HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Le favoritisme enseignant, phénomène explicable ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor Tatiana Guinans
Sous la direction de : Emilie Schindelholz Aeschbacher
Delémont avril 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Je la remercie pour sa disponibilité, ses conseils et la confiance qu'elle m'a accordée, en me laissant une certaine autonomie dans la réalisation de ce mémoire, tout en restant présente lorsque j'en avais besoin.

Je remercie également les enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur implication, le temps qu'elles ont consacré aux entretiens ainsi que la richesse de leurs propos ont été essentiels à la réalisation de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier mes proches, qui m'ont soutenue tout au long de ce travail, notamment à travers leurs relectures et leurs encouragements.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au phénomène du favoritisme enseignant, envisagé non pas comme une intention explicite de privilégier certain·e·s élèves, mais comme le produit de mécanismes plus implicites. La littérature met en évidence plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la relation pédagogique, notamment les biais cognitifs, l'empathie ou encore la circulation de rumeurs au sein de la salle des maitres. L'objectif de cette recherche est d'explorer la manière dont les enseignant·e·s perçoivent ce phénomène.

Pour y répondre, une démarche qualitative a été mise en place à travers la réalisation de quatre entretiens semi-directifs auprès d'enseignantes du primaire. Cette approche compréhensive permet d'accéder aux représentations, aux discours et aux expériences professionnelles des participantes. Le travail s'appuie sur un cadre théorique articulé autour du favoritisme enseignant et des mécanismes susceptibles de l'influencer. Il vise ainsi à éclairer les dynamiques relationnelles et à interroger la notion d'équité dans les pratiques enseignantes.

Cinq mots-clés

Relation enseignant·e-élève, favoritisme enseignant, biais cognitifs, empathie, rumeur

Liste des figures

Figure 1 : Illustration de l'illusion de l'introspection……..……7

Liste des tableaux

Tableau 1 : Échantillonnage des enseignantes…….....16

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien…….I
Annexe 2 : Contrat de participation à la recherche……II
Annexe 3 : Mail envoyé aux participantes……IV
Annexe 4 : Tableau des outils d'intelligence artificielle utilisés……..IV

Sommaire

REMERCIEMENTS I
RÉSUMÉ II
LISTE DES FIGURES III
LISTE DES TABLEAUX III
LISTE DES ANNEXES III
INTRODUCTION 1
1. PROBLÉMATIQUE 2
1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET ET DU PROBLÈME DE RECHERCHE 2
1.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES 4
1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 9
2. MÉTHODOLOGIE 10
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES 10
2.2. NATURE DU CORPUS 12
2.3. MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES 15
3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 17
3.1. CADRE GÉNÉRAL DE L'ANALYSE 17
3.2. L'EMPATHIE DANS LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE 17
3.3. LES BIAIS COGNITIFS ET LES PERCEPTIONS ENSEIGNANTES 19
3.4. LES RUMEURS ET LA CONSTRUCTION COLLECTIVE DES REPRÉSENTATIONS 21
3.5. LE FAVORITISME ENSEIGNANT : PERCEPTIONS, FRONTIÈRES ET RÉGULATION 22
3.6. SYNTHÈSE TRANSVERSALE DES RÉSULTATS 24
CONCLUSION 26
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 29
ANNEXES I

Introduction

Lors de mes stages et de mon propre vécu d'élève, j'ai été amenée à observer de nombreuses situations de classe qui m'ont progressivement fait réfléchir à la relation entre enseignant·e et élèves. Parmi ces observations, certaines m'ont particulièrement interpellée. Il m'est arrivé de remarquer que certain·e·s élèves semblaient bénéficier d'une attention particulière, d'une plus grande indulgence ou, au contraire, d'exigences plus élevées. Ces situations ne relevaient pas forcément d'une intention explicite de la part des enseignant·e·s, mais elles donnaient parfois l'impression d'un traitement différencié. Ce constat m'a amenée à m'interroger sur la notion de favoritisme enseignant. Dans un premier temps, j'associais ce phénomène à quelque chose de volontaire, comme le fait d'avoir des « chouchous ». Toutefois, au fil de mes expériences et de mes réflexions, j'ai pris conscience que ces différences de traitement pouvaient également être plus subtiles, voire inconscientes. Plus profondément, ce questionnement s'inscrit dans une volonté personnelle de devenir une enseignante juste. En effet, au cours de ma formation, la notion d'équité m'est apparue comme centrale dans le métier. Être juste ne signifie pas traiter tous les élèves de manière strictement identique, mais offrir à chacun·e les conditions nécessaires pour apprendre à se développer. Pourtant, cette exigence entre parfois en tension avec la réalité du terrain, où les relations humaines, les émotions et les contextes individuels viennent complexifier les pratiques. Ces constats mettent ainsi en tension l'idéal d'équité et la réalité des pratiques. Ce décalage entre l'idéal professionnel et la réalité vécue a nourri ma réflexion et renforcé mon intérêt pour ce sujet.

Par ailleurs, ces interrogations ne sont pas uniquement issues d'observations externes, mais également de mon propre vécu en stage. Il m'est arrivé de me sentir plus à l'aise avec certain·e·s élèves, de leur parler plus spontanément, ou encore de leur accorder davantage d'attention sans m'en rendre immédiatement compte. À l'inverse, avec d'autres élèves, le lien me semblait plus difficile à construire. Ces situations ont suscité chez moi de nombreuses questions : qu'est-ce qui explique ces différences ? Suis-je déjà en train de favoriser certain·e·s élèves sans le vouloir ? Est-ce lié à ma personnalité, à celle des élèves, ou à des mécanismes plus inconscients ? Ces questionnements ont parfois fait naitre un sentiment d'inconfort, voire de doute quant à ma posture professionnelle, mais ils ont surtout constitué un point de départ essentiel pour ce travail de recherche. À partir de ces constats et de ces expériences, plusieurs questions de départ ont émergé : comment les enseignant·e·s perçoivent-ils·elles le favoritisme en classe ? Ont-ils·elles conscience de traiter certain·e·s élèves différemment ? Quels mécanismes peuvent expliquer ces différences de traitement, notamment lorsqu'ils ne sont pas intentionnels ? Ces interrogations constituent le fil conducteur de ce travail et ont orienté la construction de la recherche. Afin d'y répondre, une recherche qualitative a été menée à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre enseignantes. Cette démarche vise à comprendre leurs perceptions, leurs représentations ainsi que les significations qu'elles attribuent à leurs pratiques professionnelles.

Ce mémoire s'organise en plusieurs chapitres. Le premier présente la problématique et les fondements théoriques du travail, en abordant notamment les notions de favoritisme enseignant, de biais cognitifs, d'empathie et de rumeur. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie et explicite les choix de recherche, la constitution du corpus ainsi que les méthodes d'analyse des données. Le troisième chapitre présente et interprète les résultats issus des entretiens, en mettant en évidence les principaux axes d'analyse. Enfin, le dernier chapitre propose une synthèse des résultats, une discussion en lien avec la question de recherche ainsi qu'un bilan personnel et professionnel, incluant les limites de la recherche et des perspectives futures.

1. Problématique

Le favoritisme enseignant, défini comme un traitement préférentiel accordé à certain·e·s élèves, peut mettre à mal des principes d'équité et de justice en classe (Babad, 2009). S'il peut sembler relever de choix délibérés, il prend souvent des formes plus subtiles et involontaires. Toscani (2019) montre ainsi que nos jugements sont orientés par des biais cognitifs inconscients, qui pourraient donc influencer la manière dont un·e enseignant·e évalue ou interagit avec ses élèves. Janner-Raimondi (2017) explique que l'empathie, ressource essentielle pour la relation éducative, se déclenche plus facilement envers les personnes perçues comme proches de soi, créant ainsi des affinités sélectives. De son côté, Aldrin (2005) souligne que les rumeurs façonnent les représentations collectives. Transposé à l'école, ce mécanisme peut orienter la perception qu'un·e enseignant·e se fait d'un élève et influer, même inconsciemment, sur son attitude à son égard.

Dans ce travail, l'attention portera donc uniquement sur ces formes inconscientes de favoritisme. En effet, un traitement volontairement inégal de la part d'un·e enseignant·e irait à l'encontre des valeurs éthiques et professionnelles du métier. C'est bien l'influence invisible de processus cognitifs, affectifs et sociaux qui constitue ici l'objet de réflexion. Ce choix de recherche s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre ces mécanismes invisibles afin de tendre vers une pratique enseignante plus juste et équitable.

Dans ce travail, le terme favoritisme enseignant sera parfois accompagné de l'expression « favoritisme inconscient », utilisée pour désigner les différences de traitement non intentionnelles qui échappent à la vigilance de l'enseignant·e. Bien que cette appellation n'apparaisse pas telle quelle dans la littérature, elle permet de regrouper plusieurs phénomènes décrits par différents auteurs, tels que les biais cognitifs (Toscani, 2019) et les affinités empathiques (Janner-Raimondi, 2017). Elle permet ainsi de rendre compte de ces mécanismes involontaires qui influencent la relation pédagogique sans intention discriminatoire.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Le favoritisme enseignant est décrit dans la littérature comme une forme de traitement différencié au sein de la relation pédagogique, par laquelle un·e enseignant·e accorde une attention ou une valorisation particulière à certain·e·s élèves au détriment d'autres. Ce phénomène correspond, dans les travaux anglophones, à ce que Babad (2009) et Trusz (2017) désignent sous le nom de « teacher's pet phenomenon », c'est-à-dire une relation privilégiée entre un·e enseignant·e et un·e élève.

Mollo-Bouvier (1986) nous montre également que l'école produit des formes de « sélection implicite ». Ce sont des pratiques discrètes qui privilégient certains élèves, sans qu'elles ne soient toujours identifiées comme telles. Dans une perspective proche, Berthelot (1988) souligne l'importance de considérer ces logiques cachées, qui influencent les trajectoires scolaires bien au-delà des règles explicites car, comme le rappelle le Référentiel de compétences pour la formation primaire (2022) : « L'enseignante ou l'enseignant s'engage […] à accorder une attention appropriée à tous les élèves qu'ils accompagnent » (p.26).

L'importance de ce phénomène réside aussi dans ses répercussions collectives. Morlaix (2021) insiste sur le rôle central du profil de l'enseignant·e et de ses compétences psychosociales dans le climat de classe. Le favoritisme ne touche donc pas seulement la

relation enseignant-élève, mais aussi l'ensemble du groupe-classe. Caumont (2011) ajoute que les dynamiques de groupe façonnent la socialisation et les rapports entre pairs. Des traitements préférentiels, mêmes involontaires, peuvent donc déstabiliser la cohésion, et nourrir des tensions implicites.

Enfin, des témoignages récents rappellent que le favoritisme est perçu et vécu comme une injustice par les élèves eux-mêmes. Mahamoudou (2022) rapporte par exemple l'expérience d'une élève qui évoque un professeur pratiquant un favoritisme flagrant, ressenti par toute la classe comme insupportable et ayant conduit un camarade au décrochage scolaire. Ce type de vécu souligne que le favoritisme enseignant, même lorsqu'il est inconscient, affecte la perception de la justice et la motivation.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

La recherche en sciences de l'éducation met en évidence la difficulté pour les enseignant·e·s de maintenir une stricte neutralité relationnelle. Rioux (2010) rappelle que devenir enseignant·e, c'est apprendre à composer entre un idéal d'impartialité et les réalités humaines du métier, marquées par les émotions et les affinités. Ces dimensions, souvent inconscientes, peuvent donc influencer la manière dont les enseignant·e·s interagissent avec leurs élèves.

Mollo-Bouvier (1986) évoque à ce sujet des formes de « sélection implicite », des pratiques discrètes qui favorisent certains élèves sans intention explicite, mais qui participent à la reproduction d'inégalités. Morlaix (2021) souligne également que les compétences psychosociales et la posture relationnelle de l'enseignant·e façonnent le climat de classe.

Au fil de mes stages, j'ai moi-même observé que ces différences subtiles de traitement pouvaient influencer la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves. Ce mémoire vise ainsi à rendre visibles ces mécanismes inconscients, afin de mieux comprendre ces effets, ces impacts, ces conséquences.

1.1.2. Présentation du problème

La relation entre enseignant·e·s et élèves est un élément central du processus éducatif, tant sur le plan des apprentissages que du climat socio-affectif. Pourtant, cette relation peut être fragilisée par des traitements différenciés. Babad (2009) explique dans son analyse du « teacher's pet phenomenon », la manière dont une relation privilégiée avec un·e élève peut modifier l'équilibre de toute la classe. Trusz (2017) montre que les élèves eux-mêmes identifient ces phénomènes et les jugent de manière majoritairement négative.

Les analyses de Mollo-Bouvier (1986) et de Berthelot (1988) nous rappellent également que ces sélections implicites sont cachées et rarement reconnues comme telles. Cela pose donc un problème particulier pour la pratique professionnelle. Elles risquent de renforcer des inégalités, tout en échappant à la vigilance des enseignant·e·s.

Le problème se situe donc là car les conséquences de ces pratiques sont multiples. Mahamoudou (2022) explique que pour l'élève moins valorisé, ces conséquences peuvent provoquer un sentiment d'injustice, une baisse de motivation et même une fragilisation de l'estime de soi. De plus, Babad (2009) dit que pour l'élève favorisé, ce favoritisme peut conduire à une dépendance accrue à l'approbation de l'enseignant·e. Ainsi, le favoritisme inconscient n'est pas une simple variation dans la relation pédagogique, mais un véritable

enjeu professionnel et éthique, puisqu'il menace l'équité en classe et met en cause la qualité du climat scolaire.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'étude du favoritisme enseignant présente un intérêt à la fois scientifique et personnel. Sur le plan théorique, elle s'inscrit dans les travaux qui analysent la relation enseignant·e-élève et ses effets sur le climat de classe. Babad (2009) a montré que les relations privilégiées, mêmes involontaires, modifient la dynamique du groupe et la perception de justice. De leur côté, Mollo-Bouvier (1986) et Berthelot (1988) mettent en lumière des formes de « sélection implicite » qui, sans intention discriminatoire, contribuent à créer des écarts entre les élèves.

D'un point de vue personnel, cette thématique m'amène à réfléchir sur ma future posture professionnelle. Comme le souligne Morlaix (2021), les émotions et les attitudes de l'enseignant·e influencent directement le climat de classe et la qualité des interactions. Comprendre ces mécanismes inconscients me semble donc essentiel pour adopter une posture plus juste et consciente.

1.2. État des connaissances théoriques

Cette partie permet de poser les bases théoriques du travail en expliquant les concepts essentiels utilisés pour l'analyse.

1.2.1. Le favoritisme enseignant

Avant de développer la notion, il convient de préciser que l'expression *favoritisme enseignant* n'est pas une invention personnelle, mais bien une traduction et une adaptation de concepts déjà employés dans la littérature scientifique. Babad (2009) utilise en effet le terme *teacher favoritism* à travers le phénomène du *teacher's pet*, qu'il définit comme un traitement préférentiel accordé à certains élèves et qui remet en cause les principes de justice et d'équité en classe. Herman (2007), pour sa part, emploie directement le mot « favoritisme » dans ses travaux sur la relation éducative, en soulignant que des proximités affectives sélectives peuvent déstabiliser l'égalité de traitement entre les enfants. L'usage de l'expression *favoritisme enseignant* dans ce mémoire repose donc sur ces travaux, afin de désigner clairement ce phénomène dans le contexte scolaire.

Babad (2009) en parle à travers le phénomène du *teacher's pet*, qu'il décrit comme une forme de traitement préférentiel : « The teacher's pet phenomenon […] also deals with teachers' preferential treatment and their deviation from fairness and equity in classroom behavior. (…) It is a phenomenon of a special emotional relationship (…) between the teacher and a particular student [1]» (p. 106). Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'un élève apprécié ponctuellement, mais bien d'une relation affective particulière qui conduit l'enseignant·e à accorder une attention différenciée.

Ce favoritisme ne concerne pas uniquement la relation entre un·e enseignant·e et un·e élève, il influence l'ensemble du groupe-classe. Comme le rappelle Babad (2009), « The presumed

[1] Traduction de l'auteure à partir de DeepL : « Le phénomène de « l'élève chouchou » (…) concerne également le traitement préférentiel accordé par les enseignants et leur manquement aux principes d'équité et d'impartialité dans leur comportement en classe. (…) Il s'agit d'un phénomène caractérisé par une relation affective particulière (…) entre l'enseignant et un élève en particulier ».

importance of the teacher's pet phenomenon stems from the fact that it is a classroom phenomenon that touches the entire classroom society, not only the teachers and their particular favorites. (…) The existence of this phenomenon might have an impact on classroom climate, on students' morale and satisfaction, and most importantly, on students' reactions to their teacher [2]» (p. 106). Ainsi, le favoritisme est perçu par les élèves eux·elles-mêmes et peut avoir des répercussions directes sur leur motivation, leur sentiment de justice et leur engagement.

Herman (2007) complète cette analyse en introduisant la notion de « bonne distance » dans les relations éducatives. Selon lui, les enseignant·e·s « critiquent en premier lieu la possibilité d'un favoritisme déstabilisant les relations égalitaires entre l'enseignant·e et tous les enfants (ce qui existe aussi dans l'animation) » (p. 131). L'auteur insiste sur l'importance d'un équilibre délicat entre proximité et distance dans la relation pédagogique. Une trop grande proximité affective risque de créer un favoritisme implicite, tandis qu'une distance excessive peut mener à une forme d'indifférence. Comme il l'explique, les professionnels « sont encouragés à développer, dans une juste mesure et sans favoritisme, des relations affectives, dont les contours peuvent sembler plus flous que ceux de la relation enseignant/élève » (p. 131).

En définitive, les travaux de Babad et Herman, bien que s'inscrivant dans des contextes différents, se rejoignent sur un point essentiel, le favoritisme n'est pas un phénomène marginal, mais un enjeu central de la relation éducative. Chez Babad (2009), il s'exprime à travers une relation privilégiée qui perturbe l'équité de la dynamique de classe. Tandis que chez Herman (2007), il est perçu comme le produit d'une mauvaise gestion de la distance relationnelle. Dans les deux cas, il apparait comme une menace pour le climat de classe, l'estime de soi des élèves et la légitimité professionnelle de l'enseignant·e.

1.2.2. Les biais cognitifs

Depuis les travaux pionniers de Kahneman et Tversky (1974), les sciences cognitives ont mis en évidence que la pensée humaine n'est pas toujours rationnelle. Face à la complexité du monde et au flot d'informations à traiter, notre cerveau recourt à des raccourcis mentaux ou heuristiques, qui permettent de décider rapidement mais induisent également des erreurs systématiques appelées : biais cognitifs**.** Ces mécanismes inconscients ne relèvent donc pas d'une faiblesse individuelle mais d'un mode universel de fonctionnement cognitif.

Toscani (2019) décrit ces biais comme une « organisation de pensée trompeuse et faussement logique » (p. 73), issue de l'anticipation automatique du cerveau, qui sélectionne et interprète les informations en fonction de nos expériences passées et de nos croyances déjà établies. Dans la même lignée, Ka-Sy (2021) définit le biais cognitif comme une forme de pensée « déviant de la pensée logique ou rationnelle et qui tend à être systématiquement utilisée dans certaines situations » (p. 3). Enfin, Wagner-Egger (2022) compare ces distorsions mentales aux illusions d'optique, elles sont inévitables, universelles et trompent nos jugements, mais il est possible d'apprendre à les détecter et à en limiter les effets.

Dans le contexte scolaire, ces biais cognitifs peuvent avoir des conséquences particulièrement marquées sur la relation enseignant·e-élève, car l'enseignant·e prend en permanence des

[2] Traduction de l'auteure à partir de DeepL : « L'importance présumée du phénomène de « l'élève chouchou » tient au fait qu'il s'agit d'un phénomène qui touche l'ensemble de la communauté de la classe, et pas seulement les enseignants et leurs chouchous. (…) L'existence de ce phénomène pourrait avoir un impact sur le climat de classe, sur la morale et la satisfaction des élèves, et surtout, sur les réactions des élèves envers leur enseignant ».

micro-décisions comme interroger, encourager, corriger, évaluer, qui engagent sa perception des élèves. Plusieurs biais expliquent ainsi l'émergence de formes de favoritisme involontaire**.**

- **L'effet de halo** correspond au fait qu'une impression ou une appartenance initiale influence la manière dont on perçoit ensuite une personne dans sa globalité. Rosa, Tafani, Michel et Abric (2011) expliquent que lorsqu'un objet est rattaché à une catégorie, il hérite automatiquement des principales caractéristiques de cette catégorie, même si elles ne lui correspondent pas toujours. En classe, ce mécanisme peut se traduire par le fait qu'un élève perçu comme « bon » ou « mauvais » dès le départ se voit attribuer d'autres qualités ou défauts en cohérence avec cette première étiquette. Ainsi, un élève jugé « bon » pourra être évalué plus positivement, tandis qu'un élève perçu comme « en difficulté » risque d'être jugé plus sévèrement, même si ses comportements ou ses résultats ne justifient pas totalement ces jugements.

- **Le biais d'étiquetage** constitue un autre mécanisme particulièrement présent dans la classe. Comme l'explique Caudin (2024), il s'agit de la tendance à juger les individus de façon définitive en leur attribuant une « étiquette ». Dans le contexte scolaire, un·e élève qualifié de « brillant » bénéficiera d'attentes élevées et de davantage de confiance de la part de son enseignant·e, tandis qu'un·e élève étiqueté comme « en difficulté » risque de voir ses efforts sous-évalués. Ce biais ne se contente pas de figer les représentations, il peut aussi influencer le comportement de l'élève, qui intègre cette image de lui·elle-même, renforçant ainsi les différences initiales et alimentant des dynamiques de favoritisme.

- **L'effet Pygmalion,** mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968), désigne l'influence des attentes de l'enseignant·e sur les performances réelles des élèves. Contrairement au simple étiquetage, qui enferme un·e élève dans une image figée, l'effet Pygmalion montre que les attentes positives ou négatives de l'enseignant·e modifient concrètement le comportement et la réussite scolaire. Lorsqu'un·e élève est perçu comme « prometteur », l'enseignant·e tend inconsciemment à lui accorder davantage d'attention, de soutien et de feedback constructif. Ces encouragements favorisent la confiance et l'engagement de l'élève, qui améliore effectivement ses résultats. À l'inverse, de faibles attentes peuvent entrainer un désengagement et une baisse de performance, confirmant ainsi le jugement initial de l'enseignant·e. Cet effet met donc en lumière le rôle central des attentes dans la construction du favoritisme enseignant.

- **Le biais de l'angle mort (blind spot bias)**, mis en évidence par Pronin, Lin et Ross (2002), désigne la tendance à repérer les biais cognitifs chez les autres mais à se croire personnellement moins influencé. Dans le cadre scolaire, un·e enseignant·e sensibilisée aux inégalités de genre peut ainsi, sans s'en rendre compte, solliciter plus souvent les garçons pour les exercices de mathématiques et les filles pour la lecture, reproduisant malgré elle des stéréotypes qu'elle pense pourtant combattre (Ka-Sy, 2021).

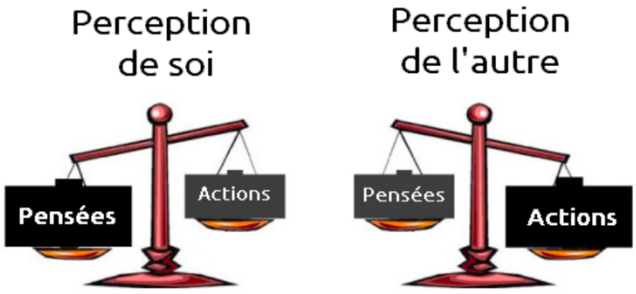


Figure 1 – L'illusion de l'introspection. Ka-Sy, R., *Les biais cognitifs : sont-ils (in)évitables)*, SynLab.

Les biais cognitifs ne résultent pas d'une intention consciente de discriminer, mais d'un fonctionnement naturel et universel du cerveau humain, qui cherche à simplifier l'information pour décider rapidement. Cependant, appliqués au cadre scolaire, ces mécanismes inconscients peuvent conduire les enseignant·e·s à traiter différemment leurs élèves, contribuant à renforcer certaines formes de favoritisme. Comprendre et identifier ces biais constitue donc une étape essentielle pour analyser les dynamiques relationnelles dans la classe, mais également pour envisager des pratiques pédagogiques plus équitables et conscientes de ces influences invisibles.

1.2.3. L'empathie

L'empathie est une notion complexe, située à la frontière entre le sensible et le cognitif. Pour Lipps (2013), elle constitue un mode de connaissance d'autrui, en ressentant intérieurement ce que l'autre éprouve, nous établissons un lien direct avec lui, qui dépasse la simple observation externe. Dans la lignée de Freud, Widlöcher (2013) rappelle que l'empathie implique une capacité d'identification, grâce à laquelle nous comprenons ce qui, chez l'autre, nous est étranger. Ces approches soulignent que l'empathie n'est pas seulement un affect, mais bien un processus qui participe à la compréhension et à la relation avec autrui.

Dans le champ éducatif, l'empathie prend une dimension particulière puisqu'elle s'inscrit au cœur de la relation enseignant·e-élève. Janner-Raimondi (2017) insiste sur son caractère intersubjectif, elle ne peut être réduite à une compétence figée, mais émerge dans la rencontre, au fil des interactions. L'empathie se manifeste par une attention à l'élève, une tentative de compréhension de son vécu et une adaptation de l'action pédagogique en fonction de cette compréhension. Or, ce processus, bien qu'essentiel pour instaurer un climat de confiance et favoriser les apprentissages, peut aussi conduire à des inégalités de traitement. En effet, comme le rappelle Janner-Raimondi, les enseignant·e·s ressentent plus facilement de l'empathie pour les élèves qui leur ressemblent par leur comportement, leur culture ou leur sensibilité. Ce mécanisme, spontané et inconscient, crée alors des affinités sélectives. Certain·e·s élèves reçoivent davantage d'attention, de bienveillance ou d'indulgence, tandis que d'autres peuvent en être exclus. L'empathie devient ainsi un facteur possible de favoritisme.

Face à cela, les sciences cognitives offrent des pistes de régulation. Berthier (2019) souligne que l'enseignement ne peut pas s'appuyer uniquement sur l'intuition ou l'élan empathique, aussi précieux soient-ils. La compréhension scientifique du fonctionnement du cerveau, notamment en matière de mémoire, d'attention et de fonctions exécutives, permet aux

enseignant·e·s de structurer leurs pratiques de manière plus équitable. L'enseignant·e est invité à adopter une posture de « praticien-chercheur » qui articule l'écoute empathique avec des méthodes pédagogiques validées scientifiquement. Cette articulation ne nie pas l'importance de l'empathie, mais elle en limite les effets subjectifs, évitant que celle-ci ne se transforme en biais affectif et donc en favoritisme.

Ainsi, l'empathie en éducation apparait comme une ressource précieuse mais ambivalente. Elle permet d'instaurer des relations de confiance, de reconnaitre les besoins singuliers des élèves et de renforcer leur engagement (Janner-Raimondi, 2017). Toutefois, parce qu'elle se déclenche plus facilement envers certain·e·s élèves, elle peut accentuer des inégalités et générer des dynamiques de favoritisme. Le défi pour l'enseignant·e est donc de cultiver une empathie consciente et régulée, capable de bénéficier à l'ensemble des élèves sans créer de hiérarchies affectives invisibles.

1.2.4. La rumeur

La rumeur est un objet social complexe, dont la définition et la portée font débat. Dans son approche classique, elle est perçue comme une information incertaine, de source anonyme et à la véracité discutable, qui se propage de bouche à oreille et gagne en ampleur à mesure de sa diffusion (Aldrin, 2005). Rouquette (2006) propose de l'analyser comme une solution collective à un problème mal défini. Elle vient donner du sens aux incertitudes partagées et propose souvent, explicitement ou non, une conduite à adopter (« méfiez-vous », « évitez de… »). Cette perspective la rattache aux mécanismes de la pensée sociale et la place dans la continuité des processus cognitifs collectifs.
Longtemps, la rumeur a été disqualifiée par les sciences sociales, assimilée à une forme de pathologie collective ou d'irrationalité de la foule (Bonhomme, 2006). Les premières recherches empiriques, notamment durant la Seconde Guerre mondiale, y voyaient une menace pour la cohésion nationale et une « maladie du corps social » à éradiquer (Aldrin, 2005). Aldrin se démarque de cette vision psychopathologique en proposant une approche interactionniste et transactionnelle. La rumeur n'est pas seulement un symptôme d'anomie sociale, mais une pratique d'échange routinière et normalisée, mobilisée pour contourner les règles de la prise de parole officielle. Dire « il paraît que… » ou « on dit que… » permet de faire circuler une information non vérifiée tout en se protégeant de la responsabilité directe de l'énonciation.

Appliquée au champ scolaire, cette analyse éclaire la manière dont les rumeurs peuvent nourrir le favoritisme enseignant. Comme l'explique Aldrin (2005), « l'énoncé de la révélation emprunte aux registres de l'indéfini (“on raconte…”), de l'impersonnel (“il se dit…”) ou du conditionnel » (p. 50). Dans la salle des maitres, par exemple, les échanges informels concernant tel·le élève ou sa famille relèvent d'un « répertoire rumoral », une information incertaine est transmise au conditionnel, souvent en toute bonne foi, mais avec des effets bien réels. Un·e enseignant·e qui entend à plusieurs reprises que tel·le élève est difficile ou que ses parents sont compliqués peut, même sans preuve, ajuster inconsciemment son attitude, accorder davantage de contrôle ou d'attention selon la réputation perçue de l'élève. La rumeur agit alors comme un filtre cognitif et relationnel qui oriente inconsciemment la relation pédagogique.

Ces dynamiques se rapprochent de ce que Rouquette (2006) appelle la « fonction pratique » de la rumeur : elle permet de réduire l'incertitude et de guider l'action. Dans l'école, cette fonction devient problématique car elle introduit des biais relationnels : la réputation, fondée sur du « on-dit », peut primer sur l'observation réelle de l'élève. En ce sens, la rumeur renforce les mécanismes déjà décrits avec les biais cognitifs et l'étiquetage, en donnant une légitimité sociale à des jugements non vérifiés. Comme le note Rouquette (2006), la rumeur propose en

effet une orientation pratique de l'action, elle indique implicitement ce qu'il convient de faire face à une situation incertaine. Dans ce sens, elle influence inconsciemment la relation pédagogique en renforçant ou construisant certains biais dans le traitement des élèves.

En définitive, loin d'être de simples potins, les rumeurs constituent un fait social normal et structurant (Aldrin, 2005). Elles traduisent des tensions, des incertitudes ou des attentes collectives, mais leur circulation dans le milieu scolaire peut avoir des effets négatifs en renforçant des stéréotypes et en alimentant un favoritisme enseignant involontaire. Comprendre ce phénomène, c'est donc reconnaitre le poids des interactions informelles dans la construction des représentations professionnelles, et l'importance de développer une vigilance critique face à ces paroles qui, bien que non vérifiées, façonnent les pratiques éducatives.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

L'état des connaissances a mis en évidence que le favoritisme enseignant est rarement le fruit d'une volonté explicite, mais qu'il s'ancre dans des mécanismes souvent inconscients. Les biais cognitifs (Toscani, 2019 ; Ka-Sy, 2021 ; Rosenthal & Jacobson, 1968), l'empathie sélective (Janner-Raimondi, 2017 ; Berthier, 2019) ou encore la circulation de rumeurs au sein de l'institution scolaire (Aldrin, 2005 ; Rouquette, 2006) peuvent influencer la relation pédagogique et conduire à des différences de traitement entre élèves. Ces dynamiques menacent les principes d'équité et de justice scolaire, pourtant centraux dans la mission éducative (Babad, 2009 ; Herman, 2007).

Pourtant, si ces mécanismes sont théorisés par la recherche, il reste à explorer comment ils sont perçus et vécus par les enseignant·e·s eux·elles-mêmes. Ont-ils·elles conscience de favoriser certain·e·s élèves, même de manière implicite ? Reconnaissent-ils·elles l'existence de « chouchous » dans leur pratique ? Et comment réfléchissent-ils·elles à l'impact potentiel de ces dynamiques sur le climat de classe et sur leur posture professionnelle ?

La question de recherche spécifique de ce mémoire est donc la suivante :

Comment les enseignant·e·s perçoivent-ils·elles le phénomène du favoritisme en classe et dans quelle mesure reconnaissent-ils·elles l'influence de mécanismes inconscients de ce type sur leurs pratiques ?

1.3.2. Objectifs de recherche

L'objectif principal de ce travail est d'explorer la question du favoritisme inconscient chez les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s, afin de mieux saisir les mécanismes qui peuvent l'influencer et d'en analyser les ressorts, dans le but d'ouvrir une réflexion sur des pratiques pédagogiques plus équitables.
Plus concrètement, ce mémoire poursuit les objectifs suivants :

- Explorer la perception que les enseignant·e·s ont du favoritisme dans leur pratique quotidienne.

- Identifier si et comment les enseignant·e·s reconnaissent la présence de « chouchous » ou de proximités affectives sélectives dans leur classe.

- Mettre en évidence les mécanismes inconscients (biais cognitifs, empathie, rumeurs, etc.) que les enseignant·e·s perçoivent ou non dans leurs interactions avec les élèves.

- Sensibiliser à l'importance de prendre conscience de ces dynamiques afin de limiter leurs effets sur l'équité et le climat de classe.

En définitive, ce travail vise à proposer des éléments de compréhension permettant d'éclairer les influences invisibles susceptibles de traverser les pratiques enseignantes, et d'ouvrir une réflexion autour d'une posture professionnelle plus réflexive et consciente des risques du favoritisme.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Cette partie introduit les bases méthodologiques de notre recherche et présente les orientations qui ont guidé la construction de la démarche.

2.1.1. Type de recherche

La recherche qualitative se distingue des approches quantitatives par son objectif principal, comprendre un phénomène plutôt que le mesurer. Alors que la recherche quantitative cherche à établir des relations ou des corrélations entre variables, la recherche qualitative s'intéresse au sens que les individus attribuent à leurs expériences. Comme l'explique Dumez (2011), « dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte » (p.49). En sciences de l'éducation, cette approche permet d'accéder à la dimension vécue des pratiques et des relations pédagogiques. Poisson (1991) souligne que « la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p.12).

Ce cadre apparait donc particulièrement adapté à l'étude du favoritisme enseignant, un phénomène implicite et subjectif, qui se manifeste dans les perceptions, les attitudes et les interactions. Ainsi, la recherche qualitative offre les moyens de saisir la complexité et la nuance des discours des enseignant·e·s, en cherchant à comprendre plutôt qu'à mesurer.

2.1.2. Type de démarche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive, qui vise à comprendre les phénomènes éducatifs. Comme le précise Pasche Gossin (2022), la démarche compréhensive « cherche à comprendre » (p.10), c'est-à-dire à saisir la signification que les individu·e·s attribuent à leurs actions et à leurs expériences.
Cette démarche apparait donc particulièrement adaptée à l'étude du favoritisme enseignant, car elle permet de saisir, de comprendre un phénomène subjectif à partir du vécu et des perceptions des enseignant·e·s.

2.1.3. Type d'approche

L'approche adoptée dans ce travail est principalement déductive, puisqu'elle s'appuie sur des concepts issus de la littérature pour orienter la collecte et l'analyse des données. Fortin et Gagnon (2016) précisent que cette approche consiste à s'appuyer sur un cadre théorique pour le confronter à la réalité du terrain, dans le but d'enrichir ou de nuancer la compréhension du phénomène étudié. Cependant, la recherche qualitative garde une dimension inductive, dans la mesure où les données peuvent faire émerger des éléments inattendus. Blais et Martineau (2006) rappellent que les chercheur·euse·s doivent rester attentif·ve·s à ces apports du terrain, afin de préserver la richesse interprétative des résultats. Ce positionnement offre un cadre théorique clair, tout en laissant la place aux éléments nouveaux révélés par les discours des participant·e·s.

2.1.4. Enjeu de recherche

L'enjeu principal de cette recherche est de comprendre les perceptions enseignantes liées au favoritisme, en tant que phénomène éducatif implicite. En s'inscrivant dans une approche qualitative, il s'agit d'explorer les représentations, le sens que les enseignant·e·s attribuent à leurs pratiques et à leurs interactions avec les élèves.

Dans ce cadre, l'enjeu de cette recherche est de nature ontogénique, dans la mesure où elle vise à mieux comprendre l'expérience vécue et les processus de réflexion des enseignant·e·s dans leur pratique professionnelle. Il ne s'agit pas d'aboutir à des lois générales ou des modèles explicatifs, mais d'accéder au point de vue des acteur·ice·s sur un phénomène relationnel complexe.

Comme le formule Dumez (2011), « une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment » (p.56). Cette visée permet donc d'aborder le favoritisme enseignant à travers les significations et les expériences rapportées par les enseignant·e·s.

2.1.5. Objectif de recherche

L'objectif général de ce travail est de mieux comprendre la manière dont les enseignant·e·s perçoivent et interprètent le favoritisme dans leur pratique professionnelle. Comme le rappellent Blais et Martineau (2006), « c'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité » (p.3).

Dans cette perspective, ce travail vise à comprendre les éléments qui peuvent influencer, de manière inconsciente, les interactions entre les enseignant·e·s et leurs élèves.

Cette recherche s'inscrit dans une visée heuristique, puisqu'elle cherche avant tout à mieux comprendre les dynamiques subjectives et relationnelles présentes dans les interactions entre enseignant·e·s et élèves. Ce travail n'a pas pour but de dire comment les enseignant·e·s devraient agir ni d'évaluer leurs pratiques, mais plutôt de mieux éclairer un phénomène encore peu expliqué.

L'objectif est donc de comprendre les dynamiques subjectives et relationnelles liées au favoritisme, afin d'alimenter la réflexion sur l'équité et la posture professionnelle en contexte scolaire.

2.2. Nature du corpus

La section suivante décrit la nature du corpus ainsi que les méthodes utilisées pour la collecte des données.

2.2.1. Méthode (entretien semi-directif)

Pour cette recherche, la méthode retenue est celle de l'entretien semi-directif, idéale pour explorer les représentations et les expériences vécues. Sauvayre (2013) précise que « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements dont ils ont été témoins actifs » (p.7).

Ce type d'entretien repose sur un équilibre entre liberté et cadre, permettant à la fois de guider la discussion et de laisser aux participant·e·s la liberté d'exprimer leurs perceptions. Selon Sauvayre (2013), qui s'appuie sur les travaux de Quivy et Van Campenhoudt, l'entretien semi-directif combine une attitude non directive, favorisant l'exploration de la pensée, et une dimension plus directive visant à obtenir des informations sur des thèmes précis. Imbert (2010) souligne également que l'entretien semi-directif permet de comprendre un phénomène complexe à travers la manière dont il est perçu et exprimé par les participant·e·s, dans une dynamique d'échange entre chercheur·euse et enquêté·e.

Dans le cadre de cette étude, cette méthode permet d'aborder un sujet qui peut être délicat, voire tabou, le favoritisme enseignant. Elle favorise un climat de confiance et une parole réflexive, essentiels pour appréhender un phénomène implicite dont la compréhension nécessite un accès au vécu, aux émotions et aux représentations des enseignant·e·s.

Une méthode par questionnaire avait initialement été envisagée, notamment pour toucher un plus grand nombre de répondant·e·s. Cependant, ce choix a été écarté, car le questionnaire, trop standardisé, risquait de limiter la profondeur des réponses et de ne pas permettre de saisir les nuances du discours. L'entretien semi-directif s'est donc imposé comme l'outil le plus pertinent pour comprendre le sens que les enseignant·e·s attribuent à leurs pratiques, plutôt que de simplement quantifier leurs opinions (Fortin & Gagnon, 2016).

Ainsi, le recours à l'entretien semi-directif s'inscrit pleinement dans la logique de cette recherche, en offrant les conditions nécessaires à une compréhension fine et adaptée au sujet du favoritisme enseignant.

2.2.2. Guide d'entretien

Dans une démarche d'entretien semi-directif, le guide d'entretien joue un rôle central, car il permet d'assurer la cohérence de la recherche tout en laissant une marge de liberté aux participant·e·s. Berthier (2010) souligne que le guide oriente la discussion sans enfermer la parole, permettant ainsi de maintenir un équilibre entre rigueur méthodologique et ouverture au vécu des enquêté·e·s. Cet outil constitue donc un support pour structurer les échanges tout en préservant la spontanéité des réponses. Il constitue ainsi un repère méthodologique essentiel dans la conduite d'entretiens qualitatifs. L'élaboration du guide s'inscrit dans la logique de la démarche compréhensive, où théorie et pratique de terrain sont pensées de manière complémentaire. Comme l'explique Ramos (2015), la conception du guide engage une réflexion sur la façon dont les thèmes d'entretien traduisent la question de recherche. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de formuler des questions, mais de construire un dispositif d'écoute permettant de faire émerger le sens que les acteur·ice·s attribuent à leurs expériences. Sauvayre (2013) dit également que « se munir d'un guide au cours d'un entretien a plusieurs avantages, en ce que cela offre de la rigueur scientifique et de la sérénité à l'enquêté ainsi qu'à l'enquêteur » (p.20), d'où l'importance de concevoir ce guide de manière rigoureuse et réfléchie.

Concrètement, le guide d'entretien de cette étude (annexe 1) a été construit autour de quatre axes principaux issus du cadre théorique :

- L'empathie
- Les biais cognitifs
- Les rumeurs
- Les représentations du favoritisme

Chaque thématique a été traduite en questions ouvertes, dans l'esprit décrit par Sauvayre (2013), pour permettre au guide d'entretien de structurer l'échange sans en restreindre la spontanéité. Comme le rappelle l'auteure, « un usage trop rigide du guide peut se révéler contreproductif et nuire à la relation entre enquêté et enquêteur » (p.21). Cette flexibilité favorise l'adaptation du questionnement à la singularité de chaque entretien.

Avant de débuter les entretiens, le guide a été testé auprès d'une personne dans le milieu de l'enseignement. Ce prétest a permis de vérifier la clarté des questions, leur pertinence au regard de la problématique ainsi que leur capacité à susciter un discours réflexif. A la suite de cet échange, certaines formulations ont été légèrement ajustées afin de rendre le questionnement plus fluide et plus compréhensible.

Imbert (2010) rappelle que l'entretien semi-directif repose sur une dynamique de co-construction du sens entre le·la chercheur·euse et l'enquêté·e, dans un climat d'écoute et de confiance. Dans cette optique, le guide d'entretien a été utilisé de manière souple lors des entretiens, toutes les questions n'ont pas été posées systématiquement. Le questionnement s'est adapté au déroulement de l'échange. Cette approche de l'entretien a aussi guidé la formulation des questions, qui ont été rédigées dans un langage neutre, évitant toute orientation ou jugement de valeur. Les formulations privilégiaient les questions de type « comment » ou « quoi », permettant d'encourager le récit d'expériences vécues plutôt que des explications théoriques.

En somme, à l'image de ce que décrivent Berthier (2010) et Ramos (2015), le guide d'entretien a été conçu comme un outil évolutif. Il structure l'entretien tout en laissant place à la parole des participant·e·s, garantissant la cohérence du dispositif et la richesse des données recueillies.

2.2.3. Éthique

Cette recherche a été conduite dans le respect des principes du Code d'éthique de la recherche pour les hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (CDHEP, 2002). J'ai veillé à garantir le respect des droits fondamentaux des participant·e·s et à limiter tout risque ou inconfort lié à la démarche. Comme le rappelle la CDHEP (2002), « toute recherche doit éviter de nuire à des personnes ou à des institutions. Si un risque […] existe, […] le chercheur doit en mesurer l'importance et avertir en conséquence la personne ou le groupe » (p.3).

Conformément à ces principes, un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès de chaque participant·e, après une information claire sur les objectifs, le déroulement et la possibilité de se retirer à tout moment. Un contrat de recherche a été établi et signé avec chaque participant·e, précisant le cadre de la recherche, les modalités de participation ainsi que les engagements éthiques liés à la confidentialité et à l'utilisation des données (annexe 2).

Les principes de confidentialité et d'anonymat ont été respectés, les données ont été pseudonymisées, conservées de manière sécurisée et utilisées uniquement à des fins scientifiques. Enfin, dans une logique de responsabilité éthique, les résultats sont présentés de façon globale et fidèle, sans interprétations abusives ni divulgation d'informations personnelles.

2.2.4. Procédure et protocole de recherche

Cette étude a cherché à comprendre le phénomène du favoritisme enseignant à partir des discours d'enseignant·e·s de primaire. Quatre entretiens semi-directifs ont été menés afin de recueillir leurs perceptions et expériences liées à cette thématique. Les participant·e·s ont été sélectionné·e·s selon un échantillonnage raisonné, en tenant compte de leur expérience dans l'enseignement primaire et de leur disponibilité à participer à la recherche.

La prise de contact s'est effectuée par courrier électronique, au moyen d'un message présentant brièvement les objectifs du mémoire ainsi que les modalités de participation (annexe 3). Les enseignant·e·s ayant accepté ont ensuite donné leur accord et leurs disponibilités.

Chaque entretien s'est déroulé dans un cadre choisi par le·la participant·e, propice à un échange libre et confidentiel. Ils ont été enregistrés avec l'accord des personnes concernées, puis retranscrits intégralement pour l'analyse.

Le protocole a donc suivi les étapes suivantes :

- Prise de contact par courrier électronique avec les enseignant·e·s
- Présentation du projet et validation de la part des participant·e·s
- Conduite des entretiens à l'aide du guide d'entretien
- Retranscription intégrale et pseudonymisation des données

Ce processus vise à garantir la rigueur méthodologique tout en respectant les principes éthiques évoqués précédemment (CDHEP, 2002).

2.2.5. Échantillonnage et population étudiée

L'échantillon de cette recherche est constitué de quatre enseignantes de l'école primaire, réparties équitablement entre le cycle 1 et le cycle 2. Ce choix permet de croiser les points de

vue de professionnel·le·s exerçant à différents niveaux scolaires, afin d'obtenir une vision plus nuancée du phénomène de favoritisme enseignant. La sélection des participant·e·s repose sur un échantillonnage privilégiant la diversité des profils en termes de degré d'enseignement, d'âge et d'ancienneté. Ces variables ont été retenues car elles sont susceptibles d'influencer les représentations du métier. Le critère du genre n'a en revanche pas été retenu comme variable de sélection. Ce choix vise à ne pas partir de l'idée qu'il existerait des différences systématiques liées au sexe dans les pratiques de favoritisme enseignant. L'analyse s'est donc davantage centrée sur l'expérience professionnelle et le contexte de travail.

Comme le précisent Royer et Zarlowski (2014), « les éléments de l'échantillon sont choisis de manière précise en respectant les critères fixés par le chercheur » (p.224). Cette approche privilégie la variation des expériences plutôt qu'une représentativité statistique, afin de mieux saisir la complexité des situations vécues.

Tableau 1 : Échantillonnage des enseignantes

	Enseignante 1, Mia	**Enseignante 2, Gaïa**	**Enseignante 3, Camille**	**Enseignante 4 Lola**
Degré	8H	3-4H	3-4H	5H
Âge	22 ans	54 ans	32 ans	28 ans
Ancienneté	6 mois	25 ans	10 ans	6 ans

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

La section suivante présente les méthodes d'analyse utilisées pour traiter les entretiens, à commencer par la transcription des données.

2.3.1. Transcription des données

Les entretiens réalisés avec les enseignant·e·s ont été enregistrés à l'aide d'un dispositif audio, avec l'accord préalable de chaque participant·e. Cette démarche a permis de se concentrer pleinement sur l'écoute et la relance, favorisant ainsi une interaction naturelle et attentive durant la discussion. Les enregistrements ont ensuite été transcrits intégralement, afin de disposer d'un corpus écrit fidèle aux propos. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), la transcription vise à restituer le discours dans toute sa complexité, en conservant la forme et le contenu des échanges afin de permettre une analyse ultérieure rigoureuse. Dans un souci de clarté et de lisibilité, certaines formes orales non essentielles telles que les hésitations, répétitions ou mots parasites (« euh », « du coup », etc.) ont été retirées. Ce choix vise à faciliter la lecture et la compréhension du discours sans en altérer le sens (Claude, 2024). De plus, certaines formulations ont été légèrement reformulées sur le plan syntaxique afin de rendre les extraits plus lisibles à l'écrit, tout en veillant à en préserver strictement le sens.

2.3.2. Traitement des données

Une fois les entretiens retranscrits, une première phase de traitement des données a été réalisée afin d'organiser le corpus et de le rendre exploitable pour l'analyse. Ce travail a consisté à relire attentivement chaque transcription pour se familiariser avec le contenu et

identifier les premières récurrences thématiques. Selon Van der Maren (2003), le traitement des données constitue une étape de structuration du matériel recueilli, visant à en faciliter l'interprétation. Le traitement a été effectué manuellement, à l'aide de surlignages et de codes de couleur. Ces outils ont permis d'isoler les extraits pertinents et de regrouper les éléments similaires selon les premières thématiques émergentes. D'après Paillé et Mucchielli (2012), cette démarche permet d'ordonner les données tout en conservant la richesse et la singularité des propos recueillis. Les transcriptions ont ensuite été examinées en profondeur à partir de ces repères visuels, afin de préparer l'analyse détaillée présentée dans la section suivante.

2.3.3. Analyse des données

A partir du traitement de données expliqué ci-dessus, des thèmes centraux ont émergé, constituant des repères pour organiser le corpus. Chaque extrait a été analysé en fonction de son contenu et du contexte dans lequel il s'inscrit. Selon Van der Maren (2003), « l'analyse vise à mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification » (p.159), ce qui nécessite de traiter les données avec méthode tout en préservant la profondeur du sens exprimé. Dans une visée compréhensive, l'analyse thématique consiste à repérer et à structurer les principaux thèmes présents dans le corpus (Paillé & Mucchielli, 2012). Son objectif est de mettre en lumière le sens que les participant·e·s attribuent à leurs expériences, sans projeter d'interprétation prédéfinie. Les extraits identifiés ont ensuite été rapprochés et mis en relation afin de dégager une compréhension globale des discours. Enfin, l'analyse thématique permet d'aller au-delà du simple repérage thématique, en favorisant une mise en lien et une compréhension globale du discours. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), « il ne s'agit plus seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement discussion » (p.291). Cette analyse a donc permis de dégager les thèmes centraux du discours enseignant autour du favoritisme, qui seront présentés et discutés dans la section suivante.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre vise à présenter et à interpréter les résultats issus de l'analyse des entretiens réalisés auprès des enseignantes. Les résultats sont organisés autour de plusieurs axes, permettant de croiser les perceptions des participantes et de mieux comprendre les mécanismes, souvent implicites, à l'œuvre dans les interactions enseignante·s-élèves.

3.1. Cadre général de l'analyse

L'analyse des données repose sur une analyse thématique des entretiens réalisés auprès de quatre enseignantes. Cette méthode permet de dégager des thèmes à partir des discours, afin de comprendre le sens que les acteur·ice·s attribuent à leurs expériences (Paillé & Mucchielli, 2012).
Les thèmes analysés s'appuient à la fois sur le cadre théorique présenté précédemment et sur les éléments issus du terrain. Dans cette démarche compréhensive, l'objectif n'est pas de comparer les participantes entre elles, mais de croiser leurs discours afin de mettre en évidence des points communs, des différences et des tensions dans les perceptions exprimées. Les résultats sont organisés autour de plusieurs axes correspondant aux thématiques abordées dans le guide d'entretien : l'empathie, les biais cognitifs, les rumeurs et les représentations du favoritisme enseignant.
Des extraits issus des entretiens sont mobilisés pour appuyer l'analyse et soutenir l'interprétation des résultats, tout en respectant l'anonymat des participantes.

3.2. L'empathie dans la relation enseignante-élève

Les discours recueillis soulignent l'importance de l'empathie dans la relation enseignant·e-élève et dans la manière dont elles envisagent leur métier au quotidien. L'empathie apparait donc comme une dimension largement présente dans les pratiques et les interactions, participant à la construction de la relation pédagogique. Toutefois, si elle est fortement valorisée, elle soulève également des questionnements quant à sa place et à ses limites dans l'exercice du rôle professionnel.

3.2.1. Empathie comme composante centrale du métier

Pour plusieurs enseignantes, l'empathie ne constitue pas un simple outil relationnel, mais une condition même de l'exercice professionnel. L'enseignante 3 affirme sans détour : « Si je n'avais pas d'empathie, je ferais difficilement ce métier-là. ». L'enseignante 2 exprime une position similaire :

> Je pense que si on n'a pas d'empathie, ce n'est pas la peine de faire ce métier. (…) On est dans un travail tellement humain que…voilà s'il n'y a pas d'empathie, il faut en tout cas changer de métier.

Ces propos traduisent une représentation du métier comme fondamentalement relationnel et humain. L'enseignement n'est pas envisagé uniquement comme transmission de savoirs, mais comme engagement affectif et compréhension de l'élève dans sa globalité.
Cette dimension apparait également chez l'enseignante 1 qui insiste sur la confiance et la compréhension comme base du lien pédagogique : « Pour cette relation de confiance justement, qu'il sache que, ok, j'ai envie d'essayer de comprendre pourquoi est-ce qu'il est comme ça… »

Ainsi, l'empathie est étroitement liée à la construction de la confiance, régulièrement citée comme valeur centrale dans les entretiens. Elle permet de comprendre les comportements des élèves dans leur contexte, plutôt que de les évaluer uniquement à partir des normes ou des attentes scolaires. Cette lecture rejoint les travaux de Janner-Raimondi (2017), pour qui l'empathie ne se réduit pas à une simple qualité personnelle, mais relève d'une dynamique intersubjective qui se construit dans la rencontre avec autrui. Dans cette perspective, les propos des enseignantes montrent bien que la relation pédagogique ne se fonde pas uniquement sur la transmission, mais aussi sur une posture d'attention et de compréhension de l'élève. On retrouve ainsi l'idée que l'empathie participe pleinement de la relation éducative, tout en engageant déjà une part de subjectivité dans la manière de percevoir l'autre.

3.2.2. Ajustement aux émotions et adaptation relationnelle

Au-delà des principes généraux, les enseignantes décrivent concrètement comment l'empathie oriente leurs pratiques quotidiennes. L'enseignante 4 évoque un ajustement direct à l'état émotionnel de l'élève : « Par exemple un élève…il est un peu triste. Je vais prendre sa tristesse, et soit on en parle, soit je parle de manière un peu plus douce…je m'adapte un peu à leurs émotions. ». L'enseignante 2 précise : « Selon leurs émotions, leur caractère, on ne va pas interagir avec un élève comme avec un autre. (…) Un enfant qui est un peu plus sensible, on va être un petit peu plus doux. ». L'empathie apparait ici comme un mécanisme d'adaptation pédagogique, le ton, l'exigence ou la posture modulés en fonction de la perception des besoins émotionnels. L'enseignante 4 illustre cette adaptation par une situation précise : « L'année passée, j'avais une élève où sa maman avait le cancer (…) normalement les élèves n'ont pas le droit de rester en classe à la récréation, sauf une fois dans l'année, mais elle je l'ai laissée plusieurs fois. ».

Cet extrait montre que l'empathie peut conduire à un assouplissement du cadre lorsque la situation personnelle de l'élève est jugée exceptionnelle. Le cadre n'est pas abandonné, mais adapté en fonction du contexte vécu par l'enfant. Ce résultat entre en résonance avec Janner-Raimondi (2017), qui décrit l'empathie comme un processus passant notamment par l'attention portée à l'autre, la recherche de compréhension, puis la tentative d'aide. Les propos des participantes illustrent précisément cette logique : elles observent, interprètent puis modifient leur posture ou leurs décisions. En même temps, cette adaptation montre déjà que l'empathie n'est pas neutre, elle peut conduire à traiter différemment les élèves selon la situation perçue. Autrement dit, ce qui constitue une ressource éducative précieuse peut aussi devenir un point d'entrée possible vers des écarts de traitement, même lorsqu'ils sont motivés par une intention bienveillante.

3.2.3. Tensions professionnelles liées à l'empathie

Si l'empathie est largement valorisée, les entretiens révèlent également qu'elle peut entrer en tension avec certaines exigences institutionnelles.
L'enseignante 3 évoque la difficulté d'annoncer des décisions : « Des fois on doit leur dire des choses plus difficiles à entendre (…) on n'a pas envie de les voir tristes. (…) On n'a pas envie de les rendre tristes. ». Ici, l'empathie rend la décision émotionnellement plus coûteuse. Elle ne remet pas en cause la décision, mais en intensifie la charge affective. L'enseignante 4 met

en évidence la nécessité de maintenir le cadre malgré la compréhension émotionnelle : « Oui, d'un côté ça complique parce que ça nous fait de la peine. Mais d'un côté non, parce que le cadre c'est le cadre. Et il doit être respecté. ».

En définitive, l'analyse des discours montre que l'empathie occupe une place centrale dans la conception que les enseignantes se font de leur métier. Elle constitue à la fois un fondement relationnel, un levier d'adaptation pédagogique et un repère dans la construction de la confiance. Toutefois, si elle est unanimement valorisée, elle nécessite une régulation constante afin de s'articuler avec les exigences institutionnelles et le maintien du cadre scolaire. Cette ambivalence rejoint bien les analyses de Janner-Raimondi (2017), qui montrent que l'empathie en contexte éducatif ne peut être pensée comme une simple compétence stable ou automatique, mais comme une posture qui se joue dans l'instant, dans l'intersubjectivité et dans la rencontre. Les entretiens recueillis confirment donc que l'empathie est à la fois indispensable et potentiellement déstabilisante. Elle soutient la relation, mais oblige aussi l'enseignant·e à arbitrer entre compréhension de l'élève, souci du groupe et respect du cadre.

3.3. Les biais cognitifs et les perceptions enseignantes

L'analyse des entretiens met en lumière la présence de mécanismes interprétatifs souvent implicites dans la manière dont les enseignantes perçoivent et traitent les élèves. Si les participantes affirment majoritairement rechercher l'équité et la neutralité, leurs discours révèlent néanmoins l'existence de premières impressions, d'attentes différenciées et d'ajustements qui peuvent influencer leurs interactions et leurs pratiques d'évaluation. Ces éléments ne sont pas décrits comme intentionnels, mais comme liés à la dimension humaine du métier.

3.3.1. Formation des premières impressions

Les enseignantes reconnaissent, à des degrés divers, la possibilité de se forger une première impression rapide. L'enseignante 3 déclare : « Je pense que de manière générale, c'est d'abord le comportement en tout premier qui attire l'attention. ». Elle ajoute plus loin : « Le premier regard est souvent biaisé au début, même si on essaie de faire en sorte que non. » Cette reconnaissance explicite du caractère potentiellement biaisé du premier contact montre une conscience professionnelle du phénomène. L'impression initiale n'est pas niée, mais elle est perçue comme quelque chose qu'il convient de réguler. L'enseignante 2 adopte une posture plus prudente : « On peut se faire une impression, mais qui se révélerait peut-être fausse par la suite. (…) On ne peut pas connaitre une personne en dix minutes. ». Le discours met ici en évidence une tension entre perception immédiate et nécessité de suspendre le jugement. Les premières impressions apparaissent inévitables, mais non définitives. Chez l'enseignante 1, la conscience des biais est formulée de manière théorisée : « On catégorise les gens en sept secondes. (…) Du coup on le fait inconsciemment. ». La référence à un savoir appris montre que la notion des biais cognitifs est intégrée conceptuellement, même si sa régulation reste un défi dans la pratique quotidienne.

Ces propos peuvent être interprétés à la lumière de Toscani (2019), qui rappelle que le cerveau « travaille avant nous » et produit des anticipations à partir d'expériences passées, de représentations et de référents déjà intériorisés. Les premières impressions décrites par les participantes ne relèvent donc pas d'une volonté de juger trop vite, mais d'un fonctionnement cognitif ordinaire. Dans le contexte scolaire, on peut aussi rapprocher cela de l'effet halo : une première caractéristique perçue, comme le comportement ou l'attitude de l'élève, risque d'influencer ensuite la perception globale que l'enseignant·e se fait de lui. L'intérêt de ces entretiens est justement de montrer que les participantes en ont partiellement conscience, sans pour autant parvenir à neutraliser complètement ce mécanisme.

3.3.2. Attentes différenciées et ajustement des exigences

Au-delà des premières impressions, les discours révèlent que les attentes envers les élèves peuvent influencer les interactions pédagogiques. L'enseignante 3 explique : « Je sais qu'il y a des élèves qui ont de grosses facilités, je vais peut-être être plus exigeante (…) je vais les laisser chercher d'eux-mêmes. ». L'enseignante 2 confirme cette différenciation : « Les élèves qui ont des compétences dans certains domaines (…) je vais être un peu plus exigeante parce que je sais qu'ils en sont capables. ». Ces propos sont justifiés par une logique pédagogique de différenciation. Toutefois, ils illustrent également que les représentations des capacités des élèves influencent le degré d'exigence et la posture adoptée.
Cette différenciation apparait de manière particulièrement explicite dans un exemple lié à la correction : « Un très bon élève qui me répond « dans la forêt », je vais lui dire non, ça n'est pas une phrase (…). Alors qu'un élève si on a déjà le « dans la forêt », c'est une réussite. ». L'enseignante reconnait elle-même : « Notre attente à ce niveau-là, on devrait demander à tout le monde d'avoir « l'histoire se passe dans la forêt ».

Cet extrait révèle une tension entre idéal d'égalité et ajustement concret des exigences. La pratique est décrite comme relevant de la différenciation, mais elle montre également comment les attentes initiales peuvent moduler l'évaluation. Cette dynamique peut être rapprochée de l'effet Pygmalion, mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968), puis repris dans les travaux synthétisés par Ka-Sy (2021). Les attentes de l'enseignant influencent sa manière d'agir, ce qui peut ensuite affecter le comportement ou la réussite de l'élève. Ici, les participantes ne décrivent pas seulement une perception différente des élèves, mais aussi une adaptation de leur posture en fonction de ce qu'elles pensent qu'ils sont capables de faire. On voit donc que la différenciation pédagogique et les biais cognitifs ne s'opposent pas toujours clairement. Dans certains cas, ils s'entremêlent. C'est précisément ce qui rend la frontière si délicate entre ajustement légitime et risque de traitement inégal.

3.3.3. Influence de la connaissance du prénom de l'élève sur l'évaluation

La question de la neutralité en correction fait émerger des réponses plus ambivalentes.
L'enseignante 3 affirme ne pas constater d'influence notable : « Je n'ai pas remarqué… mais peut-être oui. ». L'enseignante 4 reconnait plus clairement l'impact potentiel du prénom ou du profil de l'élève : « Franchement oui, ça peut influencer. (…) Si je vois un prénom et que je sais qu'il n'a pas de difficulté (…) je vais m'attendre à ce que ça soit juste. ». Cette phrase montre que l'enseignante sait que cela peut être injuste, mais elle choisit malgré tout d'adapter sa décision. Cela met en évidence la difficulté de concilier égalité et adaptation aux situations individuelles. Par ailleurs, certaines participantes (enseignante 1, 2 et 4) mettent en place des stratégies pour limiter l'influence des biais : « J'essaye de ne pas regarder le prénom. ». La volonté de corriger sans connaitre l'auteur·ice du travail traduit une tentative de neutralisation du biais, bien que les enseignantes reconnaissent parfois identifier l'élève à son écriture.

L'analyse montre que les biais cognitifs ne sont ni niés ni revendiqués comme tels, mais reconnus comme mécanismes humains inhérents à la relation pédagogique. Les enseignantes expriment une volonté de justice et d'équité, tout en admettant que leurs perceptions des capacités, du comportement ou du parcours des élèves influencent leurs interactions et, dans certains cas, leurs évaluations. Les ajustements opérés sont souvent justifiés par la différenciation, mais ils révèlent également la difficulté de maintenir une neutralité absolue. Les propos recueillis illustrent bien ce que Ka-Sy (2021) nomme le « blind spot », c'est-à-dire la tendance à reconnaitre plus facilement les biais chez les autres que chez soi-même. Certaines enseignantes affirment ne pas être influencées, avant de nuancer immédiatement leur propos ou de reconnaitre des exceptions. Cela montre que le biais n'est pas seulement dans la correction elle-même, mais aussi dans la difficulté à saisir sa propre

implication subjective. De ce point de vue, les stratégies évoquées, comme ne pas regarder le prénom par exemple, n'apparaissent moins comme une garantie de neutralité que comme des tentatives de régulation d'un phénomène perçu comme inévitable.

3.4. Les rumeurs et la construction collective des représentations

Les entretiens montrent que les discussions en salle des maitres occupent une place importante dans le quotidien professionnel. Certaines enseignantes décrivent ces échanges comme un espace de partage, de régulation émotionnelle et de recherche de solutions. Toutefois, elles soulignent aussi que ces discussions peuvent influencer la manière de percevoir un·e élève avant même de l'avoir rencontré, et donc orienter (parfois malgré soi) les attentes et les interactions futures.

3.4.1. Espace de « décharge » et d'entraide entre collègues

Certaines participantes expliquent que la salle des maitres est un lieu où l'on parle régulièrement des élèves, notamment lorsque des difficultés surgissent. L'enseignante 2 évoque clairement ce rôle de décompression : « La salle des maitres c'est un peu l'exutoire aussi (…) raconter un peu ce qui se passe… ». Dans le même sens, l'enseignante 4 décrit des discussions centrées sur les comportements et la recherche de pistes concrètes : « On est en mode : « vous avez des idées…des pistes d'action ? » (…) c'est un moment de partage, pour s'entraider entre collègues. ». Ce rôle de soutien apparait aussi lorsque les échanges portent sur les difficultés scolaires ou familiales, comme le dit l'enseignante 1 : « On parle souvent des élèves qui sont en difficulté, et puis aussi de la situation familiale (…) « cet élève-là ce n'était pas facile pour lui à la maison ».

Ces éléments montrent que ces discussions ne sont pas uniquement des rumeurs au sens négatif. Elles participent aussi à une fonction de soutien professionnel et à une recherche de compréhension de ce qui se joue pour l'élève. Cette lecture rejoint justement Aldrin (2005), qui propose de sortir d'une vision uniquement péjorative ou pathologique de rumeur pour la penser comme une pratique sociale ordinaire d'échange. Dans cette perspective, les propos des participantes montrent que la salle des maitres fonctionne comme un espace transactionnel où circulent des informations, des interprétations et des tentatives de mise en sens. Il ne s'agit donc pas seulement de « parler sur les élèves », mais aussi de réguler collectivement des situations parfois complexes.

3.4.2. Effets des discours sur la perception des élèves

En parallèle, plusieurs propos montrent que ces discussions peuvent influencer la perception des élèves, parfois avant même la rencontre. L'enseignante 2 le formule très directement :
« Bien sûr, on se fait toujours des à priori par rapport aux rapports, au compte rendu des autres enseignant·e·s. ». Même lorsqu'elle précise que cela n'empêche pas de se faire sa propre opinion, elle reconnait l'existence de cette première image. L'enseignante 1 identifie aussi ce risque, en parlant de catégorisation : « Par la discussion (…) on a catégorisé peut-être des élèves (…) on se dit : « ah ce sont les mêmes élèves » ...mais qu'est-ce qu'on en sait ? ». Ces échanges peuvent ainsi contribuer à construire des attentes ou une première lecture d'un·e élève (élève « difficile », « calme », « en difficulté », etc.), susceptibles d'influencer ensuite la manière d'interagir avec lui. Une participante le dit franchement, en montrant que même le fait de vouloir vérifier prouve que l'influence est déjà là : « Ok, ils m'ont raconté ça…maintenant est-ce que c'est vrai, je vais regarder ça. Mais rien que de se dire ça, c'est que je m'étais déjà faite influencer. (…) Je n'ai pas vraiment d'outil pour me distancer. ».

Ce passage est particulièrement riche, parce qu'il montre un mécanisme implicite. L'enseignante cherche à rester neutre, mais constate que l'information reçue déclenche

malgré tout une vigilance particulière. Ce phénomène peut être interprété à la lumière d'Aldrin (2005), pour qui la rumeur n'est pas seulement un contenu, mais une forme d'échange social qui circule à travers un « répertoire rumoral », fait de « on-dit », d'informations partiellement vérifiées et de récits transmis dans un cadre de confidence. Transposé au contexte scolaire, cela signifie que certaines paroles échangées en salle des maitres peuvent agir comme des filtres de perceptions. On peut aussi y voir une articulation avec le biais de confirmation. Une fois une première image installée, l'enseignant·e risque d'être plus attentif·ve aux éléments qui la confirment qu'à ceux qui la contredisent. Les entretiens montrent donc que les représentations construites collectivement ne restent pas extérieures à la relation pédagogique, mais peuvent y entrer très rapidement.

3.4.3. Préserver un regard professionnel face aux représentations construites

Face à ce risque, certaines enseignantes proposent des stratégies pour limiter l'effet des discussions sur l'image des élèves. L'idée la plus fréquente est de s'en tenir au plus objectif possible, en distinguant les faits des interprétations, comme l'explique l'enseignante 4 : « Dire les faits… « il s'est passé ça » (…) mais pas spéculer là-dessus. ». L'enseignante 1 va dans le même sens : « Rester un petit peu dans l'objectivité, dire : « ça c'est mon avis » (..) prendre du recul. ». L'enseignante 3 évoque aussi le fait de temporiser, même si elles reconnaissent que c'est difficile dans la réalité : « Parler toujours à froid d'une situation (…) dans la théorie. Dans la pratique, c'est plus dur. C'est souvent à chaud qu'on en parle. ». Enfin, l'enseignante 2 explique qu'elle choisit parfois de ne pas consulter certains documents tout de suite, pour se laisser la possibilité de découvrir l'élève sans filtre : « On se dit : « bah non je ne vais pas le lire parce que je vais d'abord voir ce qu'il en est » (…) se laisser la découverte de l'élève. ». Cet équilibre apparait central. Si ces échanges soutiennent la coopération professionnelle et la compréhension des situations, ils peuvent aussi contribuer à construire des représentations préalables de l'élève, susceptibles d'orienter les attentes et les interactions.

En somme, les échanges entre collègues jouent un rôle central dans la régulation professionnelle, mais participent aussi à une construction de représentations susceptibles d'orienter les attentes et les interactions. Les stratégies évoquées par les participantes, peuvent ainsi être lues comme des tentatives de contenir les effets du « répertoire rumoral » décrit par Aldrin (2005). Elles traduisent une forme de vigilance professionnelle face à des informations qui circulent de manière officieuse mais qui, justement parce qu'elles semblent plausibles, peuvent influencer la suite de la relation. Cela montre que l'enjeu n'est pas seulement de faire taire les rumeurs, mais d'apprendre à identifier ce qu'elles produisent dans le regard porté sur l'élève.

3.5. Le favoritisme enseignant : perceptions, frontières et régulation

Les discours recueillis montrent que le favoritisme enseignant est identifié par les participantes comme une réalité possible du métier, bien que rarement revendiquée comme intentionnelle. Si le terme renvoie d'abord à l'idée de « chouchou » ou de privilèges accordés à certain·e·s élèves, les entretiens révèlent une réflexion plus fine sur les frontières entre proximité relationnelle, différenciation pédagogique et traitement inégal. Cette thématique met en évidence les tensions entre volonté d'être juste et reconnaissance des influences affectives ou contextuelles.

3.5.1. Représentations du favoritisme enseignant

Lorsque les enseignantes sont invitées à définir le favoritisme, les réponses convergent vers l'idée d'un traitement privilégié. L'une d'elles explique (enseignante 4) : « C'est le fait d'avoir des chouchous. ». L'enseignante 3 précise : « Donner plus de droits ou de privilèges à certains plutôt qu'à d'autres. ». L'enseignante 1 développe davantage : « C'est presque plus

chouchouter, laisser passer des choses alors qu'on ne laisserait pas passer avec d'autres élèves. ». Le favoritisme est donc associé à un écart visible de traitement, notamment dans l'application des règles ou des sanctions. L'enseignante 1 évoque par exemple : « Il n'y a pas vraiment de conséquences de punition pour eux (…) alors que les autres… on serait plus ferme. ». Cependant, plusieurs participantes reconnaissent que ces écarts peuvent survenir involontairement. L'enseignante 1 affirme clairement : « Ça peut être involontaire (…) des fois on ne se rend pas compte. ». L'enseignante 2 ajoute : « On aimerait ne pas le faire, mais je pense qu'au quotidien on le fait quand même. Pas de façon peut-être trop visible… mais mine de rien, voilà… ».

Ces propos montrent que le favoritisme n'est pas uniquement envisagé comme une intention consciente de privilégier, mais aussi comme un phénomène susceptible d'émerger dans la pratique, en lien avec la confiance, l'autonomie perçue ou l'affinité. Cette définition rejoint les travaux de Babad (2009), qui décrit le « teacher's pet phenomenon » comme une relation émotionnelle particulière entre l'enseignant·e et un·e ou plusieurs élèves, relation qui se traduit ensuite par un traitement préférentiel. Les participantes ne mobilisent pas ce vocabulaire théorique, mais leurs propos y font clairement écho, notamment lorsqu'elles parlent de « chouchous », de privilèges ou de comportements davantage tolérés. Elles décrivent bien une relation différenciée. Le terrain confirme donc que le favoritisme est perçu d'abord sous une forme visible et relationnelle, avant d'être pensé comme un mécanisme plus implicite.

3.5.2. Différenciation pédagogique ou favoritisme ?

La frontière entre différenciation pédagogique et favoritisme apparait comme particulièrement délicate dans les discours recueillis. Interrogées sur la possibilité de traiter tous les élèves exactement de la même manière, les participantes répondent de manière unanime par la négative. À la question : « Pensez-vous qu'il soit possible de traiter tous les élèves exactement de la même manière ? ». L'enseignante 3 répond :

> Non (…) ils ont des caractères différents, ils ont des compétences différentes. Il y a des élèves avec qui on passe plus de temps, parce qu'ils ont plus de difficultés. (…) Donc au final ça pourrait être vu comme du favoritisme.

Ce propos met en évidence une tension centrale. L'adaptation aux besoins individuels est pensée comme une exigence professionnelle légitime. Accorder davantage de temps à un élève en difficulté relève d'une démarche pédagogique réfléchie. Toutefois, cette différenciation peut être perçue, par les élèves ou par l'enseignante elle-même, comme un traitement inégal.

Ainsi, la différenciation pédagogique peut, dans certaines situations, se rapprocher d'une dynamique de favoritisme non intentionnel. Lorsque l'attention, le temps ou les exigences varient en fonction des perceptions de l'enseignante, la frontière entre ajustement professionnel et écart de traitement devient plus difficile à tracer. C'est ici que l'articulation avec la théorie devient particulièrement importante. D'un côté, la différenciation relève d'une exigence pédagogique légitime ; de l'autre, les travaux sur l'effet Pygmalion montrent que les attentes de l'enseignant·e peuvent influencer sa manière d'agir et renforcer certaines inégalités (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Ka-Sy, 2021). Le matériau recueilli ne permet donc pas de conclure que toute différenciation serait du favoritisme, mais il montre bien que les deux peuvent se rejoindre lorsque les critères d'ajustement reposent sur des représentations implicites plutôt que sur des repères clairement explicités. A partir des discours des participantes, il semble donc que cette frontière soit perçue comme particulièrement fine, sans pour autant qu'il soit possible d'en faire une généralité. Cette zone d'incertitude, telle qu'elle apparait dans les entretiens, me semble donc constituer l'un des apports centraux du mémoire.

3.5.3. Conséquences perçues du favoritisme

Les enseignantes identifient principalement des conséquences relationnelles et collectives. Plusieurs évoquent un sentiment d'injustice : « De la jalousie (…) des tensions, des comparaisons entre les élèves. ». L'enseignante 2 précise : « Un sentiment d'injustice. Pourquoi lui il a le droit et moi non ? ». Certaines soulignent aussi le risque de stigmatisation : « Ça devient le chouchou de la classe (…). Ça peut être dangereux pour l'ambiance. ». Du point de vue de l'élève favorisé, les avis sont plus nuancés. L'enseignante 3 estime : « Sur le moment, un petit côté sécurisant (…) mais pas bénéfique sur le long terme. ». Enfin, l'enseignante 1 considère que l'absence totale de favoritisme est difficilement atteignable : « À cause du cerveau qu'on a, c'est très difficile, on a déjà des biais qui sont dans la tête. ».

Ce propos est particulièrement révélateur. Il montre une conscience des biais cognitifs et de leurs effets potentiels sur les interactions, même lorsque la volonté est d'être équitable.
Ainsi, les conséquences du favoritisme ne sont pas seulement envisagées en termes de justice ou d'injustice visibles, mais également comme le produit de mécanismes plus subtils, parfois inconscients, qui traversent la pratique professionnelle. Cela rejoint les travaux de Trusz (2017), qui montrent que le « teacher's pet phenomenon » affecte le climat émotionnel de la classe, les relations entre pairs et l'ajustement social des élèves. Les conséquences évoquées par les participantes vont dans le même sens. Il est d'ailleurs intéressant de constater que leurs discours rejoignent davantage les effets négatifs mis en évidence dans la littérature qu'une vision banalisée du phénomène. Cela renforce l'idée que, même lorsqu'il n'est pas massif ou volontaire, le favoritisme constitue un enjeu réel pour le climat en classe.

3.5.4. Vers une posture enseignante « juste »

Face aux risques d'écarts de traitement évoqués précédemment, les participantes décrivent la posture enseignante « juste » comme un idéal professionnel vers lequel tendre. La remise en question apparait comme un élément central de cette démarche. « Se remettre en question », « Essayer d'être le plus juste possible. ». L'enseignante 4 propose une définition particulièrement éclairante de la justice en classe : « Quelqu'un de juste, c'est quelqu'un qui les traite (les élèves) tous de la même manière, mais qui prend en compte leur bagage. ». Cette formulation met en évidence une tension structurante. Être juste ne signifie pas appliquer un traitement strictement identique, mais articuler égalité de principe et prise en compte des trajectoires individuelles. Autrement dit, la justice n'est pas pensée comme uniformité, mais comme adaptation réfléchie. Certaines participantes insistent également sur l'importance de la distance émotionnelle : « Prendre de la distance (...) bien dormir (…) être reposée. », « Prendre du recul ». L'enseignante 2 explique adopter parfois une stratégie compensatoire : « De peur d'avoir un petit favoritisme (…) je fais l'inverse. Je suis encore plus exigeante. »

Ces propos montrent que la recherche d'équité ne repose pas sur une neutralité absolue, perçue comme difficilement atteignable, mais sur un travail réflexif continu. La posture « juste » apparait comme une construction professionnelle dynamique, traversée par des ajustements permanents face aux influences affectives, contextuelles et relationnelles. Cette idée rejoint à la fois les travaux sur les biais cognitifs, qui rappellent leur caractère ordinaire et quasi inévitable (Toscani, 2019 ; Ka-Sy, 2021), et ceux de Janner-Raimondi (2017), pour qui la relation éducative engage toujours une part d'intersubjectivité. Être « juste » ne signifie donc pas à effacer toute subjectivité, mais apprendre à la reconnaitre, à la questionner et à la réguler. C'est sans doute ce que montrent le mieux les entretiens. Les enseignantes ne prétendent pas être parfaitement neutres, mais cherchent plutôt à construire une vigilance professionnelle face à leurs propres manières de percevoir et d'agir.

3.6. Synthèse transversale des résultats

L'analyse croisée des différents axes met en évidence que le favoritisme enseignant ne se manifeste pas principalement sous la forme d'un traitement volontairement privilégié, mais plutôt dans les ajustements ordinaires qui traversent la pratique quotidienne. Les résultats montrent que plusieurs dimensions du métier (l'empathie, les premières impressions, les attentes différenciées ou encore les échanges entre collègues) influencent la manière dont les enseignantes perçoivent et accompagnent leurs élèves. Ces influences ne sont pas décrites comme intentionnelles, mais comme liées à la complexité relationnelle du contexte scolaire.
La différenciation pédagogique occupe une place centrale dans cette dynamique. L'adaptation aux besoins individuels est présentée comme une exigence professionnelle légitime. Toutefois, les entretiens révèlent que cette adaptation peut parfois être interprétée comme un traitement inégal, notamment lorsque les critères d'ajustement ne sont pas explicités ou compris. Les discussions en salle des maitres apparaissent également comme un espace ambivalent. Elles soutiennent la régulation professionnelle, tout en participant à la construction de représentations susceptibles d'orienter les attentes.

Dans l'ensemble, les participantes expriment une volonté affirmée d'équité, tout en reconnaissant que leurs pratiques sont traversées par des mécanismes relationnels et cognitifs difficiles à neutraliser complètement. L'enjeu ne réside donc pas dans l'absence totale d'influence, mais dans la capacité à en prendre conscience et à les interroger. L'ensemble des résultats met ainsi en évidence une articulation forte entre les dimensions théoriques mobilisées dans ce mémoire. Les biais cognitifs décrits par Toscani (2019) et Ka-Sy (2021), l'empathie pensée par Janner-Raimondi (2017) comme une dynamique intersubjective, ainsi que la circulation de représentations par les échanges entre collègues au sens d'Aldrin (2005), ne constituent pas des phénomènes séparés. Ils se combinent dans la pratique quotidienne et peuvent contribuer, ensemble, à faire émerger des formes de favoritisme non intentionnel. C'est précisément cette imbrication qui me semble apparaître dans les entretiens. Le favoritisme n'y est ni un acte volontaire simple, ni une catégorie abstraite, mais le résultat possible de plusieurs mécanismes ordinaires qui se renforcent parfois les uns les autres.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'explorer la manière dont les enseignant·e·s perçoivent le phénomène du favoritisme en classe. Il s'intéresse également à la manière dont celui-ci peut émerger, non pas comme une intention explicite de privilégier certain·e·s élèves, mais comme le résultat de mécanismes plus implicites liés à la pratique professionnelle.

La question centrale qui a guidé cette recherche était :

> Comment les enseignant·e·s perçoivent-ils·elles le phénomène du favoritisme en classe et dans quelle mesure reconnaissent-ils·elles l'influence de mécanismes inconscients de ce type sur leurs pratiques ?

Les résultats permettent d'apporter une réponse nuancée à cette question. D'une part, les enseignantes identifient clairement le favoritisme lorsqu'il prend une forme visible et intentionnelle. D'autre part, elles reconnaissent plus difficilement, mais néanmoins de manière significative, l'influence des mécanismes implicites sur leurs pratiques, tout en soulignant la complexité à les repérer et à les réguler pleinement.

À partir de l'analyse des quatre entretiens réalisés, plusieurs éléments de réponse peuvent être dégagés.

1. Le favoritisme comme traitement visible et volontaire

Dans un premier temps, les enseignantes associent majoritairement le favoritisme à une forme de traitement privilégié assumé ou visible. Il est souvent décrit à travers l'image des « chouchous » ou de privilèges accordés à certain·e·s élèves. Le favoritisme est alors perçu comme un écart clair dans l'application des règles, des sanctions ou des attentes. Dans cette perspective, il renvoie à quelque chose de relativement identifiable. Laisser passer certains comportements, accorder davantage de libertés ou faire preuve d'indulgence répétée envers les mêmes élèves. Cette conception correspond à une vision plutôt explicite et intentionnelle du favoritisme. Cependant, aucun des entretiens ne montre une volonté déclarée de favoriser un·e élève. Au contraire, toutes les participantes insistent sur leur désir d'être justes et équitables. Ce premier constat permet déjà de nuancer l'idée du favoritisme assumé.

2. L'émergence possible d'un favoritisme non intentionnel

En approfondissant les discours, il apparait que le favoritisme peut également être envisagé comme un phénomène plus subtil. Les enseignantes reconnaissent que certaines dynamiques relationnelles peuvent influencer leurs pratiques, parfois sans qu'elles en aient pleinement conscience.

Plusieurs mécanismes ressortent :

- Les premières impressions liées au comportement ou à l'attitude d'un·e élève ;
- Les attentes différenciées selon les capacités perçues ;
- L'adaptation du niveau d'exigence ;
- La proximité affective ou la confiance accordée à certain·e·s élèves ;
- Les informations reçues par les collègues ou issues du parcours antérieur.

Ces éléments ne sont jamais présentés comme des intentions discriminatoires. Ils sont décrits comme faisant partie de la réalité humaine du métier. Les participantes évoquent d'ailleurs explicitement la difficulté d'être totalement neutre, notamment en raison des biais cognitifs et de la subjectivité. Ainsi, le favoritisme apparait moins comme un acte volontaire que comme le résultat de plusieurs facteurs, liés à l'empathie, aux expériences, aux représentations et aux ajustements professionnels. Ces résultats montrent que les mécanismes décrits dans la littérature ne sont pas seulement théoriques, mais trouvent un écho concret dans les perceptions des enseignantes, même si ces dernières peinent parfois à les nommer précisément.

3. La différenciation pédagogique : une frontière particulièrement fine

Un des résultats les plus significatifs concerne la question de la différenciation. Les enseignantes affirment unanimement qu'il n'est ni possible ni souhaitable de traiter tous les élèves exactement de la même manière. Elles mettent en avant l'importance d'adapter leur posture, leur niveau d'exigence et le temps accordé en fonction des besoins individuels.
Donner plus de temps à un élève en difficulté, encourager davantage un·e élève fragile ou exiger plus d'un·e élève performant·e sont décrits comme des gestes professionnels légitimes. Cependant, plusieurs discours montrent que ces ajustements peuvent être perçus comme des écarts de traitement. La différenciation, bien qu'intentionnellement pédagogique, peut être interprétée comme une forme de favoritisme, notamment si elle n'est pas comprise ou expliquée. La frontière apparait donc particulièrement délicate à tracer. Elle ne dépend pas uniquement de l'intention de l'enseignante, mais aussi de la perception des élèves et du contexte de la situation.

4. Les représentations construites collectivement

Les échanges entre collègues jouent un rôle non négligeable. Les discussions en salle des maitres sont décrites comme des espaces d'entraide et de régulation professionnelle. Elles permettent de partager des difficultés, de chercher des pistes d'action et de se sentir soutenue. Cependant, certaines participantes reconnaissent que ces échanges peuvent influencer leur regard sur un·e élève avant même la rencontre. Même avec la volonté de « se faire sa propre opinion », l'information reçue peut orienter l'attention, susciter une vigilance particulière ou modifier les attentes. Ce résultat montre que les représentations ne se construisent pas uniquement dans la relation individuelle enseignante·e- élève, mais aussi au sein du collectif professionnel.

5. La posture d'un·e enseignant·e « juste »

Face à ces constats, les participantes décrivent la posture « juste » comme un idéal vers lequel tendre. Être juste ne signifie pas appliquer un traitement strictement identique, mais traiter les élèves de manière équitable tout en tenant compte de leur bagage. La remise en question, la prise de recul et la réflexion sur ses propres pratiques sont présentés comme des éléments essentiels pour réguler les écarts de traitement. La justice apparait ainsi comme une construction dynamique, nécessitant une vigilance constante plutôt qu'une neutralité parfaite.

Auto-critique et limites de la recherche

Ce travail présente néanmoins certaines limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participantes ne permet pas de généraliser les résultats, mais plutôt de proposer une compréhension située du phénomène. De plus, les données reposent uniquement sur des

discours déclaratifs. Il est possible que certaines pratiques ou certains mécanismes implicites échappent à la conscience des participantes et ne soient donc pas verbalisés.

Par ailleurs, la posture de chercheuse peut également influencer l'analyse. Le choix des extraits, leur interprétation et leur mise en lien avec la théorie reposent en partie sur une subjectivité, même si une rigueur méthodologique a été recherchée tout au long du travail.

Perspectives de recherche

Plusieurs prolongements pourraient enrichir cette réflexion. Il serait particulièrement pertinent d'intégrer la perception des élèves afin de comparer leur vécu avec les intentions des enseignantes. Une observation en classe permettrait également d'identifier concrètement les moments où les écarts de traitement apparaissent.

Apports personnels et professionnels

Sur le plan personnel, ce travail m'a permis de porter un regard plus nuancé sur la notion de favoritisme. Il m'a amenée à comprendre que celui-ci ne se réduit pas à une préférence explicite, mais peut émerger dans des micro-ajustements quotidiens, parfois motivés par de bonnes intentions. Avec le recul, je réalise que certains mécanismes, comme les premières impressions ou les affinités relationnelles, peuvent influencer la pratique de manière plus importante que je ne l'imaginais initialement. Si j'avais eu conscience plus tôt de ces dynamiques, j'aurais sans doute porté une attention différente à certaines situations observées en stage.

En tant que future enseignante, cette recherche m'encourage à rester attentive aux influences affectives, aux premières impressions et aux attentes que je peux développer envers mes futurs élèves. Elle me rappelle également l'importance d'expliciter mes choix pédagogiques afin de maintenir un cadre compréhensible et perçu comme juste. Elle m'amène aussi à envisager mon rôle comme un équilibre constant entre engagement relationnel et vigilance réflexive, afin de limiter l'impact de ces mécanismes implicites sur mes pratiques.

Ce mémoire constitue ainsi une étape importante dans la construction de mon identité professionnelle. Il ne m'apporte pas de réponse définitive, mais il m'invite à adopter une posture réflexive durable, consciente des tensions qui traversent la relation pédagogique.

Références bibliographiques

Aldrin, P. (2005). Formes et résonances sociales des rumeurs. In J.-P. Payet & J.-P. Franchi (Eds.), *Éducation et justice sociale* (pp. 15–46). Éditions ENS.

Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.

Berthelot, J.-M. (1988). [Compte rendu de l'ouvrage *La sélection implicite à l'école : Pratiques du discours et discours de la pratique*, de S. Mollo-Bouvier]. *Revue française de pédagogie, 83*, 114-116. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_2439_t1_0114_0000_2

Berthier, J.-L. (2019). Les neurosciences et l'avenir de l'éducation : Apprendre et enseigner autrement. *Cerveau et apprentissages, Futuribles, 428*(1), 81-91. https://doi.org/10.3917/futur.428.0081

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand Colin.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des fondements théoriques à la pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Bonhomme, J. (2006). *Philippe Aldrin, Sociologie politique des rumeurs*. *L'Homme, 180*, 242-243. https://doi.org/10.4000/lhomme.2584

Caudin, B. (2024). *200 biais qui piègent votre cerveau : Arrêtez de vous faire influencer !* Reverse Conseil Éditions.

Caumont, D. (2011). *Le groupe d'enfants à l'épreuve de la civilisation*. Érès.

Claude, C. (2024, mars 19). *L'entretien semi-directif : définition, étapes et conseils.* Scribbr France. https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002, 31 mai). *Code d'éthique de la recherche pour les hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin* [Document institutionnel]. CDHEP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2022). *Référentiel de compétences pour la formation primaire* [Document interne]. CIIP.

Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'Aegis, 7(4), 47-57. https://doi.org/10.4000/lelibellio.229

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Herman, G. (2007). *La bonne distance : L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs* (Thèse de doctorat, Université de Liège).

Imbert, G. (2010). *L'entretien semi-directif à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*. Santé Publique, 22(1), 23-31. https://doi.org/10.3917/spub.101.0023

Janner-Raimondi, M. (2017). L'empathie : compétence, attitude, posture ou capabilité ? *Futuribles*, (423), 81–104. https://shs.cairn.info/revue-futuribles-2019-1-page-81

Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, 185*(4157), 1124-1131.

Ka-Sy, R. (2021). *Les biais cognitifs : sont-ils (in)évitables ? Vers un environnement d'apprentissage optimal* [Note de synthèse].

Lipps, T. (2013). De l'empathie en général. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, 3*(2), 19-37. https://doi.org/10.3917/jpe.006.0019

Mahamoudou, A. (2022). Une autre façon de voir l'avenir. *Cahiers pédagogiques, 579*(6), 48-49. https://doi.org/10.3917/cape.579.0048

Mollo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école : pratiques du discours et discours de la pratique*. Presses Universitaires de France.

Morlaix, S. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Éducation et Socialisation, 59*. https://doi.org/10.4000/edso.13910

OpenAI. (2025). *ChatGPT* [Grand modèle de langage]. OpenAI. https://chat.openai.com/

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.

Pasche Gossin, F. (2022). *Guide : rédiger un mémoire professionnel de bachelor*. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Pronin, E., Lin, D. Y., & Ross, L. (2002). The bias blind spot: Perceptions of bias in self-versus others. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(3), 369–381. https://doi.org/10.1177/0146167202286008

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie*. Armand Colin.

Rioux, A. (2010). Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité. Cliopsy, 4, 61-72.

Rosa, E., Tafani, É., Michel, G., & Abric, J.-C. (2011). Rôle du processus de catégorisation dans le fonctionnement des représentations sociales : Une application dans le champ du marketing. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 91*(3), 253-281. https://doi.org/10.3917/cips.091.0253

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Rouquette, M.-L. (2006). Théorie des rumeurs et théorie des problèmes. *Diogène, 213*(1), 46-53. https://doi.org/10.3917/dio.213.0046

Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Échantillon(s). Dans R. A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4e éd., pp. 215-239). Dunod.

Sauvayre, R. (2013). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

Toscani, P. (2019). Les biais cognitifs : entre nécessité et danger. *Futuribles*, *(423)*, 73-80. https://shs.cairn.info/revue-futuribles-2019-1-page-73

Trusz, S. (2017). The teacher's pet phenomenon 25 years on: A review of the literature. *Social Psychology of Education, 20*(2), 337-370. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9388-8

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Université.

Wagner-Egger, P. (2022). *Méfiez-vous de votre cerveau : 30 biais cognitifs décrits et expliqués pour moins se tromper et mieux raisonner*. Éd. 41.

Widlöcher, D. (2013). *Empathie et co-pensée*. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(2), 39-44. https://doi.org/10.3917/jpe.006.0039

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Le guide d'entretien

Phrase d'introduction :
L'entretien que nous allons mener s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour un mémoire de Bachelor sur les dynamiques relationnelles dans l'enseignement.
Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse, c'est votre expérience et votre ressenti. L'entretien est confidentiel, vos propos seront anonymisés.

Ancienneté :
Degré :
Âge :

Thèmes	Questions	Relances
L'empathie	• Pour commencer, pourriez-vous me parler de ce que vous appréciez dans votre travail ? • Qu'est-ce qui est important pour vous dans la relation que vous construisez avec vos élèves ? • Dans votre pratique, avez-vous parfois l'impression que certaines attitudes ou émotions des élèves influencent votre manière d'interagir avec eux ? • Vous arrive-t-il de vous sentir plus en affinité ou plus proche de certain·e·s élèves ? • Qu'est-ce qui, selon vous, favorise, peut expliquer cette proximité (personnalité, attitudes, affinités, valeurs, comportements, ressemblance, etc.) ? • Dans quelles situations l'empathie vous semble-t-elle être un soutien dans votre travail ?	- Pouvez-vous me donner un exemple ? - Comment vous êtes-vous senti·e dans ce moment-là ? - Qu'est-ce qui vous a guidé·e dans votre réaction ? - Avec le recul, feriez-vous la même chose aujourd'hui ? - Dans certains moments précis ? (Gestion de classe, évaluation, soutien individuel, conflits)

	• Et à l'inverse, y a-t-il des moments où cela complique certaines décisions professionnelles ?	
Les biais cognitifs	• Lorsque vous rencontrez un·e nouvel·le élève, qu'est-ce qui attire d'abord votre attention ? • Pensez-vous qu'il est possible, même inconsciemment, de se faire une première impression rapide ? • Si oui, comment gérez-vous ces premières impressions ? • Avez-vous déjà remarqué que vos attentes envers certain·e·s élèves influençaient votre manière d'interagir avec eux ou d'évaluer leurs travaux ? • Avez-vous parfois le sentiment que certaines attitudes, comportements ou résultats d'élèves influencent votre perception globale d'eux ? • Quand vous corrigez une évaluation, regardez-vous les prénoms avant ou après la correction ? • Avez-vous déjà remarqué que connaitre le nom d'un élève pouvait influencer votre correction ? • Avez-vous des stratégies ou des astuces pour rester le·la plus neutre possible dans la correction ?	- Qu'est-ce qui vous aide à en prendre conscience ? - Avez-vous un exemple d'élève qui a fait évoluer votre perception ? - Est-ce que cette première impression a déjà été confirmée ou contredite par la suite ? - Qu'est-ce qui vous aide à prendre du recul ?
Les rumeurs	• Dans la salle des maitres, parle-t-on souvent des élèves ?	

	• De quel type de sujets s'agit-il en général (résultats, comportement, attitude, famille, etc.) ? • Avez-vous déjà eu une image d'un·e élève avant de le·la connaitre, « à cause » des discours des autres enseignant·e·s ? • Comment gérez-vous ces situations pour garder votre propre regard ? • Pensez-vous que ces discussions entre collègues sont plutôt utiles ou risquent parfois de biaiser la perception ? • En somme, selon vous, comment trouver le bon équilibre entre partager des informations utiles sur les élèves et préserver leur image auprès des collègues ?	- Pouvez-vous me donner un exemple ? - Comment avez-vous réagi ? - Cela vous semble-t-il fréquent ? - Qu'est-ce que cela change dans votre relation à l'élève ? - Est-ce que vous avez déjà ressenti une tension/différence entre votre propre expérience et celle rapportée par un·e collègue ?
Le favoritisme enseignant	• Quand on parle de favoritisme enseignant, qu'est-ce que cela évoque pour vous ? • Pensez-vous que cela puisse arriver, même involontairement ? • Dans votre pratique, comment reconnaissez-vous la limite entre une relation proche avec un·e élève et une forme de favoritisme ? • Selon vous, quelles peuvent être les conséquences du favoritisme pour la classe ? Pour les élèves concernés ?	- Qu'est-ce qui, pour vous, distingue une relation « juste » d'une relation « préférentielle » ? - Pouvez-vous donner un exemple ? - Comment vous vous en êtes rendu·e compte ? - Qu'est-ce que cela vous a appris ?

	• Pensez-vous qu'il soit possible de traiter tous les élèves exactement de la même manière ? • Selon vous, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e « juste » ? • Qu'est-ce qui, dans votre pratique, vous aide à rester le·la plus neutre et équitable possible ? Avez-vous développé des stratégies ? • Pensez-vous que le lien affectif ou la proximité avec un·e élève puisse influencer, même légèrement, votre manière d'évaluer, d'encourager ou de réagir ? • Si vous deviez donner un conseil à un·e jeune enseignant·e pour éviter les écarts de traitement, quel serait-il ? • Et enfin, avec le recul, diriez-vous que le favoritisme est un phénomène évitable, explicable ou inévitable dans le métier ?	- Pensez-vous que cela soit conscient ou non ?

Phrase de conclusion :
Merci beaucoup pour cet échange. Pour conclure, y-a-t-il un dernier point que vous aimeriez ajouter concernant votre rapport à la relation enseignant-e-élève ?

Annexe 2 : Contrat de participation à la recherche

Contrat de recherche

Titre du travail de Bachelor : Le favoritisme enseignant : phénomène explicable ?

Les principes décrits dans ce contrat de recherche sont élaborés à partir du document « Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles Pédagogiques » (CDHEP, 2002).

Tout au long de ce travail, les conditions suivantes seront respectées :

- Le respect de l'anonymat des participant·e·s est garanti pendant et après la recherche.
- Les données recueillies sont strictement confidentielles et accessibles uniquement à l'étudiante, à la directrice du travail de Bachelor et à l'experte.
- Les entretiens seront enregistrés avec le consentement préalable du·de la participant·e.
- Les données récoltées seront utilisées exclusivement à des fins scientifiques dans le cadre de ce travail et détruites une fois la recherche finalisée.
- La participation est entièrement volontaire, et chaque participant·e peut interrompre sa participation à tout moment, sans devoir se justifier ni subir de conséquence.

Date et signature de l'étudiante : .....

Date et signature du·de la participant·e : .....

Annexe 3 : Mail envoyé aux participantes

Objet : Invitation à participer à un entretien dans le cadre d'un travail de mémoire de Bachelor (HEP BEJUNE)

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon travail de Bachelor à la HEP BEJUNE en formation primaire. Celui-ci porte sur le favoritisme enseignant, et plus particulièrement sur la manière dont les enseignant·e·s perçoivent ce phénomène.

Je cherche à rencontrer plusieurs enseignant·e·s du primaire pour un entretien semi-directif d'environ 30 à 45 minutes. Cet entretien se déroulerait à un moment et dans un lieu qui vous conviennent, et il sera enregistré. Toutes les données recueillies seront traitées de manière strictement confidentielle et anonymisée.

Si vous êtes intéressé·e par cette démarche ou souhaitez obtenir davantage d'informations, je me ferai un plaisir de vous répondre.

Je vous remercie sincèrement pour votre attention et reste à votre disposition pour toute question.

Avec mes salutations les plus cordiales,

Tatiana Guinans

Annexe 4 : Tableau des outils d'intelligence artificielle utilisés

Outils d'IAg	**Type d'utilisation**	**Prompts utilisés et lien vers les conversations ou les conversations intégrales**	**Partie(s) du travail concerné(s) ou no de pages**
ChatGPT	Reformulation, amélioration stylistique et clarification de certaines idées	https://chatgpt.com/share/69e22780-7518-8392-8e6b-e0b007c3caca	Principalement l'ensemble du travail rédactionnel (introduction, cadre théorique, analyse et conclusion), dans une logique d'amélioration de la forme et non du contenu.