons mentionnées ci-dessus, qui peuvent amener le chercheur à des interprétations maladroites et éloignées de l'orientation voulue par les participants de l'entretien, peuvent conduire à une élaboration de catégories inexactes ou à attribuer des éléments de réponse à la mauvaise catégorie. Une analyse qualitative est donc pour de nombreuses raisons délicate, et ce à plus forte raison si elle est dirigée seul, sans moyen de comparer les résultats obtenus. Toutefois, même en travaillant seul, il existe une possibilité pour vérifier les éventuelles interprétations douteuses : aller chercher une confirmation ou des compléments d'information auprès des personnes qui avaient pris part au focus group. Toute la délicatesse de l'analyse inductive tourne autour du sens à attribuer aux données récoltées. Il s'agit d'une activité « herméneutique », c'est-à-dire qu'elle va « "au-delà" de ce que les données brutes disent à priori » (Denzin, Lincoln, & al., 2005, cités par Blais & Martineau, 2006, p. 3).

2.4 Ressentis et constatations à la fin des focus groups

Les deux focus groups du 08.11.2019 se sont bien déroulés. J'aurais souhaité que ces temps durent plus longtemps, tant ils étaient riches, mais également car tous les élèves n'ont pas eu le temps de décrire un exemple d'action injuste. Il était stupéfiant de voir comme ce désir d'exprimer ces actions injustes, gardées sous silence depuis si longtemps, pressait sur leur cœur. Quand l'un d'entre eux citait un exemple et devait donner les raisons de la perception de l'injustice, des souvenirs apparaissaient systématiquement chez les autres, les poussant à interrompre la personne qui s'exprimait, voulant absolument faire connaître à tous la pensée qui venait de surgir. Après avoir prévenu les élèves deux semaines à l'avance des discussions de groupes à venir, à chaque début de leçon, des élèves me demandaient si ce serait « aujourd'hui » que nous parlerions de leurs injustices. Je leur répondais que non, mais pratiquement à chaque fois un ou plusieurs élèves insistaient pour tout de même me raconter une injustice. Avant de commencer les focus groups, ils écrivaient des exemples d'actions injustes sur une feuille ; pas un n'avait la feuille vide.

Je leur ai rappelé avant de commencer les discussions que les exemples donnés devaient concerner une action injuste de la part d'un enseignant, des comportements et non pas des injustices liées au système scolaire, injustices dont l'enseignant n'est généralement pas responsable. Comme je l'avais présumé, j'ai dû reformuler cette consigne car certains élèves décrivaient des situations injustes liées au système, or mon travail de recherche se concentre sur les comportements enseignants.

C'était touchant de voir que certains élèves généralement timides prenaient la parole pour s'exprimer. Pour ces élèves-ci particulièrement, ces focus groups semblaient l'occasion de pouvoir enfin exprimer des choses longtemps retenues cachées. Les exemples d'actions racontés étaient riches et nombreux, et les élèves semblaient réjouis de pouvoir être entendus par un adulte ; ils semblaient ne pas me considérer comme un enseignant, mais simplement comme un chercheur, tant ils s'exprimaient avec simplicité, sans signe d'un embarras particulier. La régulation de la discussion était éprouvante ; il a fallu à maintes reprises demander le silence pour permettre à celui qui s'exprimait de raconter son exemple jusqu'à la

fin. Étant donné que les élèves parlaient parfois en même temps, il n'a pas été possible de comprendre certains dires ni de les retranscrire.

Je réalisais à la fin de ces discussions de groupes que les élèves m'ont témoigné une grande confiance en osant partager ces actions enseignantes vécues comme injustes, et cela, qu'ils m'aient au moment des focus groups considéré comme un chercheur ou comme un enseignant




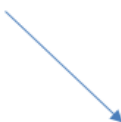



À la fin de ce moment, j'étais étonné par les exemples récoltés. Je pensais que les élèves citeraient une majorité d'exemples d'injustices liées à des attentes d'une sorte de bienveillance de la part des enseignants ; il n'en était rien.

3 Résultats

3.1 Présentation et classement des données

Les focus groups menés avec les élèves ont permis de récolter quinze exemples d'actions injustes. Une fois les quelque 12'000 mots contenus dans les données retranscrits et les dires des élèves classifiés, plusieurs catégories d'injustices ont pu être créées. Les lignes à venir décrivent le raisonnement qui a conduit à ces catégories, et les présentent de manière descriptive. Le tableau présenté ci-dessous offre un aperçu général de ces dernières et de leurs actions respectives, afin de faciliter la compréhension de la classification effectuée.

Tableau 1 : Aperçu général des catégories et de leurs actions respectives

	1. Indices d'attentes d'une attitude isomorphe	 	1.1. Les attitudes non isomorphes collectives Actions : ➤ 1. Le téléphone de l'enseignant sonne en classe : aucune conséquence ➤ 9. L'enseignant a le droit d'arriver en retard, mais pas les élèves ➤ 12. Conditions d'hygiène pour les élèves, mais pas pour les enseignants ➤ 13. Les élèves n'ont pas droit aux chiclettes
			1.2. Les attitudes non isomorphes individuelles Actions : ➤ 3. Lorsque les élèves "cancres" arrivent en retard ➤ 8. Reproduire le comportement de l'enseignante et se faire punir ➤ 14. L'enseignant met une note sans écouter l'exposé jusqu'à la fin
	2. Pas d'indice d'attente d'une attitude isomorphe	  	2.1. Les inégalités de traitement Actions : ➤ 2. L'élève « chouchou » n'a pas la réponse : pas de conséquence ➤ 4. L'enseignant ne répond qu'à la question de l'élève favorite ➤ 5. Une même action, deux élèves, deux traitements différents ➤ 8. Reproduire le comportement de l'enseignante et se faire punir ➤ 11. L'enseignant n'écoute pas et tient des propos blessants ➤ 14. L'enseignant met une note sans écouter l'exposé jusqu'à la fin
			2.2. Incrédulité des enseignants Actions : ➤ 6. L'enseignante de mauvaise foi ➤ 7. L'enseignante ne croit pas l'élève ➤ 15. L'enseignante accuse les élèves de tricherie
			2.3. Manque de professionnalisme des enseignants Actions : ➤ 10. Enseignante inconséquente, l'élève en subit les conséquences ➤ 11. L'enseignant n'écoute pas et tient des propos blessants ➤ 14. L'enseignant met une note sans écouter l'exposé jusqu'à la fin

Remarque à propos de la classification

Dans les prochaines pages, les données réduites sont présentées et sont ordonnées en différentes catégories. Il est important d'avoir à l'esprit que les données traitées ne représentent pas des faits, mais bien des perceptions. Les différentes actions sont catégorisées selon les dires et les perceptions des élèves, dans la grande majorité sans qu'il n'y ait besoin de recourir à l'interprétation. Ces catégories sont par conséquent basées sur ce qui a été explicitement mentionné par les élèves. Les rares fois où des propos sont interprétés, ils le sont car les

informations données sont suffisamment univoques et claires pour que des inférences soient faites.

Deux catégories mères

Les deux premières questions du canevas utilisé lors des focus groups étaient les suivantes:

« 1. Quelle action de la part d'un enseignant vous a conduit à ressentir des sentiments d'injustice ? »

« 2. Pourquoi trouvez-vous ces agissements injustes ? »

Parmi les réponses données par les élèves, un premier type d'injustice apparaît majoritairement : sur les quinze exemples d'actions, sept sont clairement liés à des attentes d'une attitude "isomorphe" de la part des enseignants. Ces éléments récurrents nous ont alors conduits à établir en tout premier lieu deux grandes catégories : dans la première sont répertoriées, dans un plan horizontal, les actions dans lesquelles les élèves expriment l'attente d'une telle attitude de la part des enseignants. Par "attitude isomorphe", nous qualifions un comportement où les enseignants respectent et appliquent eux-mêmes ce qu'ils exigent de leurs élèves. Par conséquent, ces attentes des élèves signifient que, dans les actions de cette première catégorie, les enseignants ont agi de manière "non isomorphe", c'est-à-dire qu'ils ont exigé des élèves ce qu'eux-mêmes n'ont pas respecté ni appliqué. Ce sont des actions dans lesquelles l'attitude des enseignants peut être grossièrement traduite par "Faites ce que je dis, mais pas ce que je fais !". C'est sur cette incohérence de l'enseignant que repose le sentiment d'injustice chez les élèves.

La seconde grande partie des actions ne semble toutefois pas en lien fort avec des indices d'attentes de réciprocité ou d'isomorphisme. Ces actions se situent dans un plan davantage vertical ou hiérarchique et semblent plutôt concerner les inégalités de traitement entre les élèves, que manifestent les enseignants.

3.1.1 1. Les actions avec indices d'attentes d'une attitude isomorphe

Dans le registre des agissements enseignants de type non isomorphe, nous proposons une distinction en deux catégories. Dans la première, nous regroupons les actions liées aux agissements non isomorphes d'ordre général chez les enseignants : ce sont les situations où les agissements injustes des enseignants touchent tous les élèves de la classe. Dans la seconde, les comportements des enseignants ne sont pas dirigés vers l'ensemble de la classe, mais vers un seul élève ou une minorité d'élèves. Les premières actions sont donc collectives, les secondes individuelles.

3.1.1.1 1.1. Les attitudes non isomorphes collectives

Pour illustrer cette catégorie, en réponse à la première question posée aux élèves, voici une première injustice :

Action 1 : Le téléphone de l'enseignant sonne en classe : aucune conséquence

Quand le téléphone de l'enseignant sonne, il n'y a aucune sanction, et ceux-ci trouvent diverses justifications pour expliquer que c'est compréhensible, mais quand celui des élèves sonne, ils se le font confisquer une semaine.

Voici ce que nous retenons des propos des élèves en lien avec la seconde question qui leur a été posée :

Les élèves trouvent un tel agissement injuste, premièrement car ils sont privés de leur téléphone pendant une semaine alors que ce n'est pas le cas de l'enseignant. Les élèves trouvent également injuste d'avoir l'obligation d'éteindre leur téléphone une fois entrés dans le périmètre scolaire alors que les enseignants n'ont pas cette obligation. Ils trouvent injuste que, « parce que c'est un prof, [...] il doit avoir plus de droits que » les élèves. Ils trouvent également injuste de devoir avoir leur téléphone éteint afin de ne pas déranger les autres, mais que les enseignants puissent recevoir des appels, ce qui est dérangeant pour les élèves. Ils ne sont également pas d'accord avec le fait que les enseignants puissent justifier leur utilisation du smartphone par divers arguments, mais qu'eux n'aient pas ce droit⁵.

Selon les élèves, les enseignants devraient aussi éteindre leur téléphone en classe. D'après eux, une deuxième solution serait d'avoir droit à leur téléphone à l'école ; ainsi ils auraient « les mêmes droits que les profs ».

Action 9 : L'enseignant a le droit d'arriver en retard, mais pas les élèves

Une enseignante sanctionnait les retards des élèves alors que de son côté, elle arrivait « tous les jours dix à quinze minutes en retard », en se justifiant à chaque fois.

Il est intéressant, pour cette action, de noter que cette enseignante avait du retard après les petites pauses également. Pour ces moments-là, selon les élèves, il ne peut y avoir d'excuse. Ces derniers trouvent injuste de ne pas pouvoir être entendus après un retard, mais qu'elle, elle ait « le droit d'arriver en retard parce qu'elle se croit supérieure et [qu'] elle a pas d'agenda pour mettre les annotations ». Ils citent à plusieurs reprises cet élément, qui exprime le sentiment d'un abus de pouvoir de la part de l'enseignante.

Cette action est similaire⁶ à la première : les élèves évoquent à nouveau la question des droits ; selon eux, ils en ont moins que les enseignants. Ils réclament alors un traitement égalitaire entre eux et les enseignants. Pour eux, il faut « soit être plus tolérant avec tout le monde » (enseignants et élèves), et ainsi « personne n'a d'annotation », soit il faut une « punition pour tout le monde ». Pour que ce soit plus juste, les élèves pensent que les enseignants devraient aussi avoir un carnet dans lequel ils devraient noter leurs retards. Ils devraient ensuite montrer ce carnet régulièrement au directeur.

⁵ Dans les différents exemples, nous ne citerons que les principaux sentiments d'injustices, ceux qui correspondent le mieux à la catégorie dont il est question. Pour plus de détails, nous vous invitons à vous rendre dans les annexes afin de disposer de tout ce que les élèves ont cité.

⁶ Pour les actions qui ressemblent fortement aux précédentes, nous ne citerons que les éléments nouveaux, qui apportent des indications pertinentes afin d'éviter les redondances.

Action 12 : Conditions d'hygiène pour les élèves mais pas pour les enseignants

Quand ils ont terminé les leçons d'éducation physique, les élèves doivent se doucher pour des raisons d'hygiène, en particulier s'ils ont encore des leçons en salle de classe. De leur côté, les enseignants fument et boivent du café durant les pauses ; ça sent mauvais en classe et c'est dérangement pour les élèves, surtout quand les enseignants viennent ensuite près d'eux pour leur expliquer quelque chose. Dans ces moments, les élèves sont plus focalisés sur l'odeur de l'haleine de café ou de cigarette que sur les explications des enseignants.

Les élèves trouvent injuste que les enseignants demandent que les élèves se douchent après la gym pour sentir bon, être agréables en classe (l'élève rapporte les dires d'enseignants : « Ouai entre nous les profs, on discute souvent pi des fois y'a des élèves c'est pas agréable de parler [avec] ») alors que certains enseignants fument et boivent du café durant les pauses ; ils sentent eux aussi mauvais en classe et c'est dérangement. Une élève résume son sentiment d'injustice par cette simple phrase : c'est injuste car les enseignants « veulent nous apprendre une chose que eux-mêmes ils ne la respectent pas. ».

À nouveau, les élèves souhaitent que les exigences soient les mêmes pour tous : les enseignants devraient faire plus attention à leur hygiène. Ou bien, s'ils n'ont pas d'obligation particulière à ce sujet, les élèves ne devraient pas non plus être obligés de se doucher après les leçons d'éducation physique.

Action 13 : Les élèves n'ont pas droit aux chiclettes

Certains enseignants se permettent de mâcher des chewing-gums en classe, mais quand un élève en a un, il est obligé d'aller le jeter à la poubelle et risque une annotation.

Dans cette action, qui est la dernière de la catégorie, les élèves trouvent injuste que les enseignants aient droit aux chewing-gums alors qu'eux n'y ont pas droit. Ils trouvent injuste de ne pas avoir le droit de faire une remarque aux enseignants quand ils en ont pris un.

Pour que ce soit « équitable » entre enseignants et élèves, ceux-ci proposent que tout le monde ait droit aux chewing-gums ou alors que personne n'y ait droit. Ainsi, les exigences seraient les mêmes pour tous.

3.1.1.2 1.2. Les attitudes non isomorphes individuelles

Jusqu'ici, les comportements enseignants jugés injustes touchaient tous les élèves de la classe. Nous arrivons maintenant à la seconde catégorie des actions non isomorphes : les attitudes non isomorphes des enseignants qui ont affecté uniquement un élève ou une minorité d'élèves.

Action 3 : Lorsque les élèves "cancres" arrivent en retard

Une enseignante arrivait régulièrement en retard sans que cela ne semble poser de problème. Les fois où elle était à l'heure et que certains de ses élèves se trouvaient encore dans le couloir, elle fermait la porte puis leur donnait une annotation. De plus, les élèves qui recevaient ces annotations n'étaient jamais les élèves appliqués et sages, mais toujours les garçons agités en classe.

L'élève qui cite cette action trouve injuste que l'enseignante ait le droit d'arriver en retard mais que lui n'ait pas ce droit. Il trouve encore plus injuste que les fois où elle est en retard, elle ne se fasse pas sanctionner (elle n'a pas « de contreprise » et ne voit pas son « salaire diminuer») alors que lui, dans ces cas, il reçoit une annotation et se fait « taper à la maison » (« [...] moi, j'aime pas me faire taper à la maison alors que le prof, lui, il se fait pas taper au travail. »). L'élève trouve également injuste que l'enseignante mette des annotations aux élèves agités mais pas aux plus studieux et sages. Il ne trouve pas normal que les élèves plus studieux soient plus facilement pardonnables et que leurs retards soient tolérés.

Une proposition de l'élève qui a raconté l'injustice est que l'enseignante ainsi que les élèves, sans aucune exception, soient tous sanctionnés à la suite d'un retard. Dans le cas contraire, tous devraient avoir le droit d'arriver en retard sans se voir punir. Selon cet élève, l'enseignant n'a « pas le droit [d'arriver en retard], mais il se croit au-dessus ! » ; pour lui, ce n'est pas parce qu'un enseignant se considère comme supérieur qu'il ne doit pas avoir les mêmes obligations que les élèves et qu'il ne doit pas être puni dans des cas comme celui-ci. Un autre élève propose que, étant donné que certains d'entre eux se font taper à la maison après avoir reçu des annotations, le directeur engage « des frappeurs de professeurs pour frapper les professeurs ». Bien que cette proposition soit amusante, elle permet de comprendre que les élèves souhaitent réellement un traitement équivalent entre eux et les enseignants, ici par exemple en partageant une punition commune.

Action 8 : Reproduire le comportement de l'enseignante et se faire punir

Durant un cours de géographie, les élèves faisaient un « petit bac ». L'élève qui cite l'injustice n'avait pas sa feuille. Par conséquent, il s'est joint à un camarade pour pouvoir participer. C'est ce camarade qui se faisait le porte-parole du binôme et nommait leurs réponses au reste de la classe. Les enseignants considèrent ce dernier comme n'étant pas très doué à l'école (« [...] les profs, ils croient pas qu'il est très intelligent. »). Au moment de corriger, l'élève a dit une ville qui correspondait à la lettre en question. L'enseignante, qui ne connaissait pas cette ville, a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». La semaine suivante, les élèves ont refait le jeu. Cette fois, le garçon avait sa feuille. Au moment de corriger, l'enseignante a donné une de ses réponses, et l'élève a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». Il s'est fait mettre à la porte et a eu une annotation.

Ce deuxième exemple illustre de manière probante cette seconde catégorie. Le garçon qui a été sanctionné trouve injuste que l'enseignante se permette de dire certaines choses aux élèves, mais qu'elle ne tolère pas que l'un d'eux tienne les mêmes propos à son égard. Il dit avoir agi ainsi entre autres pour faire réaliser à l'enseignante que sa réaction de la semaine précédente était blessante, et trouve injuste qu'elle n'ait « même pas essayé de comprendre » pourquoi il a agi de cette manière. Il trouve finalement injuste d'avoir été puni alors qu'il a tenu les mêmes propos que l'enseignante.

D'après les élèves, si les enseignants peuvent mettre quelqu'un à la porte à la suite d'un comportement jugé déplacé, ils devraient pouvoir en faire de même avec eux. Ils pensent que le traitement devrait être le même pour tous, enseignants et élèves, mais aussi que si un

enseignant peut tenir certains propos, les élèves devraient avoir le même droit (« [les enseignants] sont pas supérieurs à nous ! »).

Action 14 : L'enseignant met une note sans écouter l'exposé jusqu'à la fin

Un élève avait un test oral, il était face à l'enseignant. Il a commencé l'évaluation et avait un peu peur ; il bégayait. L'enseignant lui a dit que son exposé « [était] complètement nul », qu'il aurait une note clairement insuffisante et qu'il devait retourner à sa place immédiatement.

Les élèves trouvent l'attitude et les propos de cet enseignant injustes, notamment car celui-ci veut être respecté alors que lui, il n'a pas été respectueux en agissant de la sorte. Ils trouvent également injuste que l'enseignant ait interrompu la présentation de l'élève alors que de leur côté, quand les enseignants prennent la parole, ils exigent des élèves qu'ils les écoutent.⁷

Selon les élèves, l'enseignant aurait dû écouter la présentation jusqu'à la fin, même si le contenu ou la forme ne lui plaisaient pas, et cela car de son côté l'enseignant exige l'attention des élèves quand il parle. Ils disent aussi que l'enseignant aurait dû être plus respectueux en s'adressant à l'élève.

Comme nous pouvons le voir ci-dessus, sur les quinze exemples d'injustices récoltés, sept sont clairement liées à des attentes d'une attitude isomorphe de la part des enseignants. S'ajoutent à celles-ci deux autres actions, dont on pourrait inférer que l'injustice est du même registre (actions 11 et 4). Elles ne seront toutefois pas catégorisées ici, étant donné que les éléments conduisant à ces interprétations sont relativement implicites.

Les "critères de rigueur", les éléments qui ont conduit à classer ces différentes actions dans la catégorie mère numéro 1. (« Les actions avec indices d'attentes d'une attitude isomorphe ») sont les suivants : dans les exemples dont il est question ici, les élèves qui ont vécu l'injustice manifestent explicitement que leur sentiment d'injustice vient de l'écart entre ce qui est exigé d'eux et ce que les enseignants font. Pour chaque situation présentée, ils revendiquent une égalité de droits entre eux et les enseignants ou alors une sanction équitable⁸. Si l'injustice concerne tous les élèves de la classe, elle a ensuite été classifiée en 1.1. Si elle concerne un élève seulement ou une minorité d'élèves, elle a été classifiée en 1.2.

Il est intéressant de remarquer que les exemples de cette dernière catégorie incluent généralement une double injustice : d'une part, les enseignants n'ont pas appliqué ce qu'ils ont exigé des élèves, d'autre part, ces comportements enseignants peuvent être perçus comme discriminatoires puisque dirigés vers un élève ou un groupe d'élèves en particulier.

⁷ Les élèves citent encore d'autres éléments injustes pour cette situation. Ils ne correspondent toutefois pas à cette catégorie-ci et seront donc présentés plus bas, dans la catégorie correspondante.

⁸ Ce sont là des éléments de réponse aux questions 3 et 4 du canevas d'entretien.

3.1.2 2. Les actions qui n'ont pas d'indice d'attente d'une attitude isomorphe

Dans cette seconde catégorie mère qui présente les actions qui n'ont pas d'attente d'une attitude isomorphe de la part des enseignants, nous proposons trois embranchements différents. Le premier concerne les inégalités de traitement de la part des enseignants. Le second regroupe les actions où les enseignants sont incrédules face aux dires des élèves. Le troisième recense les agissements considérés par les élèves comme un manque de professionnalisme de la part des enseignants.

3.1.2.1 2.1. Les inégalités de traitement

Pour faire suite à la catégorie 1.2. (« Les attitudes non isomorphes individuelles »), qui présente des comportements relativement discriminatoires, nous arrivons ici aux actions présentant différentes inégalités de traitement de la part des enseignants envers les élèves. Il peut s'agir de formes de favoritisme, ou alors de discrimination envers des élèves. Contrairement aux exemples de la catégorie 1.2., ici, les élèves n'attendent pas d'attitude isomorphe de la part des enseignants.

Pour illustrer cette nouvelle catégorie, voici un premier exemple d'action :

Action 4 : L'enseignant ne répond qu'à la question de l'élève favorite

Un élève a posé une question à l'enseignant par rapport au barème d'une évaluation. Ce dernier lui a dit qu'il ne répondrait pas à sa question. « Une minute après », la « chouchou » de la classe a posé la même question (« [...] exactement la même [...] ») et l'enseignant lui a répondu. L'élève à qui l'enseignant n'a pas répondu est sorti de la classe en pleurant et en criant : « J'en ai marre ! », puis a claqué la porte. L'élève favorite est également sortie en pleurant, s'exclamant alors : « Ouai, c'est vrai, c'est chiant ! ». Quand les élèves sont revenus en classe, le garçon qui était sorti s'est fait réprimander, mais pas la fille.

L'action 2 est similaire en de nombreux points à la situation présentée ci-dessus. Pour cette raison, et afin de d'éviter les redondances, nous avons choisi de ne pas la présenter et de nous concentrer uniquement sur l'action 4, notamment car elle est plus riche en informations.

Les élèves témoins de la scène sont nombreux. Ils trouvent injuste que l'enseignant n'ait pas répondu au premier élève mais qu'il ait répondu à la « chouchou » de la classe. Pour eux, cela veut dire qu'ils n'ont pas tous les mêmes droits. Les élèves y voient une inégalité de traitement, qui se poursuit d'ailleurs puisque l'élève sorti de la classe en premier s'est fait gronder à son retour alors que l'élève préférée n'a eu aucune remarque. Ils trouvent injuste que l'enseignant ait réprimandé le premier élève, mais aussi qu'il y ait une élève préférée, qu'il y ait du favoritisme, car cela les fait se sentir « exclus ». Les élèves trouvent anormal qu'elle ait des privilèges simplement parce qu'elle est « plus intelligente », alors qu'en leçon, bien souvent, elle dessine et ne fait « rien » en raison de sa facilité. À tout cela s'ajoute que les garçons croient que le premier élève sorti s'est fait reprendre car il est un garçon. Ils trouvent cela injuste, et selon eux, les chouchous sont toujours des filles.

Selon eux, l'enseignant aurait dû soit répondre aux deux élèves (« [...] tout le monde a les mêmes droits ! »), soit ne répondre à aucun des deux. Ils affirment qu'un enseignant ne devrait pas avoir de préférence parmi les élèves (« [...] y'a pas de favoritisme normalement »). Ou alors, il aurait dû réprimander les deux personnes lorsque celles-ci sont revenues en classe, et non pas uniquement le garçon.

Action 5 : Une même action, deux élèves, deux traitements différents

En leçon d'allemand, une élève dessinait. La « chouchou » de la classe dessinait aussi. La première élève s'est fait admonester, puis a répondu à l'enseignant car il n'a pas fait de remarque à l'autre élève qui dessinait aussi. Elle s'est alors fait réprimander plus fortement encore après avoir voulu se défendre. Elle a finalement eu une annotation. À la fin de la leçon, l'enseignant est allé dire à la seconde élève de ne plus dessiner afin de pouvoir réprimander l'autre élève et lui mettre une annotation la prochaine fois sans entrave.

La première élève trouve injuste d'avoir été sanctionnée alors que l'enseignant n'a pas grondé l'élève favorite et ne lui a pas mis d'annotation. Elle trouve également injuste que ce qu'elle a dit pour se défendre n'ait pas été pris en compte et qu'elle se soit fait gronder plus fortement encore. Elle pense aussi qu'il n'est pas acceptable que l'enseignant ait des préférences chez les élèves, et que c'est injuste qu'il soit allé dire à l'autre élève de ne plus dessiner afin de pouvoir, la fois suivante, la réprimander sans opposition.

L'élève qui cite cette action dit que l'enseignant devrait traiter tout le monde de manière équitable : si elle, elle a été punie, l'enseignant n'aurait pas dû simplement dire à la seconde élève de ne plus dessiner ; il aurait dû lui donner une annotation à elle aussi. Selon elle, afin qu'il n'y ait pas de favoritisme, il aurait également été acceptable que l'enseignant ne gronde personne.

Action 8 : Reproduire le comportement de l'enseignante et se faire punir

Durant un cours de géographie, les élèves faisaient un « petit bac ». L'élève qui cite l'injustice n'avait pas sa feuille. Par conséquent, il s'est joint à un camarade pour pouvoir participer. C'est ce camarade qui se faisait le porte-parole du binôme et nommait leurs réponses au reste de la classe. Les enseignants considèrent ce dernier comme n'étant pas très doué à l'école (« [...] les profs, ils croient pas qu'il est très intelligent. »). Au moment de corriger, l'élève a dit une ville qui correspondait à la lettre en question. L'enseignante, qui ne connaissait pas cette ville, a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». La semaine suivante, les élèves ont refait le jeu. Cette fois, le garçon avait sa feuille. Au moment de corriger, l'enseignante a donné une de ses réponses, et l'élève a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». Il s'est fait mettre à la porte et a eu une annotation.

Cette action a déjà été citée en 1.2. . Nous l'avons également catégorisée ici car elle contient deux injustices bien distinctes. Ici, l'injustice n'est pas liée à une attitude non isomorphe de la part de l'enseignante, mais à une discrimination vécue par les deux élèves.

L'élève trouve injuste que l'enseignante, ne sachant pas si la proposition des élèves était correcte, ait dit que celle-ci ne compterait pas, simplement car ils sont scolairement moins bons que les autres (« [X] est un peu moins fort alors ça compte pas. » (dixit l'élève)) . Il trouve injuste qu'avec les autres élèves, l'enseignante ait vérifié les réponses qu'elle ne connaissait pas, alors qu'avec lui et son camarade, elle n'ait pas fait cet effort. La semaine suivante, il a réagi comme décrit ci-dessus afin de faire réaliser à l'enseignante que son attitude n'était pas correcte (« [...] je voulais la remettre sur le droit chemin [...] »). Il trouve injuste qu'elle n'ait « même pas essayé de comprendre » pourquoi il a agi ainsi et qu'elle l'ait simplement mis à la porte.

Selon l'élève sanctionné, l'enseignante aurait dû remarquer et reconnaître qu' « elle avait fait faux » en n'attribuant pas les points aux deux élèves simplement car ils ont plus de difficultés que les autres. Étant donné que cette enseignante vérifiait toujours les réponses qu'elle ne connaissait pas, l'élève pense qu'elle aurait dû en faire de même avec celle proposée par son camarade.

Action 11 : L'enseignant n'écoute pas et tient des propos blessants

Un enseignant a fait faire aux élèves une évaluation orale sur le thème de la famille. Ces derniers étaient évalués de manière individuelle. L'élève qui a vécu l'injustice s'était bien préparée en écrivant le texte de l'évaluation avec sa maman. Elle a commencé sa présentation, puis l'enseignant l'a arrêtée alors qu'elle n'était même pas arrivée à la moitié de son texte. Il lui a alors dit : « je m'en fiche de ta famille », et a poursuivi en disant: « bon ben, c'était pas très joli, du coup c'est insuffisant. ». Il n'a pas écouté la suite et l'élève a eu une note insuffisante. Elle est la seule élève que l'enseignant n'a pas écoutée jusqu'à la fin.

Cette situation ressemble beaucoup à l'action 14 décrite précédemment. L'action 14 a également été classifiée ici (en plus de la catégorie 1.2.), mais pour une autre raison que celle précédemment citée. Pour éviter les redites, nous ne présentons ici qu'une des deux situations : la numéro 11. Dans les deux actions (11 et 14), les deux élèves interrompus par les enseignants appartenaient à deux classes différentes.

Ces derniers trouvent notamment injuste que les enseignants aient écouté les présentations de tous leurs camarades jusqu'à ce qu'ils aient terminé, mais qu'eux aient été interrompus au milieu de leur évaluation (« [...] c'est injuste parce qu'il a écouté tout le monde sauf moi. »). Une élève dit que l'enseignant a fait preuve de « favoritisme » en ayant écouté tous les autres élèves jusqu'à ce qu'ils aient terminé.

Selon les élèves, afin d'éviter toute forme d'inégalité de traitement, les enseignants auraient dû écouter la présentation de ces élèves jusqu'à la fin étant donné qu'ils ont écouté tous les autres jusqu'à ce qu'ils aient terminé.

En tout, six exemples de situations appartiennent à cette catégorie qui concerne les inégalités de traitement. Les critères de rigueur qui ont conduit à classifier ces exemples ici sont les

suivants : dans chacune des actions, les élèves témoignent d'un sentiment de discrimination et demandent une égalité de traitement entre tous les élèves

3.1.2.2 2.2. Incrédulité des enseignants

Nous avons pu voir un nombre important d'exemples dans lesquels les élèves sont traités de manière inégale par les enseignants. Nous arrivons maintenant vers une autre catégorie qui regroupe des situations où des élèves ont vu leur parole remise en question. En effet, il arrive que les enseignants ne croient pas aux dires des élèves. Dans cette catégorie, la parole des élèves et celle des enseignants, dans cette relation asymétrique, ne valent apparemment pas la même chose puisque ce sont les enseignants qui semblent avoir le dernier mot. Ces derniers adoptent un comportement parfois perçu comme de la mauvaise foi, et la parole d'autrui n'est pas reconnue comme vraie. De là découlent des sentiments d'injustice, relatés dans les exemples suivants :

Action 6 : L'enseignante de mauvaise foi

Une enseignante croyait que l'élève qui cite cette injustice avait un retard mental au vu de ses difficultés à la lecture. L'élève avait en fait des lunettes inadaptées et sautait par exemple souvent plusieurs lignes quand elle lisait. Elle se faisait régulièrement reprendre sévèrement à cause de cela et prenait du retard sur les autres élèves. Cette dernière est donc allée faire des examens qui ont pu déterminer qu'elle avait un problème avec sa vue: ses yeux « croisaient ». Cela a donc pu être prouvé ; elle avait un dossier qui attestait qu'il ne s'agissait pas de l'anomalie présumée par l'enseignante. Malgré ce dossier, l'enseignante s'obstinait à dire que cette élève avait un retard mental.

L'élève trouve injuste que, même en ayant une preuve à l'appui, l'enseignante soit restée obstinée à ne pas la croire, d'autant plus que c'est à cause de ses remarques qu'elle est allée faire des examens.

Selon cette élève, l'enseignante aurait dû être plus compréhensive et se fier au dossier d'examen.

Action 7 : L'enseignante ne croit pas l'élève

Durant une leçon d'anglais, les élèves étaient en salle d'informatique. Celui qui cite cette injustice a réalisé un exercice et a obtenu 800 points, soit huit questions correctes sur dix ; il était très content de son résultat. L'enseignante est venue vers lui et, voulant vérifier s'il avait triché, car étonnée d'un tel score de sa part, l'a questionné de manière orale avec des exemples similaires à ceux de l'exercice. Il n'est pas parvenu à donner les bonnes réponses. L'enseignante a déduit qu'il avait triché pour l'exercice à l'ordinateur, et lui a dit « sèchement » qu'il n'avait à l'évidence pas appris son vocabulaire.

L'élève en question trouve injuste que, après avoir fait l'exercice, l'ordinateur ait donné un résultat plus que satisfaisant, attestant que ce dernier sait des choses, mais que l'enseignante, doutant de l'honnêteté de l'élève, vienne ensuite vérifier et conclure qu'il n'a pas appris son

vocabulaire. Il trouve injuste qu'elle refuse de le croire capable alors que l'ordinateur a démontré au travers de cet exercice qu'il connaît la matière. L'élève a l'impression que l'enseignante ne peut pas s'empêcher de le « casser » et trouve cela injuste.

Selon lui, l'enseignante aurait plutôt dû se montrer compréhensive, faire confiance à l'élève en acceptant le résultat obtenu, et le féliciter au lieu de le rabaisser. Il dit qu'elle aurait dû agir ainsi car il a besoin d'être reconnu dans ses efforts, d'autant plus qu'il n'a pas triché en faisant cet exercice.

Action 15 : L'enseignante accuse les élèves de tricherie

Les élèves faisaient un « travail écrit surprise ». Une fois ce dernier terminé, ils voulaient rapidement rendre les copies afin de faire un jeu durant le temps qu'il restait. Un garçon a alors proposé à sa camarade de lui prendre sa feuille afin qu'il la transmette à l'enseignante. C'est ce qui s'est passé et l'enseignante était devant eux à ce moment précis. Ils assurent tous deux qu'elle regardait lorsque la camarade a transmis sa feuille au garçon. Néanmoins, l'enseignante les a accusés de tricherie et a dit qu'ils auraient tous les deux la note de 1. De leur côté, ils affirment ne pas avoir triché.

Les élèves trouvent injuste de se faire sanctionner alors que, si on en croit leurs dires, il était même « impossible » qu'ils aient triché étant donné qu'il n'aurait pas été possible d'écrire quoi que ce soit dans un laps de temps si court. Ayant transmis les copies sous les yeux de l'enseignante, les élèves sont convaincus qu'elle est de mauvaise foi (« [...] elle était juste à côté, elle a très bien vu qu'il avait pas triché. »). Ils trouvent injuste que l'enseignante ne les ait pas crus.

Les critères de rigueur qui ont conduit à classer ces différentes actions dans cette catégorie sont les suivants : dans les exemples dont il est question ici, les enseignants ont le dernier mot et ne croient pas à la parole des élèves. De leur côté, les élèves manifestent le désir que leur parole soit validée.

3.1.2.3 2.3. Manque de professionnalisme des enseignants

Cette dernière catégorie recense un type d'actions bien différent des autres. Dans les exemples qui suivent, les enseignants ne font pas le devoir qui est attendu d'eux, et les élèves en subissent les conséquences. Ces injustices sont liées à l'enseignement. Les élèves semblent témoigner d'une attente de professionnalisme de la part des enseignants. Voici un premier exemple de ces actions :

Action 10 : Enseignante inconséquente, l'élève en subit les conséquences

Les élèves faisaient un petit bac. L'élève qui a cité cet exemple faisait le jeu avec un camarade. La première fois, il avait sa feuille. La seconde fois, l'élève avait perdu cette feuille. Il a alors demandé à l'enseignante s'il pouvait avoir une autre feuille, cette dernière l'a grondé et lui a dit que non, que ceux qui n'avaient pas leur feuille travailleraient et ne feraient pas le jeu. Cinq minutes avant la fin de la leçon, elle a dit

à l'élève qu'il pouvait jouer. En cinq minutes, il n'a pas eu le temps de jouer, mais seulement de faire le quadrillage pour le jeu. L'enseignante avait dit que ce serait la dernière fois qu'ils feraient ce jeu. La semaine suivante, au milieu de la leçon, elle a dit aux élèves que pour les 25 dernières minutes ils feraient à nouveau un petit bac. En raison de l'information reçue la semaine précédente, l'élève n'avait pas pris de feuille avec lui. Il a donc à nouveau été exclu du jeu. Pendant que les autres jouaient, l'élève a levé la main pour poser une question ; l'enseignante l'a ignoré. Par conséquent, deux semaines de suite, l'élève n'a rien fait pendant 25 minutes. De plus, il a presque reçu une annotation.

Cet élève trouve injuste que l'enseignante lui ait interdit de jouer la première fois, puis qu'elle ait changé d'avis cinq minutes avant la fin ; il n'a pas pu jouer du tout puisqu'en si peu de temps il n'a pas eu le temps de préparer sa feuille. Si elle lui avait plus rapidement permis de jouer, il aurait pu préparer la feuille de jeu suffisamment tôt. L'élève trouve injuste que l'enseignante ait dit qu'ils ne referaient plus le jeu, puis qu'elle ait changé d'avis (« [...] elle a menti ! ») la semaine suivante, car c'est lui qui en a subi les conséquences. Ce dernier trouve injuste d'avoir dû attendre deux fois de suite si longtemps sans rien faire en raison de l'inconséquence de l'enseignante, mais aussi que celle-ci l'ait ignoré quand il levait la main pour poser une question. Il trouve injuste qu'elle ait voulu lui mettre une annotation alors que, selon lui, c'est elle qui n'a pas été cohérente.

Pour agir de manière convenable, l'élève dit que l'enseignante aurait dû soit être fidèle à sa parole et ne pas refaire le jeu, soit prévenir les élèves plus tôt de son changement d'avis. Selon lui, au lieu de participer au jeu comme elle l'a fait, l'enseignante aurait pu lui donner sa feuille afin que celui-ci puisse participer. Il dit aussi qu'elle aurait pu être plus amicale en s'adressant à lui, d'autant plus qu'à son avis c'est elle qui est responsable du problème.

Action 11 : L'enseignant n'écoute pas et tient des propos blessants

Un enseignant a fait faire aux élèves une évaluation orale sur le thème de la famille. Ces derniers étaient évalués de manière individuelle. L'élève ayant vécu l'injustice s'était bien préparée en écrivant le texte de l'évaluation avec sa maman. Elle a commencé sa présentation, puis l'enseignant l'a arrêtée alors qu'elle n'était même pas arrivée à la moitié de son texte. Il lui a alors dit : « je m'en fiche de ta famille », et a poursuivi : « bon ben, c'était pas très joli, du coup c'est insuffisant. ». Il n'a pas écouté la suite ; l'élève a eu une note insuffisante. Elle est la seule élève que l'enseignant n'a pas écoutée jusqu'à la fin.

Dans cette catégorie 2.3. sont également classées les actions 11 et 14. Étant donné que ces deux situations sont semblables et que les élèves citent les mêmes injustices dans les deux cas, nous n'en présentons ici qu'une des deux, en mentionnant les injustices qui leur sont communes.

Pour ces deux actions, les élèves voient plusieurs injustices dans le comportement des enseignants. Ils trouvent injuste que les enseignants aient tenu de tels propos ; leurs paroles étaient blessantes et irrespectueuses. Ce qui semble ressortir le plus fortement est le sentiment d'injustice lié au manque de professionnalisme de ces enseignants. En effet, les élèves trouvent

injuste que les enseignants aient mis une note en ayant écouté à peine la moitié de la présentation. De plus, ce sont les enseignants qui ont exigé ces évaluations ; selon les élèves, ils sont donc tenus d'écouter les présentations jusqu'à la fin (« [...] il doit forcément écouter [...], il peut pas s'en foutre »). L'élève de l'action 11 s'était bien préparée pour sa présentation. Elle trouve alors injuste d'avoir une note insuffisante, car pour elle, c'est l'enseignant qui n'a pas été juste.

Les élèves pensent que les enseignants auraient dû écouter ces présentations jusqu'à la fin, même si le fond ou la forme de ces dernières ne leur plaisaient pas, étant donné que les élèves sont en évaluation. De plus, selon les élèves, il n'est pas possible de donner une note qui est juste sans écouter les présentations dans leur totalité.

Le critère de rigueur pour cette catégorie est le suivant : Dans chacune des actions, les élèves sont péjorés à cause d'une faute des enseignants, considérée comme un manquement à leur devoir.

3.2 Analyse et interprétation des résultats

Maintenant que les différentes catégories et leur élaboration ont été explicitées, nous pouvons émettre des hypothèses quant au sens qu'elles peuvent avoir. Dans les pages qui suivront, les points qui apparaissent comme fondamentaux et qui ressortent des différentes catégories élaborées seront développés, afin de parvenir, pour chacun d'entre eux, à une conclusion.

3.2.1 Les élèves les plus sujets aux injustices

Pour commencer cette phase d'interprétation des données, nous proposons d'observer les élèves victimes des différentes injustices, en se demandant notamment qui ils sont. Pour ce faire, nous regarderons notamment à leur attitude en classe ainsi qu'à leurs capacités scolaires afin de déterminer si, dans les actions dont nous disposons, certains types d'élèves sont plus sujets aux injustices que d'autres. Pour cette raison, nous n'observerons pas les élèves de la première catégorie, car tous sont concernés dans une même mesure par les injustices citées. Ce chapitre se base surtout sur des interprétations découlant de notre jugement, moins sur les dires des élèves puisque ceux-ci n'ont que rarement mentionné de manière explicite l'impression que les injustices vécues sont dues par exemple à leur attitude générale en classe ou à leurs capacités scolaires. Il sera donc nécessaire de considérer avec circonspection les différentes conclusions faites.

3.2.1.1 Les élèves traités de manière inégale

Les catégories 1.2. (« Les attitudes non isomorphes individuelles ») et 2.1. (« Les inégalités de traitement ») présentent toutes les deux des actions dans lesquelles nous pouvons constater des formes de discrimination ou de favoritisme.

Par exemple, dans la catégorie 1.2., l'élève qui se fait sanctionner quand il arrive en retard, alors que pour d'autres élèves il n'y a aucune conséquence (action 3⁹), est un élève particulièrement agité¹⁰ : il bavarde la plupart du temps, ce qui perturbe la classe et agace les enseignants. Il fait part explicitement de son impression que ce sont toujours les élèves comme lui qui sont sanctionnés après un retard et non pas les élèves sages et studieux.

Dans le second exemple (action 8), un élève, considéré par les enseignants comme moins intelligent que les autres, faisait le jeu du petit bac avec le reste de la classe. Un camarade, qui avait perdu sa feuille de jeu, participait avec lui. C'est ce camarade qui a dit à son tour à l'enseignante : « Je connais pas, ça compte pas. ». Cet élève qui s'est fait sanctionner, alors qu'il a agi comme l'enseignante l'avait fait, est un élève très bavard et généralement peu travailleur durant mes leçons.

Pour ce qui est du troisième exemple, l'action 14, on ne connaît que peu de choses de l'élève qui a vécu l'injustice, car il est dans une autre classe. Le garçon qui raconte cette situation dit que l'enseignant a interrompu son camarade et l'a renvoyé à sa place, en ajoutant que son exposé était « complètement nul » et qu'il aurait une note insuffisante. L'enseignant a tenu ces propos car l'élève bégayait au début de sa présentation, ne trouvant pas ses mots à cause du stress présent à ce moment-là. Il n'est pas possible avec si peu de détails de connaître l'attitude générale en classe de cet élève. Il n'est donc pas possible de connaître les raisons qui ont conduit l'enseignant à interrompre uniquement cet élève-ci alors qu'il a écouté tous les autres jusqu'à ce qu'ils aient terminé.

Dans la catégorie 2.1. (« Les inégalités de traitement »), l'action 2 rapporte que l'enseignant a grondé plusieurs élèves qui n'avaient pas trouvé la réponse à un exercice. Une élève n'avait pas non plus la réponse mais l'enseignant ne l'a pas réprimandée. Cette dernière est considérée par ses camarades comme l'élève préférée de l'enseignant. Ils semblent unanimes à ce sujet : elle est « la plus intelligente » et reçoit des privilèges, une sympathie particulière de l'enseignant. Ces informations ne permettent pas de dire comment les autres élèves victimes de l'injustice se comportent en classe, mais elles permettent de constater que ce n'est du moins pas l'élève préférée qui se voit gronder, mais au contraire, que c'est en raison de sa facilité qu'elle est préférée aux autres.

À l'action 4, l'enseignant a refusé de répondre à la question d'un garçon de la classe, mais, « une minute après », a répondu à la même question posée par l'élève favorite. Le garçon est alors sorti de la classe en pleurant, suivi de la seconde élève. A leur retour en classe, seul le garçon s'est fait sanctionner. Pour cette action, nous n'avons pas d'information en ce qui concerne le garçon à qui l'enseignant a refusé de répondre et qui s'est fait ensuite sanctionner. Cependant, quant à la fille, nous savons qu'elle avait le droit de « faire ce qu'elle voulait, [qu'] elle avait le

⁹ J'invite le lecteur à recourir à nouveau aux annexes dans le cas où celui-ci aurait du mal à se remémorer les détails des différentes actions.

¹⁰ Le but n'est aucunement de mettre une étiquette aux élèves, mais simplement d'aider le lecteur à saisir au mieux les caractéristiques de ces derniers ainsi que des situations présentées. Les qualificatifs qui leur sont attribués viennent des observations que j'ai pu faire durant mes propres heures d'enseignement avec eux. Dans d'autres branches, les élèves n'ont peut-être pas la même attitude et les mêmes difficultés que dans mes leçons. Pour cette raison, il est conseillé de garder une certaine distance par rapport à mes observations et interprétations.

droit de dessiner parce qu'elle savait déjà tout ». Cela ne permet pas de dire si l'autre élève est spécialement turbulent ou s'il se comporte d'une manière particulière en classe, toutefois, nous pouvons en déduire que celui-ci n'est sûrement pas aussi studieux ou simplement aussi apprécié que la seconde élève, étant donné que l'enseignant n'a pas voulu lui répondre.

L'action 5 décrit une scène où une élève se fait reprendre par l'enseignant car elle dessinait en classe. Elle lui a répondu, exprimant ainsi son sentiment d'injustice puisqu'une autre élève dessinait aussi, sans que cela ne gêne l'enseignant. En ce qui concerne la seconde élève qui dessinait aussi mais ne s'est pas fait réprimander, elle est considérée comme la « chouchou ». Quant à la première élève, elle se montre sympathique et est appliquée, bien qu'un peu bavarde. Les élèves n'ont pas donné de détail à ce sujet, mais il est possible que l'élève « chouchou » soit la même qu'aux actions 2 et 4.

À l'action 8, celle où les élèves de la classe jouaient au petit bac, l'élève qui nommait ses réponses au reste de la classe était apparemment considéré par les enseignants comme moins intelligent que les autres. L'enseignante, qui ne connaissait pas une des réponses données par le garçon, a refusé de lui attribuer les points et n'a même pas cherché à vérifier si sa proposition était correcte. Cet élève reste extrêmement discret en classe et rencontre de nombreuses difficultés dans ses apprentissages scolaires. Selon le camarade qui n'avait pas sa feuille lors du jeu, l'enseignante n'a pas accordé de point précisément parce qu'elle considère cet élève comme moins intelligent que les autres (« [...] j'ai l'impression, les profs ils croient pas qu'il [cet élève] est très intelligent. »). Il pense que si un élève plus sage, studieux et « intelligent » avait donné la même réponse, l'enseignante l'aurait au moins vérifiée, puisque c'était ainsi qu'elle procédait quand elle ne connaissait pas une réponse.

Le cinquième exemple de cette catégorie est celui où un enseignant a interrompu une élève durant sa présentation sur le thème de la famille (action 11). Il lui a notamment dit que sa famille ne l'intéressait pas, et lui a donné une note insuffisante sans même la laisser terminer son exposé. L'élève dont il est ici question est assez discrète durant mes leçons, plutôt appliquée même si elle rencontre quelques difficultés dans la branche de l'allemand. Elle n'est pas la "meilleure de la classe", mais n'est pas non plus une élève en difficulté. Il est par conséquent difficile d'interpréter le comportement de l'enseignant.

En résumé, nous pouvons voir que dans trois situations (2, 4 et 5) il y a une forme de favoritisme ; dans chacune d'elles, une élève est apparemment considérée comme la « chouchou » par les enseignants. Aux actions 4 et 5, les élèves mentionnent explicitement que cette élève est la favorite car elle est spécialement douée en classe. Il est très probable qu'il s'agisse de la même élève à l'action 5, néanmoins nous ne concluons rien pour cet exemple, car rien n'est mentionné au sujet de l'attitude cette élève-ci en classe. Dans les quatre autres situations (3, 8, 11, 14), les élèves qui ont vécu l'injustice étaient à ce moment soit en difficulté scolaire (actions 8 et 14), soit spécialement dissipés en classe (action 3). Toutefois, à l'action 11, l'élève a un comportement tout à fait convenable en classe et fait ce qui lui est demandé. Peut-être que si ces élèves avaient été moins bavards en classe et avaient eu de meilleurs résultats, les enseignants auraient agi différemment à leur égard. Cela n'est toutefois qu'une supposition.

3.2.1.2 Les élèves dont la parole est remise en question

Intéressons-nous maintenant à la catégorie 2.2. (« L'incrédulité des enseignants »).

C'est à l'action 6 qu'une élève avait des difficultés scolaires et, en raison des remarques et de l'attitude de l'enseignante à son égard, est allée faire des examens. L'enseignante continuait à dire qu'elle avait un retard mental, en dépit d'un dossier qui attestait un simple problème de vue. Bien que, à ce que j'ai pu constater, cette élève ne soit aujourd'hui ni en difficulté, ni excellente d'un point de vue scolaire, quand l'enseignante refusait de la croire, celle-ci présentait de grandes difficultés dans ses apprentissages ; c'est apparemment cela même qui a conduit l'enseignante à maintenir cette attitude perçue comme injuste.

A l'action 7, l'élève a obtenu un bon résultat à un exercice fait à l'ordinateur. L'enseignante, doutant que cet élève ait pu arriver par lui-même à un si bon résultat, est arrivée à la conclusion, après l'avoir interrogé directement, qu'il avait triché. Il a l'impression que l'enseignante a quelque chose contre lui car elle le réprimande souvent, selon lui de manière injustifiée. Selon mes observations, cet élève s'investit peu en classe et fait face à de nombreuses difficultés scolaires. Il est fort probable que l'enseignante ait agi de la sorte avec lui pour ces différentes raisons.

L'action 15 présente les deux élèves soupçonnés de tricherie. Bien qu'ils se soient justifiés et défendus, l'enseignante est restée sur sa position et ne les a pas crus. Ces deux élèves sont très bavards et particulièrement peu impliqués durant mes leçons. Le garçon a une grande aisance dans ses apprentissages, la fille un peu moins.

Dans au moins deux de ces trois actions, les élèves sont dissipés en classe ou sont en difficulté scolaire. À l'action 6, la parole de l'élève est clairement remise en question à cause de ses difficultés à la lecture. À l'action 7, l'élève dont la parole est remise en question a aussi des difficultés dans ses apprentissages et est très bavard en classe. Pour ce qui est de l'action 15, cela est moins évident. Les deux élèves sont bavards, mais pas en difficulté scolaire. Peut-être que l'enseignante leur aurait fait confiance s'ils avaient été spécialement studieux et appliqués le reste de l'année. Dans tous les cas, il ne semble pas que ceux-ci aient vécu une forme de discrimination.

3.2.1.3 Les élèves sujets au manque de professionnalisme des enseignants

Observons maintenant les élèves de la dernière catégorie, celle qui concerne les injustices liées au manque de professionnalisme de certains enseignants.

À l'action 10, l'élève est victime de l'incohérence de l'enseignante : il est exclu deux fois du jeu, auquel participe la classe, à cause de l'inconséquence de l'enseignante. Cet élève est le même qu'à l'action 7, action où l'enseignante ne croit pas que ce dernier ait pu obtenir un bon résultat à l'ordinateur sans tricher. Il s'investit peu durant mes leçons et fait face à de nombreuses difficultés scolaires. Dans cette dixième action, il est par conséquent probable que l'enseignante ait mis l'élève de côté et l'ait exclu du jeu sans vraiment se préoccuper de lui à cause de son attitude et de son manque d'assiduité en classe.

L'action 11, qui figure également dans la catégorie des inégalités de traitement, a été brièvement rappelée plus haut. Il est difficile pour cette situation, cette fois en regard de la catégorie 2.3. (« Manque de professionnalisme des enseignants »), de conclure que c'est à cause de l'attitude de l'élève en classe que l'enseignant a agi d'une manière perçue comme non professionnelle, puisque l'élève se comporte de manière convenable en classe et est appliquée. Les quelques difficultés qu'elle rencontre dans la branche de l'allemand ne permettent pas de trouver une interprétation défendable pour la réaction de l'enseignant.

Pour ce qui est de l'action 14, comme dit plus haut, on ne connaît que peu de choses de l'élève qui a vécu l'injustice puisqu'il est dans une autre classe. On sait qu'il bégayait et que c'est une des raisons qui a conduit l'enseignant à interrompre la présentation et à dire qu'elle était mauvaise et insuffisante. Il est difficile de procéder à des interprétations pour cette situation, toutefois, l'enseignant n'aurait sûrement pas agi de cette manière, considérée comme injuste et non professionnelle, si l'élève avait été remarquable dans sa présentation. La réaction de l'enseignant est donc probablement liée à la performance scolaire de l'élève.

L'élève de l'action 10 est dissipé en classe et à nouveau, dans deux de ces trois actions (10 et 14), les élèves avaient des difficultés au niveau scolaire au moment de l'injustice. Comme mentionné plus haut, la fille de l'action 11 n'a pas de comportement qui sort de ce qui est attendu d'un élève.

3.2.1.4 Les élèves moins scolaires et les perturbateurs sont souvent les victimes d'injustices

Après avoir pu observer les élèves de chaque situation, il est possible de parvenir à une conclusion convenable. Nous pouvons observer que dans deux des trois exemples d'actions qui présentent une élève favorite, c'est en raison de sa grande facilité scolaire que celle-ci reçoit des privilèges des enseignants. Parmi les huit autres exemples d'actions, deux (5 et 11) présentent des élèves dont le comportement est globalement conforme aux attentes des enseignants. Les six autres permettent de constater que les élèves victimes d'un comportement enseignant jugé déplacé sont habituellement agités en classe et/ou présentent des difficultés notables dans leurs apprentissages, du moins durant mes leçons. Il ne serait toutefois pas correct de conclure que ces élèves sont à l'opposé de l'élève "rêvé" des enseignants et que c'est pour cette raison que ces derniers ont agi comme ils l'ont fait.

Il n'est pas possible avec si peu d'exemples de définir un type d'élève sujet à un type particulier d'injustice, mais il semble acceptable de convenir que dans une bonne partie des cas, les élèves victimes d'une injustice sont soit scolairement moins bons, soit agités en classe, et que ceux qui sont favorisés par les enseignants sont, du moins dans ces exemples, scolairement très bons. En effet, dans aucun exemple c'est un élève particulièrement sage ou studieux, à l'exemple des élèves appelés « les chouchous », qui a été victime d'une injustice, et à aucun moment c'est un élève dont on sait qu'il est turbulent en classe ou qu'il a des difficultés dans ses apprentissages qui est favorisé par l'enseignant (néanmoins, pour l'action 2, on ne connaît rien de l'élève favorite). En observant les différentes actions, nous pouvons conclure que si ces différents élèves avaient démontré tout au long de l'année un comportement aussi "exemplaire" que celui des élèves appelés « chouchous », ils n'auraient dans la plupart des cas probablement pas été

traités de manière injuste. Ces derniers semblent moins facilement pardonnables que les élèves favoris.

Cela nous amène à conclure que dans un bon nombre de cas, les agissements des enseignants varient selon les élèves. Ils font preuve d'attitudes différenciatrices dans la majorité des actions citées plus haut, puisque ce sont dans ces exemples les élèves en difficulté scolaire et/ou agités qui sont traités de manière défavorable et ceux qui sont scolairement bons qui reçoivent des traitements de faveur. Si l'agir des enseignants varie d'un élève à un autre pour une situation commune, il y a donc une forme de discrimination. C'est sans doute le cas de certaines actions dont nous disposons, même si les élèves ne l'ont pas forcément ressenti.

Dans ces quelques exemples, dans lesquels les élèves témoignent de l'injustice ressentie après ces attitudes différenciatrices des enseignants, les élèves témoignent de l'attente d'un traitement équitable. Selon eux, leur attitude en classe, leur aisance ou leurs difficultés face à l'apprentissage ne devraient pas conditionner la manière dont ils sont traités par les enseignants. Ils acceptent mal qu'un élève, même s'il a plus de facilité en classe, reçoive des privilèges. À cet égard, ils ne semblent pas adhérer à la justice du monde telle qu'en parle Lerner (1966), justice selon laquelle une élève qui a travaillé de manière particulièrement assidue et a obtenu de bons résultats mériterait un salaire plus grand que celui de ses camarades. Pour eux, s'ils ont fourni les mêmes efforts, indépendamment des résultats obtenus, ils méritent la même récompense, un traitement égal. Les différentes attentes des élèves, comme par exemple l'attente d'un traitement égal mentionnée ci-dessus, sont fortes, bien que souvent implicites, c'est pourquoi nous nous intéresserons à celles-ci dans le prochain chapitre.

3.2.2 Les sentiments d'injustice, témoins d'attentes sous-jacentes.

Les différentes actions vues jusque-là sont perçues de manière plus ou moins injuste par les élèves. Ainsi, ces perceptions des différentes injustices sont subjectives. Par exemple, à l'action 15, les deux élèves accusés de tricherie trouvent la décision de l'enseignante injuste, tandis qu'un de leurs camarades dit que cette décision est compréhensible. En effet, l'élève dit que « c'est pas malin d'avoir deux travaux écrits dans la main » devant l'enseignante. Chacun a une perception différente de l'injustice, de même que chacun a une croyance en la justice qui lui est propre, une « croyance en un monde juste », pas forcément dans le sens où Lerner l'entend (Melvin J., 1980), c'est-à-dire où la justice s'apparente à une forme de méritocratie, mais plutôt dans le sens d'une croyance en une justice qui « relève de la perception consciente de valeurs ». Un élève qui a vécu une injustice éprouve fondamentalement un « besoin de justice » (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 60). Les sentiments d'injustice que les élèves ont perçus et, par conséquent, leur besoin de justice sont les témoins d'attentes d'un comportement juste auxquelles les enseignants n'ont visiblement pas répondu. En effet, il est possible de percevoir une action comme injuste quand on a pour référence une norme de justice, dépendante de valeurs personnelles.

Les attentes des élèves, souvent implicites, rarement formulées, sont multiples. D'une certaine façon, il semble y avoir autant de formes d'attentes que de formes d'injustices puisqu'à une injustice correspond généralement une attente. De la même manière, si une injustice perçue révèle une attente, cette attente reflète bien souvent ce qui est considéré comme juste du point

de vue de la personne lésée. Tandis que la seconde question du canevas d'entretien (« Pourquoi trouvez-vous ces agissements injustes ? ») a permis de découvrir ce qui a été perçu comme injuste par les élèves, les questions trois et quatre (« 3. Selon vous, comment l'enseignant devrait-il agir pour que vous ne trouviez pas son action injuste ? » ; « 4. Pourquoi devrait-il plutôt agir ainsi ? ») font état des attentes des élèves et de ce qui, selon eux, aurait été un comportement juste. Nous pouvons alors nous poser la question suivante : quelles sont ces attentes ?

Dans l'agencement des données, nous avons obtenu cinq catégories différentes. Ces catégories d'actions injustes sont les témoins de types d'attentes des élèves auxquelles les enseignants n'ont pas répondu. Certains élèves ont eu un sentiment d'injustice quand l'enseignant n'a pas appliqué lui-même une règle qu'il imposait à ses élèves. C'est dans ce sens que la catégorie 1.1. (« Les attitudes non isomorphes collectives ») témoigne de l'attente des élèves d'une adéquation entre le dire et le faire chez les enseignants¹¹ (COFPE, 2004). Par conséquent, un tel comportement semble un comportement juste aux yeux des élèves, puisque de cette manière tout le monde est soumis aux mêmes exigences. La catégorie 1.2. (« Les attitudes isomorphes individuelles ») englobe des actions qui présentent également cette attente de réciprocité. À celle-ci s'ajoute le besoin d'une égalité de traitement entre tous les élèves. Ce même besoin est au centre de la catégorie 2.1. (« Les inégalités de traitement »), puisqu'elle recense six actions dans lesquelles les enseignants font preuve soit de favoritisme, soit de discrimination à l'égard d'un élève ou d'une minorité d'élèves. Un élève qui a perçu comme injuste que l'enseignant accorde des faveurs particulières à quelqu'un ou méprise un tiers parce qu'il est moins scolaire qu'un autre, témoigne de l'attente d'une égalité de traitement. Les élèves attendent des enseignants qu'ils les traitent de manière impartiale, et ce, peu importe qu'ils soient scolaires, bavards ou qu'ils ne le soient pas. Selon leur norme de justice, il semble par conséquent qu'un traitement impartial soit un traitement juste. Plusieurs élèves ont eu un sentiment d'injustice quand l'enseignant a eu le dernier mot, doutant de leur parole, alors que de leur côté ils avaient des arguments pertinents. Nous pouvons remarquer que la catégorie 2.2. (« Incrédulité des enseignants ») laisse apparaître au moins deux attentes : les élèves souhaitent que les enseignants leur fassent plus confiance, surtout s'ils ont une preuve qui appuie leurs dires, mais aussi que ceux-ci n'abusent pas du pouvoir qui est attaché à leur position, par exemple en voulant toujours avoir le dernier mot. Finalement, la catégorie 2.3. (« Manque de professionnalisme des enseignants ») présente des actions où les élèves ont des attentes pour ce qui est de l'engagement professionnel des enseignants. Les élèves attendent des enseignants qu'ils fassent ce pour quoi ils sont payés, dans ces actions par exemple en écoutant les présentations des élèves jusqu'à la fin, afin de les évaluer de manière correcte, mais aussi en restant fidèles à leur parole. En effet, c'est cette manière d'agir qui leur semble juste pour les exemples de cette catégorie.

Nous avons dit plus haut que les sentiments d'injustice apparaissent quand les attentes des élèves, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, sont bafouées. Il est intéressant à ce stade de se demander quelle est la source de ces injustices. Certes, les comportements des enseignants

¹¹ Il serait possible d'aller plus en détail en observant séparément chaque action avec ses attentes respectives. Néanmoins, nous ne citerons pour chaque catégorie que l'attente commune à toutes les actions.

en sont la cause, mais par quoi ces comportements ont-ils été conduits, encouragés ? Dans la problématique, nous avons convenu que la relation asymétrique est source de nombreux enjeux et d'injustices si le pouvoir qui est rattaché à la position enseignante est utilisé par exemple de manière arbitraire. Le prochain chapitre permet d'observer dans quelle mesure les actions injustes vécues par les élèves trouvent leur origine dans le pouvoir, ou même l'abus du pouvoir qui est rattaché à la position de l'enseignant.

3.2.3 L'asymétrie de position, source d'injustices

L'autorité qui est attachée à la posture enseignante est délicate car elle revêt l'enseignant d'une grande responsabilité éthique. En effet, ce pouvoir dont dispose l'enseignant peut aisément le conduire à s'en remettre à l'arbitraire. Regardons les différentes catégories de plus près, en cherchant dans lesquelles il est probable que l'autorité¹² des enseignants soit responsable des sentiments d'injustice perçus par les élèves.

Les catégories 1.1. et 1.2. concernent les actions non isomorphes, c'est-à-dire les actions où les enseignants ont exigé quelque chose de leurs élèves qu'eux-mêmes n'ont pas appliqué (action 8 : « [...] elle, elle a le droit de le faire et nous, on a pas le droit »). Puisque les enseignants ont imposé une règle à leurs élèves, ils ne leur ont pas laissé le choix ; il semble bien que les enseignants ont pu agir ainsi à cause de l'autorité qui est attachée à leur position. C'est d'ailleurs l'impression des élèves (action 8 : « [...] elle se croit la reine de tout [...] » ; action 9 : « [...] elle, elle a le droit d'arriver en retard parce qu'elle se croit supérieure [...] »).

La catégorie 2.1. concerne les actions dans lesquelles le traitement entre élèves est inégal, différencié. L'action 2 présente un enseignant qui gronde des élèves qui n'ont pas trouvé la réponse à un exercice, mais qui ne fait aucune remarque à l'élève favorite qui n'a pas non plus trouvé la réponse. Le simple fait de réprimander un élève témoigne d'une position hiérarchiquement supérieure, à plus forte raison si l'enseignant peut choisir qui il souhaite réprimander. Pour cette action, il semble que celui-ci a agi de cette manière en vertu de son autorité. À l'action 4, l'enseignant répond à la question de l'élève favorite mais ne répond pas à la question du second élève. Dans ce cas, il ne semble pas qu'il ait agi ainsi en raison de son autorité puisque, dans une situation du quotidien, presque n'importe qui peut choisir de répondre à une personne et de ne pas répondre à une autre. Néanmoins, par la suite, l'enseignant ne fait pas de remarque à la seconde élève mais réprimande le premier. Ici, l'enseignant a agi ainsi en raison de son autorité, puisque c'est sa position supérieure qui lui a permis de réprimander les élèves. La cinquième action est assez similaire, tandis que la huitième présente une enseignante qui, sans demander l'avis des élèves, décrète qu'ils ne recevront pas de point pour leur réponse. Elle n'a pas pris la peine de vérifier l'exactitude de leur proposition, s'imaginant qu'elle est sûrement incorrecte. Le fait que l'enseignante n'ait pas vérifié la véracité de la réponse des élèves, alors que d'habitude elle le faisait, ne trouve pas forcément son origine dans une forme quelconque de pouvoir. Toutefois, le fait qu'elle décrète que la réponse ne comptera pas, sans demander l'opinion des élèves ou que ceux-ci puissent argumenter, semble bien découler de l'autorité attachée à la posture de l'enseignante. Les actions 11 et 14 sont semblables : les enseignants n'écoutent qu'une petite partie de la présentation de deux élèves,

¹² Ou l'abus d'autorité, selon l'opinion que l'on s'en fait.

tandis qu'ils ont écouté la présentation de tous les autres jusqu'à la fin. Il est difficile, pour ces deux cas, de dire si les enseignants se seraient permis d'agir ainsi s'ils avaient été sur un pied d'égalité avec leurs élèves. Il semble que presque n'importe qui peut choisir d'écouter une personne jusqu'à ce que celle-ci ait terminé et d'interrompre une autre au milieu de son discours. Toutefois, dans une relation où les individus ont le même statut, une personne qui a été interrompue peut répliquer et exprimer son mécontentement à son interlocuteur. Il semble cependant que dans cette relation asymétrique ce ne soit pas vraiment le cas ; la doxa exige des élèves qu'ils se taisent. Un élément qui semble bien découler de l'autorité de ces enseignants est le fait que ceux-ci, après avoir interrompu les élèves, sont les seuls à décider de la note qu'ils leur donneront et de celle qu'ils donneront à ceux qu'ils ont écoutés jusqu'à la fin.

La catégorie 2.2. présente des actions dans lesquelles il semble au premier abord que l'autorité des enseignants n'est pas forcément ce qui les a conduits à agir comme ils l'ont fait, puisque n'importe qui peut choisir de croire ou de ne pas croire ce que quelqu'un a dit. Cependant, dans les cas où les enseignants, ne croyant pas les élèves, ont eu le dernier mot et ont d'une certaine façon décidé de la véracité des dires des élèves et de ce qui s'ensuivrait, l'autorité qui est attachée à leur position est certainement ce qui leur a permis d'agir ainsi. On peut le voir notamment à l'action 7, où un élève est soupçonné d'avoir triché pour avoir si bien réussi son exercice à l'ordinateur, ainsi qu'à la 15, où les deux élèves accusés d'avoir triché ont reçu la note de 1. C'est dans des cas comme ceux-ci, où les élèves n'ont pas leur mot à dire, qu'ils perçoivent l'autorité comme utilisée de manière abusive.

Dans la dernière catégorie, l'action 10 décrit une enseignante qui a ordonné quelque chose à un élève, puis qui est revenue sur sa décision. Par la suite, cette enseignante n'a pas tenu une parole qu'elle avait dite. Il ne semble pas que l'on puisse ici parler d'abus d'autorité, néanmoins l'action montre clairement que c'est l'enseignante qui a décidé de plusieurs choses et les a d'une certaine manière imposées aux élèves. Sans l'autorité attachée à sa position, elle n'aurait pas pu imposer ses décisions. Dans chacune des actions 11 et 14, l'enseignant a interrompu l'exposé d'un élève, l'a renvoyé à sa place et lui a donné une note insuffisante. Il semble au premier regard que n'importe qui peut interrompre une personne ou choisir de l'écouter jusqu'à ce qu'elle ait terminé ; une autorité particulière ne semble pas nécessaire pour agir ainsi. Toutefois, les enseignants ont renvoyé les élèves à leur place et ont choisi leur note. Ils ne leur ont donc ni laissé le choix de continuer leur présentation, ni demandé leur avis. Ces éléments montrent que dans ces deux situations, les enseignants ont disposé d'une certaine liberté, même si celle-ci les a conduits à agir d'une manière perçue comme un manque de professionnalisme, alors que les élèves, de leur côté, n'ont eu d'autre choix que celui d'accepter d'être interrompus et de recevoir la note que l'enseignant voulait bien leur donner.

Certaines des actions citées ci-dessus ne semblent a priori pas avoir été favorisées par une forme d'autorité chez les enseignants et cela car les agissements de ces derniers pourraient dans certains cas être menés de la même manière par un individu quelconque dans la vie de tous les jours. Pour ce qui est des autres actions, il apparaît de manière relativement claire que, sans cette asymétrie de position, les enseignants n'auraient pas pu tenir certains propos, prendre certaines décisions et avoir le dernier mot face aux élèves. Il est donc possible de conclure à la fin de ce chapitre que la grande majorité de ces situations perçues comme injustes trouvent leur

source dans l'asymétrie de position existant entre les enseignants et les élèves. Voyons maintenant une autre conséquence de cette asymétrie de position.

3.2.4 Points de vue et réactions des élèves face à la doxa de l'infériorité

Comme cela a été dit ci-dessus, il peut être difficile de déterminer avec assurance si certaines actions trouvent leur source dans l'asymétrie de position. Toutefois, il existe pour la plupart d'entre elles une conséquence qui semble bien être due à l'asymétrie de position : l'élève qui a vécu l'injustice n'ose rien dire ; c'est la doxa abordée dans la problématique, vécue comme une injustice par les élèves : l'élève, placé en position inférieure, ne peut se défendre face au souverain de la classe et doit finalement se taire.

Certaines actions, comme la quatrième et la onzième, montrent que cette règle, qui veut que les élèves n'aient pas droit au dernier mot et donc qu'ils n'aient d'autre solution que de se taire, semble bien inscrite dans les esprits. Dans ces deux actions, les agissements injustes des enseignants n'ont peut-être pas été occasionnés directement par l'asymétrie de position ou l'autorité des enseignants, mais le silence des élèves face à ces injustices, quant à lui, semble bien en découler.

Il peut être intéressant de regarder dans combien d'actions les élèves ont exprimé explicitement leur mécontentement face à l'injustice vécue. À vrai dire, dans seulement deux parmi les quinze actions présentées, ils ont osé exprimer leur mécontentement face à l'injustice et ont essayé de se défendre face à leur enseignant. Ces actions sont la cinquième, où deux élèves dessinent mais une seule est sanctionnée, ainsi que la quinzième, où deux élèves sont accusés de tricherie lors d'une évaluation. Pour ce qui est des autres actions, soit les élèves n'ont simplement pas mentionné, le jour des focus groups, avoir essayé de se justifier, de se défendre, soit ils ont effectivement préféré garder le silence, faisant face à une trop infime possibilité d'obtenir un quelconque gain de cause face à l'injustice dont ils étaient victimes. À l'action 5, l'élève qui a été réprimandée a répondu à l'enseignant, trouvant injuste que ce dernier ne fasse pas de remarque à la seconde élève qui dessinait aussi. Elle a été reprise plus fortement pour avoir osé lui faire une remarque. C'est lui qui a eu le dernier mot ; il n'a pas lâché prise face à la remarque de l'élève. Toutefois, il est intéressant de constater dans cette situation que l'enseignant est allé dire à la seconde élève de ne plus dessiner afin de pouvoir la prochaine fois reprendre la première sans entrave. Cela montre, bien qu'implicitement, qu'en dénonçant l'injustice, l'élève a fait prendre conscience à l'enseignant qu'il n'est pas correct d'infliger deux traitements différents pour une même action. Néanmoins, cela n'a pas empêché que dans les faits, l'enseignant n'a pas reconnu son injustice et a eu le dernier mot. À l'action 15, les élèves soupçonnés de tricherie ont essayé de se disculper, de clamer leur innocence auprès de l'enseignante. Elle n'a rien voulu savoir et a décidé de les sanctionner en leur donnant la note de 1. Dans ces deux cas, nous pouvons constater que les élèves ont exprimé leur sentiment d'injustice, mais que ce sont en fin de compte les enseignants qui ont eu le dernier mot et ont pris la décision finale.

Au vu de ces résultats, on peut se demander si finalement la relation asymétrique entre enseignants et élèves est perçue comme éthique par les élèves.

À cet égard, l'action 8 est intéressante car elle témoigne d'un élève qui, blessé par l'attitude de l'enseignante, va reprendre les mots de cette dernière pour les employer contre elle : c'est sa manière d'exprimer son indignation face à l'attitude de l'enseignante et d'essayer de lui faire prendre conscience que son comportement était injuste et discriminatoire. L'élève sanctionné trouve également injuste d'avoir été puni alors qu'il a tenu les mêmes propos que l'enseignante (« [...] elle a le droit de dire ça et pas nous ! »). Il accepte mal le fait que cette dernière « [...] se croit supérieure, juste parce qu'elle fait des maths et un peu de géo », et dit avoir voulu « [...] la remettre sur le droit chemin [...] » en reprenant ses propos, mais qu'elle, elle n'a « même pas essayé de comprendre » sa réaction. Cette déclaration de l'élève : « Elle se croit supérieure, juste parce qu'elle fait des maths et un peu de géo ! », ainsi que les propos suivants : « [...] c'est injuste qu'elle se croie la reine de tout [...] », démontrent de manière claire que l'élève n'approuve pas cette asymétrie de position, du moins quand des comportements injustes tels que celui de l'enseignante en découlent, comportements qui témoignent selon l'élève d'un abus d'autorité.

En réaction à l'attitude de l'enseignante dont il est question ci-dessus, une élève ajoute également : « [...] ils [les enseignants] ont pas à nous traiter comme ça ! ». D'autres réactions d'élèves telles que : « Ça se fait pas ! » (actions 11 et 14), « C'est pas normal ! » (actions 9, 13, 14), « Non ! Il a pas le droit, mais il se croit au-dessus ! » (action 3), démontrent également qu'ils ont l'impression que l'autorité attachée à la position des enseignants est utilisée de manière abusive. Dans plusieurs actions, ces derniers ont agi comme ils l'ont fait et ont pu avoir le dernier mot en raison de leur position supérieure. Les élèves acceptent mal ce fonctionnement, car d'après leurs dires, l'enseignant « est un humain comme [eux] » (action 3). En effet, ces différentes assertions d'élèves ainsi que les propos suivants : « La prof, elle se croit plus forte ! », ou encore « [l'enseignante a agi ainsi car] elle se croit supérieure ! » (actions 8 et 9) permettent de comprendre que pour les élèves, les enseignants ne leur sont pas supérieurs, ou du moins, qu'il n'y a pas de raison que ce soit le cas. En effet, pour eux, les enseignants sont de simples personnes chargées de les enseigner (« ...ils sont pas supérieurs à nous, ils nous apprennent juste des choses... » (action 8)), ils trouvent donc injuste que ceux-ci puissent décider de tout et agir comme bon leur semble.

Les témoignages des élèves ne nous permettent pas de dire si ceux-ci trouvent la relation asymétrique éthique tant que l'enseignant ne commet pas d'injustice. Cependant, nous pouvons conclure que les différentes actions nous démontrent une chose : les élèves trouvent que cette relation asymétrique n'est pas éthique quand l'enseignant utilise son autorité d'une manière perçue comme abusive, le conduisant à des agissements alors considérés comme injustes par les élèves, face auxquels ceux-ci ne peuvent bien souvent rien faire. Le fait de ne pas pouvoir réagir face à l'injustice, appelé « doxa de l'infériorité » dans ce travail, semble bien être un élément qui conduit les élèves à penser que la relation, du moins dans ces moments-là, n'est pas éthique, puisqu'un des deux partis seulement détient le pouvoir pendant que l'autre doit accepter l'injustice vécue. Nous pouvons donc conclure que les élèves ne perçoivent pas la relation asymétrique comme éthique à partir du moment où ils ont moins de droits que les enseignants. La doxa de l'infériorité est un exemple probant de cette différence de droits entre enseignants et élèves.

Quoi qu'il en soit, les élèves restent conscients qu'ils ne peuvent se soustraire à cette relation asymétrique et semblent par conséquent attendre des enseignants qu'ils utilisent cette autorité de manière juste, éthique et non de manière abusive. Ils aspirent à une égalité de droits entre eux et les enseignants puisque ce qui semble juste selon eux c'est une relation où chacun a le même statut, le même pouvoir. Sans une égalité de droits, ils semblent difficilement envisager pouvoir bien vivre cette relation. Ce désir d'avoir les mêmes droits que les enseignants, et ce, car ils sont tous avant tout des êtres humains, nous conduit vers le paragraphe suivant, mettant en avant un principe éthique fondamental, semblant ressortir de manière plus ou moins claire de chaque action injuste présentée par les élèves.

3.2.5 Un principe éthique fondamental aux yeux des élèves

En récoltant des exemples de comportements perçus comme injustes, notre intention n'était pas de déterminer par la suite comment agir, puisque, comme cela a été dit dans les premières pages de ce travail, la notion de justice peut être très subjective. L'objectif est plutôt de découvrir des comportements perçus comme injustes par les élèves, de comprendre à l'aide des remarques de ces derniers ce qui est injuste, afin d'éviter, dans la mesure du possible, de reproduire ces agissements. Dans les réponses aux deux premières questions du canevas des focus groups, les plus importantes pour ce travail, les élèves ne donnent pas de recommandations d'un bien agir¹³, mais des informations sur les comportements qui devraient être évités. Après ces différentes analyses des données et ces quelques conclusions, nous allons essayer, en observant les exemples dont nous disposons, de faire ressortir une "valeur universelle", un principe éthique, une règle proposée par les élèves qui résumerait leurs attentes et qui permettrait de guider l'agir enseignant.

L'action 8 est particulièrement révélatrice d'un principe plus ou moins sous-jacent dans les quinze actions présentées, et que, selon les élèves, les enseignants devraient suivre. Dans cette action, l'élève a été sanctionné alors qu'il a tenu les mêmes propos que l'enseignante la semaine précédente. Il trouve cela injuste. Cette action met en avant l'attente de l'élève d'une réciprocité de comportement chez l'enseignante. Les élèves semblent unanimes : ils attendent que si les enseignants n'acceptent pas certains comportements, comme celui de l'élève à l'action 8, ces derniers n'agissent pas non plus de cette façon-là.

Durant les focus groups, nous leur avons alors délibérément demandé de manière un peu provocante pourquoi ils souhaitaient que les enseignants soient traités de la même manière qu'eux, en sous-entendant que ceux-ci sont hiérarchiquement supérieurs. C'est à ce moment-là qu'ils ont répondu que selon eux, les enseignants ne leur sont pas supérieurs et qu'ils n'ont pas à traiter les élèves comme ils le font. C'est juste après cela qu'un élève a dit explicitement : « ... [l'enseignant] est un humain comme nous. ». Une élève ajoute à l'action 12 que les enseignants « veulent [leur] apprendre une chose que eux-mêmes ils ne la respectent pas [*sic*] ». À l'action 14, les élèves disent qu'ils attendent des enseignants qu'ils les écoutent quand ils prennent la parole puisque ceux-ci souhaitent être écoutés quand ils parlent. Ils attendent également des enseignants qu'ils acceptent les remarques faites par les élèves si eux se permettent de leur en faire (action 5), qu'ils aient une hygiène soignée, qu'ils aient du respect,

¹³ Les questions trois et quatre du canevas des focus groups permettent toutefois d'y trouver des clés.

qu'ils soient ponctuels si eux, de leur côté, ils exigent ces choses de la part des élèves. En considérant ces différentes assertions, nous pouvons constater que les élèves attendent des enseignants qu'ils agissent envers eux de la même manière que ceux-ci souhaitent voir les élèves agir envers eux. Ils attendent de la part des enseignants des agissements conformes à ce qu'eux exigent des élèves.

Si nous regardons aux dires des élèves, les termes "enseignants" et "élèves" ne sont que des statuts, des étiquettes indépendantes des êtres humains concernés par celles-ci ; ils désirent que les enseignants n'agissent pas envers eux en figure supérieure, mais en les considérant comme leur étant égal, comme étant autant dignes de respect que les enseignants le sont. Ils ne trouvent donc pas légitime que les enseignants tiennent rigueur du statut de chacun dans leurs agissements, puisque cela les conduit souvent à ne pas faire pour les élèves ce qu'ils exigent eux-mêmes de la part des élèves. Il y a finalement chez les élèves une attente forte d'un agir particulier. En reformulant leurs différents dires et les conclusions faites tout au long de ce travail, nous pouvons définir cet agir en partie de cette manière : les élèves attendent de la part des enseignants un agir en adéquation avec ce qu'ils exigent des élèves , un agir qui n'est pas guidé par le statut des personnes et donc qui n'abuse pas d'autorité, qui ne se donne pas plus de droit qu'il n'en donne aux autres. Cette attente bien précise des élèves envers les enseignants, qui dit que leur statut d'enseignant ne devrait pas influencer leur manière de se comporter envers les élèves, peut être résumé en un principe éthique de réciprocité, appelé aussi « règle d'or », qui est le suivant : « Ne fais pas autrui ce que tu n'aimerais pas que l'on te fasse. » ou, inversement : « Fais à autrui ce que tu souhaites que l'on te fasse. ».

Ce principe est un point commun à toutes les actions, une attente des élèves communes aux quinze situations observées. Si l'on se fie aux propos des élèves, si les enseignants avaient appliqué ce principe, la plupart des injustices présentées dans ce travail auraient été évitées.

4 Les principales limites de cette recherche

4.1 La qualité des données

Avant de conclure, il semble utile de préciser qu'il est nécessaire de prendre du recul par rapport à certains propos d'élèves et aux injustices décrites ; ce n'est pas parce qu'un élève a présenté une action, une perception d'injustice que tout s'est passé tel qu'il l'a dit. Les inférences qui ont été faites dans ce travail à partir des dires d'élèves se sont donc parfois basées non sur des faits, mais plutôt sur les impressions, les ressentis des élèves. Ceux-ci ont partagé leurs perceptions, la manière dont ils ont vécu les agissements des enseignants. Il s'agit donc de perceptions et non pas de faits absolus. À ce propos, Duru-Bellat (2009, p. 57) dit que « les jugements de justice sont toujours subjectifs ». Cela ne décrédibilise pas les dires des élèves ni ne les remet en cause puisque ces derniers ont perçu une injustice ; leurs sentiments d'injustice sont donc bien réels. Il ne s'agit finalement pas de découvrir si l'injustice perçue a de quoi être, si elle est légitime ou pas, puisque dans tous les cas, les élèves l'ont vécue comme telle. Le fait est plutôt d'essayer de comprendre les raisons pour lesquelles ils ont ressenti une injustice, tout en sachant prendre du recul, puisque de l'autre côté de la balance, les agissements des enseignants ont également une explication, qui est peut-être même recevable pour certaines des actions.

4.2 La conduite des focus groups

La manière dont les discussions de groupes ont été menées a probablement conduit à restreindre la variété des actions nommées par les élèves. En effet, lorsqu'un élève décrivait un exemple de situation injuste, des souvenirs de situations similaires ont probablement soudainement émergé chez les camarades. Ces derniers ont alors sûrement choisi de citer l'exemple auquel ils venaient de penser au lieu de raconter un de ceux qu'ils avaient préalablement écrits sur leur feuille. Ce qui apparaît alors comme une limite, est que l'exemple, auquel les élèves ont tout à coup pensé, a pu ressembler fortement à celui raconté par le camarade, tandis que celui qu'ils avaient initialement prévu de décrire aurait probablement été bien différent, apportant ainsi une richesse supplémentaire aux données. Il est probable que cela se soit passé ainsi puisque, par exemple, les trois actions liées à des élèves favorites ont été mentionnées lors du même focus group (actions 2, 4 et 5). Il aurait alors été bénéfique, afin d'augmenter les chances de récolter des exemples variés, de demander aux élèves de citer uniquement les exemples qu'ils avaient écrits sur leur feuille avant de débiter la discussion.

4.3 Des données restreintes

Cette recherche se base sur quinze exemples d'actions enseignantes vécues comme injustes par les élèves. Cela a permis d'obtenir un grand nombre d'éléments, mais ces exemples ne regroupent pas tous les types d'injustices auxquels les élèves sont confrontés. De plus, ceux-ci ont probablement cité les exemples d'injustices flagrants, ceux qui semblent le plus blâmables, et ont préféré ne pas citer les injustices plus discrètes, subtiles, personnelles. En effet, il est possible que les élèves n'aient pas raconté certaines situations vécues, par exemple par peur de ne pas être compris ou encore d'être raillés et considérés comme excessivement susceptibles. Il

est donc possible, bien que cela reste une supposition, que pour ces raisons, les élèves aient mis de côté des situations qui auraient pu se révéler intéressantes pour cette recherche.

Conclusion

Dans la problématique, nous nous sommes demandé s'il y avait une posture enseignante plus éthique que d'autres. Nous avons ensuite convenu que la notion de l'éthique est très subjective et que si, en tant qu'enseignant, nous souhaitons agir dans l'intérêt des élèves, il nous est nécessaire de comprendre ces derniers et certaines situations qu'ils vivent, non pas depuis le propre cadre de référence de l'enseignant, mais depuis le leur. Pour ce faire, nous avons choisi de nous intéresser aux injustices qu'ils vivent, dans le but notamment de connaître certains de leurs besoins, certaines de leurs attentes envers les enseignants, afin d'obtenir des recommandations en vue d'un agir plus éthique à leur égard. Nous avons alors défini une question de recherche, qui était : « Par le pouvoir que confère à l'enseignant sa position hiérarchique dans la relation maître-élève, quelles actions de l'enseignant sont perçues comme injustes par les élèves ? ». Ainsi, l'objectif de ce travail était de découvrir certains agissements des enseignants que les élèves considèrent comme injustes et de connaître les raisons pour lesquelles ils sont perçus comme tel. Les réponses des élèves nous ont permis d'avoir connaissance de certaines de leurs attentes envers les enseignants, et la connaissance de ces attentes nous a amenés à savoir à quelles conditions il nous est possible d'agir envers les élèves d'une manière telle que ceux-ci la jugent juste, ou du moins telle que ceux-ci ne la considèrent pas comme injuste.

Après l'analyse des différentes injustices présentées par les élèves, nous avons pu convenir que ceux-ci trouvent les agissements des enseignants injustes notamment quand ceux-ci n'appliquent pas eux-mêmes ce qu'ils exigent des élèves (« [...] ils veulent nous apprendre une chose que eux-mêmes ils ne la respectent pas ! » (action 12)), quand ils font preuve de favoritisme ou de discrimination à l'égard de certains élèves (« Je trouve c'est du favoritisme ! » (action 11)), quand ils abusent du pouvoir qui est rattaché à leur position pour agir d'une manière arbitraire (« [...] elle me met à la porte... elle a même pas essayé de comprendre. » (action 8)), ou encore quand ils ne se remettent pas en question mais veulent avoir le dernier mot ([J'aurais voulu qu'elle reconnaisse] qu'elle avait fait faux ! » (action 8)).

Ces différents comportements perçus comme injustes par les élèves nous ont permis de conclure que ces derniers ont des attentes de différentes natures envers les enseignants. Ces attentes, qui traduisent ce qui leur semble juste, ou du moins convenable, laissent apparaître des qualités essentielles qu'ils souhaiteraient voir chez un enseignant et que nous résumerons de cette manière : les élèves souhaitent que l'enseignant soit cohérent, qu'il n'y ait pas de décalage entre son discours et son comportement, qu'il mette lui aussi en pratique ce qu'il exige des élèves. Ils souhaitent qu'il reste impartial, qu'il ne favorise ni ne discrimine un élève ou un groupe d'élèves pour une raison quelconque, qu'il accorde sa confiance aux élèves, ou du moins entre en discussion avec eux, surtout quand ils ont une preuve qui soutient leurs dires. Ils souhaitent que l'enseignant reconnaisse quand il a mal agi, qu'il soit ouvert à la discussion et n'en s'en remette pas à l'arbitraire, mais aussi qu'il considère les élèves comme lui étant égaux. Ils souhaitent également qu'il reste professionnel et fasse ce qui est attendu de lui du point de vue de l'enseignement.

Les élèves ne considèrent pas la supériorité des enseignants comme légitime : pour eux, l'enseignant reste un humain, tout comme eux. Toutefois, dans les faits, ils sont conscients qu'ils n'ont bien souvent d'autre choix que celui d'accepter que ce soit l'enseignant qui prenne les décisions. Ils attendent alors des enseignants qu'ils utilisent cette autorité de manière juste, éthique, telle que décrite ci-dessus.

J'ai évoqué au début de ce travail le désir de me comporter au plus juste envers mes élèves, compte tenu des contraintes inhérentes à leur situation. Maintenant que j'ai connaissance de certains souhaits et besoins des élèves, la question est : moi, comment est-ce que je me positionne face à ces attentes, et dans quelle mesure est-ce que je choisis d'y répondre ? Il est nécessaire de se poser la question puisque, finalement, est-ce que dans un système asymétrique ces attentes sont valables ? Ces comportements souhaités par les élèves sont-ils exigibles de la part des enseignants ? Il me semble pouvoir répondre à cette question par une autre question : est-ce qu'en tant qu'élève je souhaiterais subir les agissements injustes des enseignants, tels que ceux décrits dans ce travail ? Je peux aisément dire que non, je ne le souhaiterais pas. Par conséquent, en regard de l'éthique, je peux personnellement dire que oui, ces attentes me semblent exigibles de la part des enseignants. Néanmoins, en regard du code de déontologie enseignant, il semble difficile de se prononcer. En effet, d'une part, l'enseignant est tenu de ne pas « abuser du pouvoir que lui donne sa profession », il est tenu d'agir dans l'intérêt de l'élève (Syndicat des enseignants romands, 2018), etc., néanmoins, même lorsque celui-ci transgresse ce code, il ne se voit pratiquement jamais sanctionner mais reste souverain dans la classe. D'autre part, nombre de ces exigences fixées par la déontologie n'ont pas de limites clairement définissables. Cette zone floue, abordée dans la problématique, est un espace de liberté qui m'est offert. Je peux finalement choisir de rester indifférent aux attentes des élèves nommées ci-dessus, ou de les prendre en compte pour orienter mon agir. Ces attentes, nous avons pu les traduire par la règle d'or. Finalement, puisque mon désir est d'agir dans l'intérêt de mes élèves, je peux adhérer à ce principe et agir pour eux d'une manière telle que j'aimerais qu'on le fasse pour moi. Je peux donc choisir d'orienter mon agir enseignant, dans la mesure du possible, par ce principe de sollicitude, cela en sachant également que cette règle me permet d'éviter la majeure partie des injustices que nous avons pu analyser. Les élèves souhaitent que les enseignants aient ce principe pour ligne de conduite, ils veulent que les enseignants se comportent d'une manière telle qu'eux l'accepteraient si on se comportait ainsi à leur égard.

Pour revenir aux quinze actions observées dans ce travail, en ce qui me concerne, je considère presque toutes les attentes que les élèves ont formulées comme légitimes et acceptables ; elles ne vont pas à l'encontre de ce que la déontologie exige de moi, ni de mes valeurs. Seule l'action 15, décrivant une enseignante qui sanctionne des élèves qu'elle accuse de tricherie, me semble discutable puisqu'on ne connaît pas la version de cette dernière. Pour cette situation, la décision de l'enseignante n'est pas forcément blâmable étant donné qu'on ne connaît pas les modalités qu'elle a pu fixer préalablement avec les élèves. Pour les quatorze autres actions, il me semble que les agissements des enseignants ne sont pas irréprochables et donc que les attentes des élèves sont légitimes. Je peux m'inspirer de ces dernières, car la connaissance de celles-ci me permet d'éviter de reproduire certains comportements perçus comme injustes, cela à plus forte raison si j'ai conscience, comme le disent les élèves, qu'en tant qu'enseignant, je suis un humain

comme eux. Mais aussi car de nombreuses conséquences néfastes peuvent découler de mes agissements, surtout si je ne me préoccupe pas des attentes des élèves : la relation pédagogique est sans doute un des premiers éléments qui peut être endommagé (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 188). Ainsi, je peux prendre ces attentes en compte pour orienter ma pratique, même si cela n'exclut pas que parfois, suivant la situation donnée, je choisisse volontairement d'y déroger.

Un élève disait lors des focus groups que si les enseignants ne faisaient pas d'efforts, les élèves n'en feraient pas non plus (« [...] ils nous doivent rien, mais nous non plus [on ne leur doit rien]. »). Finalement, les attentes des élèves semblent être les témoins d'une sorte de contrat pédagogique implicite souhaité par les élèves : ils attendent certains comportements qui leur apparaissent exigibles de la part des enseignants, tels que ceux mentionnés dans ce travail. Lorsque les enseignants agissent de manière injuste, ils n'ont pas répondu aux attentes fondamentales des élèves. Pour ces derniers, le contrat pédagogique est d'une certaine façon rompu ; ils ne se sont pas sentis respectés (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 67).

Les éléments de réponse des élèves, qui ont permis de discerner ce que les enseignants devraient éviter de faire, ont également conduit, dans une certaine mesure, à définir ce qui pourrait être un agir juste, aussi difficile à définir soit-il, dans un système de contraintes. Cet agir a été défini par la règle d'or, supposant que l'observance de celle-ci suffirait à écarter bon nombre d'injustices vécues par les élèves et à favoriser un comportement appréciable. Marsollier (2012, p. 79) dit qu'ainsi, « c'est le respect initié par l'enseignant qui aboutit au respect mutuel ». Cette impression des élèves d'être traités « d'une manière juste et respectueuse [,conforme à leur contrat pédagogique implicite,] contribue au sentiment d'être valorisé » et conduit ces derniers à tenir l'autorité incarnée par l'enseignant pour légitime (Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 67). Je comprends alors qu'il est important d'agir au plus juste, dans l'intérêt des élèves, mais que cela l'est aussi dans le mien : il m'est indispensable de veiller à respecter ce contrat pédagogique, bien qu'il soit implicite, si je souhaite préserver ma relation avec mes élèves mais aussi que ceux-ci m'acceptent en tant que figure d'autorité.

Finalement, dans ce travail, le but n'était pas de dire ce qui devrait ou ne devrait pas être fait face à des élèves afin d'éviter de rompre ce contrat implicite, d'autant plus que chaque situation est unique. Le but était plutôt de proposer des recommandations pour un agir plus éthique, de proposer une réflexion quant à une posture à adopter qui soit en adéquation avec ce que je considère comme des valeurs et qui soit la plus acceptable possible pour les élèves, et ce, sans aller à l'encontre des exigences de l'institution et de la déontologie enseignante. Ce travail m'a permis de récolter des clés telles que la règle d'or, d'avoir connaissance de qualités essentielles au métier d'enseignant, telles que celles mentionnées plus haut, qui me permettront de remettre en question ma pratique enseignante, de la réajuster en observant le cadre de référence des élèves en partie établi dans ces quelques pages, en cherchant ce qu'il convient de faire dans chaque situation, mais aussi en cherchant ce qui ne devrait pas être fait, afin d'éviter les injustices et ce qui peut en découler.

Bibliographie

- Avanzini, G. (1978). *Le temps de l'adolescence*. (J.-P. Delarge, Éd.) Paris: Editions universitaires.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, 29(2), 325-345.
- Baribeau, C. (2009). analyse des données des entretiens de groupe. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 28, 133-148.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *recherches qualitatives*, 26, 1-18.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). Pour une philosophie politique de l'éducation / six questions d'aujourd'hui.
- COFPE. (2004). *POUR UNE ÉTHIQUE PARTAGÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE*. Consulté le mars 26, 2020, sur www.cofpe.gouv.qc.ca:
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- De Coulon, J. (2015). *Plaidoyer pour une éducation humaniste*. Gollion: Edition La Source Vive.
- De Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & al. (2005). *Handbook of qualitative research* (éd. 3e). California: Thousands Oaks.
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Hirschman, A. O. (1972). *face au déclin des entreprises et des institutions*. Paris: Editions Ouvrières.
- Huerre, P., & Lamy, A. (2006). *Je m'en fiche, j'irai quand même!* Bussière: Editions Albin Michel.
- Illich, I. (1980). *Une société sans école*. Paris: Editions du Seuil.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jourdain, C., Daniel, M.-C., & Le Bouëdec, G. (2018). *L'explicitation des valeurs au coeur de l'acte pédagogique, Enjeux et outils pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Langlois, L. (2015, septembre 1). Le jugement professionnel au coeur d'une pratique intègre. *RVO 2015 - Conférence de Lyse Langlois*. Québec. Consulté le septembre 17, 2019, sur https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=piYwBz_I2kM
- Lerner, M. J., & Simmons, C. H. (1966, août). Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (2), 203-210.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique, Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon: Chronique sociale.

- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer / Ethique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
- Melvin J., L. (1980). *The belief in a just world : a fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Rogers, C. (2009, mai 5). *Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers*. Consulté le avril 7, 2020, sur cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2008-2-page-5.htm>
- Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (éd. 3e édition). Lyon: Chronique sociale.
- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. Consulté le 2019, sur Université de Genève: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21879>
- Syndicat des enseignants romands. (2018). *Le code de déontologie*. Récupéré sur le-ser: <https://www.le-ser.ch/le-code-de-deontologie>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements* (éd. 2e). Montréal: DeBoeck Université.

Annexes

Annexe 1 : verbatim des focus groups trié et classé par question et par action

Titre de l'action	Eléments correspondant à la question 1	Eléments correspondant à la question 2	Eléments correspondant à la question 3	Eléments correspondant à la question 4
1. Le téléphone de l'enseignant sonne en classe : aucune conséquence	Quand le téléphone de l'enseignant sonne, il n'y a aucune sanction, mais ceux-ci trouvent diverses justifications pour expliquer que leur attitude est compréhensible. Quand celui des élèves sonne, ils se le font confisquer une semaine. ¹⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves trouvent cet agissement injuste car ils sont privés de leur téléphone pendant une semaine mais pas l'enseignant. - Les élèves trouvent également injuste d'avoir l'obligation d'éteindre leur téléphone une fois entrés dans le périmètre scolaire alors que les enseignants n'ont pas cette obligation. C'est injuste que, parce « qu'il » est enseignant, il a plus de droits que les élèves. - Ils trouvent également injuste qu'ils doivent avoir leur téléphone éteint afin de ne pas déranger les autres, mais que les enseignants puissent recevoir des appels, et donc être dérangeants. - Ils trouvent injuste que les enseignants puissent justifier facilement leur utilisation du smartphone, mais que les élèves n'aient pas ce droit (sauf en cas de force majeure (maladie, etc.)). 	Les élèves proposent que les enseignants éteignent aussi leur téléphone une fois entrés dans le périmètre scolaire, ou bien que les droits des élèves soient élargis et donc qu'ils aient eux aussi le droit d'utiliser leur téléphone (« [...] comme ça on a les mêmes droits que les profs. »)	On devrait plutôt agir ainsi pour qu'il n'y ait pas « d'exception » (de traitement de faveur pour les enseignants face à la règle sur l'utilisation des smartphones).
2. L'élève « chouchou » n'a pas la réponse : pas de conséquence	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves devaient faire un exercice. L'enseignant a donné trois minutes pour effectuer ce dernier mais a proposé de le corriger avant le temps imparti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves trouvent injuste que l'enseignant les ait grondés alors qu'il n'a rien dit à l'élève favorite. - Ils trouvent injuste que l'enseignant ait une préférence parmi les élèves. Ils ont 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves souhaiteraient un traitement équitable, égal et que l'enseignant n'ait pas de préférence chez les élèves. Ils ne 	

¹⁴ Les dires des élèves ont été repris, parfois reformulés afin d'être classés dans ce tableau. Rien de ce qui y figure dans ne découle d'interprétations ; tout a ce qui y a été reporté a été mentionné de manière suffisamment explicite par les élèves.

	<p>Les élèves n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire et n'avaient pas pu trouver la réponse de cet exercice. La plupart des élèves n'avaient pas la réponse et se sont fait gronder. La « chouchou » de la classe n'avait pas non plus trouvé la réponse mais l'enseignant ne l'a pas grondée.</p>	<p>l'impression que, parce qu'elle est plus intelligente, elle reçoit plus d'aide et de sympathie de l'enseignant ; ils trouvent cela injuste.</p>	<p>veulent pas voir de « favoritisme ».</p>	
<p>3. Lorsque les élèves « cancre » arrivent en retard...</p>	<p>- Une enseignante arrive en retard régulièrement sans qu'il n'y ait de conséquence alors qu'elle, les fois où elle est à l'heure et les élèves en retard, elle ferme la porte et leur met une annotation.</p>	<p>- L'élève trouve injuste que l'enseignante puisse arriver en retard mais pas lui. - L'élève trouve injuste que l'enseignante puisse arriver en retard sans qu'il n'y ait de « contreprise », sans qu'elle ne se fasse descendre son salaire, alors que les élèves, s'ils arrivent en retard, ils reçoivent une annotation et se font punir à la maison... tout ça sans être payés (« [...] nous déjà on n'est pas payé [mais] on vient [...] »). L'élève trouve également injuste que l'enseignante mette des annotations aux élèves dits « cancre » mais pas aux plus studieux et sages. - L'élève trouve injuste de se « [...] faire taper à la maison alors que l'enseignant ne se fait pas taper au travail ! ». -Plus personnellement, cet élève se sent exclu quand il est encore dehors et que l'enseignante le regarde en fermant la porte.</p>	<p>- L'élève propose soit qu'il y ait une punition pour l'élève et l'enseignante lorsqu'ils arrivent en retard, soit que les enseignants ains que les élèves puissent arriver parfois en retard sans qu'il n'y ait de conséquence. -Un élève propose (à prendre avec humour) que, étant donné que certains élèves se font « frapper » à la maison quand ils ont des annotations, le directeur engage lui aussi « des frappeurs de professeurs » pour qu'ils punissent les enseignants de manière équivalente.</p>	<p>- Il faudrait agir ainsi car ce n'est pas parce que l'enseignant « se croit » hiérarchiquement supérieur (« il se croit au-dessus ») qu'il ne doit pas être puni comme les élèves le sont. - Car l'enseignant « [...] est un humain comme [les élèves]. ».</p>
<p>4. L'enseignant ne répond qu'à la question de l'élève favorite</p>	<p>Un élève a posé une question à l'enseignant par rapport au barème d'une évaluation. Ce dernier a dit qu'il ne répondrait pas. « Une minute après », la « chouchou » de la classe a posé la même question (« exactement la même ») et l'enseignant lui a répondu. L'élève</p>	<p>- Les élèves trouvent injuste que l'enseignant n'ait pas répondu au premier élève mais qu'il ait répondu à la « chouchou » de la classe. - Ils trouvent également injuste que ce soit l'élève sorti de la classe en premier qui se soit fait reprendre mais pas la seconde élève.</p>	<p>- Les élèves disent qu'il faudrait que l'enseignant n'ait pas de préférence parmi eux (« Pas de favoritisme ! »). - Il faudrait un même traitement pour tous : il aurait fallu que l'enseignant réponde aux deux</p>	<p>- Les élèves disent que tout le monde devrait avoir les mêmes droits.</p>

	<p>à qui l'enseignant n'a pas répondu est sorti de la classe en pleurant et en criant « J'en ai marre ! », puis a claqué la porte. L'élève préférée est également sortie en pleurant et en disant « Ouai, c'est vrai, c'est chiant ! ». Quand les élèves sont revenus en classe, le premier élève qui était sorti s'est fait gronder, mais pas elle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves trouvent injuste qu'il y ait du favoritisme car cela les fait se sentir « exclus ». - Les élèves trouvent injuste de ne pas tous avoir les mêmes droits.. - Les élèves trouvent également injuste qu'elle soit la chouchou juste parce qu'elle est « plus intelligente », alors qu'en leçon, bien souvent, elle dessine et ne fait rien grâce à sa facilité. - Les élèves trouvent injuste que cette élève ait eu la permission de dessiner car « elle savait déjà tout ». - Les élèves trouvent également injuste que l'enseignant ait dit plusieurs fois explicitement que cette élève (et une ou deux autres) aura plus d'avenir que les autres. - Les garçons croient que le premier élève qui est sorti s'est fait gronder car il est un garçon. Ils trouvent cela injuste car selon eux les chouchous sont toujours des filles. 	<p>élèves ou qu'il ne réponde à aucun des deux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au retour des élèves en classe, il aurait fallu que l'enseignant « engueule » les deux élèves. 	
<p>5. Une même action, deux élèves, deux traitements différents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Une élève était en leçon d'allemand et dessinait. La « chouchou » de la classe dessinait aussi. La première élève s'est fait réprimander. Elle a alors répondu à l'enseignant car il n'a pas fait de remarque à l'autre élève qui dessinait aussi, puis s'est fait réprimander plus fortement encore après qu'elle s'est défendue. Elle a finalement eu une annotation. À la fin de la leçon, l'enseignant est allé dire à la seconde élève de ne plus dessiner afin de pouvoir reprendre la première et lui mettre des annotations sans entrave la fois suivante. 	<ul style="list-style-type: none"> - La première élève trouve injuste que l'enseignant n'ait pas grondé la seconde élève et que celle-ci n'ait pas eu d'annotation. - Elle trouve injuste qu'il y ait une élève favorite. - Elle trouve aussi injuste qu'après qu'elle s'est défendue, l'enseignant soit allé dire à l'autre élève de ne plus dessiner afin de pouvoir réprimander la première sans entrave. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève dit que dans cette situation, l'enseignant n'aurait pas dû dire à la seconde élève de ne plus dessiner pour mieux punir la première une prochaine fois. - L'enseignant aurait dû soit ne gronder personne, soit gronder les deux élèves et les sanctionner, ou encore leur donner un avertissement aux deux. - L'enseignant aurait dû traiter élèves de la même manière. 	

<p>6. L'enseignante de mauvaise foi</p>	<p>- Il y a quelques années, une enseignante croyait que l'élève qui cite cette injustice avait un retard mental au vu de ses difficultés à lire. Elle avait des lunettes inadaptées et sautait par exemple souvent de lignes. Elle se faisait régulièrement reprendre sévèrement à cause de cela et prenait du retard sur les autres élèves. Cette dernière est donc allée faire des examens qui ont pu déterminer qu'elle avait un problème de vue: ses yeux « croisaient ». Cela a donc pu être prouvé ; l'élève avait un dossier qui attestait qu'il ne s'agissait pas d'un retard mental, mais bien d'un simple problème de vue. Malgré ce dossier, l'enseignante s'obstinait à dire que cette élève avait un retard mental.</p>	<p>- L'élève trouve injuste que même avec une preuve à l'appui, l'enseignante ne la croie pas, d'autant plus que c'est à cause de ses remarques qu'elle est allée faire ces examens. - Elle trouve également injuste de se faire gronder simplement parce qu'elle a de la peine à la lecture ; elle ne faisait pas « exprès ».</p>	<p>- L'élève pense que l'enseignante aurait dû faire preuve de compréhension face à sa difficulté.</p>	
<p>7. L'enseignante ne croit pas l'élève</p>	<p>- Durant une leçon d'anglais, les élèves étaient en salle d'informatique. Un élève a réalisé un exercice et a obtenu 800 points, c'est-à-dire huit questions correctes sur dix ; il était très content de son résultat. L'enseignante est venue vers lui et, voulant vérifier s'il avait triché car étonnée de son score, elle lui a demandé des phrases similaires à celles de l'exercice. L'élève n'a pas réussi de manière orale immédiatement face à elle. Celle-ci a donc déduit qu'il avait triché</p>	<p>-L'élève a l'impression que l'enseignante a quelque chose contre certains élèves en particulier, dont lui et qu'elle ne l'aime pas. Il trouve cela injuste. - L'élève trouve injuste qu'après avoir fait l'exercice, l'ordinateur juge le travail et donne un résultat plus que satisfaisant, attestant qu'il sait des choses, alors que l'enseignante, doutant de l'honnêteté de l'élève, vient ensuite vérifier et conclure que l'élève n'a pas appris son vocabulaire. Il a donc l'impression que l'enseignante ne peut pas s'empêcher de le casser ; il trouve cela injuste.</p>	<p>- L'élève dit que l'enseignante aurait dû le féliciter plutôt que de le casser. - Selon lui, l'enseignante aurait dû être plus compréhensive.</p>	<p>- L'enseignante devrait agir ainsi car l'élève a besoin d'être reconnu dans les efforts fournis, dans ce qu'il a fait.</p>

	pour l'exercice et lui a dit « sèchement » qu'il n'avait pas appris son vocabulaire.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève trouve injuste que l'enseignante le rabaisse souvent (avec certains autres élèves). Une autre élève confirme. - L'élève trouve injuste de se faire reprendre de cette manière simplement parce qu'il n'avait pas la réponse à des questions. - L'élève trouve injuste que ce soit l'enseignante qui fixera la note et non pas l'ordinateur, avec lequel il a obtenu beaucoup de point. 		
8. Reproduire le comportement de l'enseignante et se faire punir	<ul style="list-style-type: none"> - Durant un cours de géographie, les élèves faisaient un petit bac. L'élève qui cite l'injustice n'avait pas sa feuille alors il a fait le jeu avec un camarade. C'est ce camarade qui se faisait le porte-parole du binôme et nommait leurs réponses au reste de la classe. Les enseignants considèrent ce dernier comme n'étant pas doué à l'école. Au moment de corriger, les deux élèves ont dit une ville qui correspondait à la lettre en question. L'enseignante, qui ne connaissait pas la ville proposée par les élèves, a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». La semaine suivante, la classe a refait le jeu et cette fois l'élève avait sa feuille. Au moment de corriger, l'enseignante a donné une de ses réponses et l'élève en question, qui ne connaissait pas la réponse, a répondu : « Je connais pas, ça compte pas ! ». L'élève s'est fait mettre à la porte, a eu une 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève trouve injuste que l'enseignante n'accepte pas la réponse de ces deux élèves simplement car ils sont généralement moins forts que les autres à l'école. - L'élève a essayé de faire réaliser à l'enseignante que ce qu'elle a fait n'est pas juste (« [...] je voulais la remettre sur le droit chemin [...] »). Il trouve injuste que cette dernière n'ait « [...] même pas essayé de comprendre. », mais qu'elle l'ait juste mis à la porte. - L'élève trouve injuste d'avoir été puni alors qu'il a fait la même chose que l'enseignante la leçon d'avant. C'est injuste que l'enseignante ait le droit de dire certaines choses et que les élèves n'aient pas ce droit. - Les élèves trouvent injuste que cette enseignante se soit permis cela car « elle se croit supérieure aux élèves. ». C'est d'ailleurs « injuste qu'elle se croie supérieure ». 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante aurait dû remarquer et reconnaître (en constatant la réaction de l'élève) qu'elle avait agi de manière injuste en n'attribuant pas les points aux deux élèves car ils sont moins forts que les autres. - Si un élève se fait sortir après avoir eu un comportement déplacé, alors les élèves devraient aussi pouvoir mettre les enseignants à la porte quand leur comportement n'est pas correct. - Il faudrait une égalité de traitement pour tous les élèves et entre les élèves et l'enseignante. Ainsi, en disant la même chose que l'enseignante, les élèves ne se feraient pas punir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faudrait que ça se passe ainsi car les enseignants « ne sont pas supérieurs [aux élèves], ils [leur] apprennent juste des choses ». - Car les élèves ne doivent rien aux enseignants.

	annotation et n'a pas eu de point pour ce jeu.			
9. L'enseignante a le droit d'arriver en retard mais pas les élèves.	<p>- Une enseignante arrivait tous les jours dix à quinze minutes en retard en donnant des excuses (« Il y avait des bouchons. »). Elle a aussi souvent du retard après les petites pauses. Une fois, une élève est arrivée en retard d'environ deux minutes et a eu une annotation. D'autres élèves aussi ont déjà été sanctionnés pour la même raison.</p>	<p>- L'élève trouve injuste que l'enseignante arrive tout le temps en retard sans qu'il n'y ait de conséquence alors que les élèves sont sanctionnés s'ils sont une fois en retard.</p> <p>- L'élève pense que l'enseignante se permet d'agir ainsi car elle se croit supérieure (« Ah, c'est pas grave si j'arrive en retard. »). Elle agit ainsi car n'a pas d'agenda pour recevoir des annotations ; elle peut donc arriver en retard sans que personne ne la punisse. Ce n'est pas juste.</p> <p>- Les élèves trouvent encore plus injuste que l'enseignante arrive en retard aux petites pauses car il n'y a dans ces cas pas d'excuse, d'autant plus que les enseignants peuvent utiliser les ascenseurs mais les élèves non.</p>	<p>- Il faudrait que les enseignants et les élèves aient les mêmes droits : si les enseignants peuvent arriver en retard sans être punis, les élèves aussi devraient avoir ce droit.</p> <p>- Il faudrait une égalité de traitement : soit être plus tolérant avec tout le monde, soit sanctionner tous les retards, y compris ceux des enseignants.</p> <p>- Les élèves imaginent que les enseignants pourraient aussi avoir un carnet dans lequel ils noteraient leurs retards. Ils devraient ensuite régulièrement le montrer au directeur.</p>	
10. Enseignante inconséquente, l'élève en subit les conséquences	<p>- En classe, tout le monde faisait un petit bac. L'élève qui a cité cet exemple faisait le jeu avec un camarade. La première fois, l'élève avait sa feuille, l'exercice est bien allé. La deuxième fois, l'élève avait perdu cette feuille. Il a alors demandé à l'enseignante s'il pouvait avoir une autre feuille. Cette dernière l'a grondé et lui a dit que « non », que ceux qui n'avaient pas leur feuille travailleraient et ne feraient pas le jeu. Cinq minutes avant la fin de la leçon, elle a dit à l'élève qu'il pouvait jouer. En cinq minutes, il</p>	<p>- L'élève trouve injuste que l'enseignante lui ait interdit de jouer la première fois, puis qu'elle ait changé d'avis cinq minutes avant la fin. Il n'a pas pu jouer du tout puisqu'en cinq minutes il n'a rien pu faire. Si elle lui avait permis de jouer plus vite, il aurait pu préparer la feuille de jeu.</p> <p>- L'élève trouve injuste que l'enseignante ait dit qu'ils ne referaient pas le jeu, puis qu'elle ait changé d'avis (« Elle a menti ! ») la semaine d'après, car c'est lui qui en a subi les conséquences.</p> <p>- L'élève trouve injuste d'avoir dû attendre à cause de l'inconséquence de l'enseignante puis qu'elle l'ait ignoré quand il levait la main pour poser une question.</p>	<p>- L'enseignante aurait dû soit être conséquente et ne pas refaire ce jeu, soit prévenir les élèves qu'ils allaient le refaire la semaine d'après.</p> <p>- L'enseignante aurait dû reprendre l'élève moins sévèrement quand il a dit ne pas avoir la feuille avec lui.</p> <p>- L'enseignante aurait pu donner sa feuille à l'élève.</p>	<p>- Elle aurait pu donner sa feuille car le jeu est finalement fait pour les élèves, pas pour l'enseignante. D'autant plus que cette dernière a reconnu que le jeu était pour les élèves (« Moi j'ai fini, mais ça ne compte pas. »).</p> <p>- Elle aurait dû être moins sévère car l'élève n'a rien fait de mal.</p>

	<p>n'a pas eu le temps de jouer, mais juste de faire le quadrillage pour le jeu. L'enseignante a dit que c'était la dernière fois qu'ils faisaient ce jeu.</p> <p>La semaine suivante, l'enseignante a dit que pour les 25 dernières minutes, ils referaient tous ce jeu. Etant donné ce qu'elle avait dit la semaine d'avant, l'élève n'a pas pris de feuille avec lui. Pendant que les autres jouait, l'élève levait la main pour poser une question ; l'enseignante l'ignorait. Par conséquent, deux semaines de suite l'élève n'a rien fait pendant 25 minutes. L'élève a presque reçu une annotation.</p>	<p>- L'élève trouve injuste que l'enseignante ait voulu lui mettre une annotation alors que selon lui, c'est elle qui est responsable.</p>		
<p>11. L'enseignant n'écoute pas et tient des propos blessants.</p>	<p>- Une fois, un enseignant a fait faire une évaluation orale sur le thème de la famille. Les élèves se faisaient évaluer de manière individuelle. L'élève ayant vécu l'injustice s'était bien préparée avec sa maman en écrivant le texte de l'évaluation. Elle a commencé l'évaluation puis l'enseignant l'a arrêtée alors qu'elle n'était même pas arrivée à la moitié de son texte, puis lui a dit qu'il s'en fichait de sa famille. Il a ensuite dit : « Bon ben, c'était pas très joli, du coup c'est insuffisant. ». L'enseignant n'a pas écouté la suite ; l'élève a eu une note insuffisante. Elle est la</p>	<p>- L'élève trouve injuste d'avoir une note insuffisante alors qu'elle bien préparé cette évaluation.</p> <p>- Elle trouve injuste que l'enseignant ait écouté tous les élèves jusqu'à la fin sauf elle. C'est du « favoritisme », ce n'est pas la première fois que cela arrive avec cet enseignant.</p> <p>- L'élève trouve injuste que l'enseignant ait dit ce qu'il a dit car c'est blessant (« Ça se fait pas ! »), d'autant plus que le thème de la famille est délicat.</p> <p>- L'élève trouve injuste que ce soit l'enseignant qui ait imposé cette évaluation mais qu'il n'écoute pas jusqu'à la fin.</p>	<p>- L'enseignant aurait dû écouter la présentation de l'élève jusqu'à la fin, parce qu'il a écouté tous les autres, et simplement car pour mettre une note il doit écouter jusqu'à la fin.</p>	

	seule élève que l'enseignant n'a pas écoutée jusqu'à la fin. (Les autres élèves sont témoins de la scène.)			
12. Conditions d'hygiène pour les élèves, mais pas pour les enseignants	Quand ils ont terminé la gym, les élèves doivent se doucher pour des raisons d'hygiène, surtout si après ils ont encore des leçons en classe. De leur côté, les enseignants fument et boivent du café durant les pauses ; ça sent mauvais en classe et c'est dérangeant, surtout quand les enseignants viennent ensuite proche des élèves pour leur expliquer quelque chose. Dans ces moments, les élèves sont plus focalisés sur l'odeur de l'haleine de café ou de cigarette que sur les explications des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève qui cite cet exemple trouve injuste d'être obligée de se doucher après la gym pour des raisons d'hygiène alors que les enseignants n'appliquent pas certaines règles d'hygiène. Elle trouve injuste que les enseignants veulent apprendre aux élèves une règle « qu'eux-mêmes ne respectent pas ». - L'élève qui cite cet exemple trouve injuste que les enseignants demandent que les élèves se douchent après la gym pour sentir bon, être agréables en classe (l'élève cite des dires des enseignants : « Ouai entre nous les profs, on discute souvent pi des fois y'a des élèves c'est pas agréable de parler [avec] »), etc. alors que certains enseignants fument et boivent du café durant les pauses ; ça sent mauvais en classe et c'est dérangeant, surtout quand les enseignants viennent ensuite proche des élèves pour leur expliquer quelque chose. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faudrait une égalité au niveau des exigences : les enseignants appliquent ce qui est exigé des élèves : tenir une bonne hygiène pour être agréables à vivre en classe. - Les enseignants devraient essayer d'arrêter de fumer durant les horaires de l'école. - Les enseignants devraient essayer de prendre des chewing-gums après avoir fumé, ou bien se laver les dents, ou encore utiliser un spray pour l'haleine. - Certains élèves disent que ce serait une idée qu'on n'oblige pas les élèves à se doucher si on n'exige rien des enseignants. 	
13. Les élèves n'ont pas droit aux chiclettes	Certains enseignants se permettent d'avoir un chewing-gum, mais dès qu'un élève en a un, il est obligé d'aller le jeter à la poubelle et reçoit parfois même une annotation.	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves trouvent injuste que les enseignants aient le droit aux chewing-gums mais pas eux. - Quand un enseignant a une chiclette, les élèves ne peuvent pas faire de remarque à l'enseignant ; ce n'est pas juste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves proposent que les exigences soient les mêmes pour tous : soit tout le monde a droit aux chewing-gums, soit personne n'y a droit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut faire ainsi pour que ce soit équitable entre les élèves et les enseignants, « sinon c'est pas logique ! ».
14. L'enseignant met une note sans écouter l'exposé jusqu'à la fin	- Une fois, un élève avait un test oral. Il devait le faire devant l'enseignant. Quand il a commencé son évaluation, il avait un peu peur et bégayait.	- L'élève qui cite l'exemple pense que l'enseignant ne l'aime pas et que c'est pour ça qu'il lui a mis une note insuffisante. Il trouve ça injuste.	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves disent que l'enseignant aurait dû écouter jusqu'à la fin, même si l'exposé ne lui plaisait pas, étant donné que l'élève était en évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant aurait dû écouter l'élève car les élèves doivent écouter l'enseignant quand il parle.

	<p>L'enseignant lui a alors dit que c'était « complètement nul », que c'était clairement insuffisant et que l'élève n'avait qu'à retourner à sa place.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves trouvent que c'est injuste que l'enseignant n'ait pas écouté cet élève alors qu'il a écouté les autres jusqu'à la fin de leur évaluation. C'est encore plus injuste que ça soit ainsi durant une évaluation et simplement car l'élève bégayait. - C'est injuste que l'enseignant ait tenu de tels propos car c'est un manque de respect. - Les élèves trouvent injuste que l'enseignant ait mis une note sans avoir écouté la présentation. - Les élèves trouvent injuste de devoir écouter l'enseignant quand il parle mais que ce dernier n'écoute pas les élèves quand eux parlent, de plus durant une évaluation. 	<p>- L'enseignant aurait dû parler à l'élève moins sévèrement.</p>	<p>- L'enseignant aurait dû écouter l'élève jusqu'à la fin pour évaluer correctement.</p>
<p>15. L'enseignante accuse les élèves de tricherie</p>	<p>Les élèves faisaient un travail écrit surprise. A la fin, les ils voulaient rapidement rendre les copies pour faire un jeu avec le temps qu'il restait. Un garçon a proposé à sa camarade qu'elle lui transmette sa feuille pour la donner à l'enseignante. C'est ce qui s'est passé et l'enseignante était juste devant eux. Les élèves disent ne pas avoir triché et avoir passé les feuilles sous ses yeux (« Elle était juste à côté, elle a très bien vu qu'il avait pas triché ! »). L'enseignante a ensuite dit qu'ils auraient tous les deux la note de 1. Eux, ayant transmis les feuilles sous ses yeux, sont convaincus qu'elle est de mauvaise foi. Ils assurent tous deux que l'enseignante regardait au moment où la camarade a transmis sa feuille au garçon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les deux élèves trouvent injuste que l'enseignante ait dit qu'ils ont triché et qu'elle leur ait donné la note de 1, premièrement car le garçon n'aurait « même pas eu le temps d'écrire quoi que ce soit », deuxièmement car la scène s'est passée devant elle. 	<p>- L'enseignante aurait dû les croire.</p>	

Annexe 2 : canevas d'entretien

- Focus groups -

Penser à enregistrer !

Pour ces focus groups, il est important de rappeler aux élèves le sujet concerné ainsi que la manière de l'aborder.

1. Rappeler le sujet

Rappeler aux élèves le sujet sur lequel je me penche : les injustices vécues par les élèves. Il faut éviter de leur parler des différents types d'injustices (liées aux comportements enseignants, au système scolaire, etc.) pour ne pas les embrouiller ni compliquer la démarche qui suivra. Voici le sujet dont il est question : les injustices vécues et ressenties par les élèves à la suite d'actions de la part des enseignants.

2. Remarque sur le jugement

Que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer ! On ne juge pas ce que quelqu'un dit, on respecte son avis, on ne se moque pas de lui. Il ne faut pas donner le nom des enseignants dont il est question. Il est tout à fait possible de citer des actions injustes de ma part. Dans ce cas, les élèves ne doivent simplement pas dire que je suis l'auteur de l'exemple nommé. Leur préciser que je me présente à eux maintenant comme un chercheur.

3. La manière : quelles informations sont attendues

Il s'agira d'abord de me décrire (1) une action d'un enseignant (ne pas donner de nom) que vous avez vécue comme une injustice (action récente ou ancienne). Ensuite, il faudra évoquer (2) pour quelles raisons vous trouvez que ce comportement est injuste. Cela veut dire qu'il faudra essayer de trouver les valeurs (ce qui est une qualité selon vous (ce qui cherche le bien, la justice, quelque chose qui doit être défendu : respect, égalité, bienveillance...)) qui se cachent derrière ce sentiment d'injustice, autrement dit, la valeur qui compte pour vous et qui n'est pas respectée dans ce cas-là. Il s'agit ensuite de dire ce que l'enseignant, selon-vous, (3) aurait dû faire (ou devrait faire à l'avenir) pour éviter de provoquer en vous ces sentiments d'injustice. Dites aussi (4) pourquoi vous pensez qu'il devrait plutôt agir ainsi.

4. Déroulement

Ceux qui ne veulent pas participer à la discussion ne parlent simplement pas mais peuvent rester écouter. Les élèves qui se sentent concernés par une action injuste citée peuvent également nommer les motifs de la perception partagée de l'injustice.

5. Les questions-guides

Les quatre questions figurant ci-dessous sont une aide pour guider le recueil des informations qui m'intéressent pour ma recherche. Elles ne doivent pas être répondues une à une, mais sont à poser aux élèves s'ils ne sont pas parvenus par eux-mêmes à me donner les informations attendues.

1. Quelle action de la part d'un enseignant vous a conduit à ressentir des sentiments d'injustice ?
2. Pourquoi trouvez-vous ces agissements injustes ? (Thème des valeurs, plusieurs motifs possibles).
3. Selon vous, comment l'enseignant devrait-il agir pour que vous ne trouviez pas son action injuste ?
4. Pourquoi devrait-il plutôt agir ainsi ? (Les élèves auront probablement déjà répondu par leurs réponses aux autres questions, mais celle-ci peut permettre de récolter quelques informations supplémentaires par sa formulation différente).