

La prof idéale - Le prof idéal

Les enseignant·e·s connaissent-ils bien

les attentes de leurs élèves ?

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Stéphane Lorin

Sous la direction de Céline Panza

Bienne, 9 juin 2022

Remerciements

Je tiens à remercier les élèves et leurs parents ainsi que les directeurs, directrices et enseignant·e·s ayant accepté de participer à cette enquête, sans qui les données n'auraient pas pu être collectées et analysées.

Je remercie très chaleureusement ma directrice Céline Panza qui a su allier présence, critique et bienveillance. Son précieux regard m'a permis de rester en lien avec les problématiques de la pratique professionnelle. Elle m'a également apporté le soutien nécessaire à une collecte des données respectant l'éthique. Enfin, son soutien m'a protégé contre les dangers du perfectionnisme.

Je remercie également les enseignant·e·s de la HEP qui ont toujours su m'apporter un regard professionnel et précieux, et plus particulièrement Pascal Carron, un expert de talent.

Je remercie enfin ma famille qui a su être présente quand cela était nécessaire : tester les questionnaires élèves avec mes enfants, ou bien encore me décharger de tâches de la maison quand ma charge de travail le nécessitait. Enfin bénéficiant de leur feedback par rapport aux raisons et objectifs de ce travail mais aussi à la méthodologie et l'analyse des résultats.

Résumé

La relation de l'élève avec l'enseignant·e impacte la relation de l'élève avec le savoir d'où l'importance pour l'enseignant·e d'être capable de se mettre à la place de son élève. L'objectif de ce travail est multiple :

- connaître les attentes des élèves,
- détecter les stéréotypes chez les enseignant·e·s,
- étudier l'influence de l'expérience des enseignant·e·s sur leurs stéréotypes.

Les ressources théoriques nécessaires à ce travail concernent : attentes et motivations des élèves, autorité de l'enseignant·e, liens entre enseignant·e, savoir et élève, prof idéal·e, stéréotypes dans l'enseignement.

Cette recherche s'intéresse aux élèves du secondaire 1 et à aux enseignant·e·s des écoles publiques de l'espace BEJUNE (partie francophone des 3 cantons : Berne, Jura, Neuchâtel).

Ce travail montre que les élèves attendent en priorité : un·e enseignant·e qui explique bien, qui soit juste et maîtrise sa matière.

Les trois principaux stéréotypes chez les personnes enseignantes par rapport aux attentes des élèves sont les suivants : elles surestiment la nécessité d'être strictes, elles négligent l'importance de rapprocher le cours de ce que connaissent les élèves et négligent l'importance de donner du sens à l'enseignement.

La nécessité d'être strict·e est l'item qui se dégrade le plus avec l'expérience : les personnes enseignantes les plus expérimentées sont celles qui surestiment le plus l'importance attachée par les élèves à cet item.

Cinq mots-clés

prof idéal·e

attentes des élèves

stéréotypes chez les enseignant·e·s

expérience

ancienneté

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Cinq mots-clés.....	iii
Introduction	1
1 Problématique et questions de recherche	4
1.1 Attentes et besoins des élèves	4
1.1.1 Comment définir une attente et quelle différence par rapport à un besoin?.....	4
1.1.2 Pourquoi s'intéresser aux attentes de l'enfant?	5
1.2 Rôle de la motivation des élèves dans leurs apprentissages.....	7
1.2.1 Motivation et réussite scolaire selon Lieury et Fenouillet (2019).....	7
1.2.2 Conséquences d'une motivation extrinsèque	8
1.2.3 Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017).....	8
1.2.4 Quelle motivation choisir pour l'école ?.....	8
1.2.5 L'apprentissage de la résignation.....	9
1.2.6 Théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003).....	9
1.2.7 Comment apprend-on ?.....	9
1.3 Autorité et cadre que l'enseignant·e peut et doit installer	10
1.3.1 Pourquoi un tel cadre est impératif?	10
1.3.2 Crise de l'autorité.....	11
1.3.3 L'autorité n'est pas innée	11
1.3.4 Les quatre autorités selon Richoz (2009).....	11
1.4 Rapports entre élèves, enseignant·e-s et savoirs	12
1.4.1 Le triangle pédagogique de Houssaye (2000)	12
1.4.2 Approche systémique d'une classe.....	13
1.4.3 Les trois modèles d'enseignement selon Astolfi	13
1.4.4 Posture de l'enseignant·e selon Bucheton et Soulé.....	14

1.5	La ou le prof idéal·e	16
1.5.1	Devenir une ou un prof idéal·e grâce au neuromanagement	16
1.5.2	Pourquoi les neurosciences peuvent-elles être utiles à la ou au prof idéal·e?.....	16
1.5.3	L'importance d'un environnement bienveillant.....	19
1.5.4	Intelligences	23
1.5.5	La programmation neurolinguistique	23
1.5.6	L'analyse transactionnelle.....	24
1.5.7	Les moyens numériques.....	24
1.5.8	Une relation de confiance.....	24
1.6	Stéréotypes : causes et conséquences.....	25
1.6.1	Stéréotypes en gestion de classe	26
1.6.2	Stéréotypes sur l'intelligence.....	26
1.6.3	Effet Pygmalion	27
1.6.4	Cinq idées reçues en neuroéducation	27
1.7	Question de recherche.....	28
2	Démarche méthodologique.....	29
2.1	Description de la démarche	29
2.1.1	Type de recherche	29
2.1.2	Méthode de recherche	29
2.1.3	Echantillon.....	30
2.1.4	Procédure	31
2.1.5	Instrument.....	31
2.1.6	Démarche de recherche.....	33
2.2	Apports	33
2.3	Limites	33
2.4	Outils de recueil des données	34
3	Résultats	35
3.1	Présentation des résultats.....	35

3.1.1	Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e ?	35
3.1.2	Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?.....	37
3.1.3	Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s ?	39
3.1.4	L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?.....	42
3.2	Analyse des résultats	52
3.2.1	Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e?	52
3.2.2	Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?.....	53
3.2.3	Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s ?	55
3.2.4	L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?.....	55
3.3	Interprétation des résultats	56
3.3.1	Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e?	56
3.3.2	Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?.....	57
3.3.3	Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s?.	57
3.3.4	L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?.....	58
	Conclusion	59
	Liste des figures et tableaux.....	62
	Bibliographie.....	64
	Annexe 1 : le cours « idéal » selon les élèves	I
	Annexe 2 : la ou le prof « idéal·e » selon les élèves	II
	Annexe 3 : questionnaire pour élèves bernois·es	III
	Annexe 4 : spécificité du questionnaire pour élèves neuchâtelois·e·s	VII
	Annexe 5 : spécificité du questionnaire pour élèves jurassien·ne·s	VIII
	Annexe 6 : questionnaire pour enseignant·e·s	IX

Introduction

D'une éducation relativement autoritaire, mon enfance a façonné une personnalité à la fois rigoureuse, basée sur l'obéissance, sur la valorisation des efforts, la compétition, l'analyse scientifique ; d'un autre côté, un goût pour l'aventure, beaucoup de curiosité et de créativité. Après quinze ans en tant qu'ingénieur, j'ai estimé que le profit des entreprises comme but ultime n'avait aucun sens pour moi et voyais même dans le capitalisme un danger pour la planète. L'argent ne devrait être qu'un moyen. Comment agir pour notre futur ? L'enseignement m'est alors apparu comme une vocation évidente : accompagner nos futurs citoyens et futures citoyennes pour construire ensemble un monde durable et pacifique. Bien que passionnantes, mes premières expériences dans l'enseignement m'ont confronté à deux difficultés majeures pratiques non pressenties : comment motiver les élèves ? comment fixer le cadre ? ni trop ferme ni trop permissif. La première année, j'ai eu le sentiment d'être trop laxiste. L'année suivante, j'ai pris le contrepied, je me suis finalement estimé trop sévère. J'étais finalement en permanence dans la peur : soit de brusquer les élèves, de ne plus être aimé donc obéi ; soit d'être trop laxiste, pas assez exigeant, stimulant, donc obéi. Après quelques mois de formation à la HEP où nous avons eu beaucoup d'apports sur le cadre, les sanctions, mais aussi les émotions, la motivation, je me suis posé une question : ce doute perpétuel sur la position du cadre provient-il du fait que je suis débutant ou bien ferait-elle partie de mon approche humble et démocratique ?

Après ma première année de formation à la HEP incluant le stage, j'ai senti que mon approche de la gestion de classe devait être définitivement améliorée. Fixer le cadre de travail était pour moi toujours difficile. J'étais perpétuellement pris entre deux tendances me semblant antagonistes, sans arriver à trouver la posture qui me corresponde : d'un côté, laisser assez de place et d'autonomie, prendre en compte les différences et spécificités de chaque élève, afin de favoriser leur développement ; d'un autre côté, être assez strict pour que les règles de base soient respectées, afin de favoriser le système classe. Je m'estimais trop laxiste sur des petits détails, ce qui entraînait une indiscipline qui devenait rapidement ingérable. En réfléchissant aux raisons de cette indécision, j'aboutis à la conclusion que je redoutais de ne plus plaire aux élèves, d'abîmer notre relation, mais aussi de leur imposer un cadre trop strict et ainsi de diminuer leur autonomie et leur bien-être. Cas typique du débutant ou bien simple question de personnalité ?

Les derniers résultats en neurosciences ont montré des éléments intéressants : un environnement bienveillant faciliterait l'apprentissage, notamment via l'hippocampe qui participe à la mémoire

mais qui se développe progressivement. Apprendre tout en vivant des émotions positives faciliterait la mémorisation dans la mémoire épisodique. A l'inverse, des conditions stressantes s'avèreraient néfastes pour l'apprentissage, en particulier via l'amygdale cérébrale qui est mature tôt dans le développement de l'enfant. Ces structures cérébrales font intervenir des cascades hormonales qui interviendraient dans l'apprentissage : dopamine qui favoriserait la créativité, la motivation, la communication interneuronale ou bien l'adrénaline et le cortisol hormones du stress. Tout cela m'a incité à être bienveillant et donc donner de la place à l'élève. A côté de cela, j'avais appris qu'un·e adolescent·e a besoin d'un cadre clair pour pouvoir se développer. Autrement dit, il doit apprendre à tolérer la frustration pour pouvoir se socialiser, l'un des buts de l'école. Intégrer que sa liberté s'arrête où commence celle des autres. Devenir autonome suppose de pouvoir obéir à soi-même, ce qui passe par l'obéissance à un règlement, tout comme la ou le futur·e citoyen·ne obéira aux lois. Cette frustration me semblait donc jouer un rôle ambigu. Je me posais la question ainsi : fallait-il l'encourager pour la clarté et la présence du cadre ou au contraire la limiter pour la bienveillance de l'environnement? C'est pourquoi mon travail de recherche avait comme objectif initial de tenter de mieux comprendre le rôle que joue la frustration dans les apprentissages des élèves, et ainsi espérer pouvoir améliorer ma pratique.

La lecture de Richoz (2009) m'a rapidement éclairé et rassuré par rapport à ce phénomène d'indiscipline généralisé. D'une part, parce qu'une partie du problème provient des élèves, de l'époque et de la société. D'autre part, parce qu'il est habituel de laisser passer les indisciplines de faible gravité, qui s'avèrent en réalité les plus problématiques car les plus fréquentes et s'installant de manière insidieuse et persistante. J'ai également pris conscience que la structure démocratique d'une classe était une illusion dans la mesure où l'enseignant·e restait l'adulte responsable et décisionnaire. L'obéissance à soi-même nécessite un long apprentissage de plusieurs années et il ne faut pas espérer, malgré les souhaits des adolescent·e·s et toute la confiance que l'on peut leur accorder, compter sur une autonomie d'adulte à leur âge. Enfin et surtout, j'avais compris que l'autorité n'est pas traumatisante pour les adolescent·e·s et qu'ils en ont besoin pour se sentir en sécurité. J'avais donc enfin levé une de mes illusions qui impactait lourdement mon enseignement, et par la même occasion clarifié ma problématique initiale autour de la frustration. Même s'il demeurait un décalage entre mon savoir et ma pratique concernant cette gestion de classe, inutile donc de maintenir sous perfusion ce suspense artificiel et de continuer d'approfondir mon travail de recherche dans cette direction. Ce travail devait constituer un véritable défi et me faire découvrir des nouveaux éléments qui me soient utiles dans ma pratique. Retour à la case départ ? Pas nécessairement, puisque cette conclusion intermédiaire me permet d'élargir mon questionnement.

Dans quelle mesure la frustration avait attiré mon attention ? Finalement, je savais pertinemment, via mes lectures, ma formation, la pratique, que le cadre était indispensable pour les élèves. Ce qui n'empêchait manifestement pas un environnement bienveillant. Autrement dit, j'avais appréhendé la thématique de la frustration sous l'angle des contradictions alors qu'il n'y en a, en fait, aucune. J'en conclus qu'il s'agissait d'un stéréotype dans lequel j'étais tombé. Et il semblait que je ne sois pas le seul à avoir connu cet écueil : la lecture de Richoz le montre clairement mais aussi celle de Clémence Edou avec son travail de recherche (Edou, 2015). Le fait d'être un·e enseignant·e débutant·e augmenterait-il le risque de tomber dans ces stéréotypes ? ou bien tout simplement le fait d'être enseignant·e ? J'ai toujours considéré que la relation élèves – enseignant·e·s était un préalable nécessaire à l'enseignement. En effet, comment espérer transmettre des messages, communiquer ou bien faire faire des activités aux élèves si la « connexion » n'est pas établie ? Comment motiver les élèves sans les connaître ou les comprendre ? Cette connexion serait-elle nécessaire et suffisante ? En tant qu'enseignant·e·s, sommes-nous réellement au fait de ce qu'attendent nos élèves ? Y accordons nous de l'importance ? Toutes ces questions ont été le point de départ de ma réflexion.

Pourquoi ce mémoire ? Tout comme ma difficulté initiale à positionner mon cadre reposait en partie sur le stéréotype que les élèves se sentiraient mieux avec un cadre permissif, les attentes des élèves feraient-elles l'objet d'autres stéréotypes chez les enseignant·e·s ? En effet, on peut supposer que de tels stéréotypes conduiraient l'enseignant·e ou l'enseignement à des difficultés de manière insidieuse. Et connaître ces stéréotypes pourrait aider des enseignant·e·s à en prendre conscience pour dépasser des difficultés d'une manière plus convaincue. Pour repérer ces éventuels stéréotypes, l'approche de ce mémoire est double : d'une part, clarifier les attentes des élèves par rapport à leurs enseignant·e·s ; d'autre part, s'intéresser aux représentations que les enseignant·e·s ont de ces attentes. Il ne s'agit naturellement pas de déterminer « la » vérité concernant le point de vue des élèves ou encore celui des enseignant·e·s. Il s'agit simplement de considérer une population scolaire (élèves + enseignant·e·s) et d'observer les attentes des élèves et les représentations des enseignant·e·s. Cela suppose de recueillir des données auprès de ces personnes. Les données permettront ainsi de constater, dans la population considérée, si les enseignant·e·s ont une bonne représentation de ce qu'attendent leurs élèves, ou au contraire s'ils sont victimes de stéréotypes.

1 Problématique et questions de recherche

Dans cette partie, nous reviendrons d'abord sur les attentes et besoins de l'élève : comment les définir et pourquoi s'y intéresser ? Selon Lieury et Fenouillet (2019), ces besoins étant à la source de la motivation, nous tenterons ensuite de proposer une définition de la motivation et analyserons son rôle dans les apprentissages des élèves. Cela nous conduira à comprendre l'importance de l'autorité de l'enseignant·e, en particulier grâce à Richoz (2009). Dans le cadre de cette autorité, nous nous arrêterons ensuite sur les rapports entre élèves, enseignant·e et savoirs grâce au triangle pédagogique de Houssaye (2000). Nous traiterons alors la notion de prof idéal·e. Enfin, nous en viendrons aux causes et conséquences de stéréotypes chez les enseignant·e-s ce qui motivera nos questions de recherche.

1.1 Attentes et besoins des élèves

1.1.1 Comment définir une attente et quelle différence par rapport à un besoin ?

Selon Raynal et Rieunier (2010), des attentes sont des « prévisions, espoirs et/ou craintes, qu'un individu ou une situation évolueront dans une certaine direction. Les attentes jouent un rôle très important pour attribuer du sens aux informations. Elles sont construites par l'individu à partir de son vécu (milieu, culture, environnement...) et surtout de l'idée qu'il se fait du monde (représentations mentales). En fonction de son expérience de la vie, de sa perception de l'autre, de la connaissance du milieu dans lequel il évolue, en fonction des conventions sociales auxquelles il souscrit, des valeurs auxquelles il croit, l'individu prévoit, craint, espère que l'autre, avec qui il a des rapports de travail ou des rapports affectifs, va produire un comportement déterminé dans une situation donnée. Cette attitude peut se définir comme une attente. Celle-ci peut être plus ou moins consciente, plus ou moins formulée, et l'on peut penser que nos comportements ultérieurs vis-à-vis de la personne ou de la situation sont en partie conditionnés par la réalisation ou non de nos attentes. » (p. 60)

Quelle différence par rapport à un besoin ? Le besoin peut être défini comme « l'exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique » (Larousse en ligne, s. d., <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>). Or, les désirs naissent des besoins, le désir étant défini comme étant une « tendance qui porte à vouloir obtenir un objet connu ou imaginé » (LeRobert en ligne, s. d.,

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/desir>). On pourrait ainsi résumer que nos besoins naturels ou sociaux font accoucher de désirs lesquels conduisent à vouloir obtenir l'objet convoité (concret ou non).

1.1.2 Pourquoi s'intéresser aux attentes de l'enfant?

Selon Bolter Flora, K.E.-C (2017), les besoins fondamentaux de l'enfant renvoient à ce dont il a besoin pour se construire. Cela peut conduire à des approches complémentaires ou au contraire contradictoires au sein même de l'institution. Selon Henri Laborit (cité par Pain, 2009), les besoins de l'être humain sont corrélés à son état de développement. On peut se demander s'il existe des besoins fondamentaux et s'il se dégage des besoins plus prioritaires que d'autres. Différents auteurs se sont penchés sur la question. Selon Carl Lacharité, Louise Ethier et Pierre Nolin (2006), les besoins de type physique ou éducatif semblent faire l'objet d'un consensus. A l'inverse, d'autres besoins, comme par exemple de type physiologique, font l'objet de controverses. En 2004, Maslow propose une théorie de la motivation reposant sur cinq types de besoins humains fondamentaux et ordonnés : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'amour, les besoins d'estime, le besoin d'accomplissement de soi. Pour Maslow, l'apparition d'un besoin résulte de la satisfaction du précédent. Pourtois et Desmet (2011) ont élaboré un modèle basé sur douze besoins, suivant quatre dimensions (affective, cognitive, sociale et de valeurs). Brazelton et Greenspan (2003) estiment quant à eux que les besoins incontournables sont au nombre de sept : besoin de relations chaleureuses et stables ; besoin de protection physique, de sécurité et de régulation ; besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles ; besoin d'expériences adaptées au développement ; besoin de limites, de structures et d'attentes ; besoin d'une communauté stable, de son soutien, de sa culture ; le besoin de protection de notre avenir. Lacharité et al. (2006) identifient un métabesoin plutôt qu'une approche hiérarchisée comme Maslow. Il s'agit du besoin d'établir des relations affectives stables avec l'entourage proche, qui est disponible pour porter de l'attention à l'enfant. Il semble que ce besoin doive être prioritairement satisfait pour pouvoir satisfaire les autres. Pour Brazelton et Greenspan, ces relations chaleureuses aident les enfants pour leurs nouveaux apprentissages grâce au calme et l'attention. Selon Bonneville-Baruchel (2014), satisfaire les besoins relationnels de l'enfant permet de le faire se sentir en sécurité, base essentielle pour le développement.

Des auteurs analysant les politiques publiques et les pratiques adoptent une approche complémentaire voire critique. En effet, Anne Thévenot et Claire Metz (2008) estiment que satisfaire un besoin immédiat de l'enfant risque de rompre la dynamique du manque et du désir. « Satisfaire la demande sans délai, a fortiori par des objets, empêche le sujet de rencontrer le manque d'où pourrait émerger et se construire le désir » (2008, p. 98). Par ailleurs, si l'on

s'intéresse au développement dans sa globalité plutôt que les besoins physiologiques de base, il est compliqué d'en définir la normalité. Ainsi Martin Woodhead (1997) propose que les besoins de l'enfant sont liés à une organisation sociale et sont difficilement transposables à d'autres sociétés. Certains auteurs critiquent encore plus radicalement le concept de besoin comme étant issu d'un rapport de domination ou bien de société de marché (Megdiche, 2002). Qui définit le besoin est l'une des principales critiques concernant cette notion. A cela s'ajoutent les singularités propres à chaque enfant. Cela conduit certains auteurs à attacher une importance prépondérante à la participation de l'enfant dans l'expression de ses propres besoins. L'enfant passe ainsi d'objet d'accompagnement à sujet de droit. Si l'on désire permettre à l'enfant un développement individualisé, il est donc important de tenir compte de l'expression de l'enfant concernant ses propres besoins. Ainsi Woodhead (1997) est d'avis que les besoins de l'enfant font l'objet de rapports de pouvoir entre adultes entourant l'enfant, « qui ont peu à voir avec les enfants eux-mêmes » (p. 77). Or, parler de besoins de l'enfant occulte complètement les obligations de la société c'est pourquoi Woodhead préfère remplacer cette notion de besoins par celle de droits de l'enfant, inscrits dans la Convention internationale des droits de l'enfant.

En Suisse, les lois cantonales sur l'école obligatoire placent les enfants et leur développement au cœur de leurs objectifs. En effet, l'article 2 de la Loi sur l'école obligatoire du canton de Berne (2001, <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/703?locale=fr>) définit les missions de l'école obligatoire : « l'école obligatoire seconde la famille dans l'éducation des enfants. Elle favorise le développement harmonieux des capacités des jeunes êtres humains (...). Elle favorise le bien-être corporel, mental et social des élèves (...). Elle fait naître en eux la volonté de tolérance (...) ». L'article 2 de la Loi sur l'école obligatoire du canton du Jura (1990, <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>) l'exprime quant à elle ainsi : « l'école assume, solidairement avec la famille, l'éducation et l'instruction de l'enfant. Elle respecte la dignité, la personnalité et le développement de l'enfant. Elle s'efforce de corriger l'inégalité des chances (...) ». Enfin et de manière non exhaustive, l'article 10 de la Loi sur l'organisation scolaire du canton de Neuchâtel (1984, <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.htm>) indique : « les écoles primaires et secondaires (...) contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités. Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves ». L'école constitue donc une institution dont l'un des buts premiers pourrait se résumer dans l'accompagnement au développement de l'enfant.

Outre les droits qu'impliquent les lois cantonales sur l'école obligatoire, ces lois supposent également des devoirs concernant l'enfant. Et c'est bien là un paradoxe avec lequel tous les acteurs doivent vivre, que ce soient les enseignants, les parents et surtout les élèves eux-

mêmes : les élèves n'ont pas choisi d'aller à l'école, elle est tout simplement obligatoire. Or, si l'on veut espérer un bon épanouissement de l'enfant à l'école et tous les apprentissages qui peuvent en découler, on peut raisonnablement admettre que sa motivation y joue un grand rôle.

1.2 Rôle de la motivation des élèves dans leurs apprentissages

D'un point de vue étymologique, *movere* signifie se mouvoir en latin. Il s'agirait d'une variable qui mettrait en mouvement, qui dynamiserait le comportement. En termes psychologiques, motiver correspond à « créer chez quelqu'un les conditions qui le poussent à agir, faire qu'il éprouve de bonnes raisons à agir » (Larousse en ligne, s. d., <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motiver/52785>).

Plus spécifiquement en contexte scolaire, la motivation, selon Viau (1994), est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissages et à persévérer devant les difficultés. Cette motivation scolaire est basée sur des croyances sur l'apprentissage et sur ses capacités mais aussi sur des valeurs sur l'école, les matières, les tâches et leurs buts.

1.2.1 Motivation et réussite scolaire selon Lieury et Fenouillet (2019)

La motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. Selon Lieury et Fenouillet (2019), les besoins sont à la source des motivations, besoins que l'on peut regrouper en deux catégories : d'une part, les besoins biologiques, construits autour d'un manque (faim, soif...) et ce, pour notre survie ; d'autre part, les besoins psychologiques reposant sur la satisfaction (exemple : vivre avec des proches satisfait un besoin de relations sociales). Selon les mêmes auteurs, l'école utilise fréquemment le système bâton - carotte ce qui revient à associer besoin et renforcement (probabilité de répétition d'un comportement). Des expériences ont montré que le renforcement positif (ajouter un stimulus) augmentait significativement les résultats, en particulier comparativement au renforcement négatif (supprimer un stimulus). On peut donc se demander si attribuer une note de 5 ou 6 sur un maximum de 6 en permanence permettrait de mieux motiver l'élève et donc ses apprentissages ? Malheureusement non, sinon, l'enseignant·e risquera d'en faire un élève gâté, lequel risquera d'être encore plus blasé : c'est l'effet Crespi (1942), c'est-à-dire qu'il y a un changement brutal de la

motivation lors du changement du renforcement. La motivation sera un jour ou l'autre cassée car il deviendra impossible de fournir des récompenses plus fortes. Les auteurs en déduisent donc, en pratique, qu'une pédagogie de la motivation doit être équilibrée avec un niveau de récompense calibré à la difficulté et au niveau scolaire considéré. Par ailleurs, l'âge de l'enfant est important. En effet, selon son âge, l'enfant aura plus ou moins besoin de récompense concrète. Il faudra attendre plus de maturité pour que les récompenses soient plus abstraites ou éloignées dans le temps.

1.2.2 Conséquences d'une motivation extrinsèque

Selon Lieury et Fenouillet (2019), les récompenses extrinsèques comme l'argent ou des approbations verbales causent une diminution de la motivation intrinsèque. Même si l'argent est l'un des plus puissants renforçateurs humains dans la mesure où il doit sa puissance à nos capacités imaginatives (un joueur de loto pourra jouer sans ne jamais gagner), il contribue à la motivation extrinsèque : le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques (argent, contrainte, évitement de punition, surveillance, imposition d'un temps limite). La récompense diminue ainsi la motivation intrinsèque.

1.2.3 Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017)

La motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est perçu comme un contrôle, une contrainte du sentiment d'autonomie. L'enfant comme l'adulte ont un fort besoin d'autonomie. Ce besoin d'autonomie est un puissant ressort de la motivation intrinsèque. Il existerait un continuum depuis l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque (comportement autodéterminé) en passant par la motivation extrinsèque. Si les élèves se sentent extrinsèquement motivés, la cause de leur activité leur semble externe et par conséquent ils se sentent moins autodéterminés. On aurait là une explication de la difficulté induite par le caractère obligatoire de l'école évoqué plus haut.

1.2.4 Quelle motivation choisir pour l'école ?

La motivation intrinsèque semble naturellement meilleure car elle pousse l'élève à continuer hors de la pression sociale. Cette motivation permet stabilité et persévérance. Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi est à conseiller. Ce qui tue la motivation, c'est la contrainte. On doit éviter ce qui nuit à la personne, ce qui baisse la sensation de compétence et l'impression de libre arbitre. Or, l'école obligatoire, comme évoqué plus haut, oriente vers l'attente

d'un travail assigné, vers l'approbation et la dépendance vis-à-vis des enseignant-e-s, ce qui étouffe la motivation intrinsèque. En cas de contrainte, l'élève risque donc alors d'acquiescer une résignation et perdre sa motivation.

1.2.5 L'apprentissage de la résignation

Sur le plan psychologique, la résignation survient quand l'organisme ne perçoit plus la relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action. Il semble que le stress stimule les systèmes antidouleur du cerveau avec la sécrétion d'endorphines, ressemblant chimiquement à la morphine. C'est cela qui expliquerait la perte d'appétit, la passivité, la perte de motivation. Avec des enfants, on peut effectuer l'expérience suivante : un groupe d'enfants travaille sur des problèmes à succès (solubles) et un autre groupe sur des problèmes à échecs (insolubles). Dans le premier groupe, tout le monde travaille de la même manière. Dans le second cas en revanche, deux modèles émergeraient : des enfants résignés, n'espérant plus réussir, qui ont des sentiments négatifs et qui tentent de diriger leur attention sur autre chose que leur performance actuelle. D'un autre côté, des enfants orientés vers la maîtrise, qui voient les problèmes comme un défi personnel (et pas une compétition sociale). A l'école, le découragement survient dans le cas d'une situation trop difficile. En cas de réussite ou bien d'échec, l'individu aura tendance à s'attribuer à lui-même ou bien à des causes externes l'évènement.

1.2.6 Théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003)

L'être humain éprouve le besoin de se sentir compétent. Il est capable d'anticiper des satisfactions et de fixer un but par rapport à un standard personnel. L'intervalle à combler déclenche une motivation et un besoin de feedback sur ses résultats. Le but doit être proche et précis pour que l'apprentissage soit motivant.

1.2.7 Comment apprend-on ?

Selon Michael Schneider et Elsbeth Stern (2010), l'apprentissage est une activité exercée par l'apprenant. L'enseignant-e peut influencer l'apprentissage via les conditions cadre mais l'élève doit être actif-ve car l'enseignant-e ne peut pas entrer dans son cerveau. De la même manière, selon Stanislas Dehaene (2018), un organisme passif n'apprend pas. Malgré la popularité des pédagogies de la découverte, bon nombre d'expériences ont montré leur inefficacité : exposer des élèves à des mots ne suffit pas à leur apprendre la lecture. En mathématiques, la recherche a clairement montré que les élèves, à qui on a d'abord expliqué, réussissent mieux que s'ils

découvrent par eux-mêmes. Humblement, comment espérer que des élèves puissent découvrir en quelques heures ce que l'homme a mis des siècles à inventer? La pédagogie doit rendre l'élève actif ou active mais qui soit étroitement guidée par l'enseignant·e. Celle-ci celui-ci commence par les fondamentaux, vérifie leur maîtrise et s'appuie sur eux pour construire. Cela rejoint une nouvelle fois Schneider et Stern puisque l'apprentissage optimal doit, selon eux, tenir compte des acquis et l'apprentissage requiert l'intégration des structures de connaissances. D'autre part, l'apprentissage optimal développe des structures complexes de connaissances en hiérarchisant les éléments de savoirs. Engagement, plaisir, autonomie, pédagogie explicite appuyée sur un matériel stimulant seraient les ingrédients d'un dispositif qui fonctionne. Autrement dit, pour que l'apprenant puisse être actif, autonome et motivé intrinsèquement, l'enseignant·e peut et doit indirectement favoriser ces éléments au travers d'une pédagogie structurée et d'un cadre adapté aux apprentissages, selon trois axes : normatif, relationnel et pédagogique.

1.3 Autorité et cadre que l'enseignant·e peut et doit installer

1.3.1 Pourquoi un tel cadre est impératif?

Selon Richoz (2009), quatre principales fonctions justifient la nécessité des règles. Comme dans les autres pans de l'activité humaine, des règles claires et justifiées sont nécessaires pour que les classes fonctionnent correctement. Il ne s'agit pas de soumettre ni de brimer mais simplement de permettre à l'enseignant·e et aux élèves d'exercer leurs métiers respectifs. La deuxième fonction du cadre est de rassurer et de sécuriser, selon Auger et Boucharlat (1995). L'élève doit se sentir en sécurité pour apprendre et savoir qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans la classe. D'une part, cela touche le sentiment de justice. D'autre part, cela permet de se concentrer dans une atmosphère studieuse. Enfin, ne pas redouter les moqueries si on fait des erreurs. Une troisième fonction du cadre est celle de la structuration de la personnalité. Les adolescent·e·s ont besoin de limites, fixées par les adultes, pour pouvoir s'y heurter, tenter de les franchir puis s'affirmer. Cela exige que l'adulte sanctionne quand la ligne est franchie, sinon le cadre n'a plus sa valeur. « Le flou favorisant la montée de l'insécurité et l'angoisse, certains élèves deviennent agressifs voire tyranniques et vont braver les interdits jusqu'au moment où, n'ayant rencontré ni la loi familiale, ni la loi scolaire, ils iront se confronter à la loi sociale » (Auger et Boucharlat, 1995, p. 70). Si l'adulte fixe clairement les limites alors l'élève va pouvoir se structurer. La quatrième fonction de ce cadre est de favoriser la socialisation des élèves, l'une des principales fonctions de l'école, puisque c'est le premier lieu, hors de la famille, au travers duquel le jeune entre en contact avec la société.

1.3.2 Crise de l'autorité

« Un des principaux facteurs à l'origine des situations difficiles que l'on observe actuellement dans les écoles est la crise d'autorité » (Richoz, 2009, p. 137). L'école actuelle prônerait une relation affective et une autodiscipline de l'enfant, ce qui conduirait à rejeter l'ancienne éducation autoritaire. Les enseignant·e·s se sentiraient ainsi coupables de faire preuve d'autorité et ne sauraient plus comment en user. Dans cette conception égalitaire et démocratique, on aurait oublié un détail, non des moindres : l'enfant n'est pas encore un adulte, n'est pas capable d'autodiscipline, et doit « apprendre à supporter la frustration et intégrer la notion d'interdit » (Richoz, 2009, p. 137). L'apprentissage des règles de la vie sociale n'est pas instantané et suppose une série d'étapes, devant être compatibles avec le développement de l'enfant. Or, depuis les années 70, l'idée d'autorité a des connotations négatives (abus de pouvoir, contrainte, obligation, interdit). Il est clair que l'autorité abusive est dangereuse. Mais ces dernières années ont montré que le manque d'autorité l'est tout autant. « L'atteinte des objectifs scolaires et éducatifs n'est possible que s'il règne un climat de travail positif et sécurisant dans les classes [...] apprendre à poser, avec bienveillance et détermination, une nouvelle forme d'autorité » (Richoz, 2009, p. 138).

1.3.3 L'autorité n'est pas innée

« L'autorité n'est pas innée, [...] elle ne se réduit pas à quelque charisme, mais se décompose en une série de comportements observables qu'il est possible d'acquérir par un travail permanent sur soi-même » (Blin et Gallais, 2001, p. 145). Avoir de l'autorité, c'est « devenir auteur de soi-même, [...] permettre aux autres d'être auteurs d'eux-mêmes, [...] exercer une relation d'influence supposant l'estime et le respect, [...] oser être soi-même, [...] prendre le risque de la confiance dans l'élève, [...] être à l'écoute des sentiments, [...] gérer les perturbations, [...] être garant des règles collectives et juste dans leur application ; [...] apprendre à s'excuser en tant qu'adulte, [...] accepter les conflits » (Blin et Gallais, 2001, p. 145).

1.3.4 Les quatre autorités selon Richoz (2009)

L'autorité n'est pas unique mais présente en réalité quatre facettes :

- autorité de statut : conférée par une nomination à un poste d'enseignant·e ; cette autorité « confère le droit et le pouvoir de poser des exigences et de les faire respecter » (Richoz, 2009, p. 141) ; il faut considérer cela comme un devoir « car il est nécessaire de faire respecter des règles pour garantir un cadre de travail sécurisant et propice à l'apprentissage des élèves » (Richoz, 2009, p. 141) ;

- autorité de compétence : maîtrise que possède une personne en savoir ou savoir-faire. Dans l'enseignement, il s'agit principalement de maîtriser la branche enseignée mais aussi de la capacité à motiver les élèves ainsi de leur transmettre des savoirs (capacités pédagogique et didactique) ;
- autorité relationnelle : entrer en relation de manière affective et individualisée ; ascendant ou influence que l'enseignant·e va exercer sur ses élèves, le but étant le développement de l'élève ;
- autorité intérieure : maîtrise que quelqu'un acquiert sur lui-même. Dans l'enseignement, il s'agit pour une fois de ne pas se mettre au service de l'élève mais au service de soi. D'être en mesure de se tourner vers soi-même de manière à identifier nos sentiments et émotions. De nous donner la force de tenir.

D'une part, les élèves obéissent à l'adulte enseignant·e qui bénéficie d'une autorité de statut. D'autre part, pour qu'un apprentissage puisse réellement naître, l'autorité relationnelle va prendre tout son sens avant même l'autorité de compétence. En effet, pour pouvoir transmettre un contenu, un lien humain devra être tissé entre élèves et enseignant·e·s. Enfin, l'accompagnement par l'enseignant·e des élèves, démontrera aux élèves ses compétences techniques et renforcera la confiance déjà initiée par l'autorité relationnelle. On constate donc que élèves, enseignant·e·s et savoirs entretiennent des liens très étroits.

1.4 Rapports entre élèves, enseignant·e·s et savoirs

1.4.1 Le triangle pédagogique de Houssaye (2000)

Jean Houssaye (2000) comprend la situation pédagogique comme un triangle dont les sommets sont l'enseignant·e, l'élève, la savoir. L'enseignant·e a de l'avance sur l'apprenant·e ; le savoir est pris au sens large, qu'il s'agisse de savoir déclaratif, procédural ou pratique ; l'élève acquiert le savoir grâce à la situation pédagogique mise en place par l'enseignant·e. A ces trois sommets s'ajoutent trois processus : enseigner (axe suivant enseignant·e et savoir) ; former (axe suivant enseignant·e et élève) ; apprendre (axe suivant élève et savoir).

Selon Houssaye (2000), toute situation pédagogique privilégie l'un des trois processus si bien que deux des trois sommets sont concernés, le troisième étant laissé pour mort ou bien faisant le fou. A titre d'exemple, un cours magistral où l'enseignant·e va faire un exposé frontal risque d'endormir les élèves ou bien encore de provoquer de l'indiscipline de leur part. A l'inverse, une situation privilégiant la relation enseignant·e élèves risque de négliger le savoir à enseigner.

Enfin, des enseignant·e·s peuvent craindre d'être exclu·e·s ou inutiles dans le cadre de l'utilisation de nouvelles technologies : les élèves et le savoir se suffiraient à eux-mêmes et l'enseignant·e ne serait plus nécessaire.

Ce triangle pédagogique suppose de réussir à conserver un équilibre entre axe didactique (importance de l'enseignement et l'apprentissage), axe normatif (importance du cadre et des règles) et axe relationnel (importance de la relation affective et individualisée). Il suppose également que la classe réussisse à constituer à un groupe.

1.4.2 Approche systémique d'une classe

Selon Tuckman et Jensen (1977), un groupe se constitue selon plusieurs grandes étapes :

- la formation : les membres du groupes vont chercher des similitudes, en l'occurrence un but commun c'est-à-dire à l'école l'apprentissage ; les membres vont également avoir besoin de règles de fonctionnement, en particulier le respect des uns des autres ;
- la confrontation : chacun va intégrer qu'il est unique ce qui va provoquer des conflits. Des leaders prennent leur place. D'autres se mettent en retrait. Les interactions se constituent ;
- l'établissement de normes : réinvestir les règles initialement fixées si le groupe dysfonctionne ;
- la production : l'énergie n'est plus focalisée sur la gestion de classe et le groupe peut assumer pleinement et efficacement son rôle d'apprentissage ;
- la conclusion : c'est la fin de l'année mais aussi tout simplement la fin d'une séquence voire d'une leçon. Il faut en prendre soin. On peut par exemple réfléchir avec les élèves sur ce qui a fonctionné ou pas.

Trouver un équilibre à ce triangle pédagogique pour le système classe ainsi formé peut s'accomplir d'une infinité de manières. En particulier, cela peut dépendre du modèle d'enseignement adopté par l'enseignant·e.

1.4.3 Les trois modèles d'enseignement selon Astolfi

Selon Astolfi (1992), on peut utiliser l'un des trois modèles d'enseignement suivants : le modèle transmissif, le modèle béhavioriste et le modèle constructiviste. Selon Piaget (1973), le problème central de l'épistémologie est de savoir si le sujet (l'élève) doit mémoriser des connaissances, déjà tout organisées à l'extérieur de lui, ou bien s'il intervient activement dans la

connaissance et leur organisation. En réalité, au travers de ces trois modèles d'enseignement, Jonnaert (2002) considère deux paradigmes épistémologiques : ontologique (l'objet de la connaissance prime sur l'élève) et constructiviste (l'élève prime sur l'objet de la connaissance). Si l'on considère les trois types de savoirs modélisés par Vergnaud (1996), déclaratif, procédural ou pratique, choisir l'un de ces trois modèles revient à choisir dans quel ordre l'enseignant·e va faire aborder ces trois types de savoirs aux élèves :

- transmissif : déclaratif, procédural puis pratique ;
- béhavioriste : procédural puis déclaratif puis pratique ;
- constructiviste : pratique puis déclaratif puis procédural.

Selon les élèves, ils pourront se sentir plus ou moins à l'aise : certain·e·s élèves, motivé·e·s par les apprentissages, auront besoin de préparer les bases avant de se lancer dans un problème. D'autres, à l'inverse, auront besoin d'un problème concret pour donner du sens au savoir déclaratif transmis. On peut donc supposer que telle ou telle situation pédagogique ne puisse convenir à l'ensemble de la classe et qu'il soit donc nécessaire de s'intéresser aux attentes des élèves et de varier les modèles d'enseignement.

1.4.4 Posture de l'enseignant·e selon Bucheton et Soulé

La posture de l'enseignant·e va donc jouer un grand rôle dans les apprentissages des élèves. « Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche » (Bucheton et Soulé, 2019, p. 29). Selon ces auteurs, ces postures sont au nombre de six :

- la posture de contrôle : l'enseignant·e cadre la situation d'apprentissage et fait avancer sa classe ;
- la posture de contre-étayage : cette posture est proche de la précédente, l'enseignant·e impose un rythme à sa classe ;
- la posture d'accompagnement : l'enseignant·e est un guide, appartient de manière ponctuelle et suivant les besoins individuels des élèves ; il ou elle encourage la collaboration entre élèves ;
- la posture d'enseignement : il s'agit de la phase d'institutionnalisation des savoirs. Les élèves ne peuvent pas faire seul·e·s, l'enseignant·e modélise et structure les savoirs (rejoint le modèle transmissif) ;
- la posture de lâcher-prise : durant cette phase, les élèves peuvent mener des projets en autonomie, ils ou elles sont responsabilisé·e·s (rejoint le modèle constructiviste) ;
- la posture du magicien : l'enseignant·e fait des liens avec des jeux ou autres afin que les élèves construisent leurs savoirs (rejoint le modèle béhavioriste).

Selon ses objectifs, l'enseignant·e passera d'une posture à l'autre si bien que les élèves changeront également d'une posture à l'autre. Dans ce travail de recherche, l'expression « prof idéal·e » a pour but de simplifier la thématique auprès des élèves alors qu'on entend en réalité un comportement idéal. Etant donnée qu'une posture unique ne peut convenir à tous et toutes, à tout moment, on peut donc déjà se demander si la question de la ou du prof idéal·e est légitime.

1.5 La ou le prof idéal·e

Est-il possible de définir un·e prof idéal·e ? Répondre à cette question présente deux intérêts majeurs dans ce travail de recherche : d'une part, cela pourrait aider à détecter les stéréotypes ; d'autre part, cela permettrait de comparer utilement les bonnes pratiques issues de du retour d'expérience et de la littérature avec les attentes des élèves. Toutefois, cette question constitue un véritable défi tant des directions différentes sont possibles.

1.5.1 Devenir une ou un prof idéal·e grâce au neuromanagement

Selon Benlemselmi (2018), laquelle nous dresse un panorama d'une série d'outils concrets, il est tout à fait possible de devenir un·e prof idéal·e grâce au neuromanagement. Apparemment des mondes différents, en réalité, le monde de l'entreprise et celui de l'école ont le management en commun. Et l'on peut raisonnablement imaginer qu'une entreprise encourt des risques financiers par nature même de son activité. Des essais y sont tentés et si cela ne fonctionne pas, les pertes peuvent avoir des conséquences importantes sur l'entreprise et les employés eux-mêmes. Cet enjeu paralyse-t-il les entreprises ? Non, manifestement. Il y a donc peut-être des bonnes pratiques à en tirer pour l'enseignement, à commencer par le style de management. En économie, on en distingue quatre selon la répartition des responsabilités entre manager et collaborateurs : directif, participatif, délégatif, persuasif. Selon le magazine L'Economiste (Agoumi, 2016), le neuromanagement présente plusieurs objectifs : améliorer le bien-être et baisser le stress ; améliorer la cohésion du groupe. Un cerveau contient plus de cent milliards de neurones, ce qui représente un potentiel énorme qui n'attend qu'à être exploité. Le neuromanagement consiste en une méthode qui permet au manager de s'intéresser à ses propres mécanismes neuronaux et à ceux de ses collaborateurs. Selon Benlemselmi (2018), le fait de valoriser un élève avec bienveillance va lui donner envie de se dépasser. Cela va améliorer sa confiance en lui. Elle attache par ailleurs de l'importance au concept d'entreprise libérée. Ce concept part du principe que si les employé·e·s sont heureux ou heureuses alors ils ou elles seront performant·e·s dans leur travail. Cela est probablement universel donc applicable à l'enseignant·e et ses élèves, ce que confirment en particulier les neurosciences.

1.5.2 Pourquoi les neurosciences peuvent-elles être utiles à la ou au prof idéal·e?

La ou le prof idéal·e devrait pouvoir bénéficier des apports des neurosciences cognitives. En effet, « chaque jour, des millions de jeunes cerveaux vont à l'école. Problème : l'organe de la pensée reste un angle mort de notre système éducatif. Alors même que ces dernières années, les études des neurosciences sur l'attention, la mémorisation, les modalités d'apprentissage ... se sont révélées particulièrement fécondes » (Ribeau et al., 2020, p. 2) . Par exemple, selon Houdé (cité

dans Ribeau et al., 2020, p. 25), l'inhibition grâce au cortex préfrontal : pour apprendre à écrire un « b » et un « d », l'enfant qui possède initialement une approche symétrique doit désapprendre cette symétrie afin de pouvoir distinguer ces 2 lettres. L'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle a ainsi montré que les élèves n'y parvenant pas ont un problème dans l'exécution de ce processus d'inhibition. Naturellement connaître ce mécanisme peut être utile aux élèves comme à l'enseignant·e.

1.5.2.1 Le cerveau humain ne peut se concentrer que quelques minutes à la suite

La neuroéducation a apporté d'autres résultats intéressants : par exemple, le cerveau ne peut pas se concentrer plus de quelques minutes à la suite. Lachaux (cité dans Ribeau et al., 2020) cite une étude de l'université d'Oregon qui conclut que « les élèves ont tendance à être dérangés tant par des distracteurs externes que par leurs pensées » (p. 31). Cette publication prolonge des recherches antérieures des années 1970 selon lesquelles 10 à 50% du temps en cours était consacré à penser à autre chose que le cours lui-même. Suite à des expériences avec des élèves de 8H, Lachaux a conclu que 95% des élèves étaient capables d'avoir une attention soutenue de 2 minutes. Le défi n'est donc pas pour l'enseignant·e d'apprendre à l'élève à se concentrer pendant une leçon entière, car cela semble physiologiquement impossible. Mais plutôt que l'enseignant·e sache ce sur quoi guider et focaliser leur attention.

1.5.2.2 Les quatre piliers de l'apprentissage facteurs de réussite selon Dehaene (2018)

Cette attention, selon Dehaene (2018), est le premier des quatre piliers que les neurosciences ont identifié comme facteurs de réussite de l'apprentissage :

- l'attention : il s'agit d'un mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Le système attentionnel se décompose en trois systèmes : alerte (simple surveillance), orientation (spatiale ou focale) et contrôle exécutif. L'attention module massivement l'activité cérébrale. A cela s'ajoute le fait que le contrôle exécutif fonctionne de manière séquentielle car il y aurait un goulet d'étranglement dans lequel une seule information ne peut être traitée qu'à la fois. Il s'agit d'inhiber un comportement indésirable qui ferait double tâche. C'est pourquoi l'enseignant·e doit attirer l'attention de l'élève sur le bon niveau ;
- l'engagement actif : un organisme passif n'apprend pas. Rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles va paradoxalement aboutir à un surcroît d'engagement et un effort cognitif, synonymes de meilleure attention ;

- le retour d'information : l'erreur est humaine mais aussi indispensable. On pense actuellement que le cortex est une machine à générer des prédictions et à intégrer les erreurs de prédictions. Il lance une prédiction, reçoit des infos sensorielles. La différence entre les deux crée un signal d'erreur qui va se propager dans le cerveau et qui va permettre de corriger et d'améliorer la prédiction suivante. Le cerveau fonctionne par itérations, avec des cycles qu'on peut décomposer en 4 étapes : prédiction, feedback, correction, nouvelle prédiction. Il s'agit de continuellement corriger le tir grâce au retour d'expérience. L'apprentissage ne peut se déclencher que s'il y a un signal d'erreur, autrement, rien ne change. Or, l'enseignant·e le sait bien : l'erreur est normale, inévitable et fertile ! A condition que l'apprenant la remarque activement et la dépasse (au lieu de l'ignorer). Pour être fertile, elle ne doit pas être sanctionnée, le stress étant un inhibiteur d'apprentissage. Comment faire pour dépasser l'erreur et parvenir au succès ? L'enseignant·e devrait motiver son élève par le renforcement positif et la récompense immatérielle. Conclure un succès par un renforcement social : approbation, validation, encouragement ;
- la consolidation des acquis : au cours de l'apprentissage, le cortex préfrontal est d'abord fortement mobilisé par l'attention exécutive. Puis au point culminant d'un apprentissage, l'enjeu sera d'accomplir le transfert de l'explicite vers l'implicite. En transférant ses apprentissages vers des réseaux non conscients, plus rapides, plus efficaces, le cerveau parvient à une automatisation. On libère ainsi le système du cortex préfrontal qui redevient disponible. Le cortex préfrontal est un goulet d'étranglement, qui ne peut traiter qu'un volume donné d'informations à la fois. Par exemple en lecture, au début, l'enfant doit retenir consciemment chacune des correspondances entre les lettres et les sons, et les appliquer une par une. Apprendre que le rond o se prononce eau. Or, une fois qu'on maîtrise la lecture, cela va aussi vite pour des mots de 3 ou 8 lettres : le traitement est massivement parallèle, et non plus sériel. Lorsque le pourcentage de ressources de notre unité centrale est sollicité pour le décodage, on ne peut pas se concentrer sur le sens du texte. L'automatisation est cruciale pour libérer des ressources de haut niveau.

1.5.2.3 Pourquoi l'humain cherche-t-il à apprendre ?

Selon Dehaene (2018), l'être humain veut apprendre parce qu'il cherche à comprendre le monde, à essayer d'en construire un modèle. Notre curiosité se déclencherait chaque fois que notre cerveau détecte un décalage entre ce que nous connaissons déjà et ce que nous pourrions savoir. On pourrait ainsi assimiler notre curiosité à un régulateur de Watt cherchant à conserver

une certaine pression d'apprentissage. Ainsi, la curiosité s'orienterait vers ce qu'il nous paraît utile d'apprendre, tandis qu'elle se détourne de ce nous savons déjà.

1.5.2.4 *Comment l'humain apprend-il ?*

Selon Dehaene (2018), cet apprentissage est possible par la plasticité cérébrale qui consiste en la capacité de notre cerveau à recycler des circuits présents dès notre naissance. Par exemple, la zone de la lecture recycle un algorithme préexistant, celui de la reconnaissance des visages. Et ce n'est pas une simple réutilisation : la plasticité implique de réorganiser des algorithmes. Par exemple, les jeunes enfants apprenant à écrire, écrivent des lettres ou des mots à l'envers. Cette erreur est naturelle car elle découle d'un phénomène cérébro-oculaire, l'invariance de la vision stéréoscopique, qui joue un rôle dans la reconnaissance des visages. Cet algorithme s'exprimera le temps d'être désappris grâce à l'inhibition évoquée plus haut.

Fort de tels résultats, l'enseignant·e pourra mieux adapter sa manière d'enseigner en fonction de ses élèves. Et les dernières découvertes en neurosciences ne s'arrêtent pas là : dans le domaine socioaffectif, les neurosciences montrent en particulier qu'apprentissage, bienveillance, et compétences sociales sont intimement liés.

1.5.3 *L'importance d'un environnement bienveillant*

En effet, nous allons voir dans quelle mesure les neurosciences tendraient à prouver qu'idéalement les enseignant·e·s devraient installer un environnement bienveillant pour favoriser non seulement apprentissages mais aussi compétences socioaffectives des élèves. Alors qu'une majorité d'adultes pense encore, selon une étude de l'UNICEF (2017), que l'éducation nécessiterait des humiliations verbales et physique (ne fais pas ci, ne fais pas ça...), de récentes découvertes ont heureusement démontré le contraire, comme le résume Gueguen (2018). Depuis longtemps, on savait que le cerveau humain pouvait être décomposé en trois principaux cerveaux : le cerveau archaïque, partagé avec les reptiles et qui nous permet de survivre en cas de danger imminent ; le cerveau émotionnel, partagé avec les mammifères ; le cerveau supérieur, en commun avec les primates, ce dernier cerveau comprenant en particulier le cortex préfrontal, lui-même servant à réfléchir, faire des choix, planifier, organiser, créer, avoir conscience de soi-même, avoir de l'empathie, gérer ses émotions.

1.5.3.1 Le cerveau d'un enfant est très fragile, immature et malléable

On sait maintenant qu'une grande partie du cerveau est dévolue aux relations sociales. Et l'environnement socioaffectif de l'enfant va exercer une influence sur : la sécrétion de molécules cérébrales, le développement des neurones, la myélinisation, les synapses, les circuits neuronaux, les structures cérébrales, l'expression de certains gènes, les télomères de chromosomes. Jusqu'à cinq ans, le cerveau de l'enfant est très immature, c'est pourquoi il ne peut pas gérer ses émotions en particulier. Son cerveau est très fragile ce qui explique que les humiliations produisent un effet nocif sur le développement du cerveau. C'est pourquoi, toujours selon Gueguen (2018), il est important d'exprimer ses émotions. Parler des émotions à un tout petit va développer sa sociabilité naturelle. Auparavant, on pensait qu'il fallait le dresser. Maintenant, on sait que l'enfant souhaite coopérer, a besoin d'empathie. Ses qualités vont donc se développer en fonction de son entourage. La relation idéale se compose d'empathie, est soutenante et aimante, ce qui permet une évolution optimale du cerveau. L'empathie quant à elle présente trois facettes : affective (partager les émotions sans nous confondre avec l'autre), cognitive (comprendre les émotions de l'autre) et la sollicitude empathique (ce qui nous incite à veiller sur l'autre). La bienveillance consiste à porter un regard sur autrui, être compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien. Des études ont montré que plus l'enfant vit des expériences d'empathie, plus il devient sociable et moins il va développer des comportements agressifs et antisociaux.

1.5.3.2 La place des émotions

Les neurosciences affectives s'intéressent aux émotions. Ces dernières ne sont ni mauvaises ni bonnes. Il s'agit d'un phénomène biologique, en réaction à un événement extérieur. C'est pourquoi il n'y a aucun jugement à avoir sur nos émotions. Elles servent à se connaître : que se passe-t-il en nous ? quels sont nos souhaits ? quels sont nos besoins profonds ? Elles nous permettent de prendre soin de nous. L'intelligence ne suffit pas à avoir une vie cohérente. Les émotions nous amènent à penser, comprendre, faire des choix. Nos émotions influencent notre vie tout entière : vie affective, façon de penser, de faire des choix, d'apprendre, d'agir. Nos compétences socio émotionnelles sont la capacité de connaître nos émotions. Elles permettent d'avoir des relations satisfaisantes, de résoudre des conflits et d'avoir une pensée critique. Quand l'enseignant·e développe les compétences socio émotionnelles, l'enfant va progresser sur ses relations et dans sa réussite scolaire. Un manque de connexion à ses émotions peut provenir de deux causes : soit des humiliations à répétition soit l'interdiction faite à l'enfant d'exprimer des émotions désagréables, jugées négatives (« arrête ta comédie, ce n'est rien... »). Il est en effet primordial d'exprimer, nommer les émotions que l'on ressent pour calmer son amygdale cérébrale. Il s'agit du centre de la peur, qui va produire une molécule de stress (cortisol) et

l'adrénaline, nocives pour le cerveau. Être en mesure de réévaluer la situation modifie les circuits neuronaux et l'impact émotionnel (« ce n'est pas si grave, on va résoudre la situation ensemble »). Cela va permettre un développement positif du cerveau. On ne contrôle pas l'apparition de nos émotions mais l'adulte se contrôle pour ne pas agresser. Pour cela, le cortex préfrontal permet de se calmer, bien décider face à nos émotions sans agresser l'autre, fuir, ou être en état de sidération. A ce sujet, la Communication Non Violente de Marshall Rosenberg (2016) peut s'avérer utile. Elle permet en particulier d'améliorer la qualité de nos relations aux autres et à soi, de développer notre empathie, d'apprendre à parler de manière bienveillante.

1.5.3.3 L'enfant n'est pas capricieux, il a simplement besoin d'aide

Selon Gueguen (2018), un enfant de deux ans n'est pas capable d'attendre son tour. Et pour cause, un cerveau humain met environ vingt-cinq ans pour être mature ! Or, l'étape ultime de maturation complexe concerne le cortex orbitofrontal, qui permet quatre caractéristiques principales : l'empathie, la régulation des émotions, faire des choix, avoir un sens éthique et moral. On comprend donc que le jeune enfant ne peut pas contrôler ses émotions, les circuits entre son cortex orbitofrontal et son cerveau émotionnel ne sont pas encore fonctionnels. L'enfant ne dispose donc pas du cortex préfrontal comme filtre, il ne peut pas prendre de recul. C'est cela qui explique les tempêtes émotionnelles auxquelles l'enfant peut se trouver en proie. Alors qu'on pensait autrefois qu'il pouvait y avoir caprice, l'enfant a au contraire besoin de notre aide. Il est tout à fait normal que le cerveau soit immature durant l'enfance.

1.5.3.4 Un être humain ne naît pas violent

Selon Gueguen (2019), un enfant de deux ans mord parce qu'il se sent en danger ou bien en insécurité. Dans ce cas, le cerveau archaïque s'active et l'enfant se met en état de survie. En dessous de cinq ans, ce sont les cerveaux archaïque et émotionnel qui dominent. L'enfant est dépassé par ce qui lui arrive. Le cortisol et l'adrénaline sont des molécules de stress, très toxiques pour le cerveau, fragile durant l'enfance qui plus est. A l'inverse, l'entourage de l'enfant peut avoir un impact positif très important sur le développement global de son cerveau si l'entourage sait : être empathique, aider l'enfant à exprimer ses émotions ; l'apaiser. C'est un passage très compliqué pour l'enfant et les adultes qui s'en occupent. Il est très compliqué pour l'enseignant-e de ne pas s'énerver, de ne pas punir, de ne pas menacer. L'enjeu est de donner un cadre en étant empathique en comprenant ce qui se passe chez l'enfant. Dire non sans humilier. Rappeler simplement la règle. Ne pas juger. L'adulte doit faire preuve de confiance envers l'enfant, lequel va apprendre en grandissant. Il ne s'agit pas de céder si cela n'est pas justifié mais d'apaiser et d'aider à mettre des mots sur ses émotions. Cela exige compréhension et patience. Une étude sur

des adultes très violents a montré que leur cortex préfrontal ne fonctionnait pas correctement. Si l'enfant reçoit de la sécurité affective, les circuits de ce cortex orbitofrontal vont se renforcer.

1.5.3.5 Le développement de notre cerveau va dépendre de nos expériences et nos relations

Selon Gueguen (2018), le maternage va retentir sur notre façon de réagir au stress et nos facultés intellectuelles (mémoire, apprentissage). En particulier, l'hippocampe joue un rôle clé dans la mémoire. Le maternage va améliorer l'expression d'un gène qui agit sur le développement des connexions de l'hippocampe. Or, le stress a un effet inverse. Quand on a un contact doux, cela va favoriser la maturation cérébrale de l'enfant et activer son cortex préfrontal. Ce maternage va entraîner la production d'ocytocine, hormone qui nous permet de faire preuve d'empathie. L'ocytocine va nous aider à percevoir les expressions du visage et des yeux. Globalement, des endorphines seront créées, favorisant bien être et diminution du stress. Tout ceci favorise l'attachement sécurisé d'où un effet important sur le développement cognitif et social de l'enfant. Qui plus, il y a un effet réciproque, c'est-à-dire que celui qui reçoit un regard bienveillant va instinctivement porter un regard bienveillant. On estime que l'œil est l'émanation directe du cerveau, qu'il reflète les émotions, l'âme. D'autres molécules dépendent de l'ocytocine : la dopamine (impliquée dans le plaisir de vivre, la motivation, la créativité), la sérotonine (stabilisant de l'humeur). L'ocytocine a donc de grandes implications sociales : elle réduit l'anxiété, l'appréhension sociale ; elle contribue au lien social, à la cohésion de groupe ; elle favorise la coopération, l'altruisme. Quand les adultes encouragent les enfants, la substance grise de l'insula augmente : d'où une meilleure compétence sociale, de l'empathie, une meilleure estime de soi, de la motivation et un bien-être à la fois physique et émotionnel. En cas de compétition, de comparaison, de stress, la sécrétion d'ocytocine est bloquée. A l'inverse, en cas de collaboration, de coopération, de plaisir : les hormones ocytocine, dopamine et sérotonine sont sécrétées. Ces résultats sont cohérents avec les théories sur la motivation évoquées plus haut, ce qui est rassurant ! Revenons sur la réciprocité et l'imitation. L'être humain serait équipé de neurones miroirs, lesquels constitueraient un facteur décisif dans notre développement. Ils permettent en effet aux enfants d'apprendre par imitation sur des adultes. Si on a des rapports de force avec les enfants ou bien entre adultes, alors ils auront des rapports de force avec les adultes mais aussi entre eux. Tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le critique, le punit, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte, tout ce qui lui fait peur, diminue le volume du cortex orbitofrontal. Les mauvais traitements émotionnels durant l'enfance ont des conséquences chez l'adulte : troubles anxieux, dissociatifs, dépressions, agressivité. Les paroles blessantes vont activer l'amygdale cérébrale, centre de la peur, parfaitement mature dès la naissance ! Chez les tout petits, elle est capable de stocker des souvenirs, inconscients. L'hippocampe constitue une mémoire consciente, à partir de trois à cinq ans. Les encouragements vont augmenter le volume

de l'hippocampe. A l'inverse un stress important, répété, quotidien, va produire du cortisol, lequel va aggraver leur neurones de l'hippocampe, pouvant aller jusqu'à son endommagement. Et c'est un cercle vicieux qui peut s'installer : si l'enfant a peur à l'école, l'hippocampe fonctionne mal. Il apprend alors mal, se sent démotivé, humilié. Trop de cortisol chez l'enfant va altérer ses autres zones cérébrales comme le cortex préfrontal. Le stress des premières années peut par exemple entraîner des troubles de l'humeur. En 2017, la France a refusé de voter une loi européenne contre les punitions corporelles aux enfants. On comprend donc bien encore tout le chemin qui reste à parcourir et le rôle décisif que peuvent jouer les enseignant·e·s dans l'évolution de l'éducation des cerveaux.

1.5.4 Intelligences

En effectuant des recherches sur les lésions cérébrales, Howard Gardner (1983), psychologue et pédagogue, s'est aperçu que l'intelligence demeurait et en déduit qu'il existait probablement plusieurs formes d'intelligence. Il en distingua sept : linguistique, logico-mathématique, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale, kinesthésique, visuo-spatiale. On pourrait y ajouter l'intelligence naturaliste. Or l'école traditionnelle travaille prioritairement les intelligences linguistique et logico-mathématique. C'est pourquoi il est recommandé d'essayer de reconnaître le profil de chaque élève et de différencier l'enseignement en fonction : renforcer les intelligences multiples de l'élève en adaptant la consigne ; accompagner l'élève à développer des intelligences qu'il ne maîtrise pas. Une solution peut être de mettre en place des binômes complémentaires.

1.5.5 La programmation neurolinguistique

Selon Benlemselmi (2018), la programmation neurolinguistique est une discipline qui relève de la communication dont voici deux techniques. La première repose sur le principe du miroir, bien connu des commerciaux. Il s'agit d'adopter l'attitude, la posture et le vocabulaire de son interlocuteur. En effet, l'interlocuteur va ainsi supposer que je lui ressemble donc que je ne lui veux pas de mal ce qui le mettra en confiance et l'amènera à écouter mon discours. La seconde technique consiste à analyser les mouvements des yeux. Des chercheurs et psychologues affirment que le positionnement du regard indique si l'interlocuteur fait un rappel visuel, auditif ou kinesthésique d'une part ; d'autre part, il indique si le rappel fait référence à la maîtrise, l'imaginaire, un souvenir remémoré. Avec de telles connaissances, l'enseignant·e peut mieux cibler son enseignement et mieux s'adresser à ses élèves.

1.5.6 L'analyse transactionnelle

Toujours selon Benlemselmi (2018), un autre outil pour permettre à l'enseignant·e de communiquer idéalement concerne l'analyse transactionnelle. Il s'agit d'une discipline de communication globale (à la fois verbale et non verbale) dans laquelle les individus se placent dans trois rôles possibles : parent, adulte, enfant. L'idée, pour optimiser la communication avec ses élèves, est de tenter l'équilibre qui existe d'adulte à adulte. Dès qu'un individu se place en position supérieure (parent) à celle de l'autre (enfant), il y a déséquilibre ce qui nuit à la communication donc à l'apprentissage. L'objectif est que l'enseignant·e mette à disposition son expertise, en toute humilité, pour accompagner et guider l'élève. L'enseignant·e passe d'une posture traditionnelle en situation de supériorité, détenteur du savoir savant, à une posture de personne ressource pour l'élève. L'une des raisons de cette mutation est en particulier le développement fulgurant d'internet, qui vient bouleverser l'équilibre initial Enseignant·e – Elève – Savoir dans le triangle de Houssaye.

1.5.7 Les moyens numériques

En effet, selon Benlemselmi (2018), le savoir est en libre accès sur internet et le rôle de l'enseignant·e est ainsi impacté. Or, les jeunes apprécient particulièrement les outils numériques alors pourquoi ne pas les utiliser judicieusement ? Cela montrera aux élèves que l'enseignant·e fait l'effort de s'adapter aux élèves (et non plus l'inverse comme il y a quelques dizaines d'années). Naturellement, il faudra être clair sur le cadre de leur utilisation en classe pour éviter les dérives. L'utilisation des nouvelles technologies pourra donc être une première preuve de confiance que l'enseignant·e témoignera auprès de ses élèves, dans la mesure où ces derniers devraient prendre en main ces outils plus facilement que l'enseignant·e lui-même.

1.5.8 Une relation de confiance

Plus globalement, il faudra mettre la priorité sur cette relation de confiance favorisant l'ambiance de classe bienveillante. Par exemple, de manière informelle autour de petits déjeuners ou repas. Ou encore des séances de discussion hors du contexte scolaire, afin que l'enseignant·e se montre disponible au besoin des élèves. Contrairement aux idées reçues, l'enseignant·e ne perdra pas de respect mais gagnera en humanité. Les élèves ne sont pas des vases à remplir d'eau, prétendait Montaigne ! L'enseignant·e a plutôt pour rôle d'allumer le feu de la curiosité chez les élèves.

Après ce survol de pistes concrètes provenant de la pratique mais aussi cet approfondissement de la recherche en neurosciences cognitives, affectives et sociales, intéressons-nous à la vision de la ou du prof idéal·e selon les élèves. Comme déjà évoqué plus haut, même si l'enseignant·e reste la ou le patron·ne et l'adulte qui fixe le cadre, l'école inclusive incite l'enseignant·e à gérer l'hétérogénéité des élèves. On peut donc supposer que cette vision est multiple et que son contour est particulièrement difficile à dessiner. Leloup (2004) s'est intéressée à cette problématique en cherchant à définir ce qu'est un cours ennuyeux pour des lycéens mais aussi un cours idéal. Pour cela, l'auteure a effectué des entretiens auprès de 23 élèves et de 18 enseignant·e-s de manière à définir le cours idéal. Le tableau présentant le cours « idéal » selon les élèves avec le nombre de citations de chaque item figure en annexe 1. On remarque d'emblée que l'item le plus cité est l'absence de problème de discipline et le second que le cours est structuré. Le troisième item est la bonne compréhension du cours par les élèves. Le premier item sur la discipline et le deuxième sur la structure rejoignent les propos de Richoz évoqués plus hauts : contrairement à certains stéréotypes, les élèves ont besoin d'un cadre clair car cela est rassurant et les aide à se développer. Le troisième item sur la compréhension du cours est rassurant à plus d'un titre : d'une part, cela légitime l'existence des didactiques ; d'autre part, et surtout, si les élèves veulent comprendre, c'est qu'ils sont intéressés par l'école. Or, il peut s'avérer tentant d'attribuer l'échec d'un élève à sa mauvaise volonté plutôt qu'à la qualité de l'enseignement. Sur ce sujet, un tel quiproquo est vite arrivé et peut alimenter un véritable danger : un·e enseignant·e partant du principe qu'un·e élève ne réussit pas parce qu'elle ou il n'a pas envie de comprendre risque de ne pas apporter le soutien adapté à cet·te élève, si l'élève a bel et bien envie de comprendre. Autrement dit, avec toute la bonne volonté du monde de la part d'un·e enseignant·e, un stéréotype peut rapidement se révéler désastreux tant pour elle ou lui que ses élèves. C'est pourquoi nous allons nous intéresser à ses mécanismes dans le paragraphe suivant.

1.6 Stéréotypes : causes et conséquences

Un stéréotype peut être défini comme une « expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché » (Larousse en ligne, s. d., <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/st%C3%A9r%C3%A9otype/74654>). Il existe plusieurs mécanismes de stéréotypes chez les enseignant·e-s. Intéressons-nous à certains d'entre eux, particulièrement connus. Comme vu plus haut, la posture de l'enseignant·e et celle des élèves vont interagir.

1.6.1 Stéréotypes en gestion de classe

Tout d'abord, d'un point de vue comportemental, à titre d'exemple, Massé, Desbiens & Lanaris (2014) abordent plusieurs théories sur les troubles du comportement. Les auteurs s'appuient sur trois études réalisées au Québec avant 2000. Un·e enseignant·e adoptera instinctivement un comportement répressif en réponse à un élève perturbateur. Ces mesures pourront stopper le comportement perturbateur mais pourront également avoir comme effet de réaffirmer son statut dans sa classe. C'est pourquoi cette stratégie ne fonctionne généralement pas. L'enseignant·e attribuera cela à l'élève plutôt qu'à sa stratégie. Par ailleurs, un élève perturbateur aura bien souvent une mauvaise estime de lui-même. Un cercle vicieux s'installe : l'élève agit alors de manière inappropriée, il est alors sanctionné ce qui lui renvoie une mauvaise image de lui-même et ainsi de suite. L'enseignant·e est par conséquent moins disposé·e à soutenir ou encourager l'élève alors que c'est ce dont il aurait le plus besoin pour rompre le cycle infernal. La théorie sur le comportement humain de ces auteurs montre que le comportement de l'enseignant·e peut renforcer celui de l'élève alors qu'il voulait le supprimer !

1.6.2 Stéréotypes sur l'intelligence

Ensuite, d'un point de vue cognitif, selon Croizet et Neuville (2004), l'intelligence peut être appréhendée de deux manières différentes : une manière stable où chaque individu dispose d'un capital-intelligence immuable au cours de l'existence ; une autre approche où chaque individu bénéficie d'une intelligence malléable, pouvant évoluer constamment. Or, on sait qu'encourager un élève peut avoir des effets très bénéfiques sur ses résultats. Encore faut-il que ces encouragements soient appropriés. Selon la vision que l'enseignant·e aura de l'intelligence, les encouragements le seront ou non. Par exemple, dans la première approche (stable) de l'intelligence, l'élève se verra attribuer une intelligence fixe alors que dans la seconde, l'enseignant·e pourra par exemple valoriser les efforts fournis ce qui est d'autant plus motivant pour l'élève car elle ou il peut agir directement sur ses efforts. Dweck va plus loin (2010) : les personnes avec un état d'esprit fixe, percevant l'intelligence comme innée, vont considérer l'effort comme une preuve de faiblesse et auront une mauvaise estime d'eux-mêmes. La moindre épreuve leur donnera une mauvaise image d'eux-mêmes. A l'inverse, les personnes à l'état d'esprit de développement (vision malléable) considèrent les obstacles comme des sources d'amélioration et ne remettent pas en cause leurs qualités personnelles. Un échec s'explique par une mauvaise stratégie. Ainsi leur estime d'eux-mêmes n'est pas affectée. Au contraire, l'erreur est une source d'apprentissage. Et l'état d'esprit d'une personne peut changer, en fonction de l'environnement. Il est donc important de ne pas encourager l'intelligence ou le talent d'un élève mais bien sa démarche ou ses efforts afin qu'il continue à se développer et à apprendre.

1.6.3 Effet Pygmalion

Selon Rosenthal et Jacobson (1971), l'effet Pygmalion en contexte scolaire est une prophétie auto-réalisatrice qui influence le comportement de l'élève. Pour démontrer leur théorie, les deux auteurs ont effectué des expériences avec des élèves d'un quartier pauvre de San Francisco. Sous prétexte d'une étude sur le QI de ces élèves, les auteurs ont communiqué à leurs enseignant·e·s les quotients intellectuels, dont 20% aléatoirement choisis et volontairement surévalués. En fin d'année, les élèves repassent le même test de QI pour analyser les progrès. Les enfants dont le QI avait été surévalué ont montré des progrès plus importants que la moyenne. Systématiquement, avec les élèves à QI surévalué, l'enseignant·e va inconsciemment et involontairement adopter une attitude plus encourageante parce qu'il le croit plus doué ou avec plus de potentiel. L'enseignant·e va être plus exigeant·e, les interroger plus fréquemment, être plus patient·e avec eux. Résultat à la fin de l'année : ces élèves auront plus progressé. A l'inverse, avec des élèves sous-évalués, l'enseignant·e va adopter une attitude anxieuse, moins encourageante. Il les interrogera plus rarement et sera moins patient, notamment en cas d'erreur. C'est donc un véritable cercle qui se met en place, qu'il soit vertueux ou vicieux. Selon le stéréotype qu'un·e enseignant·e va avoir par rapport à un élève, ce dernier va progressivement se conformer au regard que lui porte l'adulte. C'est donc un phénomène de stéréotype qui s'entretient mutuellement entre l'enseignant·e et l'élève.

1.6.4 Cinq idées reçues en neuroéducation

Les neurosciences viennent également illustrer ce risque des stéréotypes incitant à adopter des principes pédagogiques erronés. Selon Stix (cité dans Ribeau et al., 2020), cinq idées reçues peuvent être relevées en neuroéducation :

- « nous n'utilisons que 10% de notre cerveau » (p. 10) : même si l'enseignant·e peut demander à ses élèves de faire plus d'efforts en classe, « il est faux de croire que cela active des circuits neuronaux non utilisés » (p. 10) ;
- « notre personnalité est liée à une dominance du cerveau droit (soit disant créative) ou du cerveau gauche (rationnelle) » (p. 10) : contrairement aux idées reçues, comme le montre l'IRM fonctionnelle, « nous utilisons les deux hémisphères pour toutes les fonctions cognitives » (p. 10) ;
- « nous devons parler une langue avant d'en apprendre une autre : des études montrent que le multilinguisme confère au contraire une meilleure compréhension de la structure du langage » (p. 10) ;

- « les hommes et les femmes auraient un cerveau différent, d'où des capacités d'apprentissage distinctes » (p. 10) : il est vrai que des différences ont été relevées sur leur mode de fonctionnement. En revanche, aucune étude n'a réussi à montrer un mécanisme neuronal différent au moment de l'apprentissage ;
- « chaque enfant aurait son propre type de mémoire (auditive, visuelle...) : l'idée que l'on peut adapter sa façon d'apprendre selon son profil n'a pas été validée scientifiquement » (p. 10-11).

On constate donc que les stéréotypes chez les enseignant·e·s peuvent avoir de puissants effets sur les élèves, aussi bien dans un sens positif que négatif, et ce d'autant plus qu'ils sont susceptibles de s'entretenir à cause de stéréotypes chez les élèves. D'où l'importance de s'en préoccuper ici. Comme expliqué plus haut, les élèves se situent au cœur du triangle pédagogique de Houssaye. L'enseignant·e doit, pour pouvoir adopter une posture adaptée à ses objectifs et à ses élèves, perpétuellement s'intéresser à leurs besoins et leurs attentes. Et cela reste tout à fait compatible avec la nécessité pour l'adulte de rester chef bord et de fixer le cadre adapté aux apprentissages comme le montre Richoz (2009). On peut donc légitimement se demander s'il existe des stéréotypes chez les enseignant·e·s concernant les attentes des élèves.

1.7 Question de recherche

La question centrale de recherche est la suivante : quels stéréotypes sont présents chez les enseignant·e·s concernant les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e ?

L'objectif est d'améliorer des pratiques pédagogiques.

Les sous questions suivantes permettent de répondre à la question centrale :

- Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e?
- Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?
- Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s?
- L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs éventuels stéréotypes ?

2 Démarche méthodologique

2.1 Description de la démarche

2.1.1 Type de recherche

Selon la typologie de Van der Maren (2003), l'enjeu de ce travail de recherche est pragmatique dans la mesure où il s'intéresse à de potentiels problèmes au niveau des enseignant·e·s. Plus précisément, il s'agit d'une recherche évaluative à visée d'amélioration : évaluation de stéréotypes pour améliorer des pratiques pédagogiques. Avant de pouvoir tenter de remédier à ces stéréotypes, encore faut-il avoir la possibilité d'en prendre conscience ? C'est l'objectif de ce travail. On ne saurait prétendre directement fournir des outils pour exécuter ces améliorations. Par ailleurs, du côté des élèves, la description de leurs attentes permettra de détecter d'éventuelles régularités et de déduire des résultats du type : si l'élève est une fille alors elle aura plus de chance d'attendre un ou une enseignant·e strict·e qu'un garçon. Là encore, nous n'en déduirons pas un comportement prescrit pour l'enseignant·e, du type : soyez plus strict·e avec les filles. Il s'agira d'alimenter les réflexions de chacun et chacune. Nous adoptons ici un discours à fonction essentiellement descriptive dans la mesure où il s'agit de décrire les attentes des élèves et les représentations des enseignant·e·s sur ces attentes mais aussi de constater leur écart. La dernière question de recherche relative à l'ancienneté peut être vue également comme descriptive dans la mesure où il s'agit de recueillir des résultats pour confirmer ou pas une hypothèse. D'un point de vue nomologique, ce travail vise avant tout à contribuer à la connaissance sur le plan de la description. Selon Astolfi (1993), il existe plusieurs paradigmes pour les recherches en didactique. Comme dit plus haut, l'objectif de ce travail étant de connaître plutôt que d'agir, il s'agit d'une recherche avant tout modélisante. Naturellement, nous ne nous interdisons pas le versant herméneutique en tentant des interprétations de telle ou telle régularité qui pourrait être constatée. Néanmoins, le cœur de ce travail étant descriptif, ce versant herméneutique est abordé en se limitant à formuler quelques hypothèses, ce qui n'entre pas dans le champ d'une recherche interprétative à proprement parler.

2.1.2 Méthode de recherche

Afin de pouvoir détecter des régularités éventuelles, il nous est nécessaire de collecter suffisamment de données. La méthode de recherche est essentiellement quantitative, par l'intermédiaire de questionnaires. L'objet de l'enquête concerne les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e mais aussi les représentations que se font les enseignant·e·s de ces

attentes. L'objectif général est donc de mieux connaître les représentations de chacun et chacune. Les objectifs spécifiques sont multiples :

- repérer des éventuelles dépendances des attentes des élèves par rapport à des variables indépendantes comme leur genre, leur degré ou leur niveau ;
- repérer d'éventuels stéréotypes chez les enseignant·e·s en mesurant les écarts de leur représentation des attentes des élèves par rapport aux attentes des élèves ;
- déterminer si l'ancienneté (variable indépendante) permet d'améliorer la connaissance des attentes de ses élèves (variable dépendante).

2.1.3 Echantillon

Qu'il s'agisse des élèves ou des enseignant·e·s interrogés, le premier échantillon retenu est constitué par deux établissements publics du secondaire 1 à Bienne, dans le canton de Berne. Concernant les élèves sondé·e·s, en accord avec les directions d'établissement, elles et ils remplissent les questionnaires à l'école. Une autorisation parentale est fournie. Il est laissé libre choix aux enseignant·e·s faisant passer cette enquête anonyme à leurs élèves d'exiger cette autorisation ou non. Concernant les enseignant·e·s sondé·e·s, la réponse se fait sur la base du volontariat. Les échantillons ne sont pas totalement représentatifs des populations des deux établissements : du côté des élèves, l'autorisation parentale intervient et il subsiste donc une erreur de couverture; du côté des enseignant·e·s, seul·e·s les volontaires répondent, il subsiste là encore une erreur de couverture. Indépendamment de ces deux éléments, les échantillons sont de nature aléatoire puisqu'aucun autre critère n'est fixé. L'étude a été présentée de manière anonyme c'est-à-dire que l'adresse email n'est pas exigée pour remplir le formulaire ; par ailleurs, l'identité du sujet n'est pas demandée. Du côté des enseignant·e·s, toutefois, il est laissé un champ libre pour ceux qui souhaiteraient laisser leur email, qui est traité de manière confidentielle. Cet email peut servir à prolonger l'étude, à demander d'éventuelles précisions nécessaires pour le traitement des données mais aussi à communiquer les résultats. Comme dit plus haut, le consentement des enseignant·e·s est actif puisqu'ils doivent choisir de participer. Côté élève, le consentement est passif puisque leurs enseignant·e·s leur demandent de remplir ce questionnaire. Toutefois, il est toujours possible pour un·e élève ou ses parents de refuser de participer à l'étude. Une fois ce premier échantillon ayant participé, le nombre de réponses étant jugé insuffisant pour obtenir des résultats fiables, l'échantillon est élargi à la totalité de l'espace BEJUNE, toujours sur la base du volontariat : d'abord, aux enseignant·e·s membres des syndicats cantonaux ; dans un dernier temps à tous les élèves et toutes et tous les enseignant·e·s via les directions d'école.

2.1.4 Procédure

L'étude se déroule en ligne via des questionnaires Google Form. 332 questionnaires élèves du premier échantillon sont collectés entre le 7.9.2021 et le 7.12.2021, sur le temps scolaire. Les établissements décident eux-mêmes les modalités de passage des questionnaires aux élèves : quel·le·s enseignant·e·s les fait passer et à quel moment ? 33 questionnaires enseignant·e·s sont collectés entre le 7.9.2021 et 15.11.2021. Elles ou ils répondent individuellement, à distance, quand elles ou ils le souhaitent. Deux relances sont effectuées pour maximiser les réponses enseignant·e·s : avec un établissement, via la plateforme numérique Teams de l'établissement, avec l'autre établissement via la direction de l'école par e-mail. Les données sont automatiquement collectées via des fichiers Excel liés aux questionnaires. Suite à cette première étape, le nombre de réponses enseignant·e·s étant jugé insuffisant pour en tirer des conclusions fiables, le questionnaire enseignant·e·s est élargi à l'espace BEJUNE, toujours sur la base du volontariat, en transmettant le questionnaire sous Google Form à trois syndicats d'enseignant·e·s cantonaux, respectivement du Jura, de Neuchâtel et de Berne. 71 questionnaires d'enseignant·e·s sont ainsi collectés entre le 12.11.2021 et le 4.01.2022. Suite à cette deuxième étape, le nombre total de questionnaires enseignant·e·s de 104 étant toujours jugé insuffisant pour en tirer des conclusions fiables, nous appelons l'ensemble des directions francophones sur les trois cantons de Berne, Neuchâtel et Jura afin de déployer les questionnaires élèves et enseignant·e·s dans leurs établissements. Ces réponses complémentaires sont collectées entre le 17.1.2022 et le 1.3.2022 : 776 questionnaires élèves et 137 questionnaires enseignant·e·s.

2.1.5 Instrument

Concernant les questionnaires en eux-mêmes, quelques minutes sont nécessaires à un sujet pour les compléter. Les questionnaires (annexes 3 à 6) se composent de trois parties :

Tableau 1: structure des questionnaires

Questionnaire élèves	Questionnaire enseignant·e·s
Introduction : enquête anonyme sur la ou le prof idéal·e	Introduction : un questionnaire a été diffusé aux élèves sur leurs attentes de la ou du prof idéal·e
Variables dépendantes : 24 items caractérisant l'enseignant·e idéal·e selon l'élève	Variables dépendantes : quelle est la représentation de l'enseignant·e concernant les attentes des élèves ? 24 items repris
Variables indépendantes : genre, âge, degré, niveau	Variables indépendantes : genre, âge, ancienneté dans l'enseignement

Pour définir ces 24 items, nous repartons essentiellement des conclusions de l'étude de Leloup (2004) : pour définir la ou le professeur idéal·e, l'auteure s'est appuyée sur des entretiens auprès de lycéen·ne·s et d'enseignant·e·s dans un lycée français et a ainsi pu trier, organiser et dénombrer une série d'items revenant de manière récurrente auprès des différents personnes sondées (voir la définition de la ou du prof idéal·e selon les lycéen·ne·s sondé·e·s par Leloup en 2004 en annexe 2). En partant de l'analyse de Leloup (2004) sur la vision des élèves uniquement, nous définissons 24 items : essentiellement quelques simplifications de ses résultats pour éviter les redondances mais aussi diminuer les risques d'interprétation.

Tableau 2: 24 items retenus dans notre recherche pour définir le ou la prof idéal·e

Il est juste	Ses cours sont bien organisés	Il maîtrise sa matière
Il est dynamique	Il a un bon contact avec les élèves	Il sait tenir sa classe
Il est franc	Il donne du sens à son enseignement	Il fait de l'humour
Il est souriant	Il fait faire des exercices d'application	Il fait aimer sa matière
Il est tolérant	Il est imposant physiquement	Il aime enseigner
Il est strict	Il donne suffisamment de travail en cours	Il est attentif aux élèves
Il est patient	Il donne suffisamment de devoirs à la maison	Il encourage les élèves
Il explique bien	Il rapproche le cours de ce que connaissent les élèves	Sa voix est entraînant

Sur les 24 items, les élèves doivent répondre obligatoirement à des questions fermées et ont le choix entre 3 possibilités : d'accord, indifférent, pas d'accord. Les enseignant·e·s doivent également répondre obligatoirement et ont quant à eux le choix entre 3 possibilités : élèves d'accord, élèves indifférent·e·s, élèves pas d'accord. Sur les deux questionnaires, figure un champ « commentaire libre » à disposition pour laisser une souplesse au sujet de formuler ses éventuelles remarques.

Concernant le niveau des élèves, le système étant spécifique à chaque canton, voici les conventions choisies pour établir des correspondances avec le canton de Berne :

Tableau 3: correspondance choisie des niveaux entre cantons

Niveau de l'élève	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau avancé
Berne	Section Générale (G)	Section Moderne (M)	Section Prégymnastique (P)
Jura	Option 4	Option 3	Option 1 ou 2
Neuchâtel	Niveau 1 en maths et niveau 1 en français	Un niveau 1 et un niveau 2	Niveau 2 en maths et niveau 2 en français

2.1.6 Démarche de recherche

La démarche combine 3 approches :

- déductive car nous avons utilisé le travail de Leloup (2004) pour définir ces 24 items et concevoir nos questionnaires ;
- inductive : même si le travail est à fonction descriptive avant tout, nous recueillons des données brutes sur le terrain et tentons d'en déduire des règles, de trouver des explications ;
- hypothético-déductive : la question de l'influence de l'ancienneté sur les stéréotypes des enseignant·e·s contient une hypothèse que nous vérifions à travers ce recueil et cette analyse de données.

2.2 Apports

Ce dispositif présente plusieurs avantages. L'utilisation de questionnaires permet la collecte d'un grand nombre de données, toutes branches confondues, tou·te·s élèves confondus, ce qui fiabilise les résultats. Les questions fermées avec trois réponses possibles à disposition pour chacun des items permettent une exécution rapide, simple aussi bien pour les élèves que les enseignant·e·s. Du côté des élèves, on évite les questions trop compliquées pour tenter d'obtenir ce qu'on attend de manière univoque. Du côté des enseignant·e·s, la simplification permet peut-être d'augmenter le taux de réponses (temps précieux). Grâce à la thèse de Leloup (2004), nous nous concentrons sur une série d'items qui ont déjà émergé dans une population scolaire ce qui nous permet d'affiner les résultats sur ces items.

2.3 Limites

Néanmoins, ce dispositif souffre de plusieurs limites. Sa principale est le fait ne pas pouvoir être sûr de l'interprétation que feront les sujets des questions. L'élève indiquera-t-elle ou il le type d'enseignant·e qu'il ou elle apprécie ou bien l'idéal·e, jamais atteignable ? Les questions sont fermées et les possibilités de réponses sont restreintes d'où une analyse tronquée. L'enseignant·e peut répondre « élèves indifférent·e·s » car elle ou il pense que les élèves donneront des réponses variées. Autrement dit, il ou elle raisonne sur la moyenne des réponses alors que nous optons pour le dénombrement des élèves d'accord. L'utilisation de questionnaires empêche par ailleurs de faire évoluer la collecte de données comme on pourrait le faire au cours d'un entretien, en fonction des réponses. Il faut également préciser un point concernant l'ancienneté : pour le premier échantillon à Bienne, elle n'a été renseignée que pour le secondaire 1. Pour le reste de l'étude, nous

retenons l'ancienneté dans l'enseignement en général, indépendamment du degré. Par ailleurs, l'équivalence de niveaux des élèves entre cantons pourrait être affinée par l'ajout du niveau des élèves dans d'autres branches. Enfin, les échantillons ne sont pas totalement représentatifs des populations : du côté des élèves, l'autorisation parentale intervient mais aussi le volontariat pour certains établissements (ce n'est pas la même chose si les élèves passent le questionnaire sur leur temps d'école ou bien pendant leur temps libre) ; du côté des enseignant·e·s, seul·e·s les volontaires répondent. Des deux côtés, l'exigence d'anonymat fait que l'on ne peut pas être certain d'éviter qu'une personne ne réponde plusieurs fois au même questionnaire.

2.4 Outils de recueil des données

Le questionnaire destiné aux élèves francophones scolarisé·e·s dans le canton de Berne figure en annexe 3.

Les questionnaires destinés aux élèves francophones scolarisé·e·s dans les cantons de Neuchâtel et du Jura diffèrent uniquement du questionnaire destiné aux élèves du canton de Berne par le niveau de l'élève (variable indépendante). Les parties spécifiques aux questionnaires des élèves francophones scolarisé·e·s dans les cantons de Neuchâtel et du Jura figurent respectivement en annexes 4 et 5, remplaçant la question de la section dans le questionnaire des élèves francophones scolarisé·e·s dans le canton de Berne.

Le questionnaire destiné aux enseignant·e·s figure en annexe 6.

3 Résultats

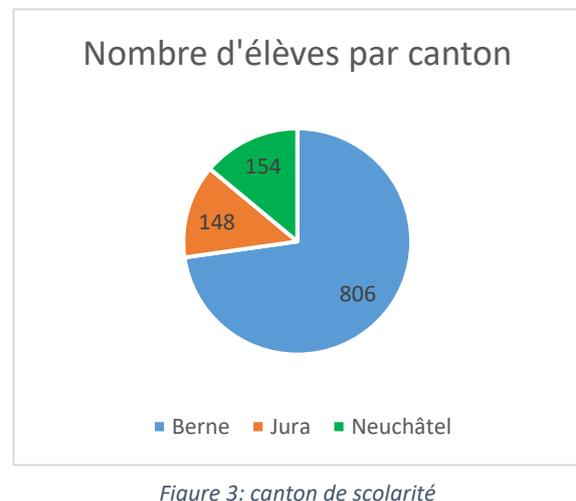
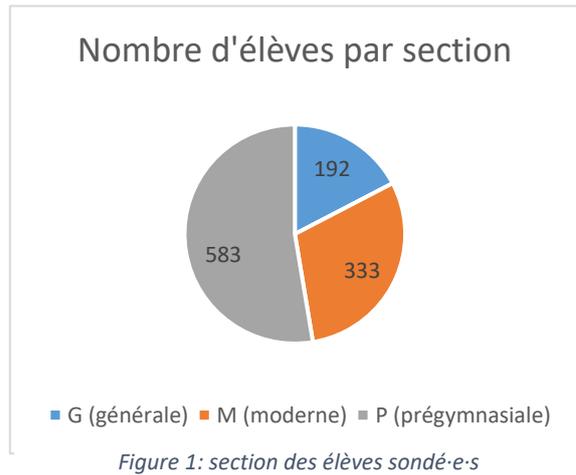
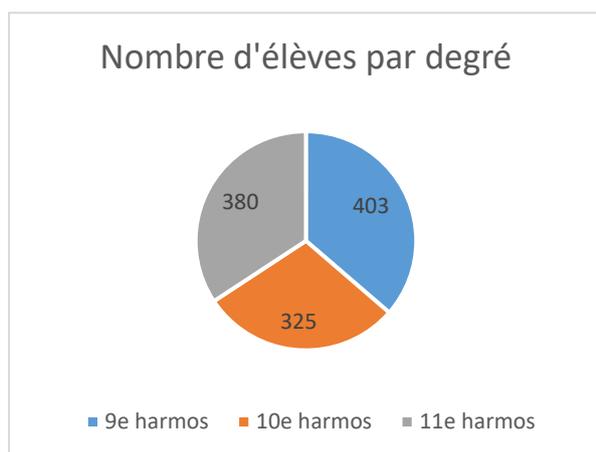
Dans cette partie, afin de répondre à notre question centrale de recherche, nous procédons par sous question, en présentant :

- les résultats,
- leur analyse grâce à la théorie,
- leur interprétation grâce à nos hypothèses personnelles.

3.1 Présentation des résultats

3.1.1 Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal-e ?

1108 élèves ont répondu au total sur les trois cantons.



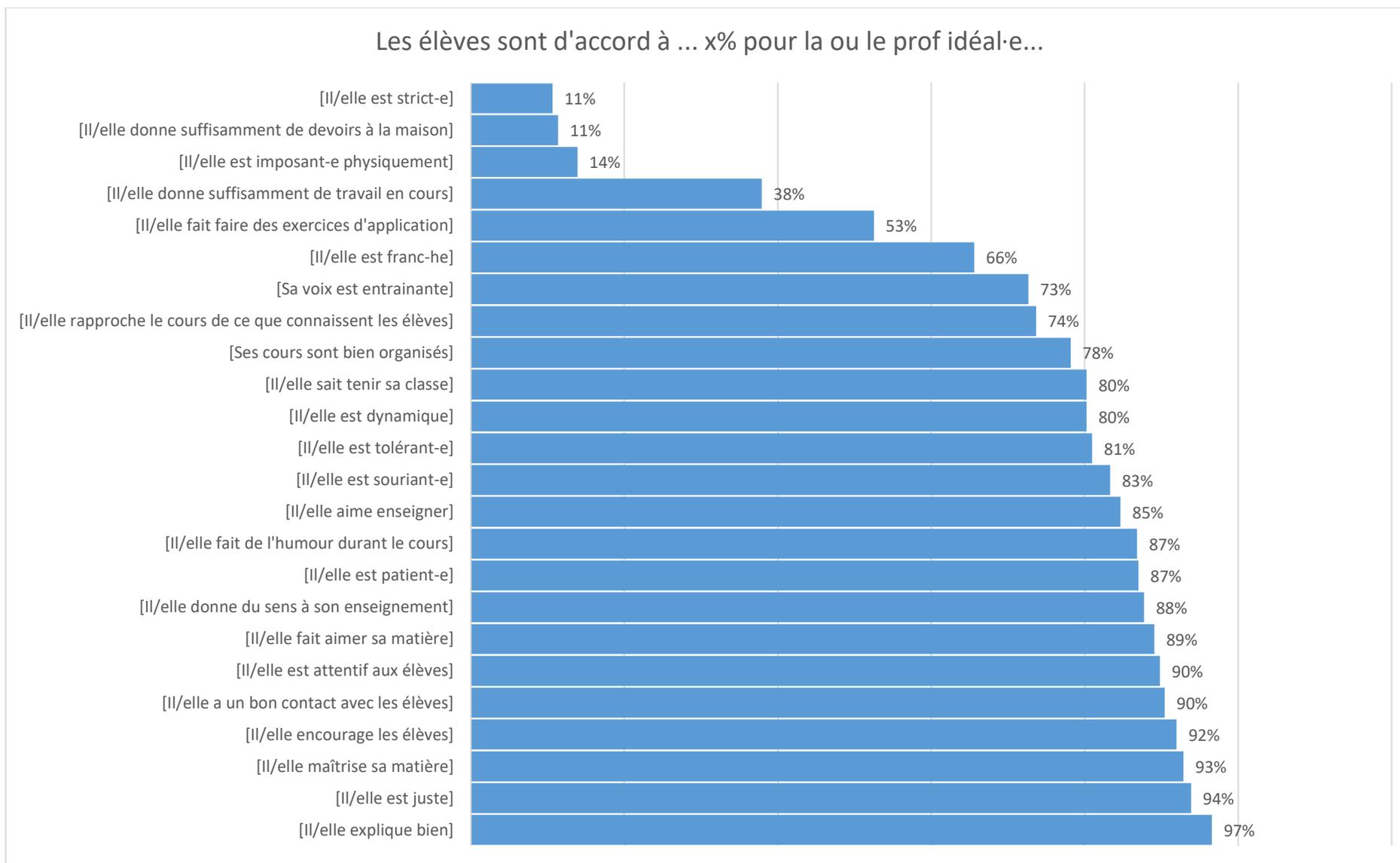


Figure 5: pour chaque item, part des élèves sondé·e·s d'accord

Sur le graphique précédent, nous avons décidé de ne retenir que les élèves d'accord pour chacun des items. En effet, moyenner des élèves d'accord avec des élèves pas d'accord pour représenter des élèves qui seraient indifférents ne nous semble pas avoir de sens. D'autre part, cela permet de retenir les élèves qui adhèrent vraiment chaque item en question.

Sur les trois items les moins acceptés par les élèves :

Tableau 4: items les moins acceptés par les élèves

	[Il/elle est strict-e]	[Il/elle donne suffisamment devoirs à la maison]	[Il/elle est imposant-e physiquement]
d'accord	11%	11%	14%
indifférent	51%	38%	70%
pas d'accord	38%	51%	16%

3.1.2 Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?

Pour cela, nous considérons différentes sous-populations dont nous comparons les réponses à la population élèves dans son ensemble, item par item, en faisant la différence entre la sous-population et la population totale.

Si l'écart à la population élèves est supérieur à 5% ou inférieur à -5% pour un item donné, nous considérons l'écart comme significatif. Le seuil est fixé arbitrairement. Toutefois, il nous semble important de garder à l'esprit que la précision des résultats est relative et qu'il est nécessaire de conserver une marge d'erreur pour ne pas accorder une exactitude excessive aux résultats. En particulier, on peut se demander si les mots sont compris de la même manière par toutes les personnes sondées.

Si nous nous intéressons au **genre des élèves**, un seul écart est significatif sur les 24 items : les filles sont 5% plus nombreuses à être d'accord pour avoir suffisamment de travail en cours par rapport à l'ensemble des élèves tandis que les garçons sont 5% moins nombreux à être d'accord pour avoir suffisamment de travail en cours.

Si nous nous intéressons au **degré des élèves**, aucun écart n'est significatif.

Concernant la **niveau des élèves**, quelques écarts significatifs apparaissent.

Tableau 5: population des élèves de niveau faible : écarts significatifs à la population élèves

Elèves de niveau faible	Item	Ecart à la population élèves
Items plus importants par rapport à la population élèves	Il/elle est imposant·e physiquement	+6%
	Il/elle donne suffisamment de devoirs à la maison	+5%
Items moins importants par rapport à la population élèves	Il/elle sait tenir sa classe	-5%
	Il/elle donne du sens à son enseignement	-6%
	Il/elle est patient	-7%
	Il/elle est tolérant	-10%

Concernant les élèves de **niveau moyen**, seul l'item concernant la voix entraînant fait l'objet d'un écart significatif à la population élèves : -6%.

Concernant les élèves de **niveau avancé**, aucun item ne fait l'objet d'un écart significatif.

3.1.3 Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s ?

241 enseignant·e·s ont répondu au total sur les 3 cantons.

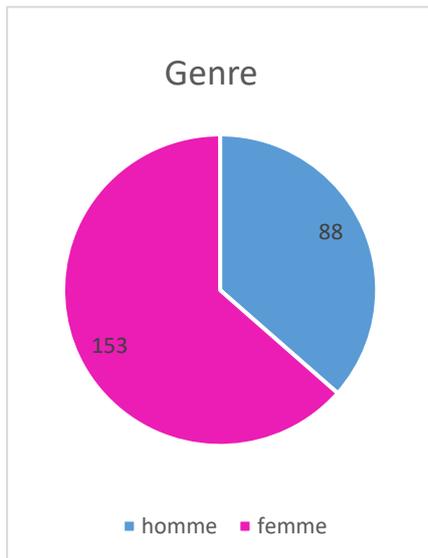


Figure 7: genre des enseignant·e·s sondé·e·s

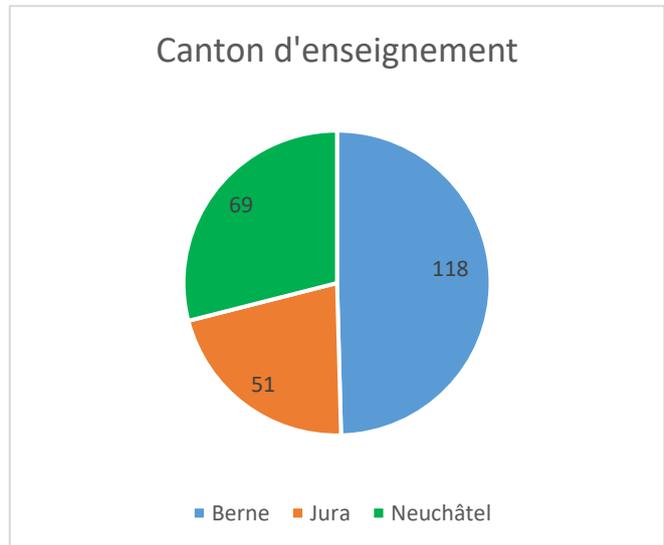


Figure 6: canton d'enseignement des enseignant·e·s sondé·e·s

On définit 4 classes d'ancienneté de manière à avoir dans chaque classe d'ancienneté :

- des nombres d'enseignant·e·s comparables (pour équilibrer les données et la fiabilité) ;
- des périodes comparables (pour faciliter l'analyse de l'influence de la classe d'ancienneté).

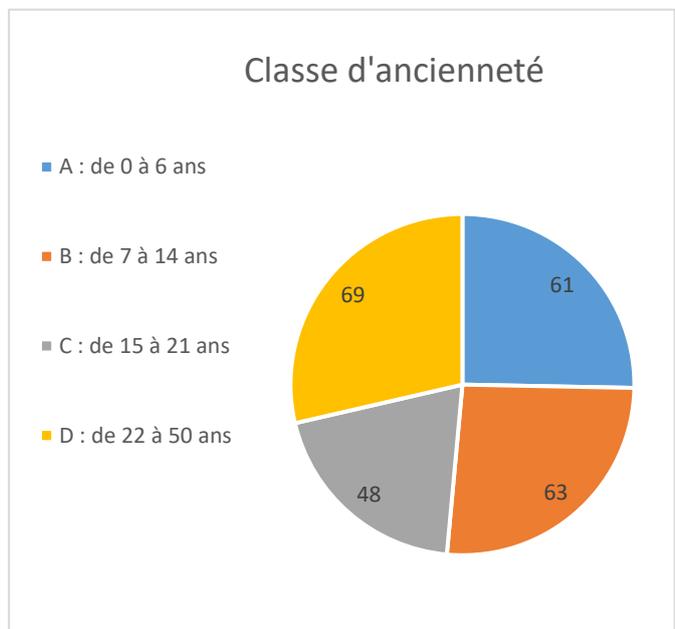


Figure 8: classe d'ancienneté des enseignant·e·s sondé·e·s

Proportion des enseignant-e-s qui supposent que les élèves sont d'accord

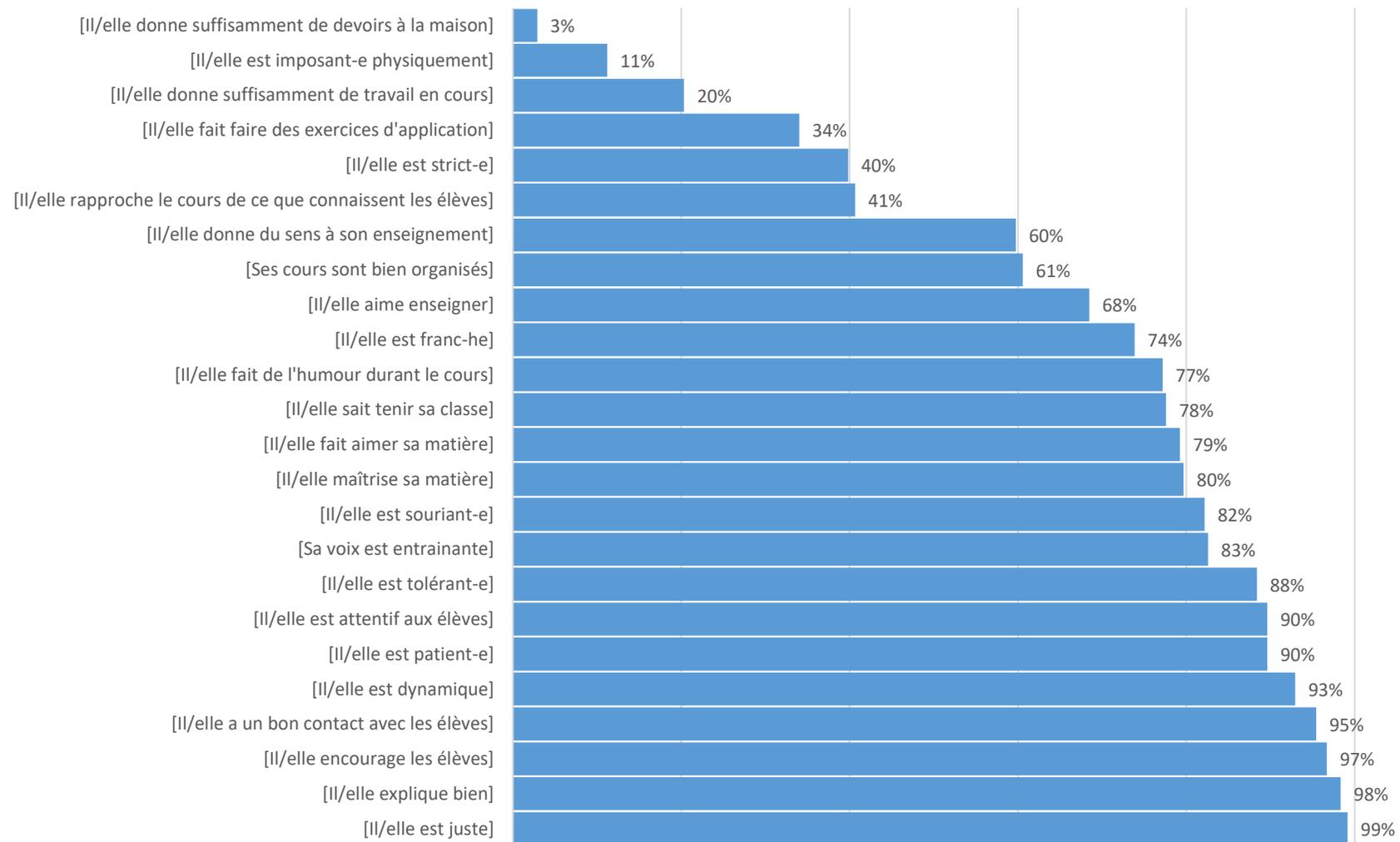


Figure 9: sur chacun des items, part des enseignant-e-s sondé-e-s qui supposent que les élèves sont d'accord

Positionnement des hypothèses des enseignant·e-s par rapport aux réponses des élèves

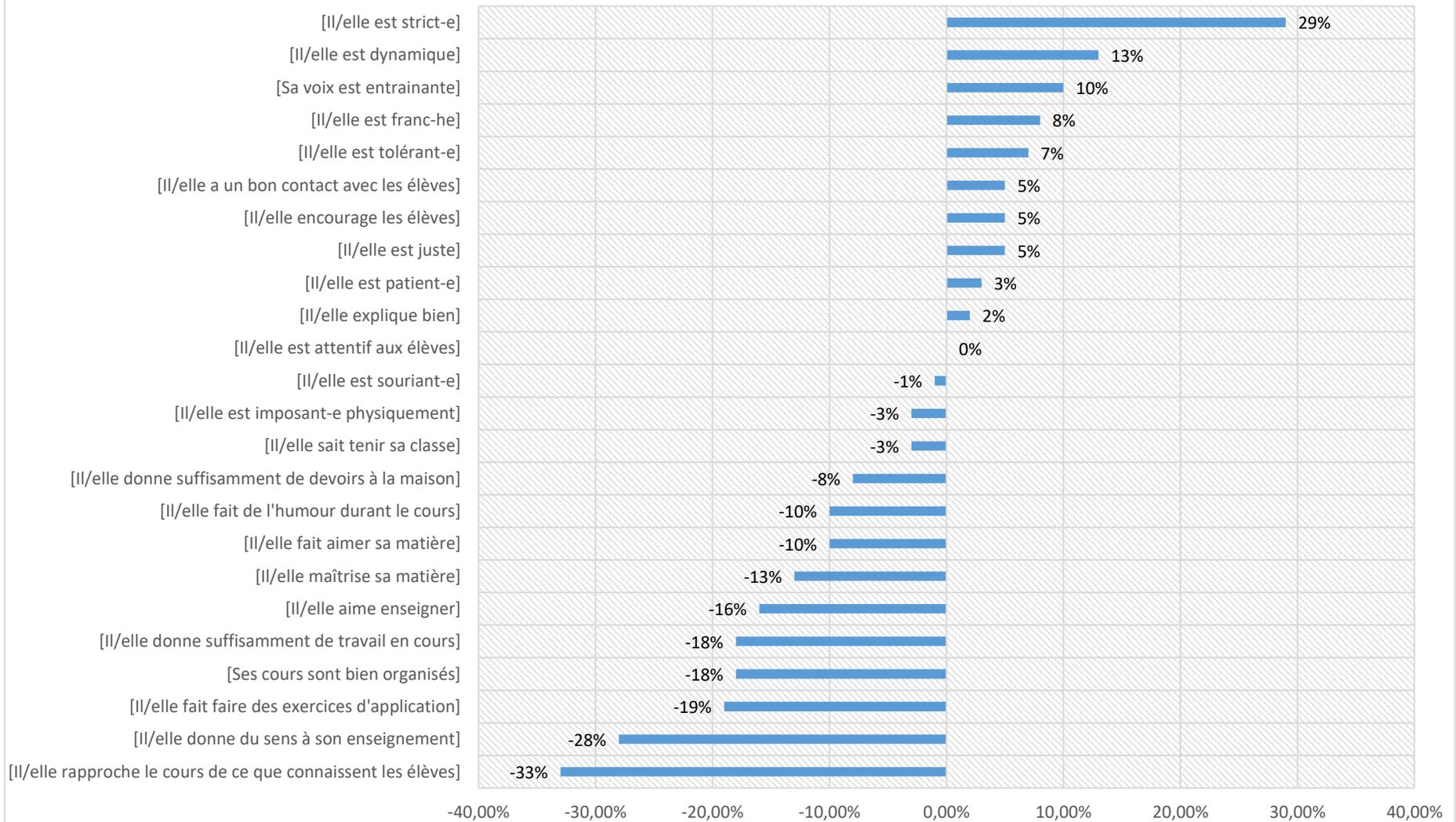


Figure 10: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e-s par rapport aux élèves d'accord

Sur le graphique précédent, afin de comparer les représentations des enseignant·e·s et les réponses des élèves, et de détecter ainsi les éventuels stéréotypes chez les enseignant·e·s, pour chaque item, nous effectuons la différence entre la proportion d'enseignant·e·s ayant répondu « élèves d'accord » et la proportion d'élèves ayant répondu « d'accord ». En effet, on ne souhaite pas que le nombre de personnes sondées ait une influence sur l'analyse donc on ramène les résultats aux nombres de personnes sondées puis on effectue la différence des proportions item par item. Cela permet de détecter à quel point les enseignant·e·s s'éloignent des réponses des élèves.

De cette manière, un **écart positif** signifie que les enseignant·e·s sont plus nombreux en proportion que les élèves et donc qu'ils surestiment l'importance attachée par les élèves à l'item considéré. A l'inverse, un **écart négatif** signifie que les enseignant·e·s sont moins nombreux en proportion que les élèves et donc qu'ils sous-estiment l'importance attachée par les élèves à l'item considéré.

3.1.4 L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?

Afin de détecter si l'ancienneté permet de réduire les stéréotypes chez les enseignant·e·s, nous effectuons à nouveau la différence entre les représentations des enseignant·e·s d'élèves d'accord et les réponses d'élèves d'accord pour chaque item et pour chaque classe d'ancienneté.

Nous calculons ensuite l'amplitude des écarts pour chaque item parmi les classes d'ancienneté. Cette **amplitude** est définie pour chaque item comme étant la différence entre le maximum et le minimum des écarts parmi les différentes classes d'ancienneté.

Voici les positions des hypothèses des enseignant·e·s de chaque classe d'ancienneté par rapport aux réponses des élèves :

Classe d'ancienneté A : de 0 à 6 ans

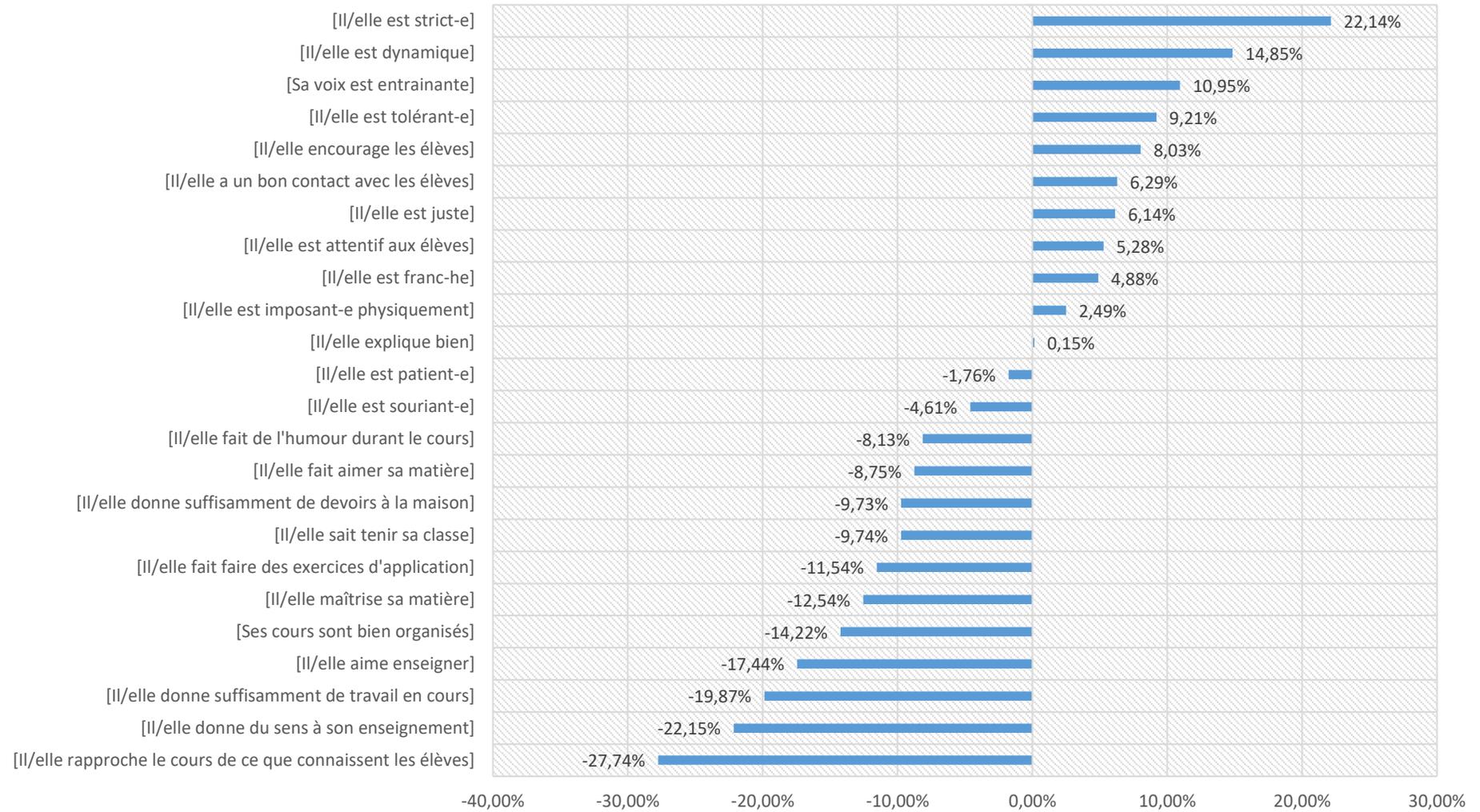


Figure 11: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant-e-s d'ancienneté A par rapport aux élèves d'accord

Classe d'ancienneté B : de 7 à 14 ans

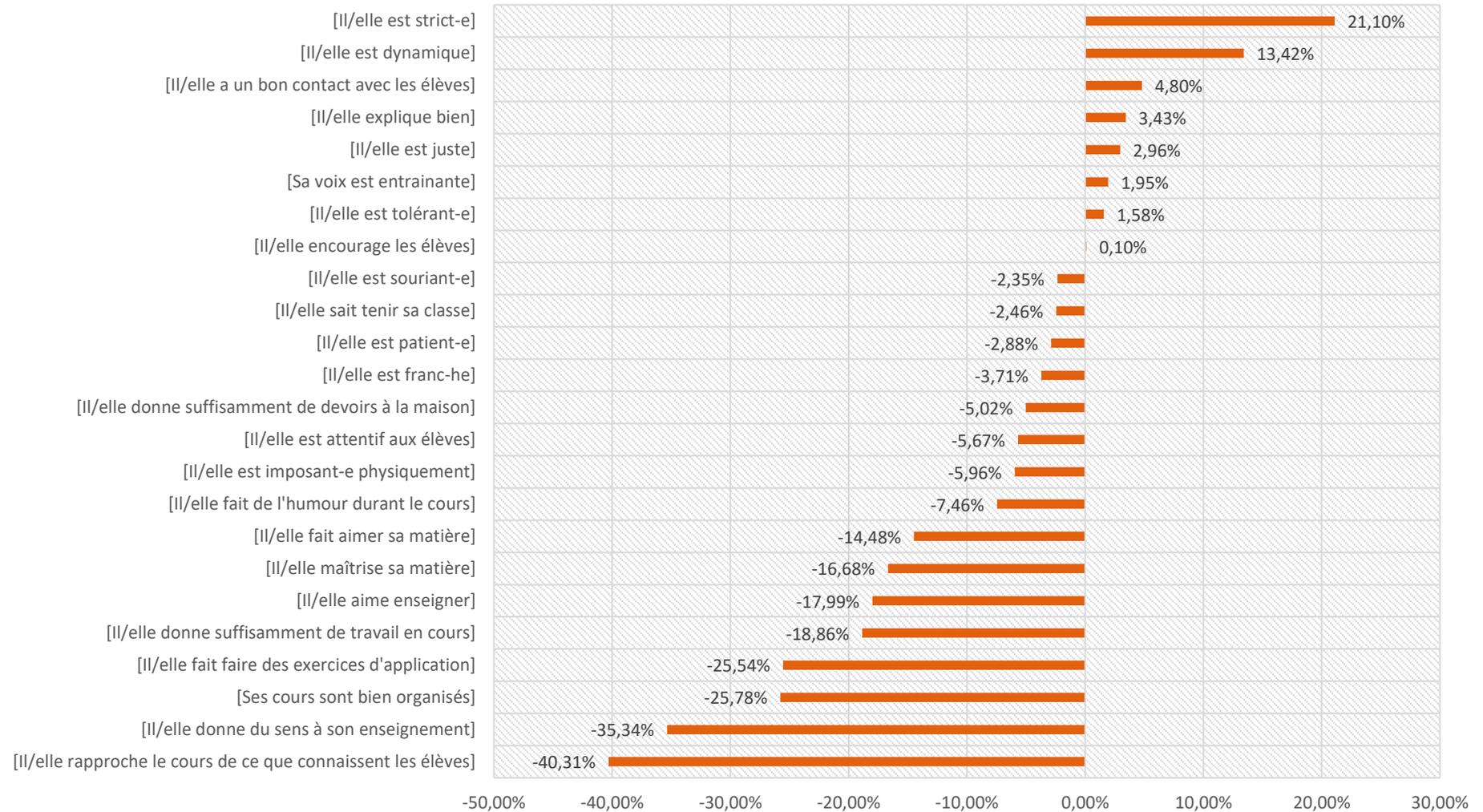


Figure 12: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant-e-s d'ancienneté B par rapport aux élèves d'accord

Classe d'ancienneté C : de 15 à 21 ans

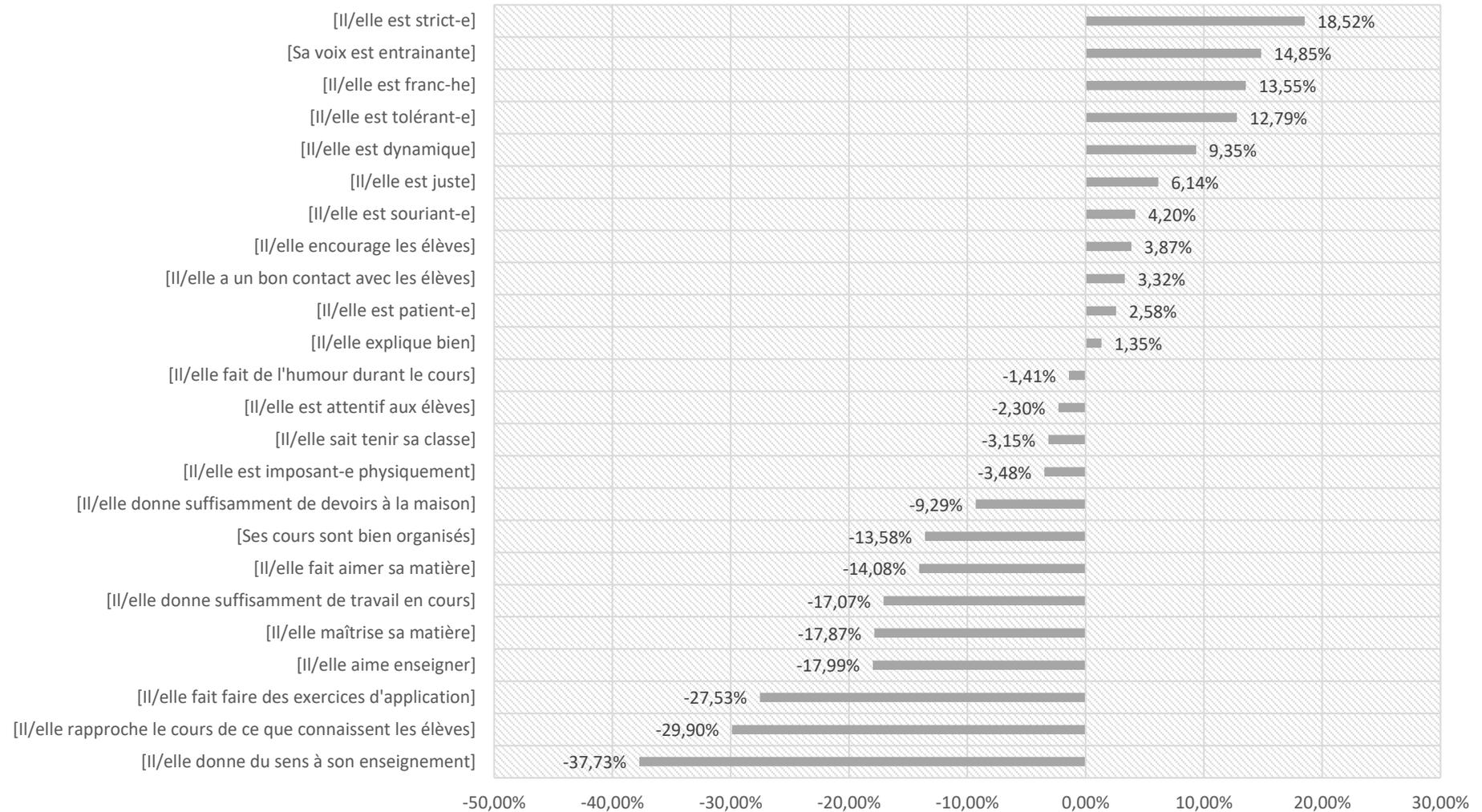


Figure 13: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant-e-s d'ancienneté C par rapport aux élèves d'accord

Classe d'ancienneté D : de 22 à 50 ans

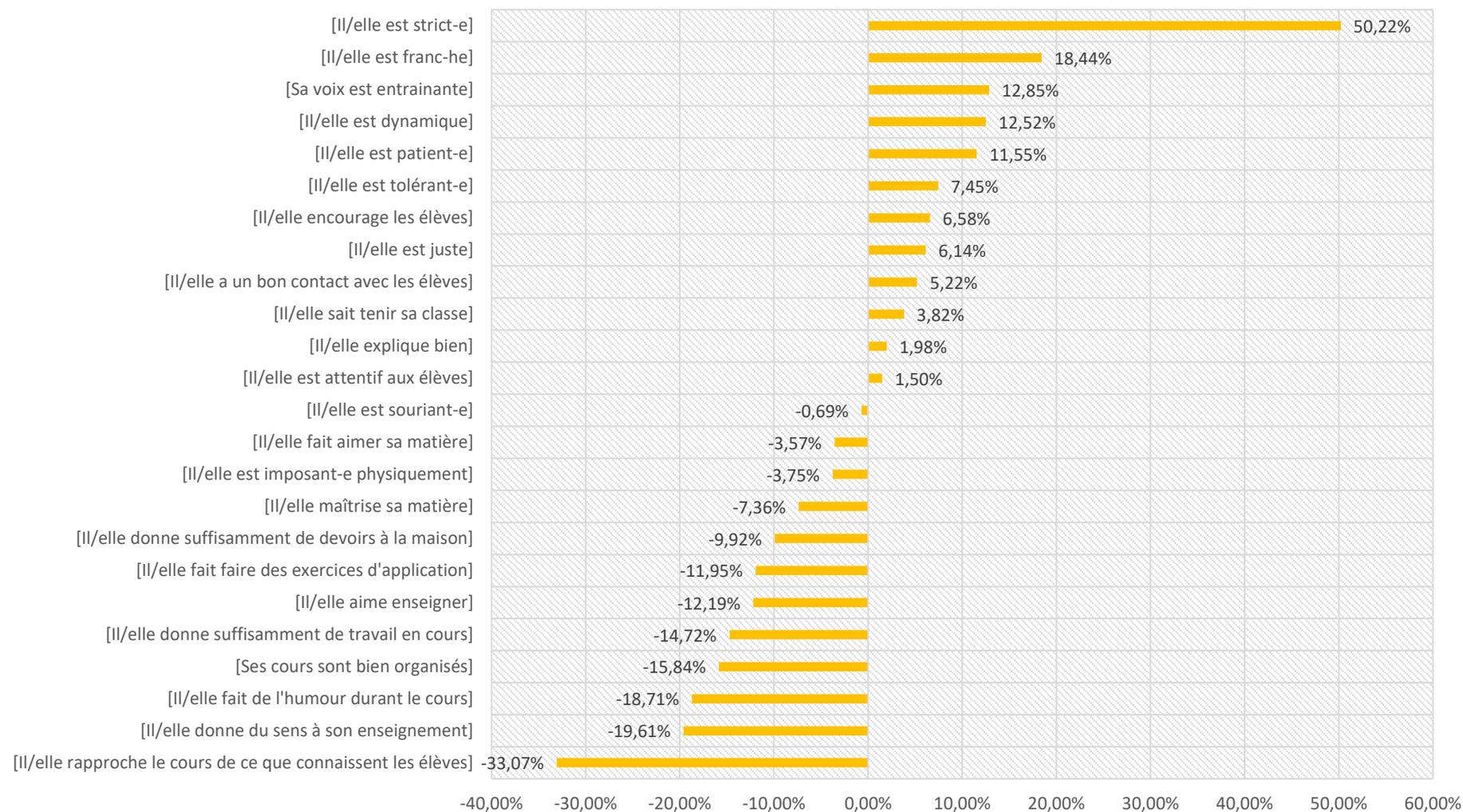


Figure 14: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant-e-s d'ancienneté D par rapport aux élèves d'accord

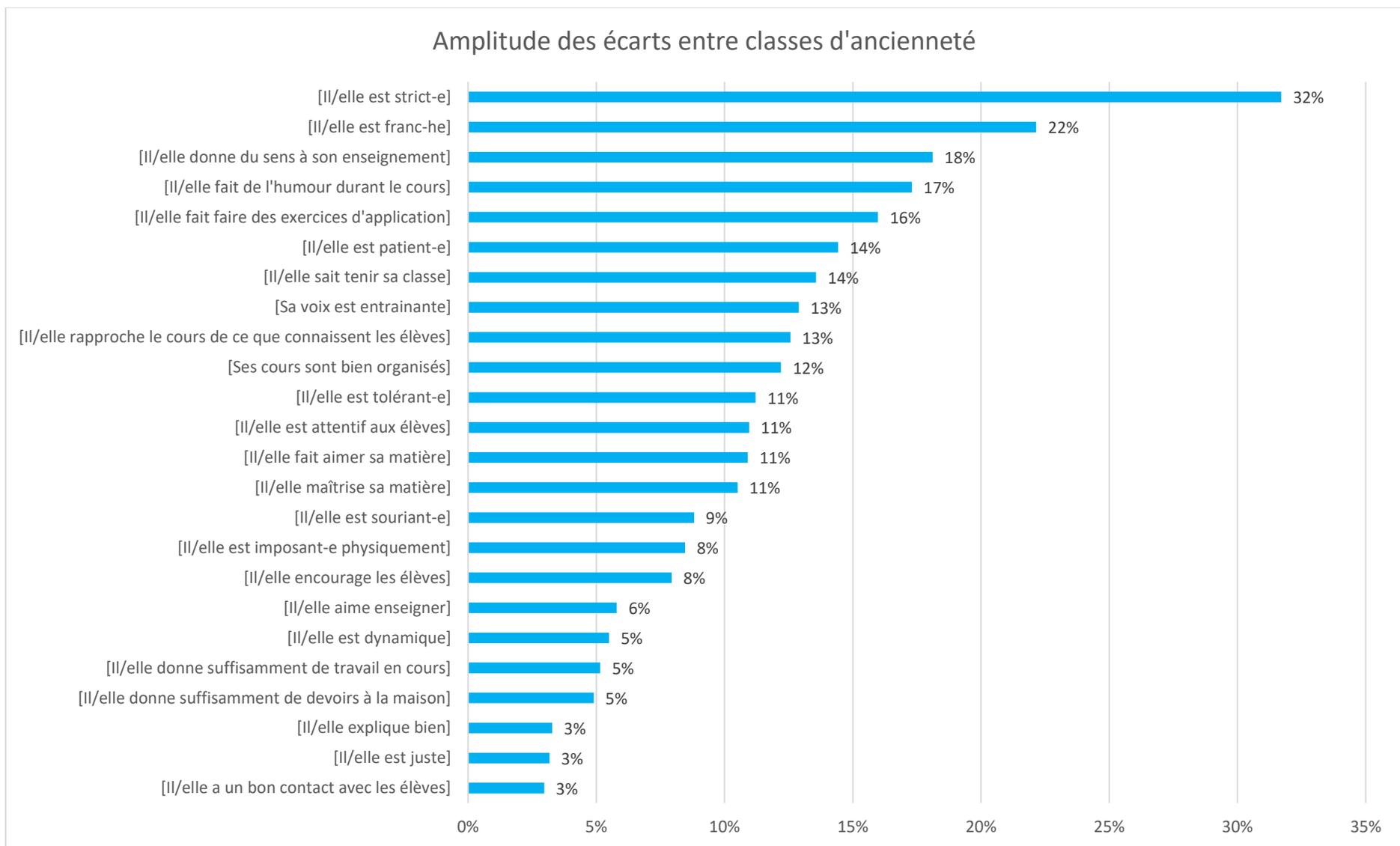


Figure 15: amplitude des écarts parmi les classes d'ancienneté

Tableau 6 : par item, écart selon la classe d'ancienneté et amplitude des écarts

item	amplitudes des écarts	écart selon la classe d'ancienneté			
		A : de 0 à 6 ans	B : de 7 à 14 ans	C : de 15 à 21 ans	D : de 22 à 50 ans
[Il/elle a un bon contact avec les élèves]	3%	6%	5%	3%	5%
[Il/elle est juste]	3%	6%	3%	6%	6%
[Il/elle explique bien]	3%	0%	3%	1%	2%
[Il/elle donne suffisamment de devoirs à la maison]	5%	-10%	-5%	-9%	-10%
[Il/elle donne suffisamment de travail en cours]	5%	-20%	-19%	-17%	-15%
[Il/elle est dynamique]	5%	15%	13%	9%	13%
[Il/elle aime enseigner]	6%	-17%	-18%	-18%	-12%
[Il/elle encourage les élèves]	8%	8%	0%	4%	7%
[Il/elle est imposant-e physiquement]	8%	2%	-6%	-3%	-4%
[Il/elle est souriant-e]	9%	-5%	-2%	4%	-1%
[Il/elle maîtrise sa matière]	11%	-13%	-17%	-18%	-7%
[Il/elle fait aimer sa matière]	11%	-9%	-14%	-14%	-4%
[Il/elle est attentif aux élèves]	11%	5%	-6%	-2%	2%
[Il/elle est tolérant-e]	11%	9%	2%	13%	7%
[Ses cours sont bien organisés]	12%	-14%	-26%	-14%	-16%
[Il/elle rapproche le cours de ce que connaissent les élèves]	13%	-28%	-40%	-30%	-33%
[Sa voix est entraînante]	13%	11%	2%	15%	13%
[Il/elle sait tenir sa classe]	14%	-10%	-2%	-3%	4%
[Il/elle est patient-e]	14%	-2%	-3%	3%	12%
[Il/elle fait faire des exercices d'application]	16%	-12%	-26%	-28%	-12%
[Il/elle fait de l'humour durant le cours]	17%	-8%	-7%	-1%	-19%
[Il/elle donne du sens à son enseignement]	18%	-22%	-35%	-38%	-20%
[Il/elle est franc·he]	22%	5%	-4%	14%	18%
[Il/elle est strict-e]	32%	22%	21%	19%	50%

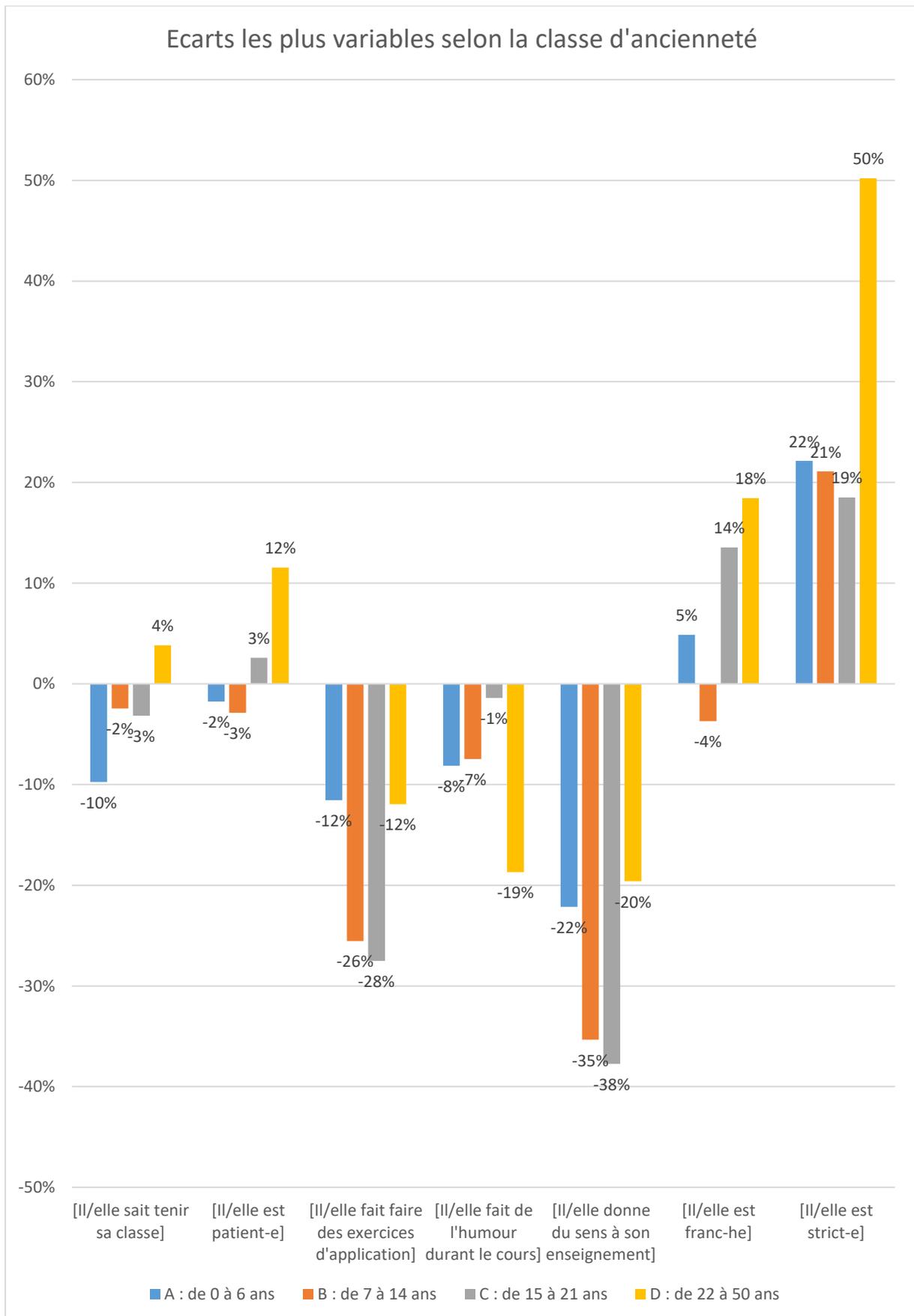


Figure 16: écart des 7 items les plus variables selon la classe d'ancienneté

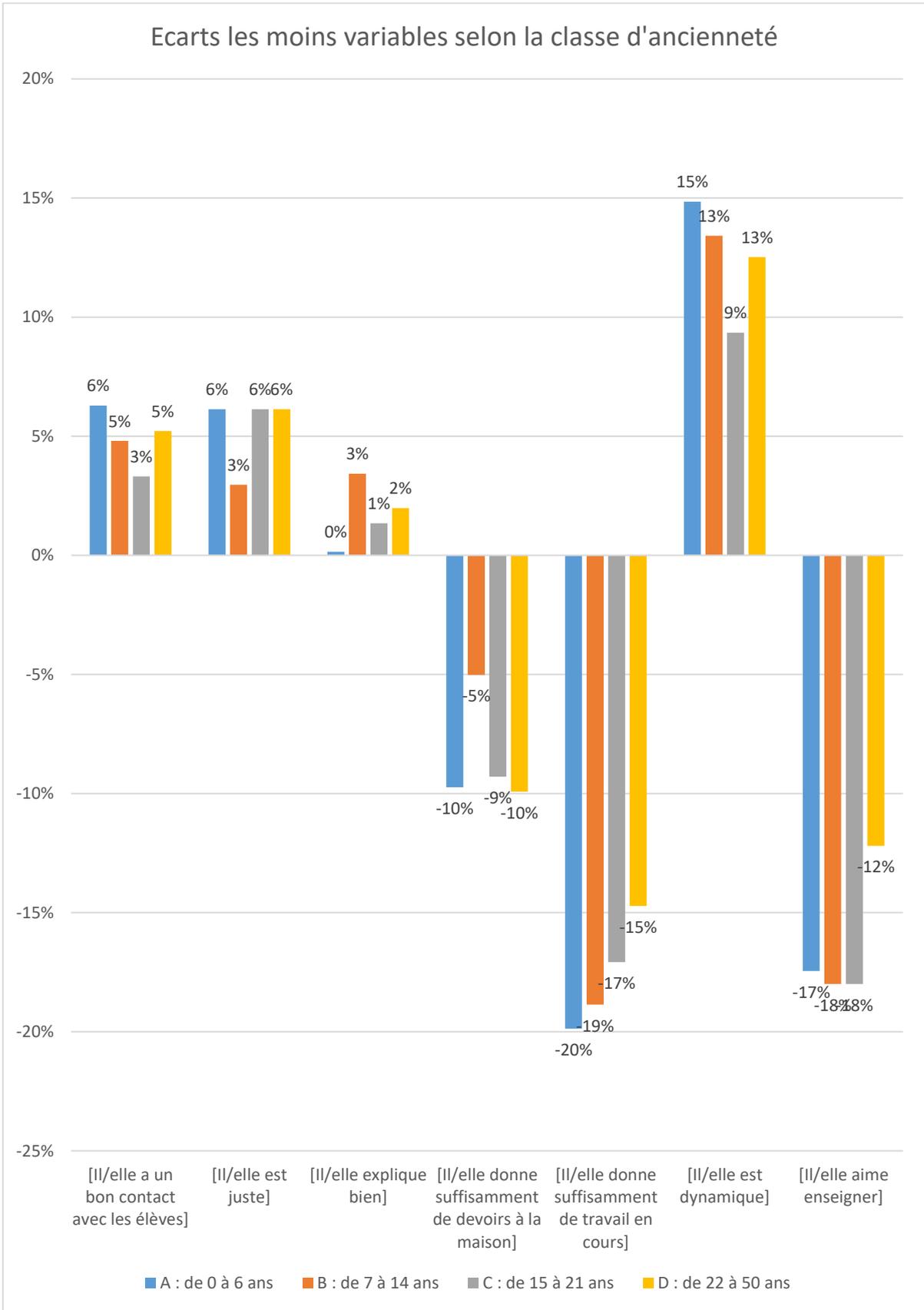


Figure 17: écart des 7 items les moins variables selon la classe d'ancienneté

L'item suivant n'apparaît ni sur le graphique des écarts les plus variables ni sur le graphique des écarts les moins variables. Néanmoins, les enseignant·e·s semblent fortement sous-estimer l'importance de cet item, quelle que soit leur classe d'ancienneté.

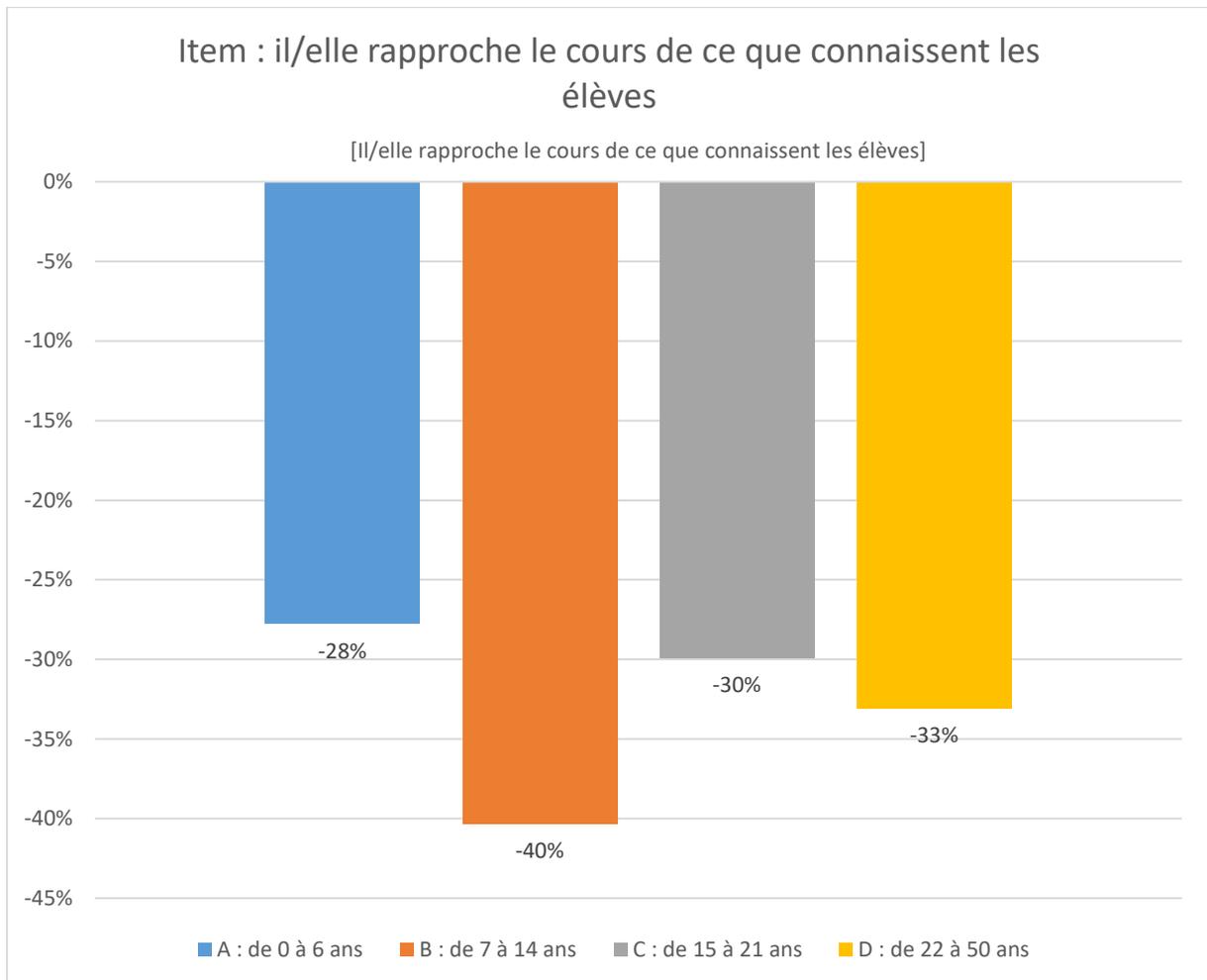


Figure 18: écart de l'item "il/elle rapproche le cours de ce que connaissent les élèves" selon la classe d'ancienneté

3.2 Analyse des résultats

3.2.1 Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal-e?

Woodhead (1997) estime que les élèves doivent intervenir dans l'expression de leurs besoins.

La théorie corrobore les 6 items qui rassemblent la quasi-unanimité des élèves à plus de 90% dans notre étude.



Figure 19: 6 items les plus fréquemment acceptés chez les élèves

Le premier item sur le fait que l'enseignant·e explique bien, nous rappelle que les élèves cherchent à comprendre et qu'ils sont naturellement curieux. Elles ou ils ont un besoin d'apprentissage, la curiosité étant un système qui chercherait à maintenir une pression d'apprentissage constante, à la façon d'un régulateur de Watt, comme le pense Dehaene (2018).

L'item sur la justice nous renvoie aux sept besoins incontournables définis par Brazelton et Greenspan. Le fait que l'enseignant·e maîtrise sa matière est rassurant pour l'élève et nous renvoie au besoin de sécurité défini par ces auteurs.

Les items sur l'encouragement et le fait d'être attentif aux élèves démontrent le besoin de reconnaissance essentiel aux élèves, comme l'estiment Lieury et Fenouillet (2019). Il peut également être analysé comme un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) ou encore de motivation extrinsèque (Lieury et Fenouillet, 2019).

Enfin, l'item sur le bon contact avec les élèves nous renvoie à l'importance de ce lien, notamment comme le modélise Houssaye (2000) dans le triangle pédagogique.

Concernant les items les moins acceptés par les élèves : l'apparence physique leur importe peu. Ils ont bien intégré que l'habit ne fait pas le moine ! L'item sur les devoirs est constitué pour 51% d'élèves pas d'accord. L'hétérogénéité est grande, en particulier en termes de méthodes d'apprentissage. Enfin, l'item strict·e est à 51% indifférent et 38% pas d'accord. Là encore, il semble y avoir une grande hétérogénéité et un rapport à l'autorité très variable.

3.2.2 Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?

Concernant la variable indépendante du degré, le passage de la 9^{ème} HarmoS à la 10^{ème} HarmoS s'accompagne d'une légère inversion d'attentes relativement à la tolérance :

Tableau 7 : influence du degré sur l'item tolérance

Il/elle est tolérant-e	Ecart à la population élèves
Elèves de 9 ^{ème} HarmoS	-3%
Elèves de 10 ^{ème} HarmoS	+1%
Elèves de 11 ^{ème} HarmoS	+2%

Si la théorie de Deci et Ryan (2017) sur l'autodétermination avance que la motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est perçu comme un contrôle, une contrainte du sentiment d'autonomie, Laborit (cité par Pain, 2009) nous rappelle que les besoins de l'être humain sont corrélés à son état développement ce qui est ici mis en évidence.

Concernant la variable indépendante du niveau, les écarts à la population générale élèves sont les plus nombreux et marqués pour les élèves de niveau faible :

Tableau 8: écarts significatifs à la population générale élèves des élèves de niveau faible

Elèves de niveau faible	Item	Ecart à la population élèves
Items plus importants par rapport à la population élèves	Il/elle est imposant-e physiquement	+6%
	Il/elle donne suffisamment de devoirs à la maison	+5%
Items moins importants par rapport à la population élèves	Il/elle sait tenir sa classe	-5%
	Il/elle donne du sens à son enseignement	-6%
	Il/elle est patient	-7%
	Il/elle est tolérant	-10%

L'item le moins fréquemment accepté par les élèves de niveau faible est celui de la tolérance :

Tableau 9: réponses des élèves et des élèves de niveau faible à l'item sur la tolérance

	l'enseignant-e est tolérant-e	
	élèves	élèves de niveau faible
d'accord	81%	71%
indifférent	17%	25%
pas d'accord	3%	4%

Il ne s'agit pas d'un refus mais d'une indifférence plus importante parmi les élèves de niveau faible à la tolérance de l'enseignant·e. De manière assez cohérente avec cet item, l'item d'un·e enseignant·e imposant·e physiquement est plus fréquemment cité par les élèves de niveau faible. Tout ceci nous renvoie à un besoin de sécurité, au besoin d'autorité, d'un cadre clair, comme l'explique Richoz (2009). Enfin, l'item sur le travail à la maison ressort nettement puisque c'est la seule catégorie d'élèves à en attendre. Ces élèves éprouvent le besoin d'étudier. Ce tableau qui dépeint quelques caractéristiques de ces élèves de niveau faible peut tout à fait s'expliquer. D'une part, Dehaene (2018) nous affirme que seul un organisme actif peut apprendre ; d'autre part, Michael Schneider et Elsbeth Stern (2010) estiment qu'engagement et pédagogie explicite appuyée sur un matériel stimulant font partie des ingrédients précieux pour un bon apprentissage. Il semble que ces élèves de niveau faible en aient déjà l'intuition sans en avoir appris la théorie !

En comparant nos résultats avec les résultats obtenus par Leloup (2004), on constate des similarités marquées :

- l'item le plus cité chez les élèves sondé·e·s par Leloup (2004) est « l'enseignant·e sait tenir sa classe », et notre étude montre que 80% des élèves sont d'accord avec cet item.
- L'item le plus répondu dans notre étude est « l'enseignant·e explique bien », item qui demeure fréquemment cité dans la thèse de Leloup (2004), toutefois deux fois moins que l'item « sait tenir sa classe » dans l'étude de Leloup (2004).
- Concernant les items les moins cités dans le travail de Leloup (2004), cela rejoint notre enquête en particulier avec les items « il en impose physiquement » et l'item « il fait travailler les élèves ».

En revanche, des différences entre les deux études sont à noter :

- En particulier, l'un des items les plus répondus dans notre étude est celui relatif à la patience de l'enseignant·e (87%) alors que c'est l'un des moins cités dans la thèse de Leloup (2004).

Rappelons quatre différences essentielles dans les conditions de notre recherche par rapports aux conditions de la recherche de Leloup (2004) : le lieu (France / Suisse), l'époque (2004 / 2021), le degré (secondaire 2/secondaire 1) et enfin le mode de recueil de données (23 lycéens en entretien ouvert / 1108 collégiens avec un questionnaire fermé).

3.2.3 Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s ?

Les items sur le sourire, le fait de bien d'expliquer, ainsi que d'être attentif aux élèves sont trois des items que les enseignant·e·s estiment bien : les proportions d'enseignant·e·s répondant « élèves d'accord » sont très proches des proportions d'élèves ayant effectivement répondu « d'accord ». Les enseignant·e·s adhèrent manifestement à l'utilité de la didactique mais aussi au lien entre motivation et réussite scolaire établi par Lieury et Fenouillet (2019).

Les principales différences qui émergent parmi les suppositions des enseignant·e·s par rapport aux réponses des élèves sont les suivantes : d'une part, les enseignant·e·s surestiment très nettement le besoin pour les élèves d'avoir des enseignant·e·s strictes. Il s'agit peut-être d'une déformation professionnelle, quant à l'importance de l'autorité comme décrite par Richoz. D'autre part, ils sous-estiment nettement l'importance de donner du sens à l'enseignement mais aussi de rapprocher le cours de ce que connaissent les élèves.

3.2.4 L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?

L'amplitude des écarts parmi les classes d'ancienneté est très variable selon les items. L'item qui reste le plus constant au cours de la carrière d'un·e enseignant·e est le fait d'avoir un bon contact avec les élèves. Il est à souligner que l'écart avec les attentes des élèves est constamment positif (entre 3 et 6%). A l'inverse, l'item qui subit le plus d'évolution au cours de la carrière est celui concernant l'enseignant·e strict·e : 22% chez les débutants (classe A : de 0 à 6 ans) puis 21% chez les confirmés (classe B : de 7 à 14 ans) puis 19% chez la classe C (de 15 à 21 ans) et 50% en fin de carrière (classe D : à partir de 22 ans).

Or, Huberman (1989) a essayé de modéliser les phases de la carrière d'un·e enseignant·e :

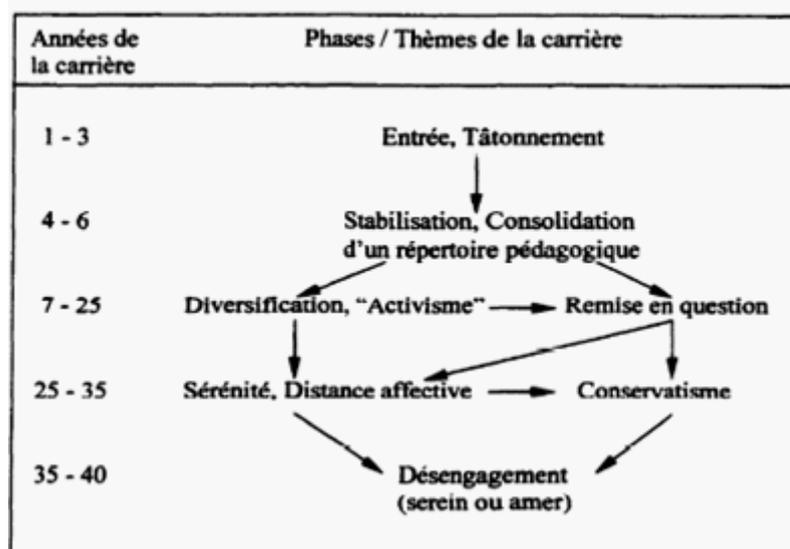


Figure 20 : cycle de vie des enseignant·e·s selon Huberman (1989, p.8)

A la lumière de ce modèle, l'écart de 22% pourrait s'expliquer par l'entrée dans la profession, le besoin d'essayer et donc légitimerait cet écart important, en particulier face à la difficulté de la gestion de classe pour l'enseignant·e novice. La diminution de l'écart pourrait s'expliquer par une stabilisation, une consolidation avec remise en question. Enfin, l'augmentation à nouveau très marquée en fin de carrière pourrait s'expliquer par le conservatisme vers lequel l'enseignant·e tendrait avec le temps. Si ce modèle pourrait expliquer ces évolutions au cours de la vie d'un·e enseignant·e, il n'en reste pas moins que les écarts sont extrêmement élevés par rapport aux réponses des élèves de manière globale.

3.3 Interprétation des résultats

Si notre travail se veut à fonction descriptive avant tout, nous allons ici malgré tout tenter quelques hypothèses explicatives de ces résultats.

3.3.1 Quelles sont les attentes des élèves par rapport à la ou au prof idéal·e?

Les élèves veulent qu'on leur explique bien car ils ont envie de comprendre. Ils ont bel et bien cette curiosité naturelle et infinie.

Même si les élèves ne doivent pas être encouragés de manière injustifiée et souffrir d'une confiance excessive (Bandura, 2003), elles et ils ont besoin d'encouragement (Lieury et Fenouillet, 2019). Ceci peut s'expliquer par le besoin d'exister, d'être reconnu, besoin d'autant plus soutenu que l'adolescent·e cherche à trouver son identité et sa place dans la société. Cela est confirmé par la réponse des élèves selon laquelle ils attendent que l'enseignant·e leur soit attentif ou attentive.

Le besoin de justice est quant à lui lié à un besoin de sécurité (Auger et Boucharlat, 1995). L'école est un lieu de sociabilisation où l'on cherche à ce que l'élève devienne autonome en étant capable d'obéir à lui-même. Il est légitime que cet effort important de sa part fasse naître des jalousies si le voisin ou la voisine ne fait pas le même effort que elle ou lui.

3.3.2 Des variables indépendantes ont-elles une influence sur ces attentes ?

Concernant l'influence du degré sur l'item relatif à la tolérance, on peut supposer que les élèves de 9^{ème} HarmoS ont encore besoin d'un cadre restreint et que l'autonomie leur fait peur. Moins de tolérance est finalement rassurant par certains côtés. En passant en 10^{ème} HarmoS, les élèves se démarquent, veulent plus d'autonomie et ont besoin pour cela de plus de tolérance de la part de leur enseignant·e. Les élèves de 11^{ème} HarmoS quant à eux veulent encore un peu plus d'autonomie, ce qui est cohérent avec un développement de maturité. Ils ont intégré qu'un cadre était nécessaire ce qui leur permet de prendre leur autonomie sans autant d'appréhension qu'en 9^{ème} HarmoS.

Concernant l'influence du niveau, les résultats relatifs au niveau faible peuvent surprendre mais sont cohérents entre eux. On pourrait s'imaginer que des élèves faibles sont démotivé·e·s, entré·e·s dans une spirale infernale du décrochage, qu'elles ou ils ont besoin de tolérance pour leurs comportements difficiles à gérer. Il n'en est rien. D'une part, ces élèves souhaitent travailler davantage que les élèves en général. Ils veulent avoir des devoirs à la maison. Par ailleurs, ils ont besoin d'un·e enseignant·e peu tolérant·e et peu patient·e. Tout ceci fait penser à une majorité silencieuse d'élèves qui souhaite travailler mais qui subit la prise d'otages de quelques élèves perturbateurs et perturbatrices. Ils manifestent le besoin d'avoir un·e enseignant·e qui fait preuve d'autorité pour gérer sa classe et leur permettre de travailler dans des conditions adéquates.

3.3.3 Les attentes des élèves font-elles l'objet de stéréotypes chez les enseignant·e·s?

Concernant la représentation des enseignant·e·s, on peut supposer que leur formation et leur expérience leur permettent de bien appréhender le besoin de patience, d'explication et d'encouragements dont les élèves ont besoin.

Concernant les différences les plus marquées entre leurs représentations et les attentes des élèves, on peut supposer que l'hétérogénéité des classes rend l'item strict·e difficile à estimer. Cela est d'autant plus vrai que l'on constate des écarts importants entre élèves, comme l'a montré l'analyse des élèves de niveau faible mais aussi de l'item strict·e. Enfin, la sous-estimation par les enseignant·e·s de donner du sens à l'enseignement mais aussi de rapprocher le cours de ce que connaissent les élèves nous apparaît très surprenante et encore difficile à expliquer, tant la formation de la HEP insiste sur ces aspects ! A moins que cela ne soit récent et ne profite seulement qu'aux nouvelles générations d'enseignant·e·s formées ? Cela est difficile à admettre car on constate des écarts très importants dès les classes d'ancienneté débutantes.

3.3.4 L'ancienneté des enseignant·e·s permet-elle de diminuer leurs stéréotypes ?

Alors qu'on aurait pu croire que l'ancienneté aide l'enseignant·e à améliorer sa représentation des attentes des élèves, des items sont très peu variables selon la classe d'ancienneté : le fait d'avoir un bon contact avec les élèves, d'être juste, de bien expliquer, sont probablement des caractéristiques intimement liées au métier d'enseignant·e. Même si des gestes professionnels peuvent être acquis, il s'agit peut-être ici de valeurs intimement liées à la profession et ce, indépendamment de l'expérience professionnelle acquise ? Concernant l'item de rapprocher le cours de ce que connaissent les élèves, l'ancienneté a également peu d'influence sur la représentation de l'enseignant·e. Autre fait marquant : cet item est très sous-estimé par les enseignant·e·s. A ceci nous ne trouvons pas d'explication convaincante tellement le résultat est surprenant.

A l'inverse, comme nous pouvions nous y attendre, certains items font l'objet de variations avec l'ancienneté. Toutefois, ce n'est pas nécessairement de l'amélioration que l'ancienneté permet ! L'item strict·e est celui qui montre le plus d'écart entre les différentes générations d'enseignant·e·s, tout en étant surestimé. Peut-être le révélateur d'un tournant de société dans notre rapport à l'autorité de l'enseignant·e ? D'un modèle traditionnel transmissif avec un savoir qui est détenu par l'enseignant·e, nous glissons vers un modèle constructiviste où l'enseignant·e assume la fonction de guide, de ressource, alors que le savoir est maintenant en libre accès et les réseaux sociaux omniprésents. A ce tournant, se superposerait le besoin exacerbé d'une autorité retrouvée chez les enseignant·e·s pour maintenir le cadre et les repères nécessaires à la construction de la personnalité de l'adolescent.

Les items du sens de l'enseignement et des exercices d'application sont quant à eux très loin des élèves, sous-estimés par les enseignant·e·s. Nous n'arrivons pas à trouver d'explication logique à cela. Néanmoins, cela fait partie des apports précieux de cette étude que de prendre conscience de stéréotypes chez les enseignant·e·s et de l'influence de l'ancienneté.

Conclusion

Suite à mon constat initial qu'un stéréotype selon lequel la frustration serait mauvaise pour les élèves, cela m'a conduit à poser un cadre trop permissif, pratique pédagogique inadaptée. Ce travail de recherche m'a donc permis de mieux connaître les attentes des élèves : à la fois ce qui ressort chez la majorité des élèves, à la fois ce qui est plus hétérogène. En particulier, la quasi-totalité des élèves apprécie un·e enseignant·e :

- qui explique bien,
- qui soit juste,
- qui maîtrise sa matière.

Très peu d'élèves attachent de l'importance au fait que l'enseignant·e :

- soit strict·e,
- soit imposant·e physiquement,
- donne suffisamment de devoirs à la maison.

Cela permet aussi de constater l'incidence de variables indépendantes comme l'âge, le genre, le niveau, le degré de l'élève sur ses attentes. Nous constatons notamment que le genre de l'élève a très peu d'influence sur ses attentes. Le degré a une influence en particulier sur le fait d'apprécier un ou une enseignant·e tolérant·e. Le niveau a une influence sur les attentes des élèves. En particulier, nous constatons que des élèves de faible niveau ont davantage besoin de travail à la maison que ne l'attendent les élèves en général ; elles ou ils souhaitent avoir une ou un enseignant·e moins tolérant·e et moins patient·e que ne l'attendent les élèves en général.

Du côté des enseignant·e-s, ce travail met en lumière des stéréotypes et ainsi d'essayer de mieux me connaître moi-même en étant plus vigilant voire de résoudre des stéréotypes fréquemment rencontrés. Globalement, les enseignant·e-s :

- sous-estiment nettement l'importance attachée par les élèves au fait qu'il ou elle
 - o rapproche le cours de ce que connaissent les élèves
 - o donne du sens à leur enseignement
- surestiment nettement l'importance attachée par les élèves au fait qu'il ou elle
 - o soit strict·e
 - o soit dynamique

Enfin, la question de l'ancienneté me permet d'estimer si une durée incompressible est nécessaire pour bien connaître mes élèves ou au contraire si je dois savoir me remettre en question car l'ancienneté n'est pas l'ingrédient magique pour bien connaître les attentes de mes élèves. En l'occurrence, cela est très différent selon les items :

- certains items sont très peu variables avec l'ancienneté :
 - il/elle a un bon contact avec les élèves (bien estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle est juste (bien estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle explique bien (bien estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle donne suffisamment devoirs à la maison (sous-estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle donne suffisamment travail en cours (très sous-estimé par les enseignant·e·s)
- à l'opposé, certains items évoluent fortement avec l'ancienneté :
 - il/elle est strict·e (surestimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle est franc·he (généralement surestimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle donne du sens à son enseignement (très sous-estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle fait de l'humour durant le cours (sous-estimé par les enseignant·e·s)
 - il/elle fait faire des exercices d'application (sous-estimé par les enseignant·e·s)

Cette analyse des attentes des élèves combinée à celle des représentations des enseignant·e·s est particulièrement riche et pourrait éviter de conduire à des stéréotypes dévastateurs. Imaginons une classe d'élèves de niveau faible : en tant qu'enseignant, si je suppose que les élèves ne sont pas motivés, qu'ils n'ont pas envie de travailler tellement l'indiscipline est difficile à gérer alors qu'en parallèle une majorité d'élèves a en réalité besoin de calme et envie de travailler alors les élèves pourront être particulièrement déçu·e·s et désabusé·e·s. L'effet Pygmalion pourra entraîner une perte de leur motivation entraînant une perte de ma motivation à mon tour. Le cercle vicieux s'installe alors.

Cette étude me permet donc de mieux connaître les attentes des élèves mais aussi les représentations des enseignant·e·s ainsi que l'influence de l'ancienneté sur ces représentations.

Nous nous sommes essentiellement focalisés sur les élèves d'accord et sur les enseignant·e·s supposant que les élèves sont d'accord pour tel ou tel item. Il serait pertinent d'approfondir l'étude en s'intéressant aux élèves indifférents ou bien aux élèves pas d'accord. Une autre possibilité serait de reproduire l'étude avec une échelle plus fine, type échelle de Lickert avec cinq réponses possibles au lieu de trois.

Concernant les données recueillies, il pourrait être intéressant de prolonger l'étude par des entretiens avec des élèves et des enseignant·e·s afin de :

- permettre aux élèves de s'exprimer de manière plus large ;
- mieux comprendre les raisons des stéréotypes ;
- communiquer les résultats de notre étude, en particulier des attentes des élèves et de les analyser avec les enseignant·e·s.

Enfin, concernant l'influence de l'ancienneté sur les stéréotypes chez les enseignant·e·s, plusieurs suites seraient envisageables :

- l'année de naissance a-t-elle une influence supérieure par rapport au nombre d'années d'ancienneté sur les représentations des enseignant·e·s ?
- s'intéresser aux représentations des étudiant·e·s HEP qui sont, en règle générale, les enseignant·e·s avec la plus faible ancienneté ;
- s'intéresser aux représentations des formateurs et formatrices HEP qui devraient, a priori, avoir plus de recul que les autres enseignant·e·s.

Liste des figures et tableaux

Tableau 1: structure des questionnaires	31
Tableau 2: 24 items retenus dans notre recherche pour définir le ou la prof idéal·e	32
Tableau 3: correspondance choisie des niveaux entre cantons.....	32
Tableau 4: items les moins acceptés par les élèves	37
Tableau 5: population des élèves de niveau faible : écarts significatifs à la population élèves	38
Tableau 6 : par item, écart selon la classe d'ancienneté et amplitude des écarts.....	48
Tableau 7 : influence du degré sur l'item tolérance.....	53
Tableau 8: écarts significatifs à la population générale élèves des élèves de niveau faible	53
Tableau 9: réponses des élèves et des élèves de niveau faible à l'item sur la tolérance.....	53
Tableau 10: le cours idéal selon les élèves sondé·e·s par Leloup (2004)	I
Tableau 11: définition de la ou du prof idéal·e selon les lycéens sondé·e·s par Leloup (2004).....	II
Figure 1: section des élèves sondé·e·s	35
Figure 2: degré des élèves sondé·e·s.....	35
Figure 3: canton de scolarité	35
Figure 4: genre des élèves sondé·e·s.....	35
Figure 5: pour chaque item, part des élèves sondé·e·s d'accord	36
Figure 6: canton d'enseignement des enseignant·e·s sondé·e·s.....	39
Figure 7: genre des enseignant·e·s sondé·e·s	39
Figure 8: classe d'ancienneté des enseignant·e·s sondé·e·s	39
Figure 9: sur chacun des items, part des enseignant·e·s sondé·e·s qui supposent que les élèves sont d'accord	40
Figure 10: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e·s par rapport aux élèves d'accord	41
Figure 11: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e·s d'ancienneté A par rapport aux élèves d'accord	43
Figure 12: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e·s d'ancienneté B par rapport aux élèves d'accord	44
Figure 13: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e·s d'ancienneté C par rapport aux élèves d'accord	45

Figure 14: pour chaque item, écart de la représentation des enseignant·e·s d'ancienneté D par rapport aux élèves d'accord	46
Figure 15: amplitude des écarts parmi les classes d'ancienneté	47
Figure 16: écart des 7 items les plus variables selon la classe d'ancienneté	49
Figure 17: écart des 7 items les moins variables selon la classe d'ancienneté.....	50
Figure 18: écart de l'item "il/elle rapproche le cours de ce que connaissent les élèves" selon la classe d'ancienneté	51
Figure 19: 6 items les plus fréquemment acceptés chez les élèves	52
Figure 20 : cycle de vie des enseignant·e·s selon Huberman (1989, p.8)	55
Figure 21: questionnaire élèves bernois - partie 1/4	III
Figure 22: questionnaire élèves bernois - partie 2/4	IV
Figure 23: questionnaire élèves bernois - partie 3/4	V
Figure 24: questionnaire élèves - partie 4/4.....	VI
Figure 25 : questionnaire élèves neuchâtelois-es : partie spécifique au niveau.....	VII
Figure 26: questionnaire élèves jurassien-ne·s : partie spécifique au niveau.....	VIII
Figure 27: questionnaire enseignant·e·s - partie 1/3	IX
Figure 28: questionnaire enseignant·e·s - partie 2/3	X
Figure 29: questionnaire enseignant·e·s - partie 3/3	XI

Bibliographie

- Agoumi, K. (2016). Neuromanagement : le cerveau de vos salariés devient contrôlable. *L'Economiste*. Récupéré sur <https://www.leconomiste.com/article/995490-neuromanagement>
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, pp. 5-18.
- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves "difficiles". Profs en difficulté*. Lyon: Edition Chronique sociale.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck Université. doi:<https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Bel, D. (2018). *La posture de l'enseignant : quelle(s) influence(s) sur les apprentissages?* Grenoble: Ecole supérieure du professorat et de l'éducation.
- Benlemseml, S. (2018). *Devenez le prof idéal grâce au neuromanagement*. Bluffy: Editions Kawa.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles*. Paris: Delagrave.
- Bolter Flora, K. E.-C. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, pp. 105-112.
- Bonneville-Baruchel, E. (2014). Besoins fondamentaux et angoisses chez les tout-petits et les plus grands : l'importance de la stabilité et de la continuité relationnelle. *Le carnet psy*, 5(181), pp. 31-34.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2003). *Ce dont chaque enfant a besoin. Sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris: Marabout.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Didactiques et éducation*. Rennes: Editions PUR.
- Canton de Berne. (2001). *Loi sur l'école obligatoire*. Berne. Récupéré sur <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/703?locale=fr>
- Canton de Neuchâtel. (1984). *Loi sur l'organisation scolaire*. Neuchâtel. Récupéré sur <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.htm>

- Canton du Jura. (1990). *Loi sur l'école obligatoire*. Jura. Récupéré sur <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>
- Crespi, L. P. (1942). Quantitative variation of incentive and performance in the white rat. *The American Journal of Psychology*(55), 467-517. doi:<https://doi.org/10.2307/1417120>
- Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). *Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite*. In M. C. Toczek & D. Martinot (Ed.), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. doi:<https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.
- Dweck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit*. Mardaga.
- Edou, C. (2015). Positionnement de l'autorité : entre bienveillance et fermeté. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01179158/document>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris: Les Arènes Editions.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel ; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: de Boeck.
- Lacharité, C., Ethier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, tome 59/4, n°484, pp. 381-394.
- Larousse. (2017). (s. d.). Dictionnaire en ligne. Paris, France: Larousse. Consulté le 11 mai 2022, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Leloup, S. (2004). Le cours ennuyeux : de la différence des attentes à la déception partagée. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation n°33. Pour une approche plurielle du travail scolaire : élèves et étudiants*, pp. 153-165.

- LeRobert. (2021). (s. d.). Dictionnaire en ligne. Paris, France. Consulté le 11 mai 2022, sur <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Malakoff: Dunod.
- Maslow, H. (2004). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris: Eyrolles.
- Massé, Desbiens, & Lanaris. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Chenelière éducation.
- Pain, J. (2009). Apprendre à vivre en société multiple. *Enfances & Psy*, vol 2, n°43, pp. 66-79.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (2011). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF éditions.
- Ribeau, P., Stix, G., Lachaux, J.-P., Houdé, O., Cachia, A., Borst, G., . . . Schmidt-Borcherding. (2020, 3 17). Neuroéducation : comment les sciences cognitives révolutionnent l'enseignement? *Cerveau & Psycho Thema*.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Editions Favre.
- Rosenberg, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris: Editions La Découverte.
- Rosenthal, & Jacobson. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique (chapitre 3 : l'apprentissage dans une perspective cognitive)*. Paris: Editions de l'OCDE.
- Thévenot, A., & Metz, C. (2008). Regards contemporains sur l'enfant : des figures contradictoires. *Dialogue*, vol. 3(n° 181), pp. 95-104.
- Tuckman, B., & Jensen, M. A. (1977). Stages of Small Group Development Revisited. *Group and organization Studies*, pp. 419-427.
- UNICEF. (2017). *Des millions d'enfants dans le monde victimes de violences*. Récupéré sur UNICEF: <https://www.unicef.fr/contenu/espace-medias/des-millions-d-enfants-dans-le-monde-victimes-de-violences>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

Vaud, H. (2010, 05). Neurosciences et pédagogie. *Prismes*.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in : Barbier J. -M. (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.

Woodhead, M. (1997). *Psychology and the cultural construction of children's needs, constructing and reconstructing childhood, Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

Annexe 1 : le cours « idéal » selon les élèves

Tableau 10: le cours idéal selon les élèves sondé-e-s par Leloup (2004)

Caractéristiques du cours		Nombre de citations
Relevant du professeur	Il est structuré	14
	Il est synthétique, mais pas trop	3
	Il suit une démarche pédagogique particulière	5
	Il permet d'atteindre certains objectifs	2
	Il utilise des supports particuliers	2
	Il comporte des applications	4
	<i>Total</i>	<i>30</i>
Relevant de l'interaction professeur-élèves	Les élèves participent, il y a un échange entre le prof et les élèves	8
	Il n'y a pas de problème de discipline	19
	Il y a une bonne ambiance de travail	6
	Il permet une progression	3
	Il donne une impression d'achèvement	1
	Il s'adapte aux élèves, dans son fond et dans sa forme	7
<i>Total</i>	<i>44</i>	
Relevant des élèves	Il a été compris par les élèves	9
	Les élèves y ont appris des choses	3
	Les sujets abordés intéressaient les élèves	6
	Le temps passe vite pour les élèves	8
	<i>Total</i>	<i>26</i>

Annexe 2 : la ou le prof « idéal·e » selon les élèves

Tableau 11: définition de la ou du prof idéal·e selon les lycéens sondé·e·s par Leloup (2004)

Caractéristiques du/de la prof idéal·e selon les élèves		Nombre de citations
Ses traits de caractère	Il est dynamique	6
	Il est franc	2
	Il est souriant	1
	Il est tolérant	3
	Il est heureux	2
	Il est strict	2
	Il est patient	1
	Il est juste	4
	Il est gentil	11
	Il est calme	2
	Il est charismatique	3
Ses rapports avec les élèves	Il encourage les élèves	6
	Il a un bon contact avec les élèves	13
	Il sait tenir ses classes	17
	Il fait aimer sa matière	11
	Il est attentif aux élèves	6
	Il fait travailler ses élèves	1
	Il sollicite beaucoup les élèves	12
	Il respecte l'élève	1
Ses rapports avec sa discipline et le savoir	Il donne une bonne image du savoir	2
	Il a de la culture générale	2
	Il maîtrise son sujet	3
	Il n' impose pas son savoir	1
Ses cours	Il construit ses cours	8
	Il explique bien	9
	Il donne du sens à son enseignement	4
	Il sait installer une ambiance et de travail et de détente	3
	Il fait de l'humour pendant son cours	6
	Il anime ses cours	11
	Il vérifie le travail à faire	2
	Il utilise correctement les supports pédagogiques	4
	Il fait taire des applications dans son cours	6
Il rapproche le cours de ce que connaissent les élèves.	5	
Ses rapports avec le métier d'enseignant	Il aime enseigner	9
	Il sépare sa vie privée de sa vie professionnelle	2
Son physique	Sa voix est entraînante	8
	Il en impose physiquement	1
	Son apparence attire	2
	Il bouge dans la classe	2

Annexe 3 : questionnaire pour élèves bernois·es

ELEVE : pour toi, c'est quoi un prof idéal?

Questionnaire élèves

 stephane.lorin@hep-bejune.ch (non partagé) 

[Changer de compte](#)

***Obligatoire**

Questionnaire élèves : bienvenue et merci de participer !
Questionnaire anonyme (3 à 4 min environ)

Quel type de prof APPRÉCIES-tu particulièrement? *

	d'accord	indifférent	pas d'accord
Sa voix est entraînante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est imposant-e physiquement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est tolérant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est franc-he	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est strict-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est patient-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est souriant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 21: questionnaire élèves bernois - partie 1/4

Il/elle fait de l'humour durant le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle maîtrise sa matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle sait tenir sa classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle a un bon contact avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle fait aimer sa matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est attentif aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle encourage les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle aime enseigner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle explique bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ses cours sont bien organisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle fait faire des exercices d'application	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne suffisamment de travail en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne suffisamment de devoirs à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle rapproche le cours de ce que connaissent les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne du sens à son enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 22: questionnaire élèves bernois - partie 2/4

Commentaires

Votre réponse

Degré *

- 9e harmos
- 10e harmos
- 11e harmos

Section *

- P (prégymnasiale)
- M (moderne)
- G (générale)

Figure 23: questionnaire élèves bernois - partie 3/4

Année de naissance *

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

2010

2011

Sexe *

fille

garçon

Adresse e-mail (facultatif et confidentiel)

Votre réponse

Merci pour ta précieuse participation!

Envoyer [Effacer le formulaire](#)

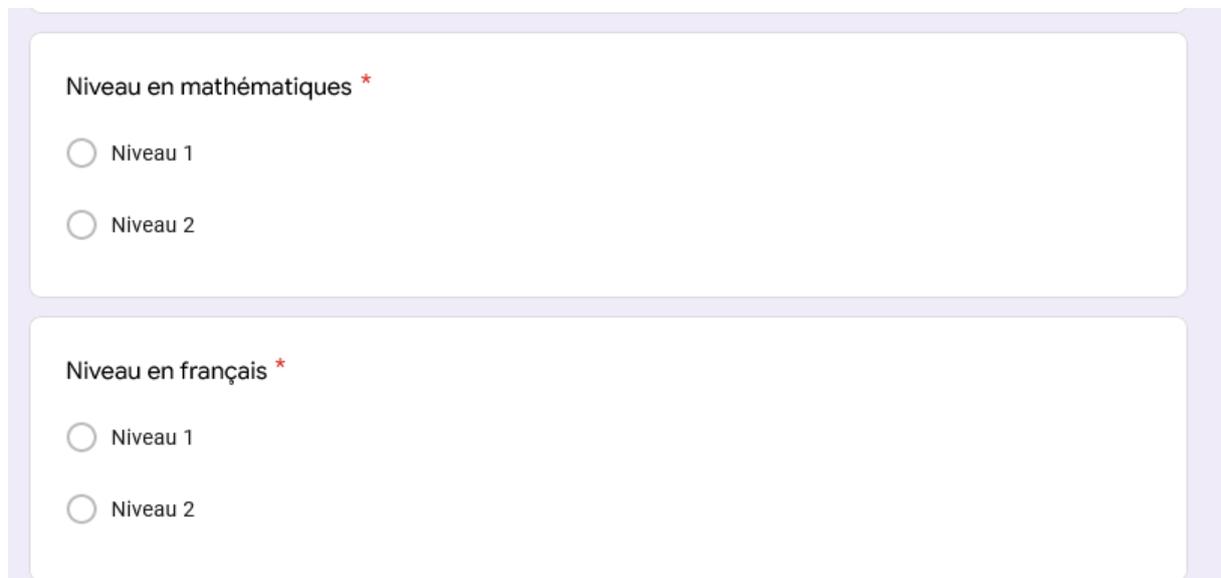
N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce formulaire a été créé dans Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#)

Google Forms

Figure 24: questionnaire élèves - partie 4/4

Annexe 4 : spécificité du questionnaire pour élèves neuchâtelois·e·s



Niveau en mathématiques *

Niveau 1

Niveau 2

Niveau en français *

Niveau 1

Niveau 2

Figure 25 : questionnaire élèves neuchâtelois-es : partie spécifique au niveau

Annexe 5 : spécificité du questionnaire pour élèves jurassien·ne·s

Option *

1 ou 2 (prégymnasiale)

3 (moderne)

4 (générale)

Figure 26: questionnaire élèves jurassien·ne·s : partie spécifique au niveau

Annexe 6 : questionnaire pour enseignant·e·s

ENSEIGNANT-E : comment imaginez-vous la définition du/de la prof idéal-e selon les élèves?

Questionnaire enseignant-e-s

 stephane.lorin@hep-bejune.ch (non partagé) 

[Changer de compte](#)

***Obligatoire**

Questionnaire enseignant-e-s : bienvenue et merci de participer ! (ne pas répondre si vous avez déjà participé)

Questionnaire anonyme (3 à 4 min environ)

Selon vous, comment les ÉLÈVES ont-ils décrit le/la prof idéal-e ? *

	élèves d'accord	élèves indifférents	élèves pas d'accord
Sa voix est entraînant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est imposant-e physiquement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est tolérant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est franc-he	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est strict-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est patient-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est souriant-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 27: questionnaire enseignant-e-s - partie 1/3

Il/elle fait de l'humour durant le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle maîtrise sa matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle sait tenir sa classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle a un bon contact avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle fait aimer sa matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle est attentif aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle encourage les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle aime enseigner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle explique bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ses cours sont bien organisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle fait faire des exercices d'application	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne suffisamment de travail en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne suffisamment de devoirs à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle rapproche le cours de ce que connaissent les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il/elle donne du sens à son enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 28: questionnaire enseignant-e-s - partie 2/3

Commentaires

Votre réponse

Sexe *

femme

homme

Nombre d'années d'ancienneté d'enseignement *

Votre réponse

Année de naissance *

Votre réponse

Adresse e-mail (facultatif et confidentiel)

Votre réponse

Merci pour votre précieuse collaboration!

Envoyer [Effacer le formulaire](#)

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce formulaire a été créé dans Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#)

Google Forms

Figure 29: questionnaire enseignant-e-s - partie 3/3