

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

« Parcours : Master MEEF premier degré »

**L'autorité de bientraitance comme pratique de
l'enseignant dans l'enseignement élémentaire
du premier degré**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

**soutenu par
Mathilde Pariset
le vendredi 9 juin 2023**

Commission de jury composée par :
Christelle Marsault, directeur de mémoire
Céline Larqué, assesseur

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussigné(e) : (nom et prénom) PARIS ET Milla.....
.....

Etudiant(e) de : (Formation et année) M1 MEEF 1^{er} degré sciences polyvalentes.....
.....

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'INSPÉ et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg..... le 30/04/2020

Signature de l'étudiant(e) :

PARIS ET Milla

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Remerciements, dédicace et avant-propos

Je remercie l'Université de Strasbourg et l'INSPE pour m'avoir donné l'opportunité d'établir une étude de telle ampleur au sein de mon cursus, ainsi que pour les années d'étude qui me seront riches dans mon avenir professionnel et personnel.

Dans le cadre de ce mémoire, je tiens à remercier Madame Marsault pour son aide précieuse en tant que directrice de mémoire. Ses interventions et ses propositions ont été d'une grande pédagogie pour la réalisation de ce projet, et elle a été à l'écoute de mes demandes et de mes questionnements.

Je remercie également Madame Larqué d'avoir été présente et d'une grande aide à tous les séminaires, et qui m'a également guidée au cours de ce travail intellectuel.

Je remercie les cinq enseignants de l'école élémentaire qui m'ont aidé précieusement par leur participation aux interviews qui m'ont permis de bâtir les résultats et conclusions de ce projet.

Je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien.

Sommaire

Attestation d'authenticité.....	2
Remerciements, dédicace et avant-propos.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	6
1. Pourquoi l'autorité de bientraitance ?.....	10
1.1. Approche scientifique de l'autorité.....	10
1.2. Approche scientifique de la bientraitance.....	12
1.3. La création et l'émergence de l'idée de G. Guillot.....	13
1.4. La volonté éducative derrière l'idée d'autorité de bientraitance.....	15
1.5. L'autorité de bienveillance et de bientraitance : quelles différences ?.....	16
2. Cadre théorique.....	18
3. Méthodologie de la recherche.....	21
3.1. Explications de la démarche.....	21
3.2. Tableau des indicateurs.....	23
4. Résultats : une autorité de bientraitance pour des pratiques plurielles.....	26
4.1. Présentation générale des enseignants interrogés.....	26
4.2. Réponses apportées sur la posture de l'enseignant, aussi bien en termes physiques qu'en termes pédagogiques avec les élèves.....	27
4.3. Réponses apportées sur le type de relation entrepris avec l'élève et les adaptations de cette relation (ou non) – aussi bien en termes d'idéal éducatif qu'en termes physiques.....	29
4.4. Réponses apportées sur les valeurs attribuées par l'enseignant à son enseignement et qu'il cherche à transmettre auprès de ses élèves.....	31

5. Analyses et interprétations : les divers univers obtenus.....	33
5.1. Le premier univers : où les frontières entre enseignant et élève s'effacent.....	33
5.2. Le deuxième univers : où l'enseignant est médiateur et régulateur auprès des élèves.....	34
5.3. Le troisième univers : où l'enseignant conçoit sa posture comme ferme et comme référent de l'autorité d'un point de vue hiérarchique.....	36
Conclusion.....	38
Bibliographie.....	39
Annexes.....	44
Annexe n°1 : proposition d'interview vierge.....	44
Annexe n°2 : guide de l'interview personnel pour mener à bien l'interview.....	46
Annexe n°3 : interview de A, professeur.e des écoles depuis dix ans exerçant actuellement en cycle 2, et ayant exercé au cycle 3 pendant 6 ans.....	50
Annexe n°4 : interview de B, professeur.e des écoles depuis vingt ans, exerçant toujours au cycle 2 et en double niveau CP-CE1. B a toujours exercé dans le Bas-Rhin.....	58
Annexe n°5 : interview de C, professeur.e des écoles à la retraite, ayant exercé durant trente-cinq ans en cycle 2 et 3, et notamment en tant que maître + en REP sur la fin de carrière. C a toujours exercé en Alsace, dans des zones REP+ comme dans des zones rurales.....	65
Annexe n°6 : interview de D, professeur.e des écoles bilingue (français et allemand) depuis quinze ans en cycle 3. D a toujours exercé dans le Bas-Rhin.....	75
Annexe n°7 : interview de E, professeur.e des écoles en REP+ depuis cinq ans. E a toujours exercé en Seine-Saint-Denis, en cycle 3 et principalement en cycle 2.....	85
Annexe n°8 : recueil des données relatifs à la pratique de l'autorité de bientraitance et à la question du consentement dans cette dernière.....	92
4^{ème} de couverture.....	101

Introduction

Dans le cadre de ce mémoire, une question me vint à l'esprit : comment, en tant que professeure et que repère pour les élèves, maîtriser une posture inspirant à la fois la confiance et la fermeté ?

Cette question vient de mes expériences passées avec les enfants qui ont été variées. Je connais surtout les enfants de par le monde de l'animation dans lequel je travaille depuis maintenant six années. Au cours de ces années, plusieurs situations interrogeant l'autorité et la bienveillance m'ont questionné, dont une particulièrement. Dans le cadre d'un séjour de vacances, un enfant âgé de neuf ans était venu pour une semaine. Dans l'équipe, nous avions assez peu d'informations sur lui, hormis qu'il avait des médicaments à prendre. Or, au cours de la semaine, son comportement est devenu de plus en plus violent, à l'égard des adultes encadrants de la session tout comme des autres enfants. La situation devenait réellement problématique. A la fin de la semaine, nous avons appris que les médicaments étaient donnés pour réguler des troubles du comportement violent. Or, nous ne le savions pas lors de la semaine en question, et nous avons dû ramener l'enfant à son domicile avant la fin de la session, car il était réellement trop dangereux pour le groupe et pour lui-même.

Ainsi, dans ce genre de situation, plusieurs questions peuvent se poser : l'enfant n'étant pas conscient de pourquoi il agit de la sorte, comment réagir en tant qu'adulte encadrant, aussi bien pour la sécurité de l'enfant que pour la sécurité de toutes les personnes autour ? Comment agir en tant qu'adulte encadrant et que responsable de cet enfant et de ce groupe d'enfants ? Comment l'adulte encadrant doit-il imposer son autorité, et à quoi cette autorité doit-elle ressembler ? Comment réussir à allier les notions d'autorité et le fait de traiter de manière adaptée et éthique les élèves dont nous sommes responsables en tant qu'enseignant ? Comment bien traiter les élèves dans les contextes scolaires et éducatifs, sans pour autant perdre son autorité auprès d'eux ?

Pour comprendre l'émergence de la bientraitance dans l'enseignement, il s'agit de comprendre la notion de bienveillance, dont la bientraitance découle. De manière générale, selon le dictionnaire Larousse en ligne, la bienveillance est la « disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui ». Étymologiquement, être bienveillant signifie « veiller au bien de l'autre ». Il y a une dimension éthique à cette manière d'être. Ce concept

est lié aux idées d'autorité éducative émancipatrice, d'éducabilité et de dialogue. « C'est un art relationnel du discernement qui suppose trouver une juste et bonne distance avec l'autre, entre proximité et mise en retrait » (Kerlan et Kolly, 2019, p. 119). Il est même intéressant de souligner qu'il n'y a « point d'éducation sans bienveillance » (*ibid*). Là où la notion de bienveillance est essentielle, c'est dans la posture des uns et des autres. La bienveillance est une alternative à l'éducation traditionnelle car l'enfant comme égal aux autres et à l'adulte, et est vu comme un adulte en devenir. Le but de cette démarche est de reconnaître et rendre compte de la valeur de soi et celle des autres. Cette démarche demande coopération et échange entre les pairs et l'enseignant (Bailleul et Obajtek, 2018). Ainsi, l'un des buts principaux de la bienveillance en éducation est de créer un « nous scolaire », où chacun s'épanouit et trouve sa place, sans y être contraint par une force anxiogène ou source de stress. La notion est introduite dans les institutions par quatre éléments (Bablet, 2015) : les textes officiels, les rapports des inspections générales entre 2002 et 2013, les textes issus des médias spécialisés dans l'éducation, et les productions scientifiques des chercheurs. Ces ressources permettent une présence de plus en plus forte de la notion dans le monde de l'enseignement.

De ce contexte de bienveillance mis en avant par l'Education nationale, apparaît le concept de bientraitance. Selon le dictionnaire Larousse en ligne,

« La bientraitance n'est pas seulement l'absence de maltraitance mais une démarche active que la Haute autorité de santé définit comme « une manière d'être, d'agir et de dire soucieuse de l'autre, réactive à ses besoins, respectueuse de ses choix et de ses refus » »

En effet, l'idée est d'abord née officiellement des institutions officielles telles que le ministère de la santé et la Haute autorité de santé, dans le cadre de l' « opération bientraitance » lancée en 2009 pour le soin aux personnes âgées. Par la suite, la notion a trouvé sa place auprès de toutes les catégories de population, et surtout auprès des enfants dans le cadre scolaire et éducatif. Depuis l'apparition de la notion, des formations spécifiques à la bientraitance ont vu le jour, ce qui montre l'importance de la notion (Larousse, 2022). La bientraitance est une attitude qui naît du croisement de plusieurs qualités à mettre en œuvre face à autrui : le respect des droits, la bienveillance, la sollicitude, le « prendre soin » et la lutte contre la maltraitance, quelle que soit sa forme (*ibid*). Ainsi, la notion de bientraitance fait appel à la bienveillance, mais les deux idées sont pourtant bien distinctes de par leurs définitions et leurs portées respectives. Tandis que la bienveillance se rapproche d'une philosophie d'enseignement et d'une ambiance globale à mettre en place par sa pédagogie et sa posture, la bientraitance se

rapproche d'une réalisation de relation avec les élèves (Beretti, 2021). La bientraitance est alors la clef de la notion de *care*, qui fait appel au soin à apporter à autrui. Bien traiter, c'est prendre soin d'autrui. Bien traiter à l'école, en tant qu'enseignant, correspond donc à prendre soin du traitement de chacun de ses élèves. Par ailleurs, la bientraitance vaut aussi pour l'équipe éducative et toutes les personnes qui s'y rapportent. La bienveillance est donc un point d'appui à la bientraitance, mais elle est extérieure à elle : tandis que la bienveillance est le climat global de la classe, la bientraitance consiste en des actions. Il s'agit littéralement de bien traiter autrui, notamment en termes éducatifs. La bientraitance repose donc sur une relation de confiance entre les membres. L'enseignant doit se montrer stable et inspirer la confiance pour obtenir cette posture bien traitante.

L'enseignant appliquant les principes de bientraitance doit bien souvent faire face à des critiques. En effet, pour beaucoup, la pratique de la bientraitance est un frein à l'autorité, étant perçue comme un trop grand laxisme de la part de l'adulte encadrant. Selon les critiques, l'enfant serait alors maître des règles et ce procédé laisserait libre cours à l'enfant et ainsi, laisserait place à un manque de discipline. Or, les notions d'autorité et de bientraitance ne sont pas contradictoires. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la notion d'autorité. L'autorité a plusieurs définitions selon le dictionnaire Larousse en ligne. Il peut s'agir à la fois du « pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui », mais aussi de l' « ensemble de qualités par lesquelles quelqu'un impose à autrui sa personnalité, ascendant grâce auquel quelqu'un se fait respecter, obéir, écouter ». Dans le cadre de notre étude parmi ses définitions générales, la deuxième est la plus à même de nous intéresser. L'autorité n'est pas à confondre avec le pouvoir, car le terme latin *auctoritas* désigne l'influence informelle (Kerlan et Kolly, 2021, p. 17). « L'autorité est une relation de médiation proposée par un individu à un autre, qui en reconnaît la légitimité et en est influencée dans sa trajectoire de vie » (*ibid*). La question de l'autorité et de sa valeur se pose énormément, car de nos jours, une tendance affirme qu'à l'école, l'autorité n'est pas assez affirmée, preuve d'un certain laxisme (Beretti, 2021). Actuellement, il y a une constatation de métamorphose de l'autorité, car elle se voit sous une toute nouvelle forme (Kerlan et Kolly, 2021). La question qui se pose désormais est celle de la nouvelle forme de cette autorité. Les représentations de l'autorité sont souvent confondues avec l'autoritarisme (Robbes, 2016). Or, si l'autorité est une question de charisme, de compétence et de statut, elle n'est pas contradictoire avec l'idée de bientraitance : il s'agit de prendre en compte cet aspect dans les actions de l'enseignant.

Comme le souligne Gérard Guillot dans la présentation du concept d'autorité de bienveillance, « L'autorité de bienveillance [...] se pense et se pratique en même temps » (2006, p. 185). L'idée d'autorité de bienveillance étant développée et connue scientifiquement, il s'agit désormais de s'intéresser à l'appropriation de cette pratique par le corps enseignant. Dès lors, il convient de se demander : comment l'autorité de bienveillance est-elle employée en école élémentaire ? Dans quelle mesure cette pratique est-elle adoptée par le corps enseignant ?

Tout au long de ce mémoire, il s'agit de comprendre pourquoi l'autorité de bienveillance est-elle une notion éducative nouvelle et étudiée, et ce d'un point de vue sociologique. Nous commencerons par étudier l'autorité et la bienveillance d'un point de vue éducatif, par l'intermédiaire des études théoriques sur le sujet. Cette étude nécessite un cadre théorique proposé par Boltanski et Thévenot, dans le cadre d'une recherche sociologique auprès de divers membres du corps enseignant. Le cadre théorique permet d'expliquer le concept d'univers, qui servira d'objectif à la recherche. En effet, en utilisant les propositions et méthodes créées par Boltanski et Thévenot, il s'agit dès lors de créer des univers parmi les diverses réponses obtenues afin de définir des tendances de pratiques chez les sujets étudiés. Ce cadre théorique est expliqué dans le chapitre 2. Le chapitre 3, quant à lui, rappelle la méthodologie de la recherche utilisée au sein de ce mémoire, qui prend appui sur le cadre proposé par Boltanski et Thévenot. Dans ce chapitre sont explicitées les modalités d'études et de travail, qui sont permises par l'intermédiaire d'une interview créée sur le sujet, ainsi que d'un tableau des indicateurs dont ces derniers établissent les repères et les points clefs de l'étude. Le chapitre 4 se charge de retranscrire les résultats obtenus auprès de cinq membres du corps enseignant élémentaire. Le chapitre 5, quant à lui, comprend les divers résultats et interprétations de l'étude. Les différents univers, respectant le cadre théorique de Boltanski et Thévenot, sont alors mis en avant selon les résultats obtenus, afin de permettre des discussions et interprétations à propos non seulement de la pratique de l'autorité de bienveillance au sein de l'enseignement élémentaire, mais aussi la question du consentement dans cette dernière. Cela permet d'interroger non seulement les pratiques enseignantes, mais aussi les visions des enseignants de leur propre autorité et de leur fonction selon leurs différentes visions.

1. L'autorité et la bientraitance d'un point de vue éducatif

1.1. Approche scientifique de l'autorité

L'expression de « crise de l'autorité » est mentionnée dans des ouvrages de recherche, comme chez Gérard Guillot (2006). Il s'agit pour certains d'un déclin des institutions (Guillot, 2006), et pour d'autre d'une crise de l'humanité (*ibid*). Certains affirment que l'autorité n'est pas assez affirmée, ou que les adultes référents font preuve d'un grand laxisme (Kerlan et Kolly, 2021). Or, d'un autre côté, d'autres affirment que l'autorité est trop affirmée, étant assimilée à l'autoritarisme.

Selon Eirick Prairat (2010), l'autorité connaît un phénomène d'érosion plus qu'un phénomène de crise, érosion où l'institution qu'est l'école tient un rôle clef. En effet, l'institution scolaire a connu une grande perte de crédit en raison d'une dégradation de la relation des citoyens aux institutions d'Etat (*ibid*, p. 47 – 48). En raison de l'effacement de la valeur citoyenne de l'école, l'école perd de son sens et de son but. Le corps enseignant représentant l'institution scolaire, ce dernier a vu la réception de son autorité déclinée auprès des différents élèves et membres de la communauté éducative. Le déficit d'autorité est une conséquence du point de vue des enseignants. Or, l'autorité n'est pas pour autant une notion disparue, surtout dans le monde enseignant. Elle fait partie intégrante du métier et bien plus qu'une pratique obligatoire pour le bon déroulement des temps scolaires, l'autorité découle du plaisir d'agir et d'apprendre de chacun des membres de la relation éducative (Barreau, 2010). Désormais, la question qui est posée est celle de la nouvelle forme de l'autorité en éducation (Kerlan et Kolly, 2021).

Or, pour comprendre les limites de l'autorité, il convient d'en connaître ses définitions. L'autorité est définie comme une compétence professionnelle nécessaire pour faire classe : c'est ainsi qu'elle apparaît dans des arrêtés du Ministère de l'Education Nationale, notamment dans celui en date du 12 mai 2010. Or, bien souvent, ce qui est reproché est le manque de précisions sur les critères de la notion d'un point de vue institutionnel. C'est ainsi que l'autorité est perçue comme une pratique individuelle propre à chacun (Beretti, 2021). Les points de vue et pratiques sont très nombreux et variés, d'où une difficulté à définir et discuter de la notion.

Bruno Robbes définit trois sortes d'autorité qui interviennent dans le cadre éducatif (2016) :

- L'autorité autoritariste et ses variantes, où le détenteur de l'autorité en abuse et impose soumission à l'autre
- L'autorité évacuée, où l'adulte renvoie vers une autre personne qui détiendrait plus d'autorité qu'elle sur l'instant
- L'autorité éducative qui dépend de cinq critères : confiance, autorisation et pas d'interdiction, communication, réflexion et obéissance (à la différence de soumission car l'obéissance implique un consentement de la part de l'autre).

La différence entre l'obéissance recherchée dans le cadre éducatif et la soumission est le consentement de l'élève : lorsqu'il est soumis, son consentement n'est pas requis ou demandé, tandis que quand un élève obéit, cela signifie qu'il accepte d'obéir et accepte ainsi les conditions de cette obéissance et de cette relation d'autorité. Désormais, l'autorité éducative ne met pas en avant une soumission ou une crainte de l'élève, mais bel et bien son obéissance qui nécessite un accord partagé entre les deux membres de la relation. Elle est définie comme l'autorité de référence qui permet à chaque individu de passer de l'enfant à l'adulte (Prairat, 2003). La légitimation de l'autorité s'établit grâce à une constante mise en question de cette dernière, de sa sécurité et de sa solidité. Lorsqu'une autorité est trop affirmée, cette dernière peut être paradoxalement facilement déstabilisée (Robbes, 2010). Lorsque l'autorité évolue et est questionnée, elle est plus facilement digne de confiance et propice à une relation éducative.

Les dernières théories sur la question de l'autorité prouvent que l'obéissance de l'élève dépend de la reconnaissance qu'il a de cette notion auprès de son interlocuteur (Beretti, 2021). Bien que la relation d'autorité se veuille fonctionner sur un principe de hiérarchie – un enseignant qui a le savoir et un élève qui ne l'a pas -, les conceptions de l'autorité éducative retirent la conception hiérarchique de l'autorité. Cette dernière fonctionne sur un principe d'égalité entre les deux membres de la relation éducative. Selon les principes de bientraitance éducative, l'autorité peut se créer si les deux membres de la relation ne sont pas dans une relation où l'un est à l'ascendant sur l'autre, mais dans une relation où les deux parties évoluent ensemble et selon les mêmes règles et principes. Autrement dit, les deux parties étant régies sous le même accord commun, l'un n'a pas le dessus sur l'autre, d'où une symétrie qui mène à la confiance selon les travaux scientifiques sur le sujet. Il s'agit de questionner cette relation et le consentement des deux membres de la relation d'autorité de bientraitance, c'est-à-dire l'accord commun établi entre les deux membres dans le cadre de cette relation.

1.2. Approche scientifique de la bientraitance

La bientraitance est, à l'origine, une notion qui a émergée en 2008 par des textes officiels du ministère de la Santé dans le cadre d'un changement des pratiques et méthodes pour le soin aux personnes âgées. Depuis, la notion a connu une évolution et de nouvelles définitions, notamment dans le cadre éducatif. La bientraitance est une notion qui tire ses origines du domaine médico-social. Elle a été définie par l'ANESM - Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des Établissements et Services Médico-sociaux, dépendant des services publics. Dans le rapport daté de 2008, la bientraitance est décrite comme le fruit de constats sociaux, recherchant équité et justice sociale pour tous. Selon le rapport, « La bientraitance est une culture inspirant les actions individuelles et les relations collectives au sein d'un établissement ou d'un service. Elle vise à promouvoir le bien-être de l'utilisateur en gardant présent à l'esprit le risque de maltraitance » (p. 16). Ainsi, la bientraitance n'empêche pas la réalité de la maltraitance, et que les deux termes ne sont pas en réelle opposition. En effet, un comportement qui se veut bientraitant peut être interprété comme maltraitant pour certains ou par certains, d'où la nécessité de prendre en compte cette notion. Il s'agit de définir l'autorité de bientraitance et également les limites de cette notion, si proche de la notion de maltraitance.

L'idée de la bientraitance a été développée dans de nombreux domaines, comme dans l'éducation : non seulement elle est une pratique, mais elle est surtout un état d'esprit dans lequel celui qui la pratique doit se trouver, et une culture qui doit inspirer chacun, aussi bien pratiquant de la bientraitance que non-pratiquant. La bientraitance, dans le monde éducatif, nécessite des pratiques et des repères, aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte. Cela passe par des besoins humains à combler pour placer l'enfant dans un cadre de bientraitance. La relation de bientraitance consiste à comprendre les besoins de l'autre et comprendre l'autre avec ses besoins (Loton, 2020). Il faut accéder aux besoins et donc ils doivent être exprimés et entendus dans un relationnel d'échange, défini ici comme un relationnel pédagogique (*ibid*). Tout d'abord, il s'agit d'instaurer des lieux solides et stables dans lesquels les enfants peuvent se référer et agir. Ils ont également un grand besoin de sécurité affective, de confiance en un adulte référent, d'un bien-être global et de relations avec les pairs suffisamment positives pour qu'ils puissent s'épanouir et tester leurs expériences (Boutillier, 2015). La bientraitance passe notamment par le fait de mettre en place des éléments essentiels au développement et au bien-être de l'enfant, mais cela passe aussi par une relation sécurisante avec un adulte de référence (*ibid*). Ainsi, la bientraitance transparaît par les actions et l'environnement mis en place par

l'adulte de référence. Or, tout le monde a une part de responsabilité dans un milieu où la bientraitance est mise en place (Loton, 2020).

La bientraitance, pour autant, relève tout de même de l'exigence et du respect entre le respect et l'enseignant (Guillot, 2006) : il ne s'agit pas d'une forme de laxisme ou de porte ouverte à n'importe quel comportement. Au contraire, il s'agit de prendre en compte chaque élève tel qu'il est, et de définir des requêtes selon ses capacités.

« La bientraitance est une démarche d'engagement intentionnel, un mouvement volontariste d'attention portée aux actes professionnels avec pour visée l'amélioration continue et pérenne des pratiques. La bientraitance se définit également comme l'espace possiblement bienveillant de la rencontre des perspectives, du partage des croyances, des regards et des convictions de toutes les parties en charge de l'accompagnement de la personne (échange continu entre tous les acteurs : institution, professionnels, usagers, famille et proches). La bientraitance se conçoit comme une culture du questionnement permanent. » (Loton, 2020, p. 89).

Cette notion n'est jamais réellement acquise, mais en constante évolution et en constant cheminement, tout comme la notion d'autorité. Or, il est intéressant de constater que la bientraitance étant considérée comme une pratique nouvelle et alternative, il est complexe d'en mesurer les effets à l'heure actuelle, car son application est encore disparate et récente (Duru-Bellat, 2022).

1.3. La création et l'émergence de l'idée de Guillot

L'autorité de bientraitance, selon Guillot (2006) fait appel à une posture à adopter quotidiennement. Une posture se définit comme l' « attitude adoptée pour donner une certaine image de soi » (Larousse). En effet, lorsque quelqu'un adopte la posture de l'enseignant, il est reconnu comme tel auprès des élèves. L'enseignant peut montrer dans ses gestes professionnels qu'il sait à la fois faire preuve d'autorité, mais tout en restant bientraitant avec ses élèves. Il s'agit d'une pratique, qui est le fruit de la pédagogie de l'enseignant : « L'autorité de bientraitance [...] se pense et se pratique en même temps. » (2006, p. 185)

Pour autant, l'autorité de bientraitance possède un cadre propre. Or, l'existence de ce cadre montre l'autorité présente et appliquée par l'enseignant, sans pour autant tomber dans l'autoritarisme. Ce cadre se doit d'être tenu par l'enseignant, en lien et en accord avec les élèves, au risque pour l'enseignant de perdre sa crédibilité auprès des élèves et, par voie de conséquence, la reconnaissance de son rôle éducatif (Guillot, 2006).

Treize principes régissent l'autorité de bientraitance selon Guillot (2006). Il s'agit de :

- respecter l'enfant en tant que personne et ses différents ressentis
- interdire les comportements qui ne respectent pas autrui
- écouter et partager par son comportement sans faire preuve de jugement ou sans prendre des positions moralisatrices
- proposer des activités sans proposer à la place de : laisser les élèves proposer avant de soumettre des idées, les responsabiliser et prioriser leurs besoins et envies dans le cadre éducatif
- ne pas croire qu'en tant qu'adulte référent, il est possible de tout deviner
- rester adulte et garder la posture d'adulte, même dans des moments de convivialité
- ne pas montrer sa peur pour ne pas la transmettre mais montrer sa vulnérabilité (pour obtenir la confiance)
- maintenir un lien intergénérationnel où les générations apprennent les unes des autres
- mettre en avant ce qui fonctionne à l'école plutôt que ce qui ne fonctionne pas
- savoir partager et équilibrer les moments de travaux et de détente
- laisser le rythme aux élèves et ne pas tout diriger – notamment pendant les temps de jeu
- questionner son rapport à l'autorité pour adopter sa notion la plus propre à soi de l'autorité de bientraitance

Ces principes ont été construits par Guillot lui-même suivant la théorie qu'il a lui-même établie. Les principes sont construits sur des axes sous forme d'entonnoir : on passe du vivre-ensemble à l'individu lui-même. Il s'agit d'abord de donner des principes d'attitude : « c'est l'éducation partagée [...] qui est en cause : et donc celles et ceux qui éduquent » (p. 177). Ces principes sont complexes à mettre en place car ils demandent non seulement un changement dans les pratiques de chacun, mais également dans les mentalités, ce qui demande énormément de patience. Il s'agit également, toujours dans cette logique d'entonnoir, de rétablir l'estime de soi, car une estime de soi positive est intrinsèquement liée à un contexte propice au bien-être. C'est ainsi que ces deux principes essentiels permettent à chacun de s'établir et de trouver sa place dans une relation éducative où l'autorité de bientraitance est la clef.

1.4. La volonté éducative derrière l'idée d'autorité de bienveillance

Selon Guillot, faire preuve d'autorité de bienveillance auprès des élèves, selon Guillot, ne consiste pas à laisser entièrement l'élève à lui-même, sans démonstration d'autorité. L'autorité de bienveillance a des interdits, certes, mais n'interdit pas tout. A vrai dire, elle interdit des pratiques et des conduites, mais pas des personnes. Guillot affirme ainsi que « L'autorité de bienveillance n'est pas de rejet, elle est de projet » (2006, p. 184).

Néanmoins, faire preuve d'autorité de bienveillance envers les élèves ne suffit pas : il faut également se l'appliquer à soi-même, au risque de perdre sa crédibilité auprès des élèves : « L'éducation à la citoyenneté est certes essentielle d'un point de vue préventif, mais sa crédibilité tient en l'exemplarité du professeur qui elle-même ne suffit pas sans une claire et nette autorité de bienveillance » (Guillot, 2006, p. 185). C'est pour cela qu'est précisé que « Tout n'est pas négociable et l'adulte a pour responsabilité de poser les limites du négociable » (*ibid*). Il s'agit d'un réel échange entre enseignant et élève : « Dans cet accompagnement vers le rationnel et le raisonnable qu'est l'éducation, il n'appartient pas à l'éducateur d'aimer chaque enfant, car l'amour est toujours sélectif, mais plutôt de respecter « l'état d'enfance de l'humanité en chacune et chacun » (Prairat, 2009, p. 9).

Il s'agit, par cette pratique, de mettre en avant l'implication des élèves au sein de leur propre éducation. En réalité, le choix qui est fait en pratiquant l'autorité de bienveillance est celui de la liberté pédagogique selon Guillot : les élèves ont la liberté de faire et d'essayer, tout en étant dans un environnement dans lequel l'enseignant accepte les personnes, mais interdit uniquement certaines conduites. L'élève est mis en avant et impliqué autant que possible, dans le but qu'il soit acteur de sa propre éducation le plus possible - avec toujours le cadre pratiqué par l'enseignant. Il s'agit dès lors de mettre en place un environnement permettant l'enseignement dans les meilleures conditions possibles, mais aussi d'obtenir le bien-être de chacun, qui se définit comme l'absence de menace et de tensions, aussi bien physiques que psychologiques (Ferréol, 2018). Cette pratique est perçue comme un échange : « L'autorité de bienveillance ressemble à une forme de sollicitude [...] une bienveillance spontanée. » (Prairat, 2009, p. 9). C'est ainsi que la notion de consentement entre les acteurs de la relation est essentielle dans le cadre de cette « sollicitude » (*ibid*).

Néanmoins, il faut garder à l'esprit que l'autorité de bientraitance n'est pas une pratique connue de tous, tout du moins pratiquée par tous. Son étude est davantage théorique que pratique, d'où la question de la relativité de la notion qui est à étudier et à mettre en question. A quel point cette notion est connue et pratiquée, et quelles sont ses limites dans la pratique ?

1.5. L'autorité de bientraitance : éléments de définition

L'autorité de bientraitance fait appel à une mise en place dans chaque temps formant l'emploi du temps scolaire. Il s'agit aussi bien des temps dits de vie quotidienne – récréation, accueil, départ – que des temps d'enseignement. Ce qui est en jeu dans l'autorité de bientraitance est le souci éthique et la prise en compte éthique de chacune des personnes impliquées (Guillot, 2006).

Le cadre en éducation se définit comme l'ensemble des constantes à l'intérieur desquelles le processus lui-même peut se dérouler (Ginet, 2002). Masson (2018) identifie trois sources de bienveillance : il s'agit de mettre les élèves en réussite, les encourager et créer un climat d'apprentissage serein. Ces trois sources mènent alors à un cadre bienveillant qui peut également s'avérer être bientraitant. Il s'agira ici de se questionner sur le cadre d'apprentissage serein, créé par la relation entre enseignant et élève. La posture de l'enseignant est alors essentielle dans l'établissement de cet environnement : le pédagogue doit être en capacité de se remettre en question, doit respecter l'identité et les besoins d'autrui et doit faire preuve d'empathie (Rosenberg, 2006).

Les expériences montrent que les élèves, et notamment ceux qui sont le plus en difficulté, obtiennent de meilleurs résultats scolaires lorsque le climat à l'école est celui du bien-être (Masson, 2018). C'est ainsi que « le bien-être constitue un facteur de réussite scolaire car il permet aux élèves d'utiliser de manière optimale les ressources nécessaires dont ils disposent » (p. 180). Pour que ce climat puisse exister, la question intentionnelle de l'enseignant est importante : il doit avoir une volonté de faire apprendre et faire progresser l'élève. La question éthique est essentielle également : désormais, on passe de vertus personnelles à une capacité à part entière dans le but de faire progresser les élèves, ce qui peut transparaître par les résultats scolaires (Giron, 2018). De plus, un lien est fait par les équipes pédagogiques elles-mêmes entre épanouissement personnel et résultats scolaires : en moyenne, 71% des élèves fréquentent un établissement dont le directeur indique que les enseignants accordent autant d'importance à l'épanouissement social et affectif qu'à leur réussite scolaire (OCDE, 2014).

L'autorité de bientraitance englobe plusieurs aspects dans le cadre de sa pratique. En effet, elle nécessite trois paramètres essentiels : le principe de relation non-hiérarchique entre ses différents membres, le consentement de chacun dans cette relation et ces principes éducatifs, ainsi que la continuité pédagogique et éducative qui s'affirme dans ce processus qui demande à s'appliquer sur le long terme. La question de la temporalité du processus est complexe, car l'application de ce dernier dépend de chaque enseignant et de ses valeurs éducatives. De l'autre côté, la question de la relation, du consentement et de la prise en compte des avis de chacun dans le processus est tout à fait intéressante car ces notions sont particulièrement nouvelles et tendent à s'inscrire dans une pédagogie nouvelle, où la place de l'élève et la place de l'enseignant sont revalorisées pour mettre en premières lignes des principes éthiques dans l'enseignement. Ainsi, l'autorité de bientraitance interroge le consentement de chacun de ses membres, qu'il sera intéressant d'étudier et de questionner.

Selon le dictionnaire Larousse (2022), le consentement est défini comme l'« action de donner son accord à ». Il est la notion clef qui permet de distinguer l'autorité de l'autoritarisme (Robbes, 2016), car une force n'est pas exercée d'une personne à une autre, mais les deux personnes sont en accord avec cette pratique. Le consentement entre les deux membres de la relation consiste alors en un accord : j'accepte de donner ma confiance à l'enseignant ou à l'élève en face de moi et inversement, et j'accepte également sa confiance. L'autre accepte aussi de me donner sa confiance et de recevoir la mienne. Il s'agit d'une relation fondée sur l'accord et sur l'échange. Ainsi, s'il y a accord, il est important de définir les conditions de cet accord : qu'est-ce qu'il est possible de faire ou non pour chacun. Dans une relation d'autorité éducative et ainsi, dans une relation d'autorité de bientraitance, l'enseignant ne demande pas à l'élève une obéissance inconditionnelle. Le consentement est établi par ce modèle éducatif (Beretti, 2021). L'autorité par la confiance fait appel à une relation qui repose sur quatre éléments : il s'agit de mettre en place entre chacun des membres l'obéissance, le consentement, la reconnaissance et la confiance. Il s'agit dès lors de concentrer cette étude sur cette notion de consentement dans le cadre de la pratique de l'autorité de bientraitance, notamment dans l'accord dans la relation entre l'enfant et l'adulte référent de l'autorité. Comment l'un et l'autre membre de la relation accepte-t-il le statut de l'autre à son égard ?

2. Cadre théorique

Ce mémoire prend appui sur la théorie des conventions créée par le sociologue Luc Boltanski (1940 -) et le sociologue et économiste Laurent Thévenot (1949 -). De leur théorie est né le courant des économies de la grandeur, qui analyse le fonctionnement de la société selon les conventions et les accords établis entre ses membres. La théorie des conventions créée par Boltanski et Thévenot se veut être au croisement de trois dimensions nécessaires à l'agir humain : une articulation entre les différents modes de réflexion et de coordination de chaque homme, mais aussi les valeurs collectives qui jouent d'une manière ou d'une autre dans cette organisation. C'est ainsi que dans la préface de son œuvre, André Orléan affirme que « Les mots clés de l'économie des conventions sont : accords, repères communs, croyances, représentations collectives, justification, pouvoir symbolique et légitimité » (Orléan, 2004).

Selon leurs travaux (1991), une convention correspond à une règle de comportement qui tient ses origines des diverses interactions sociales. Les conventions ne sont pas le fruit de la loi, mais sont des règles de comportement. Ainsi, ces règles sont non seulement propres à une société donnée, mais elles sont également propres à chacune des communautés de ces mêmes sociétés. Une convention a alors deux échelles : elle est le fruit d'une action et d'une réflexion individuelle, ainsi que le cadre qui correspond un sujet et ses actions selon un principe social. Or, d'un point de vue social, une convention transparait sous la forme d'une représentation, et cette dernière est propre à chacun, à chaque communauté ainsi qu'à chaque société. Lorsqu'il y a convention et accord, cela est dû à ce qui est appelé un système d'équivalence partagé.

Les conventions sont construites sous la forme de diverses évaluations. Ces dernières permettent d'établir des formes d'évaluation de deux niveaux (Gomez, 1995).

Une convention dite de premier niveau est une représentation sur le fonctionnement d'une relation entre deux individus, quelle que soit son origine. Cela passe notamment par des attentes entre les différents membres d'un groupe, ainsi que sur l'affirmation d'un groupe en tant que collectif partageant les mêmes valeurs. Une valeur se définit comme un élément auquel les gens attribuent une valeur au sens d'une importance certaine. Elles peuvent être subjectives car dépendent de chacun, et en même temps peuvent être objectives du fait qu'elles peuvent dépendre d'un collectif donné. Selon S. Schwartz (2006), « on les utilise pour caractériser les

individus ou les sociétés, pour suivre le changement au cours du temps, et pour expliquer les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements. »

Selon Boltanski et Thévenot (1996), il n'existe pas de système de valeurs universel, mais certaines personnes peuvent inscrire leurs valeurs dans différents systèmes.

Une convention dite de deuxième niveau s'inscrit dans le cadre de règles implicites pour permettre le bien-faire et le bien-être de chacun. Ce sont des règles plus générales au sein d'une société donnée, comme peut l'être la notion de politesse par exemple.

Dans le cadre de notre étude, nous allons nous intéresser aux conventions dites de deuxième niveau. Les conventions sont rebaptisées ici des « cités » ou des « mondes ». Elles sont définies par les chercheurs comme « des constructions politiques d'ordres légitimes qui servent aux gens à se mesurer dans des actions quotidiennes » (Thévenot, 1996). Pour justifier de ses actes d'après Thévenot, il faut que ces derniers soient bâtis sur des bonnes raisons communément acceptables et comprises par le reste de la société. Chaque cité est établie selon des caractéristiques communes : valeurs de référence, caractéristiques valorisées, caractéristiques dévalorisées, sujets valorisés et épreuves modèles (Boltanski et Thévenot, 1991). Les épreuves, selon leurs conceptions, correspondent aux moments clefs où la cité peut être mise à l'épreuve et ainsi, la plus reconnue dans une situation précise.

De là, Boltanski et Thévenot bâtissent six grands principes qui régissent la société selon leurs systèmes et qui servent à justifier les comportements (*ibid*) :

- la cité marchande qui s'appuie sur une logique donnant-donnant (comme dans n'importe quel marché)
- la cité de renom qui vise à être reconnu socialement par autrui
- la cité inspirée qui se réfère à de la créativité dans ses faits et gestes
- la cité industrielle dans laquelle la productivité est mise en avant – comme dans la représentation commune établie de l'usine
- la cité domestique qui s'attache aux traditions
- la cité civique qui cherche l'intérêt général dans la validation de ses actions

Pour qu'une convention soit communément acceptée et mise en œuvre, ses règles doivent être claires, ce qui laisse bien souvent place à un conflit de légitimité. Cela permet de mettre en place des ajustements, d'où la notion technique de processus de justification établie par les chercheurs. Chaque processus de justification se base sur l'une des six cités construites par eux. Cette justification passe nécessairement par des discussions qui permettent à un accord : c'est ainsi que d'après Boltanski, « la pluralité des justifications conduit nécessairement à des compromis, c'est-à-dire des accords pour suspendre les différends » (Thévenot, 1996).

Cette théorie des conventions est appliquée particulièrement au monde de l'économie, mais les principes de base de cette théorie permettent sa mise en application dans tous les domaines. Ainsi, il s'agit d'un outil sociologique particulièrement riche dans le cadre de cette étude. Cet outil nous est riche dans l'analyse de situations clefs entre l'adulte référent de l'autorité de bienveillance, et l'élève en face de lui. En effet, il s'agit de comprendre comment le consentement de l'autorité entre l'adulte et l'enfant est établi, et d'analyser par quel biais cela se passe-t-il. Non seulement il s'agit d'étudier cette question d'une manière globale et quotidienne, mais aussi de se poser cette question dans le cadre de situations plus complexes comme celles liées au conflit.

Ce modèle, au sein de l'étude menée, sert à montrer les pratiques des enseignants actuels de l'école élémentaire quant à la question de l'autorité de bienveillance d'un côté, mais également quant à la question et la considération du consentement. Par les conventions et dès lors, les indicateurs mis en place, il s'agit de créer des univers selon les réponses apportées au sein desquelles les différentes pratiques enseignantes interrogées pourront être comparées, questionnées, et abordées. L'objectif de la démarche, en définissant un ou plusieurs univers, est de déduire quelles sont les visions et objectifs pédagogiques des enseignants actuels, en les mettant en lien avec autour des questions d'autorité de bienveillance et de consentement dans la relation éducative entre élève et enseignant de l'école élémentaire.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Explications de la démarche

Pour cette étude, il s'agit de déterminer l'incarnation des valeurs de l'autorité et de la bienveillance ainsi que le consentement dans le cadre de cette relation. Le tout sera établi selon un système de valeurs déterminé par des enseignants du premier degré. Au travers d'une interview, il s'agit d'analyser leurs réponses afin d'en déterminer une ou plusieurs citées. Du modèle ou des différents modèles d'univers dégagés par les enseignants à l'issue de ces interviews, les différentes réponses fournies par les enseignants me permettront de dégager un ou plusieurs univers relatifs à la question du consentement de l'autorité de bienveillance dans l'enseignement du premier degré. Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit d'interroger la notion de consentement dans l'application de l'autorité de bienveillance dans l'enseignement du premier degré, et de dégager les systèmes de valeurs propres aux enseignants à rapprocher avec la notion étudiée.

L'interview se déroule en trois étapes d'un point de vue méthodologique.

Dans un premier temps, il s'agit de questionner les enseignants à propos de leurs pratiques éducatives : dans la pédagogie qu'ils adoptent au quotidien, quelles sont les valeurs qui leur semblent importantes à partager et quelles sont leurs pratiques relatives à ces valeurs.

Dans un deuxième temps et selon les réponses fournies par les enseignants (plus ou moins orientées vers l'autorité de bienveillance), il s'agit d'interroger les enseignants sur l'autorité de bienveillance au premier degré, et de leur permettre de définir cette notion.

La troisième étape consiste dès lors à poursuivre une nouvelle phase présentée sous forme de situations. Les professeurs des écoles sont invités à imaginer des élèves dans diverses situations exposées par l'interview, et de donner la réaction qu'ils jugent la plus juste et adaptée à la situation donnée. Les situations sont choisies selon les principes relatifs à l'autorité de bienveillance définis par Guillot, une situation correspondant à un critère. Il s'agit de chercher à obtenir la réponse de l'enseignant à chaque situation, mais surtout sa justification dans le cadre de la recherche sociologique. Il s'agit, à travers la réponse fournie par l'enseignant, de déterminer les valeurs qui sont dégagées par leurs réponses. En sollicitant son avis et surtout sa justification personnelle, cela mènerait à une valeur.

En aval de l'interview, il s'agit de déterminer les valeurs qui se dégagent des réponses et justifications des professeurs des écoles selon les réponses fournies afin de proposer un univers intégré dans le cadre théorique. Cela permet alors, d'un point de vue sociologique, de déterminer les valeurs propres aux enseignants interrogés, dans le but de documenter la recherche à propos de la pratique de l'autorité de bienveillance définie par Guillot. De par les valeurs déterminées selon celles établies par Guillot lui-même dans son travail de conceptualisation, il s'agit également de questionner la question du consentement au sein de cette même relation. Pour les interviews, le code est le suivant : M est moi qui ait réalisé l'interview, et l'autre lettre représente l'enseignant.e interviewé.e.

Dans le cadre de cette étude, cinq professeurs des écoles sont interviewés (A, B, C, D et E). Ces professeurs sont de niveaux d'expérience variés, et enseignent aux cycles 2 et 3. Il s'agit de voir, à travers la variété d'enseignants interviewés, la variété des pratiques et valeurs relatives à l'enseignement, notamment en lien avec le consentement dans la relation d'autorité de bienveillance dans l'école élémentaire.

Les univers obtenus découlent des réponses et d'interprétations faites de ces derniers, notamment à propos des logiques d'action de chaque enseignant et de la justification qu'ils font de leurs actions, pour voir des différences ou ressemblances dans les pratiques des enseignants.

Les réponses obtenues ont été analysées et comparées, pour proposer des univers qui se distinguent les uns les autres selon trois critères principaux dont le tableau des indicateurs est le reflet selon plusieurs points d'appui :

- La posture de l'enseignant, aussi bien en termes physiques (avec la voix comprise dans ces paramètres) qu'en termes pédagogiques avec les élèves
- Le type de relation entrepris avec l'élève et les adaptations de cette relation (ou non)
 - aussi bien en termes d'idéal éducatif qu'en termes physiques
- Les valeurs attribuées par l'enseignant à son enseignement et qu'il cherche à transmettre auprès de ses élèves

Aussi, par les réponses obtenues, il est intéressant de questionner les actions des enseignants selon leurs temporalités aussi : certains enseignants pensent selon la vie actuelle et active de leurs classes (cf. court-terme), tandis que certains pensent l'école et la vie de classe comme un reflet de la société et de la vie adulte (cf. long-terme) et d'autres conçoivent la vie en classe comme un mélange hybride des notions abordées (cf. moyen-terme).

3.2. Le tableau des indicateurs

Points d'appui relatifs à la création des univers	Variables	Caractéristiques du comportement et des choix de l'enseignant	Caractéristiques du contexte
La posture de l'enseignant	La voix : expression, tonalité, rythme	<ul style="list-style-type: none"> - voix adaptée dans une situation adaptée : hausser le ton si l'enseignant détermine que cela est nécessaire pour la mise en place de son autorité, le baisser si la situation est inverse. - intonation et expression selon le contexte : raffermir sa voix - rythme saccadé 	Contexte permettant la libre-conversation sans interférence externe (intervention d'autrui, bruit ou élément extérieur qui empiète sur la bonne compréhension auditive...).
La posture de l'enseignant	La posture physique par le langage corporel et la position	<ul style="list-style-type: none"> - le langage corporel, et la manière dont il affirme la posture d'autorité de bienveillance selon l'enseignant. - intérêt spécifique sur la gestion de ses mains et sa posture (assise, debout, à hauteur de l'enfant...) 	Contexte qui permet la liberté physique et spatiale pour laisser libre choix à l'enseignant dans son positionnement physique.

La posture de l'enseignant	Le matériel	<ul style="list-style-type: none"> - présence de matériel ou non - si présence de ce matériel, quel est l'apport pour l'enseignant en termes de posture face à l'élève. 	Contexte permettant la présence de matériel externe pour laisser libre choix à l'enseignant dans son positionnement physique.
Le type de relation entrepris	Intervention d'autrui dans une situation entre l'élève et l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - est-ce qu'un personnage extérieur / autre élève intervient dans la situation ou non ? - si oui, est-ce un rôle qui appuie l'autorité de l'enseignant ou non ? - si oui, cela altère-t-il la relation engagée avec cette tierce personne ou non ? - si non, pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> - contexte où l'élève n'est pas seul avec l'enseignant - contexte où une tierce personne interfère dans la situation - contexte où une tierce personne peut servir de point d'appui.
Le type de relation entrepris	Relation entre enseignant et élève	<ul style="list-style-type: none"> - si l'élève discute et doute de la posture d'autorité de l'enseignant dans une situation - si l'élève discute et doute de la relation entre lui et l'enseignant - si l'élève est consentant en sein de la relation d'autorité établie entre lui et l'enseignant ou non et si non, comment le montre-t-il. 	Contexte scolaire.

Les valeurs attribuées	Les valeurs et finalités pédagogiques	Les finalités de la situation sont pédagogiques et respectent les valeurs mises en place par l'enseignant.	Contexte où l'enseignant décide des valeurs éducatives qu'il souhaite transmettre.
Les valeurs attribuées	A propos du consentement	- voir si le contrat / commun accord entre l'enseignant et l'élève est directement cité par l'enseignant ou non - voir les possibles évolutions de ce contrat et les modalités de ces évolutions	Contexte où les questions relatives à l'autorité et au rôle de chacun en classe peut être discuté ou non.

4. Résultats : une autorité de bientraitance pour des pratiques plurielles

4.1. Présentation générale des enseignants interrogés

Les résultats ont été définis d'après cinq interviews réalisées sur cinq enseignants de l'école élémentaire différents. Les résultats sont montrés par les lettres A, B, C, D et E car une même lettre représente un enseignant. Le modèle vierge de l'interview est en annexe n° 1, et le guide personnel de suivi des interviews est en annexe n°2.

Voici les profils des enseignants du premier degré interviewés :

- A enseigne depuis dix ans exerçant actuellement en cycle 2, et ayant exercé au cycle 3 pendant 6 ans. A a exercé en Haute-Savoie et dans le Bas-Rhin (cf. annexe n° 3).
- B enseigne depuis vingt ans, exerçant toujours au cycle 2 et en double niveau CP-CE1. B a toujours exercé dans le Bas-Rhin (cf. annexe n° 4).
- C est à la retraite, ayant exercé durant trente-cinq ans en cycle 2 et 3, et notamment en tant que maître + en REP sur la fin de carrière. C a toujours exercé en Alsace, dans des zones REP+ comme dans des zones rurales (cf. annexe n° 5).
- D enseigne en bilingue (français et allemand) depuis quinze ans en cycle 3. D a toujours exercé dans le Bas-Rhin (cf. annexe n° 6).
- E est professeur.e des écoles en REP+ depuis cinq ans. E a toujours exercé en Seine-Saint-Denis, en cycle 3 et surtout en cycle 2 (cf. annexe n° 7).

Les indicateurs avec les réponses des enseignants tirées des interviews sont répertoriés dans les tableaux suivants (où une page correspond à une variable), cf. annexe n°1.

Les réponses apportées par les enseignants permettent d'établir des critères et des valeurs en fonction des réponses apportées, qui sont répertoriées dans les tableaux suivants (cf. réponses avec les données brutes apportées par les enseignants en annexe n° 8). Une couleur correspond à un univers, qui sont interprété dans le chapitre 5. Les réponses apportées sont distinguées en trois points d'appui qui servent de grandes catégories pour la définition des univers au sein du chapitre 5, points d'appui expliqués précédemment.

4.2. Réponses apportées sur la posture de l'enseignant, aussi bien en termes physiques qu'en termes pédagogiques avec les élèves

Variables	Valeurs										
La voix : expression, tonalité, rythme	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #e0ffff; text-align: center;">A</td> <td style="background-color: #e0ffff;">A adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix. Mais A peut jouer sur cette dernière.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #90ee90; text-align: center;">B</td> <td style="background-color: #90ee90;">B adapte sa voix en fonction des situations.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d8bfd8; text-align: center;">C</td> <td style="background-color: #d8bfd8;">C adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #90ee90; text-align: center;">D</td> <td style="background-color: #90ee90;">D adapte sa voix.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d8bfd8; text-align: center;">E</td> <td style="background-color: #d8bfd8;">E adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.</td> </tr> </table> <p style="margin-top: 10px;">➔ Parmi les cinq profils, certains enseignants font le choix de conserver le même ton et la même voix peu importe la situation (cf. C et E), tandis que d'autres font le choix de l'adaptation selon la situation (cf. B et D). Enfin, A émet une réponse hybride : tentant de conserver une voix douce et calme, A peut la faire varier, mais en cherchant à rester le plus possible sur une voix constante.</p>	A	A adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix. Mais A peut jouer sur cette dernière.	B	B adapte sa voix en fonction des situations.	C	C adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.	D	D adapte sa voix.	E	E adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.
A	A adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix. Mais A peut jouer sur cette dernière.										
B	B adapte sa voix en fonction des situations.										
C	C adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.										
D	D adapte sa voix.										
E	E adopte un ton calme et une voix douce, et ne cherche pas à élever la voix.										
La posture physique par le langage corporel et la position	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #d8bfd8; text-align: center;">A</td> <td style="background-color: #d8bfd8;">A exprime l'idée que même si l'enseignant a un rôle spécifique auprès des élèves, ce dernier n'est pas supérieur aux élèves.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #90ee90; text-align: center;">B</td> <td style="background-color: #90ee90;">B reste debout pour montrer sa présence aux autres et sa posture d'enseignant. B ne se rapproche des élèves uniquement lors des moments de confiance.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0ffff; text-align: center;">C</td> <td style="background-color: #e0ffff;">C joue sur les différentes postures physiques de l'enseignant : selon le message que C cherche à passer et le but de la démarche, la posture change.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #90ee90; text-align: center;">D</td> <td style="background-color: #90ee90;">D joue sur la proximité pour échanger avec les élèves dans un dialogue, mais a conscience de l'importance d'une présence corporelle en classe (notamment face au groupe-classe).</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d8bfd8; text-align: center;">E</td> <td style="background-color: #d8bfd8;">E se met au niveau des élèves pour ne pas marquer de distance entre l'enseignant et l'élève (cf. « conseil de classe »).</td> </tr> </table> <p style="margin-top: 10px;">➔ Parmi les cinq profils, A et E font le choix explicite de se mettre au même niveau que les élèves pour effacer quelconque trace de hiérarchie physique entre l'élève et lui-même. Tandis que certains jouent justement sur cette différence physique pour affirmer leur rôle et leur statut par rapport à l'élève en face de lui (cf. B et C). Un enseignant exprime une adaptation selon les situations (cf. C), donc adapte un message corporel différent selon les situations (soit cette distance évoquée, soit au contraire le rapprochement et le même niveau que les élèves).</p>	A	A exprime l'idée que même si l'enseignant a un rôle spécifique auprès des élèves, ce dernier n'est pas supérieur aux élèves.	B	B reste debout pour montrer sa présence aux autres et sa posture d'enseignant. B ne se rapproche des élèves uniquement lors des moments de confiance.	C	C joue sur les différentes postures physiques de l'enseignant : selon le message que C cherche à passer et le but de la démarche, la posture change.	D	D joue sur la proximité pour échanger avec les élèves dans un dialogue, mais a conscience de l'importance d'une présence corporelle en classe (notamment face au groupe-classe).	E	E se met au niveau des élèves pour ne pas marquer de distance entre l'enseignant et l'élève (cf. « conseil de classe »).
A	A exprime l'idée que même si l'enseignant a un rôle spécifique auprès des élèves, ce dernier n'est pas supérieur aux élèves.										
B	B reste debout pour montrer sa présence aux autres et sa posture d'enseignant. B ne se rapproche des élèves uniquement lors des moments de confiance.										
C	C joue sur les différentes postures physiques de l'enseignant : selon le message que C cherche à passer et le but de la démarche, la posture change.										
D	D joue sur la proximité pour échanger avec les élèves dans un dialogue, mais a conscience de l'importance d'une présence corporelle en classe (notamment face au groupe-classe).										
E	E se met au niveau des élèves pour ne pas marquer de distance entre l'enseignant et l'élève (cf. « conseil de classe »).										

Utilisation de matériel et d'outils	A	A utilise des outils pédagogiques anticipés dès la rentrée afin de poser le cadre de la classe. A cherche à utiliser le matériel comme un outil au service de sa cause (cf. affichages en période 1).
	B	B emploie le matériel comme un support en cas de besoin : l'enseignant est le maître de la situation, et du matériel ne lui est pas nécessaire.
	C	C n'emploie pas de matériel d'un point de vue pédagogique quant à la gestion de situations avec des élèves.
	D	D n'emploie pas de matériel d'un point de vue pédagogique quant à la gestion de situations avec des élèves.
	E	E utilise des outils pédagogiques anticipés dès la rentrée afin de poser le cadre de la classe. A cherche à utiliser le matériel comme un outil au service de sa cause (cf. tickets de conseil de classe et séance « Sauvez Willy »).
		<p>➔ Parmi les cinq profils, A et E comptent sur les outils instaurés au début de l'année pour servir d'appui et de repères en cas de quelconque souci rencontré en classe, outils qui servent de référence continuellement. B n'emploie pas nécessairement du matériel, mais compte alors sur ses propres capacités et son propre statut afin de réguler la situation. C et D, quant à eux, n'emploient pas de matériel et comptent uniquement sur leurs statuts et leurs compétences professionnels au sein de la classe et face aux élèves et situations rencontrés.</p>

Ainsi, de manière générale pour ce point d'appui, les logiques d'action sont les suivantes :

- la logique de l'adaptation : certains enseignants expriment la possibilité de s'adapter selon les besoins de la situation rencontrée. Cela fait appel à des capacités de flexibilité importantes. L'expression physique change alors selon la perception de l'enseignant au sein de la situation et ce qu'il doit faire d'après lui – et aussi d'après les attentes des élèves, déduites et supposées lors des interviews
- la logique de la constance, où il n'est pas nécessaire de jouer de son physique ou de sa posture pour résoudre les situations auxquelles un enseignant peut faire face.
- la logique de la variation, qui permet de moduler sa voix ou sa posture. Néanmoins, cette logique n'est pas celle qui permet toujours d'adapter sa propre posture, mais simplement de la modifier – ce qui se différencie donc de l'adaptation, qui dépend réellement du moment et de la situation présente.

4.3. Réponses apportées sur le type de relation entrepris avec l'élève et les adaptations de cette relation (ou non) – aussi bien en termes d'idéal éducatif qu'en termes physiques

<p>Intervention d'autrui dans une situation entre l'élève et l'enseignant</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="352 510 416 555">A</td> <td data-bbox="416 510 1461 555">Autrui n'intervient pas, A gère les situations en autonomie. A ne délègue pas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 555 416 600">B</td> <td data-bbox="416 555 1461 600">Autrui n'intervient pas, B gère les situations en autonomie. B ne délègue pas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 600 416 685">C</td> <td data-bbox="416 600 1461 685">Autrui n'intervient pas, C gère les situations en autonomie, mais peut faire appel à des intervenants en cas de besoin. C ne délègue pas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 685 416 730">D</td> <td data-bbox="416 685 1461 730">Autrui n'intervient pas, D gère les situations en autonomie. D ne délègue pas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 730 416 775">E</td> <td data-bbox="416 730 1461 775">E peut faire appel à autrui selon la gravité de la situation.</td> </tr> </table> <p>➔ Parmi les cinq profils, A, B et D font le choix de faire confiance en leurs capacités et leurs statuts afin de gérer la situation en autonomie, sans déléguer. Ils font le choix de gérer le problème brut. C et E, même s'ils expriment une capacité d'intervention due notamment à leur statut d'enseignant et les différents aspects que cela implique, peuvent faire appel à un intervenant en cas de besoin – mais cet intervenant va alors servir la cause plaidée a posteriori, tandis que les enseignants vont faire en sorte de gérer la situation d'eux-mêmes sur le coup. Ils font appel pour cela à leur statut d'un côté, mais aussi à leurs compétences de l'autre.</p>	A	Autrui n'intervient pas, A gère les situations en autonomie. A ne délègue pas	B	Autrui n'intervient pas, B gère les situations en autonomie. B ne délègue pas.	C	Autrui n'intervient pas, C gère les situations en autonomie, mais peut faire appel à des intervenants en cas de besoin. C ne délègue pas.	D	Autrui n'intervient pas, D gère les situations en autonomie. D ne délègue pas.	E	E peut faire appel à autrui selon la gravité de la situation.
A	Autrui n'intervient pas, A gère les situations en autonomie. A ne délègue pas										
B	Autrui n'intervient pas, B gère les situations en autonomie. B ne délègue pas.										
C	Autrui n'intervient pas, C gère les situations en autonomie, mais peut faire appel à des intervenants en cas de besoin. C ne délègue pas.										
D	Autrui n'intervient pas, D gère les situations en autonomie. D ne délègue pas.										
E	E peut faire appel à autrui selon la gravité de la situation.										
<p>Relation entre enseignant et élève, contrat établi entre les 2 parties</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="352 1283 416 1328">A</td> <td data-bbox="416 1283 1461 1458">A décrit la relation dans l'enseignement du premier degré comme maternelle. Pour autant, malgré les interventions de l'enseignant envers les élèves, la relation entre eux ne semble pas être altérée du point de vue de l'enseignant des suites des situations.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1458 416 1503">B</td> <td data-bbox="416 1458 1461 1583">La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon B peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous et reste le même.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1583 416 1709">C</td> <td data-bbox="416 1583 1461 1709">C décrit la possibilité d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. La relation, suite à l'intervention de l'enseignant auprès de l'élève, peut être altérée, mais revient vite « à la normale » d'après le contrat établi.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1709 416 1753">D</td> <td data-bbox="416 1709 1461 1794">La relation entre l'enseignant et l'élève est amenée à constamment évoluer selon D car le contrat peut être revu à chaque instant.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1794 416 1839">E</td> <td data-bbox="416 1794 1461 1919">La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon E peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous.</td> </tr> </table>	A	A décrit la relation dans l'enseignement du premier degré comme maternelle. Pour autant, malgré les interventions de l'enseignant envers les élèves, la relation entre eux ne semble pas être altérée du point de vue de l'enseignant des suites des situations.	B	La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon B peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous et reste le même.	C	C décrit la possibilité d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. La relation, suite à l'intervention de l'enseignant auprès de l'élève, peut être altérée, mais revient vite « à la normale » d'après le contrat établi.	D	La relation entre l'enseignant et l'élève est amenée à constamment évoluer selon D car le contrat peut être revu à chaque instant.	E	La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon E peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous.
A	A décrit la relation dans l'enseignement du premier degré comme maternelle. Pour autant, malgré les interventions de l'enseignant envers les élèves, la relation entre eux ne semble pas être altérée du point de vue de l'enseignant des suites des situations.										
B	La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon B peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous et reste le même.										
C	C décrit la possibilité d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. La relation, suite à l'intervention de l'enseignant auprès de l'élève, peut être altérée, mais revient vite « à la normale » d'après le contrat établi.										
D	La relation entre l'enseignant et l'élève est amenée à constamment évoluer selon D car le contrat peut être revu à chaque instant.										
E	La relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue selon E peu importe les interventions, et le contrat établi entre l'enseignant et l'élève est toujours approuvé par tous.										

→ Parmi les cinq profils, les tendances varient. On voit des enseignants qui considèrent les relations entre enseignant et élève comme inchangées et inflexibles, même après le passage de certaines situations difficiles ou tendant au conflit (cf. B et E). C et D, quant à eux, considèrent la relation en constante évolution et que rien n'est acquis, même si l'enseignant a son statut spécifique : la relation, ainsi que le contrat tacite qui la compose, peuvent être amenés à chaque instant à être discutés et modifiés. Enfin, A considère la relation entre l'enseignant et l'élève de l'école élémentaire comme maternelle, d'où une relation différente entre élève et enseignant où le statut de l'enseignant change car il est non seulement le maître du cadre imposé et des apprentissages, mais il est aussi un adulte référent dans le quotidien de l'enfant avec lequel l'adulte a un comportement proche d'un parent, qui prend dès lors soin de l'enfant en tant que tel. L'enseignant échange donc avec l'enfant d'un point de vue affectif, en plus d'un point de vue scolaire et éducatif.

Ainsi, de manière générale pour ce point d'appui, les logiques d'action sont les suivantes :

- la logique d'autonomisation et de responsabilité de l'enseignant : l'enseignant, de par son statut, peut être le seul apte à gérer une situation. Pour que son statut et ses compétences ne soient pas remis en cause, certains enseignants font le choix de gérer les situations par eux-mêmes et dès lors, d'endosser pleinement la responsabilité qu'ils considèrent que leurs statuts requiert.
- la logique d'adaptation de la relation ; selon les situations et les points de vue d'un des partis, la relation peut être questionnée et peut évoluer selon les différents échanges et surtout, l'écoute des deux partis l'un envers l'autre.
- la logique de proximité et de mise en avant des besoins de l'enfant : de par une certaine nature affective au sein de la relation enseignant-élève, la relation peut évoluer selon ce cadre de proximité et de confiance établi entre l'un et l'autre parti.

4.4. Réponses apportées sur les valeurs attribuées par l'enseignant à son enseignement et qu'il cherche à transmettre auprès de ses élèves

Les valeurs et finalités pédagogiques, valeurs que les enseignants cherchent à défendre	A	A met en avant la bienveillance et la fraternité. A cherche l'équilibre, du point de vue de la posture enseignante, entre la rigueur et la flexibilité. Le respect et la communication sont d'autres valeurs citées.
	B	B met en avant l'autonomie, le vivre-ensemble et la fraternité. La tolérance et l'hygiène de vie sont notamment cités également par B.
	C	C met en avant l'acceptation de soi et l'acceptation de la différence pour finalement montrer la classe comme une « mini-société avec les valeurs de la démocratie ». La différence, la confiance et la propriété d'autrui sont aussi cités.
	D	D met en avant les valeurs de liberté, égalité et fraternité car ce sont des valeurs nécessaires pour la vie adulte. D mentionne aussi la tolérance, le respect, la vie en collectivité, le goût du travail ou encore la politesse.
	E	E met en avant la solidarité entre les élèves et le droit à l'erreur pour tous (y compris l'enseignant). E mentionne aussi le respect des autres et l'acceptation de la différence.
		<p>➔ Parmi les cinq profils, A et E se rejoignent sur le principe de la fraternité, notamment par la communication et l'acceptation de l'erreur par chacun ? D'autres enseignants comme C et D mettent l'accent sur les valeurs nécessaires au développement de l'élève, en vue d'une vie adulte et du futur citoyen qu'il devient. Enfin, B met l'accent sur des valeurs relatives à la fois à l'individu et au vivre-ensemble, dans lequel l'élève doit trouver l'équilibre et la place de chacune de ces valeurs entre les deux. La question de l'échelle de l'enseignement mis en place et des buts à court terme, moyen terme et long terme est posée par cette question : certains mettent en avant la vie réelle et actuelle de la classe, tandis que d'autres mettent l'accent sur le fait que l'école soit une étape de la vie dont le but est l'accès et la réussite dans la vie adulte.</p>

A propos du consentement	A	A met en avant le principe de l'échange dans l'autorité et d'un commun accord par la même. A cite le principe de contrat qui est « préalablement fait ensemble ». Les élèves et l'enseignant sembleraient alors en accord avec ce dernier.
	B	B approuve la manière de faire et les élèves aussi (sans contrat défini spécifiquement au préalable).
	C	C souligne la communication dans la relation entre enseignant et élève, mais le contrat semble être implicite. Néanmoins, C décrit que la relation entre les élèves et l'enseignant est amenée à changer, même s'il n'y a pas de contrat de spécifié.
	D	D met en avant un contrat qui peut être amené à évoluer à chaque instant pour que l'enseignant, tout aussi bien que l'élève, reste en accord avec ce qui est dit. A chaque situation, il peut être remis en question et réévalué. Il sert de base, mais n'est pas nécessairement retravaillé à chaque occasion ou à chaque conflit par exemple.
	E	E approuve la manière de faire et les élèves aussi. Le système de classe ayant été décrit et construit avec l'accord des élèves, le consentement reste présent.
		<p>➔ Parmi les cinq profils, les avis sur le consentement diffèrent. La plupart des enseignants interrogés (A, D et E) soulignent l'important de l'échange par un contrat dont les termes sont définis ensemble – entre les enseignants et les élèves- et peuvent être amenés à évoluer à chaque instant. L'objectif de la démarche est alors la conservation de ce consentement, qui passe par des possibles adaptations ou clarifications du contrat et des clauses établies. D'un autre côté, B ne mentionne pas la notion de consentement, en admettant que cela est compris et d'office dans la relation entre l'enseignant et l'élève. L'élève sait comment cela se passe à l'école, et doit alors se soumettre au système tel qu'il est, celui où l'enseignant détient l'autorité de par son statut et cela reste ainsi. Enfin, C ne souligne pas le principe de contrat tacite, mais la relation entre les deux membres peut être amenée à évoluer selon les diverses adaptations jugées nécessaires par l'un ou l'autre parti.</p>

Ainsi, de manière générale pour ce point d'appui, les logiques d'action sont les suivantes :

- La logique d'explicitation : certains enseignants expriment le choix de clairement communiquer et discuter des notions de valeurs et de consentement notamment, donc d'entamer une discussion ouverte.
- La logique d'implicitation : certains enseignants ne posent pas de questions relatives à un fonctionnement de classe ou ici plus précisément, aux questions de consentement et de valeurs, car selon eux ces derniers sont directement acquises et intégrées dans le fonctionnement de la classe et dès lors, dans l'esprit et l'organisation des élèves.

5. Analyses et interprétations : les divers univers obtenus

Des résultats obtenus, il est possible de définir trois univers différents, définis par une couleur dans le tableau selon les réponses apportées et les liens les unes entre les autres.

5.1. Le premier univers : où les frontières entre enseignant et élève s'effacent

Le premier univers est montré par la couleur violette. Cet univers 1 met en lien les enseignants qui, de par leurs actions et les valeurs dégagées dans les interviews, approchent leurs démarches éducatives sur le point de la proximité et de la confiance avec les élèves. Les enseignants cherchent, selon leurs termes dans les interviews, à se mettre au même niveau que les élèves. Cela passe par la mise en place d'une égalité et d'une confiance entre l'élève et l'enseignant. Ils ne mettent alors pas en place une hiérarchie quant à l'organisation de la classe. Les enseignants semblent chercher à effacer la barrière créée par le statut afin de mettre en œuvre, au sein de la classe, une cohérence et un fonctionnement dans lequel la hiérarchie entre enseignant et élève n'est pas centrale ni apparente. L'autorité acquise semble alors être relative à la confiance et au lien entre élève et enseignant, plus qu'à une question de statut ou de rôle au sein de la classe.

En guise d'illustration, E donne l'exemple dans son interview (cf. annexe n° 7) des tickets de conseil de classe, où lorsque les élèves rencontrent une difficulté avec E en classe, ils peuvent utiliser un ticket de conseil de classe. Ce ticket permet de mettre en place un conseil de classe afin d'avoir une discussion ouverte sur le sujet, selon leur propre démarche. Le contrat a été établi en début d'année de telle sorte que E s'engage à ne pas s'énerver lorsqu'un de ces tickets est employé et que la discussion est en cours. E s'assoit dans le cercle avec les élèves, pour justement effacer toute distance à eux et se mettre à leur niveau. Ainsi, la mise en place de ce genre de dispositif et ce, dès le début de l'année, permet de poser le cadre de confiance et de cohésion de groupe cherchée dès le début de l'année. A et E expriment dans leurs interviews respectives cela par la mise en place également de séances au début de l'année relatives au bon fonctionnement de la classe pour l'année scolaire à venir.

Les logiques d'action, de manière générale, sont pensées dans une temporalité proche. En effet, l'objectif est d'assurer un lien direct entre l'enseignant et l'élève dans la classe et sur l'instant des différents moments d'échange scolaire. Une des logiques d'action majeure, relative à la question du consentement, consiste alors en l'effacement des barrières entre enseignant et élève : chacun étant au même niveau, le consentement est toujours présent car chacun est au même niveau que son camarade. Ainsi, par ce choix d'une non-hiérarchie et d'un partage commun, le consentement est toujours présent, et les choix et questions relatives à la vie de classe peuvent toujours être questionnés par l'élève, tout comme par l'enseignant.

Le consentement est alors discuté et discutable au sein de cet univers, où la logique de l'explicitation et ainsi, de la communication, sont des piliers dans le cadre de cet enseignement. Non seulement chacun a un avis, mais en plus chacun est libre de l'exprimer et ainsi, de permettre une évolution au sein de sa propre classe, qu'il soit enseignant et élève.

5.2. Le deuxième univers : où l'enseignant est médiateur et régulateur auprès des élèves

Le deuxième univers est montré par la couleur bleue. Il réunit les enseignants qui mettent en exergue la question de l'altérité et du vivre-ensemble, qui passe pour cela par une communication importante mise en place. Cet univers 2 est alors composé des valeurs liées à l'altérité : le vivre-ensemble, l'adaptation ou encore le principe d'accord peuvent en être le reflet. Dans le cadre de cet enseignement, l'autorité n'est jamais acquise par l'enseignant, mais ce dernier fait preuve d'une particulière adaptation. Selon les moments et les besoins des élèves, l'enseignant met en avant soit de la fermeté, soit plus de souplesse dans ses actions. Ainsi, l'autorité de l'enseignant semble s'acquérir sur le long terme, avec un fonctionnement régulier et surtout, juste. La justice, selon C et D par exemple (cf. annexes 5 et 6), est une valeur clef, sans laquelle l'enseignant ne peut pas acquérir d'autorité. Selon eux, un enseignant injuste est un enseignant qui ne peut pas être fiable, et il perd ainsi toute crédibilité aux yeux des élèves.

En guise d'exemple, C explique dans son interview l'importance du vivre-ensemble, qui est mis en œuvre et montré dès le début de l'année scolaire par le biais des sports et jeux collectifs, qui lui servent de ligne centrale afin de mener le projet de classe avec la classe elle-même, là où le vivre-ensemble et l'altérité sont clefs. Les avantages des jeux et sports collectifs sont multiples : non seulement ils permettent de créer un esprit de groupe et la solidarité par l'intermédiaire du sport, mais ils permettent aussi de définir les règles de classe, et d'imager la question de la vie de groupe par une activité. Dans ce cadre-là, l'enseignant se veut être régulateur : son autorité est acquise d'une part par son statut, mais de l'autre par les actions qu'il met en place et la régulation qu'il propose au groupe.

Cet univers est celui où peut s'inscrire la valeur de l'adaptation : l'enseignant, étant régulateur, adapte ses pratiques pédagogiques selon le cadre et selon les moments. Ainsi, il détient son autorité de par sa capacité à s'adapter aux situations, tout en exprimant une maîtrise. L'enseignant reste maître de la situation, même s'il peut laisser aux élèves la place à chacun de s'exprimer.

La logique d'action est alors pensée sur un moyen-terme : il s'agit à la fois de faire en sorte, pour l'enseignant, que le fonctionnement de la classe soit optimal sur l'instant, mais aussi d'assurer sur du plus long terme un fonctionnement constant – notamment lorsque ces derniers ont les mêmes élèves sur plusieurs niveaux ou plusieurs années. De plus, la relation entre l'élève et l'enseignant peut être amenée à évoluer, selon les critères établis, sur un instant immédiat tout comme sur un instant long.

Ainsi, la question du consentement se trouve elle-même dans un entre-deux : le contrat entre l'enseignant et l'élève n'est pas forcément écrit ou formulé mais il est induit. Néanmoins, à chaque instant, la relation entre enseignant et élève peut être amenée à évoluer selon les besoins de l'un ou l'autre parti, mais l'enseignant reste celui qui a l'ascendant sur la situation. Le consentement est à la fois dû et négocié. Il est à la fois explicite car discuté, mais également implicite car admis d'office dans le fonctionnement de la classe, où l'enseignant reste le maître de la situation et du cadre général.

5.3. Le troisième univers : où l'enseignant conçoit sa posture comme ferme et comme référent de l'autorité d'un point de vue hiérarchique

Le troisième univers est montré par la couleur verte. Il réunit les pratiques enseignantes dans lesquelles sont conçues dans l'exercice de l'autorité et de l'enseignement, une fermeté quant à la posture de l'enseignant. Ils cherchent non seulement à conserver une hiérarchie entre l'enseignant et l'élève, mais aussi à les responsabiliser en construisant la classe comme une mini-société, où chacun est amené à suivre une autorité. Cet univers 3 comprend les valeurs de fermeté, d'autonomie de l'enseignant ou encore de hiérarchisation. L'autorité de l'enseignant est alors conférée selon son statut. Il détient l'autorité car il détient l'organisation de la classe ainsi que le bon déroulement des moments d'apprentissage et de vie quotidienne.

En guise d'exemple, D explique dans son interview (cf. annexe n° 6) que l'enseignant est celui qui a le dernier mot quant à une situation avec les élèves. Or, il est important pour D que le principe de justice soit appliqué et respecté et que pour cela chacun puisse s'exprimer et jouer son rôle, comme dans une société. B exprime également, dans son interview, l'importance de se présenter debout et de se présenter à tous, notamment pour montrer la posture et l'ouverture aux élèves d'un point de vue physique. C'est uniquement lors des moments où l'élève se confie à l'enseignant que B se rapproche physiquement, car les propos tenus doivent alors rester dans un cadre privé. Or, la plupart du temps, la posture debout reste tenue pour justement assurer cette posture physique qui rentre alors dans le cadre de la posture de l'enseignant au sein-même de sa classe.

La logique d'action temporelle est alors pensée sur le long-terme : la classe étant pensée comme une micro-société, l'objectif est de responsabiliser les élèves et de créer au sein de la classe une société où chacun est comme un citoyen et porte la responsabilité d'en être membre.

A propos de la question du consentement au sein de cet univers, ce dernier n'a pas été abordé par les enseignants directement, et le contrat possible entre l'élève et l'enseignant n'a pas été cité par eux. Ainsi, la question du consentement semble être due, notamment en raison du statut de l'enseignant qui s'assure être le garant du cadre et des règles. Il semblerait que le système soit tel que l'enseignant ait le monopole de la décision, et que les élèves doivent alors se plier à ce système mis en place, sans affirmer une forme d'acceptation ou de refus. Mais dès lors, en y voyant plus loin et en observant les intentions des enseignants, le consentement est alors similaire à celui d'une société, où chacun consent à en faire partie et à y prendre part par ses actions et son investissement, mais le système reste alors ce qu'il est et n'est pas amené à changer. Cette interprétation fonctionne dans le cadre d'une classe pensée comme une mini-démocratie, où le pouvoir peut être représenté de manière directe, mais également de manière indirecte. Ainsi, le consentement au sein de cet univers peut également être assimilé au consentement au sein d'une société politisée, objectif décrit par les enseignants interrogés.

Conclusion

En définitive, il est possible de constater que les formes, valeurs et objectifs des enseignants sont très différents de l'un à l'autre. Les pratiques éducatives sont variées et axées, selon chacun, sur des points différents. Cette diversité éducative permet la richesse et la diversité des enseignements au sein du premier degré, et plus précisément ici de l'école élémentaire.

Dès lors, cela justifie les logiques d'action distinctes auprès des enseignants de l'école élémentaire : selon ces logiques et les différents points de vue, les objectifs ne sont pas les mêmes, d'où des différences importantes entre les professeurs.

Il est intéressant de constater que par les trois univers étudiés, il y aurait ainsi trois tendances différentes de l'enseignement et de l'autorité. Or, ces tendances se croisent au sein même des profils étudiés. Il n'y a pas de profil « fixe », mais des pratiques qui se rejoignent ou se recoupent en fonction des buts de chaque enseignant et de leur vision de leur profession. D'un point de vue pédagogique, les pratiques ne sont pas les mêmes et les objectifs pédagogiques ne le sont pas non plus. La liberté pédagogique permet justement aux enseignants de bénéficier d'une liberté qui leur permet d'appliquer les principes qui leur semblent être les plus essentiels et importants. C'est ainsi que l'exercice de l'autorité n'est pas le même selon les enseignants, et que la manière d'obtenir et de maintenir l'autorité change aussi selon les visions et les enseignants. Cela est vrai non seulement pour l'autorité, mais bien plus encore pour la bienveillance donc la pratique et la vision diffère selon les enseignants, au sein d'un même système éducatif et en étant soumis aux mêmes programmes et obligations !

L'enseignement est un milieu riche de pratiques et de diversité, qu'il est intéressant de questionner et d'interroger. C'est pourquoi ce mémoire a été l'occasion de questionner ces pratiques et d'en interroger non seulement les possibilités mais également les objectifs visés, afin de comparer et questionner l'enseignement au sein de l'école élémentaire, ses buts et ses visées. L'autorité de bienveillance et la question du consentement, en ressortent sous des formes d'autant plus variées et remarquables.

Bibliographie

ANESM. (2008). *La bientraitance : Définition et repères pour la mise en œuvre*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-03/reco_bientraitance.pdf

Bablet, M. (2015). Bienveillance. *Administration & Éducation*, 145, 139-143. <https://doi.org/10.3917/admed.145.0139>

Bailleul, M. et Obajtek, S. (2018). La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n°29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237>

Barreau, J-M. (2010). L'autorité en classe. Invariants. dans Prairat E. (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, questions d'éducation et de formation*. Presses universitaires de Nancy, 107 - 119.

Beretti, M. (2021). *L'autorité par la confiance, un modèle de relation éducative*, Editions Canopé.

Blais, M-C. et Gauchet, M. et Ottavi D. (2008). *Conditions de l'éducation*, Pluriel.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (2015). Comment s'orienter dans le monde social. *Sociologie*, 6, 5-30. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0005>

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

Boutillier, C. (2018). *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bouti.2018.01>

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

Cattonar, B. et Draelants, H. (2002). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.4000/ries.13264>

Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions vives* (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>

Cohen, J. et McCabe, E. M. et Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, vol. 111, 1, 180-213. <https://doi.org/10.1177/01614681091110010>

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formation*, 88 – 89. DOI 10.48464/ef-88-89-01.

Durkheim, E. (2012). *Education et sociologie*. PUF.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2012.01>

Ferréol, G. (2018). *Education et bien-être*. Eme éditions.

Ginet, D. (2002). L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs dans Obin, J.-P. *Enseigner, un métier pour demain, Rapport au ministre de l'Education Nationale*. La documentation française, 185 – 197. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/024000193.pdf

Gomez, P.-Y. (1995). *Des règles du jeu pour une modélisation conventionnaliste*, *Revue française d'économie*, 10, 3. DOI 10.3406/rfeco.1995.987

Guérin, V. (2013). *À quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*. Chronique sociale.

Giron, C. (2018). *Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français*. Sciences et Bonheur. <https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/17/celine-giron-pour-des-enseignants-bienveillants-etude-critique-de-lentree-de-la-notion-de-bienveillance-dans-le-champ-scolaire-francais/>

Guillot, G. (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 42, 33 - 53. <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0033>

Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : sortir de la crise*. ESF.

Kerlan, A. et Kolly, B. (2021). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation : notions essentielles*. ESF Sciences humaines.

Lebrun, J. et Eraly, A. (2021). *Réinventer l'autorité : Psychanalyse et sociologie*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.lebru.2021.01>

Loton, M.-P. (2020). *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée* [Mémoire de Sciences de l'éducation, Université de Nantes]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2019LYSES007>

Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.masson.2019.01>

Mendel, G. (1989). *Pour décoloniser l'enfant : sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 451 - 466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-fr>

Orléan, A. (2004). *L'économie des conventions : définitions et résultats*, PUF. 9 – 48. https://www.researchgate.net/publication/259872625_L'economie_des_conventions_definitions_et_resultats

Prairat, E. (2009). Autorité des Anciens, autorité des Modernes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 7-11. <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0007>

Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation, *Le Portique*, 11. <https://doi.org/10.4000/leportique.562>

Prairat, E. (2010). L'autorité éducative au risque de la modernité dans Prairat E. (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, Questions d'éducation et de formation*, Presses universitaires de Nancy, 39 - 52.

Prairat, E. (2019). La valeur : controverses philosophiques, débats éducatifs dans Barreau, J.-M. et Riondet, X. (2019), *Les valeurs en éducation : transmission, conservation, novation*, Presse Universitaire de Nancy, 17 - 34.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Flammarion.

Robbes, B. (2010). Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? dans Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, Questions d'éducation et de formation*, Presses universitaires de Nancy, 121 - 139.

Robbes, B. (2019, février 28). Faut-il repenser l'autorité à l'école ? Conférence de l'Université Cergy-Pontoise. <https://universiteouverte.u-cergy.fr/faut-il-repenser-lautorite-a-lecole/>

Robbes, B (2006). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale*, 37, 111 - 222. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1302>

Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.robbe.2016.01>

Robbes, B. (2012). S'imposer en classe peut-il s'apprendre ? *Sciences humaines*, 243, 40 - 42. <https://doi.org/10.3917/sh.243.0006>

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et formation*, 4, 92 - 107. <https://doi.org/10.7202/1045191ar>.

Roelens, C. (2019). Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence. *Éthique en éducation et en formation*. Les Dossiers du GREE, 62 - 79. <https://doi.org/10.7202/1059243ar>

Roelens, C. (2019), *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique. Entre éducation, pédagogie et politique* [Mémoire de Sciences de l'Education, Université de Lyon]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2019LYSES007>

Rosenberg, M.B. (2006). *Enseigner avec bienveillance*. Editions Jouvence.

Ruus et al (2007), Students' well-being, coping, academic success, and school climate, *Social Behaviour and Personality An international Journal*. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>

Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>

Thévenot, L. (1993). A quoi convient la théorie des conventions ? *Réseaux*, 11, 62, 137 – 142.

Thévenot, L. (1996). Justification et compromis. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. PUF.

Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Plon.

Annexes

Annexe n°1 : proposition d'interview

1ère partie : questionnement des enseignants à propos de leurs pratiques éducatives

1. Au sein de votre enseignement et de la pédagogie que vous adoptez au quotidien en classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à dégager auprès des élèves ?
2. Comment mettez-vous ces valeurs en action ? Comment les partagez-vous / montrez-vous aux élèves ?

2^{ème} partie : interrogation sur l'autorité de bienveillance

3. Que vous inspire l'expression « autorité de bienveillance » ?
4. Comment définiriez-vous cette notion ?

3^{ème} partie : situations dont l'enseignant est le principal acteur

5. A partir de maintenant, je vais vous demander de vous imaginer être dans des situations. Je vais vous demander de me répondre de la manière la plus honnête possible à ces situations et aux questions suivantes :

- comment réagiriez-vous ?
- d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ?
- quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ?
- quelle serait la solution envisageable dans cette situation ?
- comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ?

Pour chacune des situations, je vous demanderai de me décrire de la manière la plus précise possible ce que vous feriez, c'est-à-dire même comment vous vous positionneriez face à l'élève ou aux élèves en question, quels termes vous emploieriez, ou encore quel est l'objectif éducatif et pédagogique de la démarche selon vous.

Valeurs communes à tous les principes : écoute, respect.

Situation donnée	Principe de Guillot	Valeurs étudiées (selon Guillot)
a. Vous interpellez deux élèves en classe. L'un embête l'autre car joue avec ses affaires, tandis que l'autre lui répond « ferme ta bouche maintenant ».	Interdire les comportements qui ne respectent pas autrui	Justice, équité.
b. Vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires, et un élève partage ses habitudes de repas. Un de ses camarades répond « mais de toute façon tu es bizarre, en plus tu manges et tu fais des choses bizarres ».	Ecouter et partager par son comportement sans faire preuve de jugement ou sans prendre des positions moralisatrices	Altruisme, équité (d'opinion).
c. Les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée de cours en vous affirmant « nous sommes fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ».	Savoir partager et équilibrer les moments de travaux et de détente	Adaptation, flexibilité.
d. Un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, tandis qu'il est dissipé depuis le début de la séance.	Questionner son rapport à l'autorité pour adopter sa notion la plus propre à soi de l'autorité de bienveillance	Empathie, fermeté.

Annexe n°2 : guide de l'interview personnel pour mener à bien l'interview

1ère partie : questionnement des enseignants à propos de leurs pratiques éducatives

1. Au sein de votre enseignement et de la pédagogie que vous adoptez au quotidien en classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à dégager auprès des élèves ?

- > valeurs de la République ? pourquoi ?
- > valeurs personnelles qui vous touchent à cœur ? pourquoi ?
- > pédagogie spécifique abordée ? si oui, laquelle ?
- > en sortant de votre classe, que voulez-vous que les élèves tirent ?

Attendus : noms précis de valeurs, finalités pédagogiques, démarche éducative

2. Comment mettez-vous ces valeurs en action ? Comment les partagez-vous / montrez-vous aux élèves ?

- > par quels biais ou intermédiaires ?
- > valeurs personnelles ou bien uniquement valeurs républicaines et/ou scolaires ?

Attendus : explication de démarches ou d'outils pédagogiques, nom d'une pédagogie s'il y en a une et explication de ses principes, place du contexte scolaire, rôle d'autrui.

2ème partie : interrogation sur l'autorité de bienveillance

3. Que vous inspire l'expression « autorité de bienveillance » ?

Attendus : définition personnelle de la notion, ce qu'elle implique.

4. Comment définiriez-vous cette notion ?

Attendus : définition personnelle de la notion, ce qu'elle implique.

3ème partie : situations dont l'enseignant est le principal acteur

5. A partir de maintenant, je vais vous demander de vous imaginer être dans des situations. Je vais vous demander de me répondre de la manière la plus honnête possible à ces situations et aux questions suivantes :

- comment réagiriez-vous ?
- d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ?
- quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ?
- quelle serait la solution envisageable dans cette situation ?
- comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ?

Pour chacune des situations, je vous demanderai de me décrire de la manière la plus précise possible ce que vous feriez, c'est-à-dire même comment vous vous positionneriez face à l'élève ou aux élèves en question, quels termes vous emploieriez, ou encore quel est l'objectif éducatif et pédagogique de la démarche selon vous.

Valeurs communes à tous les principes : écoute, respect.

Situation donnée	Insister sur :	Valeurs étudiées (selon Guillot)
<p>a. Vous interpellez deux élèves en classe. L'un embête l'autre car joue avec ses affaires, tandis que l'autre lui répond « ferme ta bouche maintenant ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> comment réagiriez-vous ? <input type="checkbox"/> d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ? <input type="checkbox"/> quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ? <input type="checkbox"/> comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ? <input type="checkbox"/> quelle serait la solution envisageable dans cette situation ? <input type="checkbox"/> voix <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> expression <input type="checkbox"/> tonalité <input type="checkbox"/> rythme <input type="checkbox"/> adaptation <input type="checkbox"/> posture physique <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> debout, assis, à genoux ? <input type="checkbox"/> qu'est-ce que je fais de mes mains à cet instant, lors de l'échange? <input type="checkbox"/> à votre avis, quel message fait passer votre corps à cet instant ? <input type="checkbox"/> matériel externe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> présence ou non ? <input type="checkbox"/> si oui, à quoi sert-il ? <input type="checkbox"/> Présence d'autrui <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> intervient pour servir votre cause ? <input type="checkbox"/> si oui, pour quoi faire ? <input type="checkbox"/> si oui, comment ? <input type="checkbox"/> relation entre enseignant et élève <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la relation est altérée suite à l'échange <input type="checkbox"/> l'autorité maintenue ou non -> expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> objectifs de la démarche entamée : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les principes de l'autorité instaurés sont respectés ou non <input type="checkbox"/> les principes du consentement au sein de cette autorité instaurés sont respectés ou non 	<p>Justice, équité.</p>
<p>b. Vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires, et un élève partage ses habitudes de repas. Un de ses camarades répond « mais de toute façon tu es bizarre, en plus tu manges et tu fais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> comment réagiriez-vous ? <input type="checkbox"/> d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ? <input type="checkbox"/> quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ? <input type="checkbox"/> comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ? <input type="checkbox"/> quelle serait la solution envisageable dans cette situation ? <input type="checkbox"/> voix <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> expression <input type="checkbox"/> tonalité <input type="checkbox"/> rythme <input type="checkbox"/> adaptation 	<p>Altruisme, équité (d'opinion).</p>

<p>des choses bizarres ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> posture physique <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> debout, assis, à genoux ? <input type="checkbox"/> qu'est-ce que je fais de mes mains à cet instant, lors de l'échange? <input type="checkbox"/> à votre avis, quel message fait passer votre corps à cet instant ? <input type="checkbox"/> matériel externe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> présence ou non ? <input type="checkbox"/> si oui, à quoi sert-il ? <input type="checkbox"/> Présence d'autrui <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> intervient pour servir votre cause ? <input type="checkbox"/> si oui, pour quoi faire ? <input type="checkbox"/> si oui, comment ? <input type="checkbox"/> relation entre enseignant et élève <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la relation est altérée suite à l'échange <input type="checkbox"/> l'autorité maintenue ou non -> expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> objectifs de la démarche entamée : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les principes de l'autorité instaurés sont respectés ou non <input type="checkbox"/> les principes du consentement au sein de cette autorité instaurés sont respectés ou non 	
<p>c. Les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée de cours en vous affirmant « nous sommes fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> comment réagiriez-vous ? <input type="checkbox"/> d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ? <input type="checkbox"/> quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ? <input type="checkbox"/> comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ? <input type="checkbox"/> quelle serait la solution envisageable dans cette situation ? <input type="checkbox"/> voix <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> expression <input type="checkbox"/> tonalité <input type="checkbox"/> rythme <input type="checkbox"/> adaptation <input type="checkbox"/> posture physique <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> debout, assis, à genoux ? <input type="checkbox"/> qu'est-ce que je fais de mes mains à cet instant, lors de l'échange? <input type="checkbox"/> à votre avis, quel message fait passer votre corps à cet instant ? <input type="checkbox"/> matériel externe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> présence ou non ? <input type="checkbox"/> si oui, à quoi sert-il ? <input type="checkbox"/> Présence d'autrui <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> intervient pour servir votre cause ? <input type="checkbox"/> si oui, pour quoi faire ? <input type="checkbox"/> si oui, comment ? 	<p>Adaptation, flexibilité.</p>

	<input type="checkbox"/> relation entre enseignant et élève <input type="checkbox"/> la relation est altérée suite à l'échange <input type="checkbox"/> l'autorité maintenue ou non -> expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> objectifs de la démarche entamée : <input type="checkbox"/> les principes de l'autorité instaurés sont respectés ou non <input type="checkbox"/> les principes du consentement au sein de cette autorité instaurés sont respectés ou non	
<p>d. Un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, tandis qu'il est dissipé depuis le début de la séance.</p>	<input type="checkbox"/> comment réagiriez-vous ? <input type="checkbox"/> d'après vous, quel est le problème de fond de cette situation donnée ? <input type="checkbox"/> quelle est la/les valeur(s) mise(s) à mal dans cette situation ? <input type="checkbox"/> comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre posture d'enseignant et de représentant de l'autorité à ce moment précis ? <input type="checkbox"/> quelle serait la solution envisageable dans cette situation ? <input type="checkbox"/> voix <input type="checkbox"/> expression <input type="checkbox"/> tonalité <input type="checkbox"/> rythme <input type="checkbox"/> adaptation <input type="checkbox"/> posture physique <input type="checkbox"/> debout, assis, à genoux ? <input type="checkbox"/> qu'est-ce que je fais de mes mains à cet instant, lors de l'échange? <input type="checkbox"/> à votre avis, quel message fait passer votre corps à cet instant ? <input type="checkbox"/> matériel externe <input type="checkbox"/> présence ou non ? <input type="checkbox"/> Si oui, à quoi sert-il ? <input type="checkbox"/> Présence d'autrui <input type="checkbox"/> intervient pour servir votre cause ? <input type="checkbox"/> si oui, pour quoi faire ? <input type="checkbox"/> si oui, comment ? <input type="checkbox"/> relation entre enseignant et élève <input type="checkbox"/> la relation est altérée suite à l'échange <input type="checkbox"/> l'autorité maintenue ou non -> expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> objectifs de la démarche entamée : <input type="checkbox"/> les principes de l'autorité instaurés sont respectés ou non <input type="checkbox"/> les principes du consentement au sein de cette autorité instaurés sont respectés ou non	<p>Empathie, fermeté.</p>

Annexe n°3 : interview de A, professeur.e des écoles depuis dix ans exerçant actuellement en cycle 2, et ayant exercé au cycle 3 pendant 6 ans.

M. De manière générale, au sein de votre pédagogie et des enseignements que vous adoptez au quotidien en classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à dégager auprès des élèves ?

A. Euh... La bienveillance, que les élèves puissent travailler dans un cadre serein et bienveillant, qu'ils puissent s'écouter les uns les autres, qu'ils puissent euh... se sentir à l'aise et libres de faire des erreurs pour avancer dans leurs apprentissages... qu'ils puissent se sentir à l'écoute, s'ils ont un besoin au sein de la classe mais aussi un besoin qui vient de l'extérieur, de la maison ou de la famille ou quelque chose qui les préoccupe, qu'ils puissent se sentir écoutés et libres de parler avec l'enseignant et avec leurs camarades.

M. Est-ce que dans vos valeurs vous comptez aussi les valeurs de la République qu'on est censé transmettre ?

A. Oui, fatalement (rires)

M. Lesquelles en priorité ?

A. La fraternité pour moi c'est très important au sein de la classe.

M. Et alors est-ce que vous adoptez au sein de la classe une pédagogie spécifique ? Ou certains de vos enseignements sont tirés justement de pédagogies spécifiques ?

A. Alors moi j'aime bien travailler un peu avec la pédagogie Montessori pour tout ce qui est manipulation, et notamment l'approche des mathématiques, mais après c'est vraiment libre, enfin propre à chaque classe, ça va être très différent d'une année sur l'autre. Il y a deux ans je faisais beaucoup de Freinet parce que ça s'y prêtait beaucoup avec des enfants qui avaient loupé beaucoup de classe à cause du Covid, là c'est un peu moins le cas mais oui, j'aime bien m'inspirer de pédagogies un peu différenciées.

M. D'accord, alors pour la première question c'est bon ! (rires) Alors, comment mettez-vous ces valeurs en action et comment les partagez-vous aux élèves, ou vous les montrez aux élèves ? Par quels biais ou par quels intermédiaires...

A. Eh bien justement on parlait de débats philo la dernière fois, et bien en début d'année on faisait beaucoup de débats philo sur comment on va mettre les règles de la classe en place, comment on va venir à l'école et se sentir bien à l'école, euh... Comment on va agir quand on sent qu'un enfant se sent mal dans la classe... C'est vraiment tout ça qu'on va travailler et c'est un travail de longue haleine en début d'année, vraiment.

M. Ok, et est-ce que vous avez des outils spécifiques pour ça, comme pour les débats philo ?

A. Alors en début d'année, ils ont un petit carnet où ils sont libres d'écrire librement leurs ressentis ou prendre des notes pendant le débat philo, et on fait des affichages qui ne sont pas permanents mais qui restent au moins toute la période 1 en classe sur comment aider un camarade qui ne va pas bien, on travaille aussi beaucoup sur ce qui est rapporté : qu'est-ce que je rapporte à la maîtresse, qu'est-ce que je rapporte pas, qu'est-ce qui est de l'ordre du danger, du non danger, de l'urgent, du non-urgent...

M. Parfait ! Alors, là du coup mon sujet de mémoire porte sur l'autorité de bienveillance, c'est une forme d'autorité. Alors déjà, que vous inspire cette expression ? Si vous entendez « autorité de bienveillance », qu'est-ce que vous vous dites ?

A. (rires) Pour moi c'est apporter un cadre aux élèves, parce que les élèves sont demandeurs d'un cadre dans lequel agir et interagir, mais tout en restant bienveillant, tout en restant dans un dialogue, et s'assurer qu'ils comprennent bien pourquoi on pose ce cadre, quel est l'intérêt pour eux de poser ce cadre et l'intérêt pour l'ensemble de la classe d'avoir un cadre bien défini.

M. Donc ça c'est vraiment une définition autour de l'échange ?

A. Oui

M. Comme un commun accord sur l'autorité ?

A. C'est ça !

M. Ce serait ça votre définition de la notion ?

A. Exactement !

M. Très bien ! Alors maintenant j'ai quatre mises en situations, donc l'idée va être d'être le plus transparent et honnête, quitte à mimer la réaction. L'idée est de définir comme vous réagiriez, quel est le problème de fond dans la situation présentée, quelles sont les valeurs dans ses mises à situations peuvent être mises à mal ou lesquelles il faut résoudre, quelle serait la solution, comment est-ce que vous l'expliqueriez à l'enfant... Voilà. Je risque beaucoup de revenir sur certains points parce que j'ai besoin d'informations précises.

A. D'accord

M. Alors la première situation du coup : vous interpellez deux élèves en classe. L'un embête l'autre car il joue avec ses affaires tandis que l'autre lui répond, je cite, « ferme ta bouche maintenant ». Comment réagiriez-vous ?

A. Donc là on est bien d'accord que tous les élèves ont entendu ?

M. Oui.

A. Alors déjà, en groupe-classe je redis que c'est une attitude qui n'a pas à avoir lieu, que ce genre de langage n'a pas à être à l'école en aucun cas, euh... Je repose avec l'ensemble des élèves la manière de faire s'il y a un conflit, comment réagir, comment intervenir... On a beaucoup travaillé sur les messages clairs, donc je réexplique à l'enfant qui a été embêté qu'il aurait aussi pu lui faire passer un message clair, euh... Que tu expliques que ça ne te convenait pas et à ce moment-là, si même avec le message clair ça ne marche pas, m'interpeller et faire en sorte que j'interagisse et que j'intervienne, et ensuite je pense que je prendrais cet élève qui dit ce genre de propos à part et je lui réexpliquerai dans un second temps que ça ne peut pas avoir lieu et j'essaierai de trouver une punition adaptée à cet acte.

M. Du coup d'après vous quel est le problème de fond de cette situation ?

A. C'est un problème de non-communication, enfin un problème de communication entre les deux élèves. Il cherche à embêter et l'autre ne sait pas comment réagir donc il réagit avec des mots qui ne sont pas les bons.

M. Et alors quelle est la valeur ou quelles sont les valeurs qui sont mises à mal dans cette situation précise ?

A. Alors déjà il y a la communication, la bienveillance, la propriété de l'autre car je ne trifouille pas dans les affaires de l'autre, et si ça m'ennuie je lui dis.

M. Alors comment imaginez-vous que l'enfant conçoive votre autorité à ce moment-là ? Je parle de celui qui a affirmé le propos problématique.

A. Euh... Ce qu'il attend de moi ?

M. Oui.

A. Euh... Moi je pense qu'il attend que je remette un cadre, en fait, lui, il attend que je punisse l'autre ou en tout cas que j'explique à l'autre qu'on ne trifouille pas dans ses affaires, et je pense que lui attend que j'intervienne dans ce sens, mais il est important que j'intervienne pour l'un comme pour l'autre en fait.

M. Ok. Alors, ici, autrui interviendrait car il y aurait a priori une explication au groupe-classe... Est-ce que vous pensez que la relation entre vous et l'enfant (sous-entendu qui a eu les propos déplacés) serait altérée par la suite ?

A. Non.

M. Et du coup votre autorité serait maintenue, enfin ne changerait pas de degré ou de stade ?

A. Non.

M. Ok. En termes physiques, comment est-ce que vous vous adresseriez à l'enfant ? Debout, assise, à genoux...

A. Généralement je me mets à hauteur de bureau (A. se met à hauteur de bureau pour me montrer)

M. Et est-ce que de manière générale quand vous expliquez quelque chose à un élève vous utilisez beaucoup vos mains ? Parce que ça joue aussi sur ces questions.

A. Oui ! (rires)

M. Et alors quel est le but ? Pourquoi se mettre à hauteur de bureau ?

A. A hauteur de bureau c'est pour éviter cette relation de « je suis l'adulte, je suis plus haut, je suis plus grand », cette hiérarchie en fait. C'est vraiment pour dire « là, on parle d'égal à égal, on est deux personnes qui interagissent dans la même classe et le même cadre, mais je détiens l'autorité et je te recadre par contre, je suis à ta hauteur et c'est un échange qui peut être ouvert. » Enfin voilà.

M. D'accord et pour la suite de l'échange en termes de voix, comment est-ce que vous vous adressez à l'enfant ? Sur quel ton ?...

A. J'essaye que ça soit un ton apaisé (rires) quitte justement à revenir après si la situation est tendue à ce moment-là mais j'essaye toujours qu'en tout cas, a posteriori, il y ait un échange apaisé en classe.

M. Du coup à priori une expression calme, posée, avec un rythme calme... Enfin ce n'est pas sur la défensive.

A. Non.

M. Ok. Et est-ce que dans cette situation on pourrait utiliser les affiches dont vous avez parlé plus tôt, qui servirait de matériel d'appui ?

A. Oui !

M. Euh... et alors à l'issue de cette situation est-ce que les principes de l'autorité qui avaient été établis ont été respectés ? Le contrat qui a été convenu dès le début avec l'élève ?

A. Et bien je pense qu'on peut... Enfin, une fois l'échange fait ?

M. Oui !

A. Enfin, je pense qu'on peut revenir sur un contrat préalablement fait ensemble, enfin oui.

M. Ok, et du coup à votre avis, l'élève est toujours en accord avec les principes d'autorité établis, et vous vous êtes toujours en accord avec ça aussi ?

A. Alors lui, je ne sais pas s'il est toujours en accord avec ça (rires) mais c'est important qu'il comprenne en quoi ça peut être dans son intérêt qu'il y ait des principes d'autorité établis.

M. D'accord ! Pour la première situation on a fini ! (rires). Alors pour la deuxième, vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires et un élève partage ses habitudes de repas, et un camarade lui répond, je cite, « de toute façon tu es bizarre, tu manges et tu fais des choses bizarres. » Il ne lui dit pas sur un ton méchant, il lui dit juste ben qu'il est bizarre quoi ! (rires). Du coup, comment réagiriez-vous ?

A. Elle est difficile celle-là ! (rires) Le premier a déjà partagé ses repas, euh... Alors déjà je lui explique qu'il y a différentes cultures et que dans ces différentes cultures il y a différentes façons d'appréhender la nourriture : tout le monde n'a pas le même nombre de repas par jour, tout le monde ne mange pas la même chose... Que dans certaines cultures il y a des aliments qui sont plus ou moins autorisés... J'essaye d'aller sur cette ouverture-là parce que ça peut être un manque de connaissances des autres cultures. Et après j'essaierai de parler de la notion de jugement parce que tout le monde n'a pas forcément la même vie que soi et que du coup il faut aussi être capable d'entendre que d'autres vivent différemment... J'ai une autre idée qui m'a échappé... Ah oui ! Et que financièrement tout le monde n'a pas accès à la même nourriture. Certains vont manger tout bio toute la journée et tout fait maison, parce que maman est à la maison, maman a des sous, maman peut se permettre ça, alors que certains ont des parents qui courent plus ou qui ont peut-être un peu moins d'argent donc un peu moins de fruits et de légumes... Donc j'essaierai vraiment d'abord d'ouvrir le débat à, voilà, à la différence de culture, la différence de façon de vivre, les différentes religions qui peuvent entrer en compte dans la façon de s'alimenter...

M. Donc d'après vous quel est le problème de fond dans cette situation ?

A. Un manque de... ben déjà il y a un problème de jugement de valeurs sur les habitudes alimentaires d'un autre enfant et peut être un manque de connaissances des différentes possibilités.

M. Du coup, à ce moment-là, quelle est la valeur ou quelles sont les valeurs mises à mal dans cette situation ?

A. Euh... Ben déjà la liberté de pouvoir faire ce qu'on veut chez soi, parce que du coup cet enfant impose, essaye d'imposer quelque chose à un autre, ouais la liberté notamment.

M. Alors à ce moment-là pour l'enfant qui a affirmé le propos problématique, à votre avis comment conçoit-il votre posture d'enseignant ? Enfin qu'est-ce qu'il attend de vous ?

A. Ben je pense qu'il attend que je valide son affirmation, il attend que je dise que les repas que le premier petit enfant mange ne sont pas en adéquation avec tout ce qu'on a vu ensemble sur la pyramide alimentaire etc...

M. Du coup, est-ce que la relation serait altérée suite à l'échange avec l'enfant en question qui a affirmé ce propos ?

A. Alors dans un premier temps il peut peut-être se sentir un peu... Je pense que pour lui profondément il pense que le petit garçon en face de lui est étrange, et du coup je pense qu'il y aura peut-être chez lui une petite perte de confiance si je lui dis « bah non, regarde, il peut se passer ça ». Avec des explications ça sera toujours pareil. Une fois qu'on explique les choses à l'enfant, une fois qu'on se met à sa hauteur, qu'on partage, qu'on le met dans un contrat de confiance, il est capable de comprendre que l'adulte détient l'autorité, ne détient pas le savoir mais détient l'autorité et en recadrant le débat et en recadrant les choses, pose aussi le débat de principes dans la classe.

M. Donc l'autorité serait maintenue ou serait quand même altérée ?

A. Elle resterait maintenue.

M. Ok. Du coup ça se passe en groupe-classe donc autrui serait présent, mais est-ce qu'une autre personne intervient dans cette histoire pour servir la cause ?

A. Ben je pense qu'il serait intéressant d'ouvrir le débat sur le fait que d'autres enfants mangent différemment et de dire à cet enfant que ce n'est pas moi qui affirme ce savoir ou des préjugés mais qu'ensemble on construit l'ouverture culturelle ?

M. Et donc à ce moment-là il y a du matériel qui rentre en compte ou pas du tout ?

A. Si ! J'ai de très beaux affichages sur les repas dans le monde selon les cultures et selon les budgets des cultures qui sont déjà prêts dans mon ordinateur ! (rires)

M. Mais c'est parfait alors ! (rires) En termes physiques, cela se passe dans la classe : comment vous positionnez-vous ? Face à tout le monde ? Vous allez voir l'élève en question ?

A. Euh... Dans un premier temps je pense que j'expliquerai face au groupe et après peut-être même que je me mettrai en fond de classe et je proposerai aux élèves qui ont envie de présenter leurs repas qu'ils pensent être un peu différents qu'ils les présentent.

M. Et du coup le fait d'être soit devant, soit dans le fond de la classe, à votre avis, qu'est-ce que ça fait transparaître de votre posture ?

A. Ben je pense que ça permet aussi de faire comprendre à l'élève que je suis là, je détient l'autorité mais je suis aussi capable de me mettre en retrait pour que la classe vive par elle-même et qu'ils puissent aussi eux construire leurs apprentissages car je ne suis pas la seule détentrice de cette vie de classe qui a lieu pendant un an avec ce groupe-là.

M. Et du coup en termes vocal, comment expliquer ça ? Sur quel ton, avec quelle expression...

A. Ben du coup je pense que j'aurai un ton un peu plus d'enseignante que ce que j'aurai eu tout à l'heure avec le premier enfant, ouais une voix plus magistrale, un peu plus normée en fait.

M. Donc une voix qui pourrait aussi s'adapter aux différents contextes ?

A. Oui, tout à fait.

M. Ok, parfait. Et alors, toujours dans le contrat qui a été établi entre les élèves et vous, est-ce qu'à votre avis les principes de l'autorité restent respectés et est-ce qu'à votre avis les élèves restent toujours en accord avec ça ? Et vous aussi ? Ou alors quelque chose serait remis en cause...

A. Non, je pense qu'ils seraient en accord.

M. Ok... Maintenant, la troisième situation ! (rires) Les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée et ils vous affirment, je cite, « nous sommes trop fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ».

A. Oh oui, moi aussi ! (rires)

M. Comment réagiriez-vous ?

A. Euh... Je leur dit que j'entends ce qu'ils me disent parce que parfois ça peut arriver, il y a des journées qui sont plus fatigantes que d'autres, il y a des moments de la semaine qui sont plus difficiles et il y a des moments de la période qui sont plus difficiles, donc je leur dit que j'entends, que c'est important qu'ils me le disent, et qu'on va continuer à travailler mais qu'on peut trouver aussi des modalités de travail différentes pour que tout le monde se sente mieux mais en tout cas je pense que c'est important de leur dire qu'on l'entend, cette fatigue.

M. D'accord. Du coup la solution serait de continuer mais de prévoir des adaptations avec eux ?

A. Oui.

M. Ok. Quel est le problème de fond dans cette situation selon vous ?

A. Euh... Alors je ne pense pas qu'ils remettent en cause l'autorité là-dedans, je pense que c'est vraiment un problème de fatigabilité.

M. Et alors est-ce qu'il y aurait une valeur qui, dans cette situation, pourrait poser problème ? Parce que par exemple certains enseignants pourraient être trop rigides et dire « non, on a un programme et c'est comme ça et puis voilà », d'autres justement pourraient dire « dans ce cas on s'arrête là »... Comment trouver le juste milieu ?

A. Oui, c'est problématique... Euh... Une valeur en particulier je ne sais pas, mais oui trouver le juste équilibre entre « on est enseignant, on a un programme à tenir » et faire en sorte que les enfants puissent l'acquérir dans des conditions sereines en fait.

M. Et du coup à votre avis, l'élève, qu'est-ce qu'il attend de vous ?

A. Je pense qu'il attend qu'on lui dise « Je t'entends, on va continuer de travailler parce qu'on est là pour ça, mais j'entends ta fatigue mais on va faire en sorte que ça ne soit pas trop lourd pour toi. »

M. Ok. Est-ce qu'une tierce personne interviendrait ou ça serait uniquement le fruit de votre intervention ?

A. Non, je serais seule.

M. Est-ce que du matériel aiderait dans cette situation ?

A. Non.

M. Ok. Dans le cas présent, comment est-ce que vous vous adresseriez aux élèves physiquement ?

A. Euh... Ben j'imagine que c'est une fin de journée donc c'est un moment où je suis debout et donc je pense que je resterai debout, et après peut être que je prendrais l'élève où le petit groupe qui m'a interpellé dans un coin un peu distant du reste de la classe pour les questionner sur l'origine de cette fatigue : est-ce qu'on est fatigué parce qu'effectivement, j'ai beaucoup travaillé ce jour-là et je les ai un peu poussés, où est-ce qu'il y a une autre source de fatigue.

M. Effectivement, beaucoup de paramètres peuvent jouer. En tout cas, l'écoute est clef ici. Et alors à votre avis en se présentant comme ça, quel est le message que fait passer votre corps de ces deux manières – debout avec tout le monde ou plus proche en petit groupe.

A. Ben, le fait de les prendre à part, je pense que ça transmet le message de « Je suis vraiment là pour écouter ton besoin et ton problème, je suis à l'écoute de ta problématique » et pas on fait vite les cartables et voilà.

M. Et en termes de voix du coup ?

A. J'aurai une voix plutôt calme, plutôt sereine, voire même sur le ton de la confiance. On a la chance dans le premier degré d'avoir ce type de relations avec eux. On les voit six heures par jour et quatre jours par semaine donc on a cette relation un peu maternelle parfois.

M. Alors à votre avis, est-ce que la relation entre l'enseignant et les élèves est altérée suite à l'échange ? Est-ce qu'il y a toujours ce principe d'autorité qui est régi ? Donc aussi le principe d'accord entre les deux ?

A. (Hoche la tête pour indiquer que oui)

M. D'accord. Et alors la dernière du coup : un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, mais il était dissipé depuis le début de l'après-midi.

A. Ça n'arrive jamais ce genre de situations ! (rires) Et bien pareil, je le prendrais à part pour qu'il exprime ce mal-être, parce qu'il est quand même en train d'exprimer quelque chose. J'essaierai de voir s'il y a une origine extérieure : déjà est-ce qu'il avait mal en venant à l'école, est-ce que ça a été dit aux parents avant, est-ce qu'il connaît l'origine de ce mal ? Est-ce c'est un mal soudain ou est-ce qu'il a eu un coup la veille quand il était à son match de handball ? (rires) Et si effectivement il était dissipé avant, je lui dirai « Voilà, je te sens agité depuis le début de la demi-journée », je lui demanderai de rester un peu calme soit dans le groupe-classe, soit un petit peu à part sur l'îlot du fond au calme, voir comment ça évolue. Mais si effectivement il était dissipé avant j'attendrais un peu avant d'appeler la famille.

M. Ok. Du coup d'après vous quel est le problème de fond dans cette situation ?

A. Ben c'est pareil, je pense qu'il y a une excitation ou une fatigue qui se traduit comme ça, ou alors l'enfant n'est pas forcément intéressé par les apprentissages ou alors la semaine a été longue et il a envie d'en finir assez rapidement.

M. Ok. Et alors est-ce qu'il y a une valeur qui peut être mise à mal ?

A. Bah en fait, le respect des apprentissages et le respect de la classe, parce que déjà il perturbe s'il est dissipé, et puis le fait de se dire que l'école est un peu à la carte « là j'en ai marre, je rentre à la maison ».

M. Et alors à votre avis, qu'est-ce que l'enfant attend de vous ?

A. Là, il attend que je l'écoute et que je comprenne le message qu'il est en train de me faire passer : « j'ai mal à la tête » ça sous-entend souvent autre chose : ça veut dire « je suis fatigué », « j'en ai marre » ou papa et maman, souvent dans des situations de début de CP, soit dans les familles séparées, me manquent. Je pense qu'il attend une écoute, que je comprenne ce qu'il se passe, que j'intervienne en ce sens.

M. Est-ce que quelqu'un pourrait intervenir avec vous ?

A. Euh... On a plus d'infirmière scolaire sur l'école donc je ne pense pas (rires)

M. Est-ce que du matériel aiderait à votre avis ?

A. On peut le mettre au fond de la classe dans un coin de recentrage, dans un petit coin calme, parfois ça aide d'avoir un temps, même cinq ou dix minutes pour se retrouver soi.

M. En termes physiques, comment est-ce que vous vous adressez à lui ?

A. Pour le coup, j'essaie de me mettre à sa hauteur pour lui faire comprendre que je suis dans un dialogue, j'essaie d'écouter ce qu'il a à me dire et que j'entends.

M. Ok, et en termes de voix avec le ton et l'expression, comment s'adresser à lui ?

A. Ben j'essaie d'être le plus calme possible car il n'y a pas lieu à élever la voix.

M. A votre avis, est-ce que la relation est altérée suite à l'échange ?

A. Je ne pense pas. Je pense qu'au début il est un peu déçu de ma réaction si je lui dis qu'on va attendre, mais je pense que l'autorité reste là. Si c'est fin d'année, elle reste là plus facilement.

M. Et alors les principes d'autorité restent toujours les mêmes et respectés ?

A. Je pense.

M. Et pareil pour le consentement ? Vous êtes toujours d'accord avec ça et lui aussi ?

A. Oui je pense.

M. D'accord. C'est fini pour moi, merci beaucoup !

Annexe n°4 : interview de B, professeur.e des écoles depuis vingt ans, exerçant toujours au cycle 2 et en double niveau CP-CE1. B a toujours exercé dans le Bas-Rhin.

M. Au sein de votre enseignement et de la pédagogie que vous cherchez à mettre en place en classe, quelles sont les valeurs que vous souhaitez montrer auprès des élèves ou que vous souhaitez qu'ils mettent en œuvre ?

B. Déjà être autonome. Les valeurs auprès des élèves que je veux transmettre, c'est ça ?

M. Oui !

B. Alors déjà, je veux leur transmettre des savoirs, mais je veux aussi transmettre qu'il sache chercher les réponses par eux-mêmes aussi, dans les cahiers de règles, dans les manuels, qu'ils soient le plus autonome d'autant plus que j'ai un double-niveau (ici CP-CE1). Ce qui est important aussi dans la classe c'est le vivre-ensemble, donc qu'il y ait une bonne ambiance de classe. Et je cherche aussi à être la plus juste possible.

M. Le plus juste dans quoi par exemple ?

B. Plutôt par rapport aux interactions entre enfants quand il y a des conflits entre eux, j'essaye d'être le plus juste possible. Je dis ça parce qu'en ce moment, il y a de quoi ! (rires)

M. En effet et avec le double-niveau, ça doit jouer aussi ?

B. Tout à fait.

M. Est-ce que dans les valeurs vous comptez aussi les valeurs de la République qu'on est censé transmettre ? Ou est-ce qu'il y en a une qui vous paraît plus prédominante à l'école ?

B. Oui, la fraternité : s'aider les uns les autres, tolérer tout le monde...

Moi. Est-ce que de manière générale vous adoptez des pédagogies spécifiques ? Je pense par exemple à des pédagogies alternatives...

B. Non, je n'en utilise pas spécialement. Il y en a sûrement quelques petites choses qui s'en inspirent. Montessori, c'est beaucoup de manipulation, ce que je fais aussi évidemment, car j'ai des CP et des CE1 qui manipulent beaucoup notamment en mathématiques, et ce que j'essaye de faire petit à petit mais j'en suis encore très loin c'est la classe flexible. Est-ce que tu vois ce que c'est ?

M. Je ne suis pas sûre.

B. Alors la classe flexible c'est pour permettre à chacun d'apprendre en étant à l'aise aussi dans la classe, c'est-à-dire qu'un enfant va pouvoir s'asseoir sur un ballon, un autre va pouvoir avoir un petit coussin pour jouer avec son équilibre sur la chaise, d'autres vont être sur un marchepied... Voilà, des petites choses comme ça, ne pas toujours être au même endroit, pouvoir choisir sa place... En fait ce qu'il faudrait vraiment avoir c'est plein de matériel mais c'est compliqué, j'ai déjà commencé à chercher un petit peu quelques petites bricoles mais j'en suis encore loin...

M. En effet, ça ne doit pas être évident... Et alors les valeurs dont on a parlé, comment est-ce que vous cherchez à les mettre en place ou à les partager ?

B. Bonne question ! (rires) Et bien en étant beaucoup à l'écoute, en donnant la possibilité à l'enfant de s'exprimer quand ils ont un souci, et vraiment à être sévère par rapport au fait que quand quelqu'un parle, les autres l'écoutent.

M. Donc si je reformule, de la fermeté, où chacun a sa place et son rôle ? Sans que rien ne soit figé dans le marbre bien sûr.

B. Oui. C'est important parce que le bruit il y en a au quotidien dans une classe de petits et il faut beaucoup de retours au calme, alors j'alterne sur les périodes, quand on a beaucoup travaillé en maths par exemple et bien on fait une pause où on danse un peu, ou alors on joue sur l'équilibre, un peu de yoga ou un peu de méditation comme ça...

M. Ok parfait. Alors, si je vous donne l'expression « autorité de bienveillance » comme ça, telle quelle, qu'est-ce qu'elle vous inspire ?

B. Eh bien, elle m'inspire être autoritaire et en même temps sans méchant, il faut être dur et ferme mais il faut que l'enfant comprenne pourquoi est-ce qu'on est dur et ferme avec lui à ce moment-là.

M. Donc il y aurait une sorte de contrat établi entre l'enseignant et l'enfant ?

B. Et bien il faut qu'il comprenne que là si je gronde ou si je punis, il doit savoir pourquoi, et il doit comprendre que là il a fait une bêtise et que ce n'est pas tolérable.

M. Donc vous définiriez cette notion comme quoi ?

B. Comme un échange. Et c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est être juste, parce que les enfants détestent vraiment l'injustice. Donc quand il y a une dispute entre eux et qu'on en punit un, et que finalement autre chose rentre en jeu, ça ne va pas passer quoi.

M. C'est clair ! Alors maintenant nous allons passer aux mises en situation : l'idée est que vous me répondiez de la manière la plus honnête possible, et de me dire comment vous réagiriez face aux situations que je vous raconte. Du coup je vais commencer par la première : vous interpellez deux élèves en classe. L'un embête l'autre car joue avec ses affaires, tandis que l'autre lui répond « ferme ta bouche maintenant ».

B. Bon, déjà il n'a pas dit d'autres mots (rires). Bon déjà je vais lui demander de les rendre à son camarade, lui demander pourquoi il les a pris, et lui demander des explications valables. Après ça je lui dit qu'il n'a pas à recommencer, et si ça ne recommence pas en général on en reste là.

M. Et si ça recommence, c'est rebelote ?

B. Sinon les enfants ont accroché à la trousse un mousqueton avec 4 bons points, et sinon j'en prend un. Après, ça peut aussi m'arriver d'en mettre dans un coin calme pendant cinq minutes.

M. D'accord. Alors, d'après vous, quel est le problème de fond dans cette situation ?

B. Le problème de fond peut être multiple : ça peut être de la jalousie, comme un enfant qui a des très jolis stylos et l'autre en a vraiment très envie. Ça peut être, pour celui qui prend, un enfant qui aime taquiner les autres, qui sait vraiment sur quoi appuyer pour faire grimper l'autre au plafond (rires). Ou alors tout simplement peut être quelque chose entre eux et du coup ils ne sont pas d'accord...

M. Et maintenant s'il y avait dans cette situation une valeur qui serait mise à mal, laquelle serait-ce ?

B. La valeur serait déjà un manque de politesse, ne pas avoir demandé au copain pour avoir pris, et d'embêter son camarade, le déranger pendant qu'il fait son travail.

M. Comme un non-respect du camarade ?

B. Oui.

M. D'accord. A votre avis, à ce moment-là, l'enfant qui se fait embêter, qu'est-ce qu'il attend de vous ?

B. Déjà, il attend que je sévisse, qu'il récupère ses affaires et que l'autre enfant ne l'embête plus.

M. En termes de voix quand vous vous adressez à l'enfant qui embête, comment est-ce que vous vous adressez à lui ?

B. Je parle déjà plus fort et je vais être ferme.

M. Donc vous adaptez votre voix ?

B. Oui.

M. D'accord. Et pareil, comment est-ce que vous vous adressez à lui en termes physiques ?

B. Je reste debout.

M. A votre avis, que veut dire le fait que vous restiez debout à l'enfant ?

B. Forcément, une supériorité, une autorité...

M. Ok. Vous mentionnez les bons points comme outil externe qui pourrait vous aider : est-ce qu'un autre outil pourrait vous aider ?

B. Non.

M. Et est-ce qu'une tierce personne pourrait intervenir ou non ?

B. La situation n'est pas grave donc je pourrais gérer seule.

M. D'accord. Et alors à votre avis, est-ce que la relation entre vous et l'enfant peut être altérée suite à l'échange ? Pour chacun des enfants. Est-ce que vous avez toujours l'autorité auprès de lui ?

B. Oui, les enfants ont besoin de cadre.

M. D'accord. Donc la relation est maintenue, mais n'est pas pour autant altérée ?

B. Oui. Un enfant en plus pardonne très vite, il n'est pas aussi rancunier que les adultes.

M. C'est vrai. Et alors dans le contrat qui avait été établi entre l'enseignant et l'enfant, est-ce qu'il est toujours d'accord avec ça ?

B. Je dirai qu'il est d'accord et moi aussi.

M. Parfait ! Nous allons alors pouvoir passer à la deuxième situation : vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires, et un élève partage ses habitudes de repas. Un de ses camarades répond « mais de toute façon tu es bizarre, en plus tu manges et tu fais des choses bizarres ». Il ne lui dit pas sur un ton méchant. Quelle est votre réaction ?

B. Alors déjà je lui demande ce qu'il entend par bizarre. Déjà dans la leçon on aura certainement déjà défini ce qu'est une alimentation, donc est-ce que l'alimentation dont on parle, est-ce qu'elle est hors du repas équilibré ?

M. Donc vous questionneriez l'élève sur sa conception ?

B. Oui.

M. Ok. Donc d'après vous quel est le problème dans cette situation ?

B. Alors déjà, comme l'enfant affirme qu'il n'est pas que bizarre dans son alimentation, cet enfant ne doit pas apprécier l'autre...

M. Il serait fermé et en train de juger ?

B. Oui. Il ne tolère certainement pas la différence.

M. Ok. Et alors qu'attend l'enfant de vous à votre avis ?

B. Alors il attend certainement que je montre que son alimentation n'est pas bizarre (rires). Que tout existe, qu'on n'a pas le droit de critiquer les autres. Chacun a ses habitudes familiales et forcément ce n'est pas lui qui a choisi mais ses parents.

M. Ok. Et alors selon vous la solution envisageable serait laquelle ?

B. Une discussion sur ce qui est bizarre ou non, et sur les situations de chacun : chacun fait différemment certaines choses mais on n'est personne pour juger.

M. Ok. Comment est-ce que vous vous adressez aux enfants en termes de voix ?

B. Là je ne hausserai pas le ton parce que ce n'est pas nécessaire je pense, mais je questionnerai.

M. Comment est-ce que vous vous adressez à lui en termes physiques ?

B. Debout. De manière générale je me mets vraiment à la hauteur d'un enfant quand il se confie à moi, quand il veut me dire quelque chose de personnel...

M. Est-ce qu'il y aurait du matériel externe sur lequel vous appuyer ?

B. Non.

M. Est-ce qu'une autre personne interviendrait ou ce n'est pas nécessaire ?

B. Non.

M. Est-ce que la relation entre vous et les élèves est maintenue ?

B. Oui.

M. L'autorité est maintenue, et les enfants sont toujours d'accord avec cela et vous aussi ?

B. Oui.

M. Parfait alors !

B. Cette situation me parlait moins que l'autre (rires)

M. C'est clair, ça dépend de chacun et des sensibilités de chacun ! (rires) Maintenant il y a la troisième situation : les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée de cours en vous affirmant « nous sommes fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ». Comment réagiriez-vous ?

B. Alors je peux aller dans leur sens, surtout si c'est vraiment la fin de la journée et qu'on a bien travaillé. Je peux leur dire que oui, c'est vrai, et pour finir la journée on va faire des activités plus cool.

M. Donc vous écouteriez leurs besoins et vous vous adaptez à cela ?

B. Oui.

M. Ok. Quel serait le problème dans cette situation ?

B. Pour moi ce n'est pas un problème (rires).

M. C'est intéressant car ça dépend des enseignants : certains veulent absolument suivre le programme, d'autres sont plus souples sur ce point...

B. C'est vrai mais un programme sur les cinq dernières minutes c'est un peu compliqué (rires). En fait, avec les petits, ils vont rarement dire cela, c'est moi qui vais le remarquer parce qu'ils vont soit dormir, soit au contraire être très agités. Je vais ressentir ça et m'adapter avec eux.

M. Est-ce qu'il y a une valeur qui peut être remise en question dans cette situation ?

B. Encore une fois, c'est en fin de journée, donc ils peuvent être fatigués. Mais si c'était plus tôt dans la journée, il pourrait y avoir une valeur d'hygiène familiale comme un manque de sommeil par exemple.

M. Ok. Alors à votre avis, le groupe en question, qu'est-ce qu'il attend de vous à ce moment-là ?

B. Il attend que je propose quelque chose de plus cool (rires). On peut faire un jeu ensemble ou une activité plus calme.

M. Comment est-ce que vous vous adressez à eux ?

B. Normal.

M. En termes physiques, toujours debout ?

B. Oui.

M. Y-a-t-il du matériel qui peut aider ?

B. Ici il y aurait des livres, des jeux...

M. Est-ce que quelqu'un interviendrait ?

B. Pas nécessairement.

M. Ok. Est-ce que l'autorité est toujours là ?

B. (Hoche la tête)

M. Est-ce que tout le monde est toujours d'accord avec ça cela vous ?

B. (Hoche la tête).

M. Super alors ! (rires). Alors nous allons passer à la dernière situation : un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, tandis qu'il est dissipé depuis le début de la séance. Quelle est votre réaction face à cet élève ?

B. Souvent je vais l'interroger, là je vais me mettre à son avis parce que c'est une conversation qui ne regarde pas la classe. Je vais lui demander s'il a bien dormi cette nuit, s'il avait déjà mal à la tête avant de venir à l'école, et je lui demande s'il est fatigué.

M. Alors, quelle serait la solution dans cette situation ?

B. Moi je propose souvent aux enfants de s'allonger un petit peu.

M. Quel pourrait être le problème dans cette situation ?

B. Le problème, je pense qu'il vient de l'équilibre dans l'hygiène à la maison : sommeil, ou enfant qui est en collectivité toute la journée...

M. Donc l'hygiène de vie pourrait être mise à mal ici ?

B. Oui.

M. A votre avis, qu'est-ce que l'enfant attend de vous en face ?

B. L'enfant veut que j'entende son problème, et que je sois honnête : je lui dis « je ne suis pas docteur, je ne peux pas te donner de médicament donc allonge-toi un peu et attend que ça passe ».

M. Donc là vous lui dites avec une voix douce ?

B. Oui, les autres n'ont pas besoin d'entendre. Je me rapproche alors de lui.

M. Est-ce que du matériel pourrait aider ?

B. Alors j'ai un petit coin lecture dans la classe donc il pourrait se reposer là avec des coussins, j'ai même des doudous (rires)

M. Est-ce qu'une tierce personne interviendrait ?

B. Non. Si je vois qu'il n'est vraiment pas bien je peux appeler les parents, mais en général non.

M. Donc l'autorité est maintenue entre vous et l'élève, et tout le monde est toujours d'accord avec cela ?

B. Oui.

M. Parfait alors ! J'ai terminé avec mes questions, souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

B. Non.

M. Parfait, merci alors à vous !

Annexe n°5 : interview de C, professeur.e des écoles à la retraite, ayant exercé durant trente-cinq ans en cycle 2 et 3, et notamment en tant que maître + en REP sur la fin de carrière. C a toujours exercé en Alsace, dans des zones REP+ comme dans des zones rurales.

M. Au sein de votre enseignement et dans la pédagogie que vous adoptez au quotidien dans votre classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à dégager auprès des élèves ? Les valeurs que vous souhaitez qu'ils tirent de la classe avec vous ?

C. Eh bien, comprendre que quand on vit en groupe, il faut forcément des règles et quand on vit en groupe, euh... Il faut réussir à s'entendre et il faut réussir à cheminer ensemble. Et qu'il faut aussi accepter que de mettre de l'eau dans son vin, c'est-à-dire qu'on ne peut pas fonctionner, chaque enfant ne peut pas fonctionner comme il fonctionnerait lui tout seul ou alors ses parents, dans un cadre où il y aurait des enfants mais peut-être moins nombreux... Donc, ce qui est important, c'est de faire comprendre et de faire accepter que quand on est un grand groupe, il faut trouver un fonctionnement différent que quand on est tout seul, et quand on est tout seul en famille... Et les valeurs, c'est l'acceptation de soi, l'acceptation de la différence alors... Alors la différence au niveau de la rapidité des réponses, accepter que les autres enfants mettent plus de temps à répondre, à apprendre tout simplement... Donc accepter la différence et accepter aussi que les autres puissent avoir un autre avis et que pour pouvoir cheminer ensemble, il va falloir s'appuyer sur la décision de la majorité du groupe. Et donc on est aussi à apprendre les valeurs de la démocratie.

M. Justement, j'allais vous demander si vous compreniez aussi les valeurs de la République dedans ?

C. Oui, un groupe c'est une mini-démocratie et à un moment, il va falloir voter... Par exemple, dans les derniers jours ou avant Noël, on peut demander ce qu'on pourrait faire de sympa : regarder un film ensemble ou faire des jeux de société... "Bon vous savez que l'après-midi on ne peut pas faire les deux parce qu'on n'a pas le temps, alors qu'est-ce qu'on fait ?" Et bien à un moment on va voter, et après il va falloir que la minorité accepte le choix de la majorité. Donc on est dans une mini-démocratie, et donc on est vraiment à développer ça et ce n'est pas du tout inné. On a l'impression, mais ce n'est pas du tout le cas. Il va falloir l'apprendre, d'autant plus que ceux qui seront minoritaires devront gérer une frustration. Alors ça ça devient compliqué de nos jours, les enfants ont de plus en plus de mal à gérer leur frustration. Donc, effectivement, une classe c'est une mini-société avec toutes les valeurs de la démocratie qu'on va mettre en place.

M. D'accord. Est-ce qu'en classe vous mettez en place une pédagogie spécifique ou alternative ou pas du tout ?

C. Là, ces dernières années, pas du tout. Il y avait déjà bien besoin de travailler les fondamentaux de manière plutôt classique avec clairement la lecture, le français, les mathématiques qui avaient une place à nouveau beaucoup plus importante dans mon enseignement, que dans d'autres années où ça roulait, où on pouvait être un peu plus sur d'autres projets. Alors que là ces dernières années, on est clairement dans un retour sur les fondamentaux. Les pédagogies alternatives, alors je m'inspirais un petit peu de la pédagogie Freinet pour mettre en place des projets d'écriture.

M. Et alors comment mettez-vous les valeurs que vous avez mentionné en action ?

C. Alors j'ai beaucoup développé ces dernières années le sport, et notamment par les jeux collectifs. Alors en début d'année, pour justement faire accepter un peu les règles et mettre en scène le vivre-ensemble, dès le premier jour je mettais les élèves en situation sportive et avec des jeux collectifs avec des règles, mais des jeux, parmi tous les sports traditionnels où il y a déjà des règles codifiées, avec des élèves qui sont aussi dans des clubs et qui s'inscrivent dans la logique de ces règles codifiées de sport... Alors que les jeux collectifs, c'est super parce qu'il y a des règles de base, mais qu'on peut faire évoluer comme on a envie, en fonction des besoins. Et donc, je me suis beaucoup intéressé à ces notions de construction de règles avec les élèves. Et donc ça se faisait dans le cadre du sport, mais en fait les intentions allaient bien au-delà ! Parce que faire des équipes par exemple, accepter des enfants qu'on savait relativement faible en sport, pas très dégourdi... Et bien tout ça ça reprenait tout ce qu'on a vu auparavant : les valeurs de la République, de la démocratie, du vivre-ensemble, du respect des autres, l'acceptation d'autrui, l'acceptation d'enfants pas très performants...

M. Ok, parfait ! Alors, si je vous dis l'expression "autorité de bientraitance", qu'est-ce que ça vous inspire ? A quoi ça vous fait penser ?

C. C'est assez bizarre de juxtaposer ces deux termes. L'autorité et la bientraitance, ça veut dire qu'il y a une autorité de maltraitance... D'où l'importance de définir l'autorité et qu'est-ce qu'on entend par-là, et comment on envisage son autorité avec des élèves. Parce qu'il y a dans le monde l'autorité de Poutine, qui n'est pas l'autorité d'autres personnes. Donc qu'est-ce que c'est que l'autorité ? Parce que l'autorité peut être bientraitante malgré le statut ? Et l'enseignant autoritaire, qu'est-ce que ça veut dire ? Est-ce que c'est l'enseignant qui va dicter les règles et attendre une conduite, ou bien est-ce que c'est juste un enseignant qui va mettre en place des règles dans la classe et faire en sorte que tout le monde s'y tienne ? Donc effectivement c'est vrai qu'on peut être autoritaire plus ou moins ? (rires)

M. Et alors où se joue la nuance justement ?

C. Alors on peut être autoritaire avec les règles qu'on a faites et l'enseignant est là pour s'assurer que ces règles soient suivies et respectées par tout le monde, avec peut-être des punitions qui sont mises en place et le groupe sait ce qu'il va se passer si les règles ne sont pas respectées. Ou alors on peut avoir effectivement un enseignant plus autoritaire qui va peut-être même aller au-delà du cadre fixé ou qui sera inflexible, or par moment il est vraiment que même s'il y a un cadre fixé, il y a aussi des enfants qui sont dans des situations personnelles un peu particulière, et ces enfants, il va falloir les prendre en compte et peut être qu'il peut y avoir un cadre avec une flexibilité, notamment par rapport à l'égard d'enfants dans des situations très particulières.

M. Donc comment vous définiriez l'autorité de bientraitance en une phrase, selon ce qu'elle vous inspire ?

C. C'est une autorité, un enseignant qui va effectivement être là pour mettre les enfants dans un cadre qui a été expliqué, avec des sanctions qui ont été décidées, il va être dans son rôle de respect de son cadre, mais le bien-être va être de réussir à se montrer flexible par rapport à des enfants en situation particulière.

M. Ok. Et alors, comment est-ce que vous définiriez l'autorité en général ? Sans parler de la bientraitance, juste la notion d'autorité.

C. Ah, c'est dur ! Où est mon téléphone pour chercher ? (rires). Qu'est-ce que c'est l'autorité... L'autorité c'est faire en sorte d'aller dans une même direction, d'aller dans un sens qui aurait été défini auparavant.

M. C'est intéressant de voir comment est-ce que chacun le définit personnellement selon son vécu...

C. Alors que c'est vraiment un mot de base en fait !

M. C'est vrai ! Alors on va pouvoir passer aux mises en situation. Il y en aura 4, à chaque fois je vous la donne et je vous pose les questions petit à petit. Alors pour la première : vous interpellez 2 élèves en classe, l'un embête l'autre car il joue avec ses affaires, tandis que l'autre lui répond "ferme ta bouche maintenant". Comment réagiriez-vous à cette situation ?

C. C'est pas comme ça qu'ils parlent les élèves, ils sont beaucoup plus virulents ! (rires) J'irai les voir et je leur demanderai ce qu'il se passe, de m'expliquer. Je demanderai à chacun son point de vue en distribuant bien la parole entre les deux. Je demanderai à l'autre élève de donner sa version de la situation et ensuite on essaierait de débroussailler ça ensemble. "Oui mais je n'avais pas de stylo" : tu peux peut-être poser la question et lui demander. Et en plus je t'entends lui parler comme il ne faut pas : on essaie d'éviter ça. Et puis on essaie de remettre les enfants dans des relations apaisées.

M. Donc si je comprends bien, la solution serait d'avoir une conversation apaisée avec chacun et de rendre les affaires et d'expliquer le souci ?

C. C'est ça, et de faire comprendre que peut-être qu'il n'a pas de mauvaise intention, peut-être qu'il n'a juste pas de stylo et a pris dans la trousse, or non on n'a pas le droit de prendre la trousse et ses affaires. Et quelques fois je sais que j'intervenais comme ça en demandant "qu'est-ce que tu es en train de faire ? Ce n'est pas ta trousse" "Oui mais il est d'accord, il a dit que je pouvais prendre ses feutres." Alors je demande au premier enfant "c'est vrai ça ?" et il me répond que oui, ils se sont arrangés entre eux.

M. Alors selon vous dans cette situation, quel est le problème de fond ?

C. Le problème de fond, c'est un problème de, certainement, d'enfant à qui il manque une affaire et qui n'a pas forcément l'air d'assumer qu'il est en tort car les enfants sont censés avoir leurs affaires, et il chipe chez le voisin car c'est la solution la plus facile qu'il a trouvé, plutôt que d'avoir à dire "Maîtresse je n'ai pas mon stylo". Les enfants savent qu'ils ont à avoir leurs affaires, et le fait d'aller voir chez le voisin ça veut dire qu'il n'a pas ses affaires.

M. Alors dans ce cas-là, quelle est la valeur ou quelles sont les valeurs qui sont mises à mal dans cette situation ?

C. Ben, ce qui a été mis à mal c'est le respect de la propriété de l'autre, et puis ensuite le fait d'utiliser... Je ne sais plus, c'est celui qui chipe qui emploie les termes vulgaires ou c'est l'autre ?

M. C'est celui qui chipe.

C. En plus, il va réagir sur un mode agressif alors que c'est lui au départ le fautif qui va prendre, piocher et c'est lui qui va peut-être être dans cette agressivité parce qu'il sait au départ qu'il est fautif.

M. Ok. A votre avis, les 2 enfants en face de vous, comment est-ce qu'ils imaginent votre posture ? Qu'est-ce qu'ils attendent de vous à ce moment-là ?

C. Je pense que les enfants sont très souvent, quand l'enseignant intervient, dans cette attente d'apaisement parce qu'ils sentent que ça monte, que c'est monté, et ils sont dans cette logique de sortir leurs griffes. Et ils n'arrivent plus à apaiser la situation. Donc ils attendent clairement de l'enseignant un apaisement.

M. Ok. Quand vous vous adressez à eux, comment est-ce que vous le faites en terme vocal ? Vous haussez le ton ou vous restez plutôt calme...

C. Alors là j'adopte un ton plutôt calme parce on cherche l'apaisement, donc clairement il faut garder un ton calme.

M. Physiquement, quand vous vous présentez à eux, est-ce que vous vous mettez à leur niveau ? Est-ce que vous restez debout ?

C. Alors ça dépend de l'âge des enfants. Quand ces dernières années j'avais des CM2 qui avaient ma taille (rires), je restais debout. Maintenant quand ce sont des petits bouts de chou hauts comme trois pommes, c'est sûr qu'il faut être dans une relation forte avec eux, on va plutôt se mettre à leur niveau.

M. Et justement le fait de jouer sur ces différentes postures, à votre avis, pourquoi ? Qu'est-ce que ça fait passer comme message ?

C. C'est pour se rapprocher d'eux en fait. On montre clairement corporellement qu'on veut entrer en contact avec eux et qu'on ne veut pas rester dans une domination et donc, se placer en tant qu'autorité.

M. Est-ce que dans cette situation vous pourriez faire appel à du matériel externe pour aider ou pas du tout ?

C. Non.

M. Ou est-ce qu'une tierce personne pourrait vous aider ou pas nécessairement.

C. Non justement dans ce genre de situations, l'enseignant est tout à fait dans son rôle d'enseignant mais aussi de personne qui va être le garant du cadre.

M. Comme une arbitre ?

C. Et aussi un arbitre oui.

M. A votre avis, est-ce que la relation entre vous et les enfants est altérée suite à l'échange ? Est-ce que quelque chose peut avoir changé ou pas du tout ?

C. Non. En sachant qu'il y a, dans ce genre de situations, des enfants, comme peut-être celui qui a été amené à prendre le stylo et qui s'est fait rabrouer, de nos jours il y a des enfants qui sont quand même très imbus d'eux-mêmes et qui ne supportent pas qu'on les remette à leur place. Donc, voilà, peut-être que celui-là il a grommelé dans son coin, mais voilà, c'est ça justement apprendre à vivre ensemble.

M. Mais est-ce que justement vous pensez toujours maintenir cette autorité ou elle serait altérée ?

C. Non, l'enseignant est tout à fait dans son rôle dans ce genre de situation, rien n'est altéré.

M. Donc les principes de l'autorité sont toujours là, et alors je travaille beaucoup sur la notion de consentement : est-ce que les 2 partis sont d'accord avec l'autorité mise en place dans cette situation ?

C. Alors je pense que oui, sauf que ben, comme dit, peut-être que celui qui a été un peu en tort, il va ruminer, alors qu'il sait très bien, il sait... Il y a toujours l'intelligence rationnelle qui va lui dire "Oui, tu as été en tort et rappelé à l'ordre", mais il y a la gestion des émotions qui est compliquée, l'intelligence émotionnelle qui est complexe parce que tout le monde ne gère pas pareil.

M. Parfait. Est-ce que c'est bon pour vous pour cette première situation ?

C. C'est bon. Je pense que j'ai géré (rires).

M. Alors la deuxième : vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires. A ce moment-là, un élève partage ses habitudes de repas avec la classe, et un de ses camarades lui répond, je cite, "de toute façon tu es bizarre, en plus tu fais et tu manges des choses bizarres". Comment est-ce que vous réagissez à cette interpellation qui est en temps de classe habituel.

C. Je dirais "Est-ce que tout le monde a les mêmes habitudes ?" On peut, à ce moment-là, justement, explorer un peu d'autres habitudes alimentaires. En sachant qu'ici, dans le secteur, dans les classes, on a quand même des enfants de cultures différentes donc on peut très facilement s'appuyer sur des cultures et habitudes autres. En sachant que les enfants vont discuter "Nous de temps en temps on va bruncher : on ne prend pas le petit-déjeuner, on fait une fusion du petit-déjeuner et du déjeuner" : est-ce que c'est bizarre ou pas bizarre ? Cette situation-là est tout-à-fait intéressante car elle permet d'exploiter les habitudes alimentaires et de voir qu'elles sont effectivement différentes.

M. Et du coup quelle serait la solution envisageable dans cette situation, notamment pour l'élève qui affirme à son camarade qu'il est bizarre ?

C. Euh... Mettre en valeur le fait qu'on a le droit d'être bizarre (rires). On a le droit d'être différent des autres et d'avoir d'autres habitudes. Et puis l'enfant qui va dire "ouais mais ma mère elle aime bien faire ça" et bien c'est la liberté de chacun de fonctionner autrement, notamment en termes alimentaires.

M. Ok. Donc d'après vous quel est le problème de fond dans cette situation ?

C. Il n'y a pas de problème. C'est juste que cet élève est un peu dans les stéréotypes, dans les clichés comme quoi il faut faire comme-ci, ou bien il a l'impression que dès qu'on fait autrement on est bizarre.

M. Est-ce qu'il y aurait une valeur mise à mal dans cette situation ?

C. Pas forcément, disons oui, encore une fois, c'est un enfant à qui il faudrait montrer qu'il y a des différences, mais que certains aiment plutôt le bleu, d'autres le rose, il y en a qui adorent le guacamole et que moi je n'aime pas du tout (rires).

M. Ok. Alors à votre avis, est-ce que les enfants attendent quelque chose de vous à ce moment-là et si oui, quoi ?

C. Je pense que oui, ils attendent effectivement cette réflexion sur la notion de différence et voilà, il y a des habitudes différentes, des comportements différents, des habitudes alimentaires différentes d'une famille à une autre. Et il y en a plein à ce moment-là qui vont de toute façon abonder dans le sens de l'institut en disant "nous aussi on fait des drôles de trucs"... Donc ça ça sera facile à gérer parce que là il va y avoir plein d'habitudes alimentaires différentes de ce qui aura peut-être été OK, du style poulet-frites-salade tous les dimanches.

M. Ok. Alors la discussion est posée et calme ?

C. Alors oui parce que là ce n'est pas conflictuel. C'est juste un élève qui dit à un autre qu'il est bizarre et il faut lui montrer qu'il n'y a rien de bizarre.

M. Ok. Et en termes physiques, vu que c'est une discussion qui s'adresse à la classe, comment est-ce que vous vous positionnez dans l'espace ?

C. Là, on est quand même debout devant la classe, parce que là on se veut être animateur, donc il faut gérer les doigts levés, donner la parole... Il faut être debout devant la classe, distribuer la parole et faire en sorte que les enfants écoutent et s'écoutent, rebondissent sur ce qui a été dit... C'est un petit moment de parole très sympathique. En plus, l'alimentation ça marche toujours parce que tout le monde est intéressé, c'est un sujet qui touche et puis tout le monde a quelque chose à dire "ah oui, nous on a mangé un truc trop bizarre l'autre jour, c'étaient des sushis" "ah mais moi j'adore ça !" "Ah non, j'ai trouvé ça dégueulasse"... (rires) ça va être un petit moment de parole. L'enseignant sera dans son rôle de faire respecter les règles de parole, de prise de parole dans la classe.

M. Est-ce que du matériel extérieur peut vous aider dans cette situation ?

C. Des sushis... (rires)

M. Est-ce qu'une tierce personne interviendrait ou ce n'est pas nécessaire ?

C. Non.

M. Ok. Est-ce que la relation entre l'enseignant et l'élève est maintenue ?

C. Oui.

M. Et tout le monde est toujours d'accord avec ça ? Enfin personne ne remet en question

C. Oui. Enfin si, certains vont remettre en question. Il y en a qui vont être à prendre la parole et interrompre les autres, ou à parler trop fort... Et là l'enseignant ne sera pas là à essayer de convaincre que les sushis c'est bon, mais il sera dans un rôle d'animateur et de respect de la prise de parole.

M. Et tout le monde est toujours d'accord avec ça ? Vous en tant qu'enseignant vous êtes toujours d'accord avec ce message et les enfants aussi ?

C. Bah sauf que des élèves qui ont un peu plus de mal à respecter les règles... Donc à un moment il faudra intervenir en disant peut-être "là tu as eu la parole, là c'est au tour des autres. Il faut laisser les autres participer à la discussion".

M. C'est ça mais c'est dur de trouver un moyen de leur faire accepter cela pour qu'ils acceptent d'eux-mêmes.

C. Et alors il y en a pas mal en ce moment qui pensent que si ce n'est pas moi qui parle, on s'en fout, ma parole est importante et pas celle des autres....

M. C'est clair... Alors pour la troisième situation, un groupe de 5-6 élèves vient vers vous en fin de journée en vous disant "on a trop travaillé aujourd'hui, on est fatigués". Que faites-vous ? Enfin comment est-ce que vous réagissez ?

C. Je leur dirai "moi aussi !" (rires). Alors oui ce sont des situations tout à fait recevables, en sachant que si oui, la journée a été laborieuse, avec effectivement un rythme assez dense d'exercice, de travail, d'évaluation... Cette situation est tout à fait recevable en sachant qu'après, tout dépend du fonctionnement de classe. Moi j'avais effectivement des moments un peu cools en fin de journée. Et ces moments, il y a certaines années où j'avais une super classe dynamique, et puis j'avais un système un peu comme ça de "mauvais points" qui impactait un peu des moments cools, comme la récré où je disais "là c'est n'importe quoi, là vous me faites perdre du temps, vous avez fait perdre à la classe trois minutes de récréation". Et puis à un moment ils ont dit "vous nous enlevez toujours du temps, mais on ne pourrait pas en gagner ?" Et bien oui tiens, s'ils étaient efficaces, ils pourraient gagner des points qu'on comptabilise sur la semaine, et puis je leur ai demandé "est-ce que ça vous plairait d'avoir du temps libre". Ils ont dit oui et ça marchait du feu de Dieu, ils gagnaient souvent 30 minutes de temps libre qu'on plaçait en général en fin de journée. Pendant 30 minutes ils avaient la possibilité de faire des activités comme ils avaient envie mais forcément scolaires comme lire, écrire, faire des jeux de société, utiliser la ludothèque, dessiner... Il y avait un tas d'activités qu'ils aimaient bien faire, et ils avaient du temps pour. Et pour certaines classes ce système ne marche pas ou ne les inspire pas du tout. Je sais que ce genre d'interventions des élèves je les prend au sérieux. Après tout dépend des activités, quand on fait sport et arts plastiques vous n'êtes pas épuisés, là on va finir de copier la leçon parce qu'aujourd'hui je considère que ça n'a pas été trop intense...

M. Justement c'est cela qui m'intéresse dans cette situation, c'est la flexibilité dans le sens "est-ce que je les écoute et j'arrête tout ?" ou alors "est-ce que je passe outre car j'ai un programme à finir et je veux le finir" ?

C. Eh bien moi ma spécificité a toujours été de construire les choses avec les enfants parce qu'ils en sont partie prenante. Pour moi, tout se construit toujours avec eux. Ça c'est le genre

de réflexion tout à fait, pour moi, recevable à entendre, et rebondir là-dessus en leur donnant une vraie réponse, et en leur disant “non je suis embêtée car il faut qu’on termine la leçon d’histoire parce que ça fait 3 semaines que ça traîne, en sachant qu’après ça sera fait, on sera tranquille”...

M. Donc là, la solution envisageable dans cette situation, ça serait d’écouter leurs besoins ?

C. Tout à fait ! De manière tout à fait nette.

M. Et alors d’après vous, est-ce qu’il y a un problème de fond dans cette situation et si oui, lequel ?

C. Il n’y a pas de problème, le problème c’est qu’ils sont fatigués et tout. Alors peut-être que la veille il y avait Koh-Lanta et qu’ils ont tous regardé (rires). Alors en même temps ça permet de parler du sommeil, du fait de se coucher tard...

M. Alors à votre avis les enfants en question, qu’est-ce qu’ils attendent de vous à ce moment-là ?

C. Que je prenne en compte ce qu’ils disent et voilà.

M. Ok. Quand vous vous adressez à eux c’est avec une voix posée ?

C. Oui.

M. En termes physiques, vous vous adressez à eux comment ?

C. Si je suis au bureau je serai assise au bureau, enfin je serai dans la posture du moment. Là il n’y a pas de posture à avoir particulière puisque c’est quelque chose qu’ils osent déjà dire, ça veut dire qu’il y a déjà une relation de confiance parce qu’ils l’affirment.

M. En termes de matériel ?

C. Toujours rien.

M. Est-ce qu’autrui interviendrait ?

C. Non. Enfin peut-être, on a déjà eu des interventions de l’infirmière scolaire qui travaille à l’école et au collège, et donc de temps en temps quand elle avait du temps on faisait des interventions qui parlaient de l’importance du sommeil et ce genre de choses. Ce genre de réactions d’élèves peut susciter ce genre de réactions.

M. Est-ce que la relation entre vous et les élèves est altérée ? Est-ce que l’autorité est la même ?

C. Si les élèves osent dire ça, c’est qu’ils sentent que l’enseignant est prêt à l’entendre. Donc ça veut dire qu’il y a une relation de confiance qui est établie, et c’est une autorité bienveillante qui est en place. Et quand c’est une autorité qui n’est pas bienveillante, les élèves ne le disent pas.

M. Et alors les principes de l'autorité sont toujours là et vous êtes toujours d'accord avec cela et les élèves aussi ?

C. Tout à fait. S'ils arrivent à le formuler et à le dire, ça veut dire qu'ils sentent bien le rôle de l'enseignant dans son autorité, mais que lui peut aussi accepter d'entendre cela.

M. Ok très bien. Alors pour la dernière : un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, alors que depuis le début de l'après-midi il est dissipé. Comment est-ce que vous réagissez ?

C. Alors je vais lui demander si ça fait longtemps qu'il a mal à la tête, si c'était déjà là à la cantine, s'il a mal un peu ou beaucoup. S'il veut se mettre dans un coin, dans la pièce à côté, sinon fermer les yeux...

M. Ok. Et quelle serait la solution envisageable ?

C. D'appeler les parents si besoin, et de questionner s'il a besoin de médicaments...

M. Est-ce qu'il y a un problème de fond dans cette situation ?

C. Tout dépend aussi : est-ce qu'il y a eu une dispute avec des élèves ? Est-ce qu'il s'est retrouvé en situation tendue ou de bagarre avec des élèves, ce qui explique aussi son agitation et qu'il a mal à la tête ? Il peut y avoir un problème de fond qu'il faut quand même essayer d'entrevoir. Peut-être que les autres vont s'en mêler et raconter ce qu'il s'est passé... Il faut effectivement creuser un peu pour voir s'il y a un problème de fond. Ou bien est-ce qu'il y a tout simplement une évaluation car certains se mettent une pression phénoménale quand il y a une évaluation.

M. Ok. Est-ce qu'il y a une valeur qui est mise à mal dans cette situation.

C. Non, c'est juste que l'enfant ne se sent pas bien.

M. Et à votre avis, qu'est-ce qu'il attend de vous ?

C. Il attend que je l'écoute et que l'enseignant s'occupe de lui.

M. Ok. En termes de voix, toujours tranquille ?

C. Oui (rires)

M. En termes physiques ?

C. Toujours la proximité.

M. Du matériel extérieur qui pourrait aider ?

C. Si besoin du matériel médical (rires)

M. Est-ce qu'autrui interviendrait ?

C. Le directeur s'il faut prendre la température mais voilà tout.

M. Est-ce que la relation entre vous et l'élève a changé ?

C. Non.

M. Est-ce que l'autorité est toujours là ?

C. Oui. Là l'autorité n'est pas remise en cause.

M. Justement c'est intéressant de constater, dans mes interviews, que certains enseignants mettent l'accent sur le fait qu'il soit dissipé, d'autres sur la tête... C'est ça qui est intéressant : c'est de voir là où chaque enseignant est plus vigilant, si certains voient le mal partout ou tout le phénomène inverse....

C. Moi je sais que j'ai toujours voulu une relation de bienveillance avec les élèves, une bienveillance qui a toujours fait que dans la classe, il y a quelque chose qui se mettait en place d'assez fort, parce qu'il y avait toujours cette bienveillance. En fait il y a deux choses qui sont pour moi essentielles : le cadre, les règles et être juste. Les élèves ne supportent pas l'injustice, et ils adorent quand c'est juste. Quand la punition, la sanction est donnée dans le cadre, ils acceptent parce que c'est dans le cadre. Ils attendent que l'enseignant fasse respecter ça, soit le garant du respect des règles. Alors ça, c'est essentiel. Et une fois que ça c'est en place et que l'enseignant s'y tient en disant "Tu te souviens du règlement ? Relis l'article 13", et bien l'enfant accepte. Et ça les élèves ils adorent : un cadre clair et respecté. Et ce qu'ils détestent, c'est quand un enseignant décide arbitrairement, sans cadre. Ce qu'ils détestent le plus, c'est le "tous punis" car c'est clairement une situation d'injustice. Mais quand c'est juste, ça roule. Ils attendent ça. Et ils attendent aussi parce qu'ils ont tous, à un moment où un autre, un petit bobo ou un petit truc qui ne va pas, et ils attendent de l'enseignant un accompagnement un peu bienveillant et à partir du moment où ils sentent que l'enseignant est aussi à accepter certaines situations particulières, même si eux ne sont pas concernés par cette situation, ça les rassure parce qu'ils savent bien qu'eux aussi, si un jour ils ont quelque chose, l'enseignant sera là aussi pour eux. Donc ça rassure tout le monde d'entendre l'enseignant prendre en charge comme ça l'enfant dans sa difficulté. Et quand on est plus réactif aux difficultés des enfants, ils arriveront mieux à lui parler et ne lui cacheront pas les choses. Ils oseront lui parler : "tu ne connais pas tes tables pour cet exercice ?". Alors tu as le droit de les prendre aujourd'hui. Le problème de la bienveillance, c'est qu'elle ne peut intervenir qu'après le cadre. Moi en début d'année c'est d'abord le cadre, les règles, et après le reste. Ces dernières années, tout a commencé avec le sport, et surtout les jeux collectifs. Parce qu'avec cela, les règles on les construit ensemble. Les règles, elles n'existent pas en tant que telles, elles sont le fruit d'une réflexion commune et elles peuvent évoluer. On peut rajouter une règle dans le règlement de classe quand on veut et selon les situations. Au début de l'année je demande à chacun de rédiger 6 à 8 règles et chacun, et après on fait les règles ensemble avec les mots des élèves et pour tous, et c'est amené à évoluer.

M. Ok, parfait. Merci beaucoup !

Annexe n°6 : interview de D, professeur.e des écoles bilingue (français et allemand) depuis quinze ans en cycle 3. D a toujours exercé dans le Bas-Rhin.

M. La première question, c'est : au sein de l'enseignement et de la pédagogie que vous adoptez au quotidien en classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à mettre en place ou à dégager auprès des élèves ?

D. Alors bien sûr, nous avons avant tout des directives de l'Education Nationale qui s'inscrivent aussi dans la logique et les normes de l'éducation française pour pouvoir donner à tous les élèves en France, mais aussi aux élèves qui sont en dehors de la France dans les DOM-TOM, pour qu'ils aient des valeurs communes. On suit les valeurs de liberté, égalité, fraternité, mais ce qui est important n'est pas juste de leur dire ça mais de leur expliquer en quoi ça consiste pour qu'ils comprennent d'abord et qu'ils puissent s'approprier ces termes dans leurs vies de futurs individus. Chaque année on va travailler en cours de morale sur ces valeurs-là, et bien sûr d'autres aussi, tout ce qui est solidarité, entraide, et d'autres valeurs humaines : le respect... C'est un travail à long terme et qu'on ne va pas pouvoir régler en quelques années. Et parfois il faut aussi sortir du cadre théorique. Le cadre théorique, et en partant de situations concrètes de la vie des élèves. J'ai quelques exemples de pistes que j'avais suivies il y a quelques années. Quand je dis valeurs, on est tenus d'enseigner ça mais il y a aussi des valeurs humaines. J'avais par exemple commencé à travailler il y a quelques années sur la construction de la personnalité et des clefs pour la réussite. Ce sont d'autres valeurs qui m'ont permis de travailler sur d'autres valeurs : persévérer, apprendre de ses erreurs, en partant de citations de philosophes célèbres. Ca c'était pour la personnalité car beaucoup d'élèves manquent de confiance et ont besoin de construire ça et ont besoin d'avoir de l'assurance en eux. On avait parlé aussi des défauts humains, et d'autres sollicitations comme la colère, la tristesse... Pour pouvoir mettre en valeur certaines valeurs positives, c'est bien aussi de leur montrer qu'il y a d'autres valeurs qu'il va peut-être falloir corriger ou d'autres défauts. Pour citer un travail que j'avais fait, on peut travailler sur la politesse, l'amitié, l'écoute, le bonheur, la tolérance, la sagesse, la vérité... Là on était parti sur des citations de philosophes comme Goethe, Montaigne, Montesquieu, Voltaire avec une petite à l'esclavage notamment, on a travaillé sur des exemples de discrimination comme les origines, le handicap, sur l'égalité ou l'équité pour montrer que ce n'est pas tout à fait la même chose, comment lutter contre les discriminations en tout genre. Ça peut être en tout genre. Par exemple, ça peut être projeter un film sur la dyslexie pour en parler. On a travaillé sur la tolérance, sur des valeurs par rapport au respect de l'environnement parce que ce n'est pas juste entre les humains. Le développement durable notamment, l'écosystème, les animaux, les problèmes de déchets...

M. D'accord. Par rapport à ces valeurs, est-ce qu'en classe vous adoptez une pédagogie spécifique dans vos apprentissages ou pas du tout ? Je pense notamment aux pédagogies Freinet ou Montessori...

D. Ça dépend, alors parfois inconsciemment. La pédagogie, quand vous serez en classe vous verrez, qu'en observant dans les classes vous prenez un peu de temps et vous construisez votre propre pédagogie en fait, sans forcément, alors c'est vrai que certains font le choix de ne faire que du Montessori ou du Freinet, mais on peut faire un peu de tout. Alors on peut faire un peu de tout, surtout en éducation morale et civique où on peut se retrouver et débattre sur des sujets qui les interpellent comme Freinet : les enfants, il faut les interpeller sur des sujets où ils se sentent concernés pour que ça marche. Mais sans être vraiment inscrit dans la branche d'un pédagogue.

M. Ok, très bien. Alors en fait vous avez déjà répondu en partie à la prochaine question (rires) qui était : comment mettez-vous ces valeurs en action ? Vous avez parlé de votre projet qui est tout à fait intéressant, mais avez-vous d'autres manières de les partager en général ?

D. Alors c'est vrai que des fois il faut réagir, notamment en cour de récréation, soit dans la continuité de ce qu'il s'est passé en dehors de l'école (en sport, en activités extrascolaires) parce qu'on le voit beaucoup, un problème qui s'est passé à ces moments-là et qui n'a pas été réglé par les parents et du coup certains continuent à l'école. Et donc pour pouvoir continuer les apprentissages sereinement, il va falloir régler des conflits. Le projet d'école parle très souvent de ça aussi donc c'est l'occasion de rebondir dessus aussi, ce sont des situations où on essaie d'avoir différents points de vue pour finalement finir avec un consensus : finalement, tout le monde est d'accord pour essayer quand même de leur montrer que certains pensent avoir raison mais ce n'est pas ça. Et parfois comme dit, quand on regarde un film, même en fin de période, là aussi, ce sont des sujets qui sont choisis pour avoir un petit objectif derrière. Il y a d'autres projets mis en place par mes collègues. Ça dépend, il y a plein de choses à faire. Il faut aussi avoir le temps. Je veux dire par-là que les valeurs ne doivent pas forcément se substituer au travail, mais quand il y a des apprentissages, c'est bien d'articuler cela avec les besoins des élèves.

M. Très bien. Maintenant je vais aborder l'autorité de bienveillance en vous demandant : qu'est-ce que cette expression vous inspire ?

D. L'autorité de bienveillance... Pour moi, dans un premier temps, ce sont deux notions qui sont complètement distinctes. Même si après, on peut créer des liens entre les deux. Alors, pour l'autorité. Je réfléchis... Comment est-ce que je dois définir ça ? De manière plus ou moins longue ? Parce que c'est une question très ouverte.

M. C'est comme vous préférez et selon ce qui vous inspire. Soit vous résumez en une phrase, soit de manière plus approfondie.

D. D'accord. Je ne sais pas parce que ça reste des questions assez ouvertes, alors je vais peut-être approfondir.

M. Vous êtes libre justement, c'est vraiment comme vous le sentez.

D. L'autorité à l'école c'est vrai que ça revient, c'est dans les débats et les conférences, on en parle très fréquemment parce que forcément en classe, quand on a à faire à un groupe de classe nombreux, on en a besoin sans que cela ne devienne hostile parce qu'on n'a jamais "la" solution, "la" pédagogie qui permettrait de régler tout sinon tout le monde l'aurait adoptée ! On n'a pas de solution miracle mais je pense que chacun essaie de faire au mieux.

Alors je ne suis pas philosophe (rires). L'autorité. Il peut y avoir des enseignants qui peuvent inspirer l'autorité et qui peuvent donner une image d'eux-mêmes qui à l'air d'être autoritaire. Le physique je pense que ça joue énormément avant tout : si l'enseignant est très petit, ça peut jouer, surtout au cycle 3 qui sont en plein développement et qui sont pré-ados. Alors que quand on a un enseignant de grande taille et plus imposant, dans les perceptions des enfants ça peut jouer. Que ça soit une maîtresse ou un maître ça peut jouer aussi à mon avis. Il y a parfois des enseignants qui, très souvent à la maternelle, ont parfois des accessoires ou un objet comme un bijou... qui peut parfois faire peur et qui peut impressionner certains enfants. Alors est-ce que ça veut dire que l'autorité est liée à la peur ? Pas forcément, parfois peut-être. Ça dépend des enfants, de comment ils le ressentent et le vivent.

Alors je parlais de la taille, mais il n'y a pas que ça. Pour moi la gestion de la voix est très importante. Et là, se pose toujours la question, surtout en début de carrière : est-ce que crier est une marque d'autorité ? Pas forcément parce que si on peut avoir une voix posée ou on peut se faire entendre quand même, les élèves peuvent aussi vouloir respecter cela. Par contre, quand il va falloir parfois hausser le ton parce que c'est connu, il y a des élèves qui n'ont pas les mêmes normes et valeurs à la maison, qui viennent à l'école et embêtent facilement. La collectivité et l'école sont là aussi pour leur rappeler ces valeurs : tu n'es pas seul, on est à l'école en collectivité. Pour que ça fonctionne et pour pouvoir avancer dans les apprentissages, il va falloir continuer à respecter le cadre. La gestion de la voix c'est important aussi, notamment dans des questions difficiles, pour hausser le ton, sans que ça ne devienne le quotidien aussi. On sait que c'est usant, que dans certaines écoles des collègues crient du matin au soir et c'est usant, et au bout d'un moment ça n'a plus de sens pour les enfants. Ça devient anodin en fait. C'est comme les punitions et les sanctions, à un moment si un enfant a des punitions tous les jours, ça n'a plus de sens pour lui et il les fait sans réfléchir. Il faut que ça soit bien réfléchi quand on intervient, et pas seulement par rapport à l'enfant qui est rappelé à l'ordre, mais aussi pour les autres qui n'ont rien fait. Parfois on a des enfants vraiment très sensibles qui sont très corrects et respectueux, il faut faire attention à ce qu'ils n'en pâtissent pas non plus. La gestion de la voix par rapport à l'autorité, tout ça en fait, par rapport à la taille, le physique, la gestion de la voix... pour moi on l'a ou pas.

Dans un deuxième temps il y a des choses qu'on peut travailler quand on devient enseignant : c'est tout ce qui est gestuel et dans les classes bilingues notamment parce qu'on ne peut pas toujours utiliser la parole. Et parfois, il arrive qu'on devienne une personne tout à fait autre de ce qu'on est à la maison ou en dehors de l'école. A l'école on a un autre rôle, et c'est vraiment comprendre les attentes de l'institutions en tant qu'enseignant, comprendre son rôle et le jouer au mieux. C'est comme du théâtre, le gestuel en passant vraiment par les mimiques qui sont compléter tout ce que j'ai dit précédemment, les déplacements au sein de la classe, la posture de l'enseignant ça fait partie de tout ça... Les déplacements au sein de la classe et dans les couloirs notamment pour les points stratégiques pour avoir tout le monde à l'œil : si je me mets devant je ne vois pas ceux de derrière, mais si je suis derrière je ne vois pas ceux de devant : j'essaye de me mettre à un point stratégique pour avoir tout le monde, par exemple quand on tourne dans le couloir c'est bien d'aller à l'angle. Pareil dans la cour de récréation pour avoir une surveillance efficace. Et, si c'est bien travailler, ça peut aider à comprendre tout ce que j'ai dit précédemment. Mais si on a tous ces éléments-là, c'est un plus.

Alors pourquoi est-ce que je dis que ça peut aider ? J'avais une stagiaire l'an dernier qui était très petite, une femme, la gestion de la voix, ça allait, mais elle a géré parfaitement le groupe parce que dans sa vie privée elle fait du théâtre donc elle sait vraiment comment s'adresser à un public, comment gérer le groupe en enseignant. Et ça c'était impressionnant.

L'autorité, pour moi, c'est aussi, en dehors de tout ce que je viens de dire, l'image qu'on donne de soi-même. On n'est pas là pour les effrayer ou leur faire peur. Alors il en faut peut-être un peu pour certains, mais c'est dans tout. Ça peut être parfois dans la tenue vestimentaire qui peut inspirer l'autorité. Ça peut être autre chose : un enseignant qui est très souvent malade par exemple. On va avoir plusieurs problèmes. Soit les familles et les élèves vont se dire qu'il est fragile et du coup vous allez un peu détruire l'image de cet enseignant, soit vous allez être remplacé par des remplaçants et remplaçantes qui sera là ponctuellement et qui ne vont pas connaître la classe : les enseignants vont en profiter et, parfois en l'espace d'une semaine ou moins, acquérir de mauvaises habitudes et au retour ça va être très difficile de rattraper ça...

Et là je vais petit à petit aller vers la bienveillance. Après avoir vu tout ça, je pense à 2 autres choses. Il y a donc l'autorité qui vient de la personne comme je l'ai décrit et qu'on peut travailler. Parfois dans des classes on a des systèmes de points, de champions... que je n'ai pas en classe. Mais il y a ce côté-là, mais aussi l'autorité qu'on essaie de puiser dans les directives

en fait. L'institution nous demande de faire ça. Donc on peut, à un moment donné, prétendre aux yeux des familles et au niveau des enfants, qu'on est obligé d'être par moment strict, par moment autoritaire, parce que c'est une demande de l'institution, sinon c'est un peu compliqué. Parfois ça fonctionne très bien et on peut être un peu plus cool.

Par rapport à la bientraitance, justement, j'ai en train de dire que l'autorité pouvait être liée à la bientraitance, ou j'ai presque envie de dire à la bienveillance, parce qu'en voulant être autoritaire avec les uns, il faut aussi penser à ces élèves qui sont presque modèles, qui ont aussi besoin de bientraitance et de bienveillance. Et je pense qu'il faut bien distinguer l'autorité et la bientraitance, parce que l'autorité n'est pas forcément liée à la maltraitance. La maltraitance va un peu plus loin. Verbalement, si on a plus de limites, ce que je souhaite à aucun enseignant, si ça commence à tourner vers le harcèlement, ça va vers la maltraitance. Harcèlement éventuellement physique mais là c'est une faute professionnelle, la déontologie dans l'Éducation Nationale le rappelle. C'est pour ça que je dis qu'il faut bien distinguer autorité et maltraitance, il faut vraiment distinguer tout ça.

Par rapport à la bientraitance, je pense que dans notre discours qui est autorité il faut aussi de la justice. Très souvent, les élèves disent, même quand on les rencontre plusieurs années après, "c'est un maître sévère, strict, qui fait appliquer les règles, mais un maître juste" et ça c'est important. Je pense aussi que ça participe à l'autorité. Et quand on est juste, quelque part, on est bienveillant aussi. On dit que le cadre qu'on met en place, c'est parce qu'on est dans une sorte de société. Et dans la vraie société plus tard, il y aura aussi un cadre. C'est pour les habituer à ça parce qu'un enfant qui n'a pas de cadre, qui n'a pas d'éducation, quand il va arriver à l'adolescence et devenir un adulte, il sera perdu. Il ne va pas comprendre les attentes de la société et les règles. C'est pour ça qu'il faut vraiment les préparer à ça, même psychologiquement. Si on est un maître juste, on est bienveillant. Ça joue sur les besoins psycho-affectifs des enfants aussi : les enfants peuvent aussi avoir des soucis dans leurs vies, et s'ils viennent en faire part à l'enseignant, il faut sortir de cette image d'autorité et répondre aux besoins de l'enfant parce qu'on est aussi là pour le protéger, même si on ne peut pas mettre le nez au sein de la famille. A ce moment-là, l'enfant a besoin de nous, et si l'enfant vient rencontrer l'adulte, c'est qu'il lui fait confiance quelque part. C'est qu'il a besoin de partager, et là il n'y a pas raison d'être autoritaire ou je ne sais quoi, il faut être à l'écoute, répondre à ses besoins sans être psychologue, mais quand même un peu. Et si on voit que la tâche nous dépasse, il faut faire appel à des professionnels : psychologue scolaire, directrice... Si le sujet est abordable avec la famille, on peut les voir, mais si ce n'est pas abordable avec la famille, on va voir la hiérarchie pour voir ce qu'on peut faire. Si après il y a besoin de mettre en place des dossiers ou de déclencher un protocole d'enfant en danger, on le fait aussi avec les professionnels. Mais il faut être à l'écoute, c'est de la bienveillance.

On peut donner quelques exemples : si dans la cour un enfant est tombé, il faut le soigner. Quand on soigne, on accueille. Et c'est vrai que des fois ça change beaucoup les représentations de l'enfant : qu'est-ce que l'enfant s'imagine ? Le prof le soigne. Ça peut être physique et même psychologique, ça peut être tout et n'importe quoi : il n'y a plus de mouchoirs en classe et on donne un mouchoir personnel... C'est de la bienveillance. Ou alors parfois on est en sortie et on voit qu'un enfant est mal : on peut lui poser la question et communiquer avec lui.

M. Merci pour cette réponse vraiment très complète ! Alors pour la partie théorique c'est bon, et maintenant je vais vous proposer les mises en situation. L'idée est que vous me donniez votre ressenti le plus immédiat et naturel. Je vais vous poser toujours les mêmes questions. Alors je vais vous donner la première : vous interpellez deux élèves en classe. L'un embête l'autre car joue avec ses affaires, tandis que l'autre lui répond « ferme ta bouche maintenant ». Et vous vous arrivez pile à ce moment-là. Quelle serait votre réaction ?

D. On est en classe ?

M. Oui.

D. Alors s'il y a possibilité de mettre le groupe-classe en autonomie c'est mieux, et s'il y a possibilité on parle aux deux élèves du côté de la porte dans le couloir pour toujours avoir un œil sur la classe. D'abord on essaie de comprendre la situation. Parfois on a des préjugés, on a des enfants qui s'agitent beaucoup, mais ils ne sont pas toujours à l'origine du problème. Il faut d'abord essayer de comprendre la situation. Si vraiment on n'y arrive pas et un ment et l'autre dit l'inverse, on peut faire appel à quelques témoins neutres, sérieux, pour d'abord essayer de comprendre parce qu'on ne peut pas, dans l'éducation des enfants, on ne peut pas donner de sanction comme ça sans comprendre l'origine. Ce n'est pas parce qu'on vient d'entendre ou de voir l'enfant qui dit "ferme ta bouche" que tout le problème repose sur lui dès le début. Donc avec un travail, alors parfois on a tendance à vouloir être rapide parce qu'on a une classe, parfois c'est bien de le régler à chaud aussi parce que c'est encore frais, on peut utiliser les émotions des enfants qui peuvent parfois servir à régler les problèmes. Certains à chaud arrivent à mieux parler. Et ensuite, bien sûr et une fois qu'on est sûr de ce qu'il s'est passé, on arrive parfois même à demander à l'enfant qui est "victime" pour trouver le juste milieu à lui demander s'il a participé à ça ou s'il a cherché, est-ce que s'il lui avait prêté un stylo tout de suite on en serait là ou pas... Et justement pour répondre aux prochaines questions, cela montre à tous les enfants que les règles sont appliquées. On revient à la justice. On regarde comment ça a pu dégénérer. On demande à celui qui est responsable du problème de trouver des situations de réparation autant que possible. On peut être amené à leur demander des situations où il cherche à se faire pardonner. Et si vraiment ça dégénère complètement, on peut arriver à rencontrer les parents pour poser le cadre avec la présence de la directrice ou pas, et situation si c'est suivi. C'est très important la concertation entre les adultes, de vérifier si le problème est récurrent en classe, en récréation... Après si les parents n'écoutent pas, cela n'est plus de notre portée mais voilà.

M. Ok. Et donc d'après vous quelle est la solution envisageable pour ce cas de figure ? Ça serait de faire appel à cette famille ou autre chose ?

D. Alors bien sûr il faut les informer si ça dégénère. Alors si c'est juste un propos, on essaie de le reprendre et la plupart du temps l'enfant aura compris de son erreur. Mais quand ça devient plus grave ou violent, il faut effectivement partager l'information à la famille.

M. Ok. Et alors d'après vous quelle est la valeur ou quelles sont les valeurs qui peuvent être mises à mal dans cette situation ? Qui sont remises en cause ?

D. Alors les valeurs des normes, on est là pour leur rappeler la tolérance, le respect, mais aussi la liberté : ce n'est pas parce que les affaires sont là que l'élève est libre de les prendre... Donc on revient un peu sur la première partie de l'entretien. Et tout simplement la vie en collectivité.

M. Très bien. Alors quand vous vous adressez aux élèves en termes vocaux, vous vous adressez à eux comment ? Sur quel ton : vous restez plutôt calme ou pas...

D. Ça dépend vraiment de la situation. Si on voit qu'on n'a pas raisonné l'enfant qui est fautif dans cette histoire. Dans un premier temps, on peut vraiment hausser le ton pour dire stop et le remettre à sa place. Et ensuite, de manière plus posée, on va essayer d'écouter les deux élèves pour essayer de voir le vrai du faux, et calmement ça peut aussi aider. Ça dépend vraiment de la situation ; si l'enfant voit qu'il a fait une erreur et qu'il est presque gêné... Donc là on n'a

pas besoin de hausser le ton. Et parfois justement c'est bien de réagir un peu différemment de ce qu'ils attendent. Ils se disent "il va me crier dessus" et parfois ça les déstabilise quand on les prend calmement.

M. Ok. Alors en termes physiques vous avez dit que vous pouvez les prendre à part près de la classe : est-ce que vous restez debout ou vous vous mettez à leur niveau ? Et à votre avis, pourquoi ce choix de posture ?

D. On a parlé de bienveillance et de bienveillance, je pense que justement dans des situations un peu délicates ou ce n'est pas très grave, c'est très important de se mettre au niveau des enfants. Alors c'est un peu différent au cycle 3 parce qu'ils font presque notre taille (rires) mais c'est très important d'être agenouillé et proche physiquement de l'enfant, rien que pour l'entendre et lui dire "je suis là pour t'écouter, je suis là pour entendre ce qui va et ce qui ne va pas". Au cycle 3 c'est un peu différent, tout dépend de la situation. Si vraiment il faut montrer qu'on est là et que physiquement on détient encore l'autorité et que chacun ne peut pas faire ce qu'il a envie de faire, on peut être debout. Mais encore une fois il ne s'agit pas de terroriser l'enfant, mais de montrer que c'est l'adulte qui décide. Mais on est aussi là pour l'écouter. Si on voit qu'un enfant n'est pas bien ou est un peu malade, s'il a besoin de cette marque d'affection, là oui on peut se mettre à son niveau. Mais il faut que ça reste professionnel. Dans les cas extrêmes on n'est pas la police ni les gendarmes, on n'est pas là pour leur faire sentir de cette manière-là, mais on n'est pas non plus leurs parents pour leur donner l'affection que les parents leur donnent. On est vraiment entre l'autorité et la bienveillance. Je peux prendre un enfant dans mes bras si ça ne va pas et être proche de lui, mais si vraiment dans les cas extrêmes, sinon on fait juste le relais en attendant que la famille le prenne en charge comme il faut.

M. Parfait. Toujours en restant sur cette situation, à votre avis, après avoir discuté avec eux, est-ce que vous pensez que la relation entre vous et les enfants est altérée ? Est-ce que vous pensez que les enfants remettent en cause votre autorité ?

D. Ça dépend je pense du tempérament de l'enfant. Il y en a qui se rendent compte très vite qu'ils sont allés trop loin et qui acceptent vite cette médiation. Les autres vont aussi être réconfortés et ça c'est important parce qu'on avait un professeur de psychologie à l'IUFM qui nous disait qu'un enfant a besoin d'être recadré pour être rassuré. Ça paraissait vraiment paradoxal, mais un enfant qui se met en danger, qui du premier ou deuxième étage se met en danger, si on ne réagit pas, ça peut vraiment le perturber parce qu'il peut se dire que si on ne réagit pas, alors il ne s'agit pas de le faire tomber, c'est juste montrer que ça ne va pas. Parce que ce professeur disait que cet enfant va avoir en tête "mes parents ne s'inquiètent pas pour moi" et ça peut le déstabiliser. Et si on le recadre, il peut se dire "il s'inquiète pour moi" et ça le rassure.

M. C'est vrai et c'est tout à fait intéressant. Dans le cadre de mon travail, je travaille aussi sur le consentement dans l'autorité, dans le sens où il y a un contrat entre l'enseignant et l'élève. Alors est-ce qu'à votre avis, vous êtes toujours d'accord avec le contrat mis en place et les élèves le sont toujours aussi ou non ? Ou est-ce que justement ce contrat peut être remis en cause ?

D. Alors je pense que ce contrat peut évoluer. C'est comme les règles de vie de l'école et de la classe, parce qu'il faut toujours se remettre en question. Comme je l'ai dit au début, il n'y a pas de pédagogie ou de solution miracle. Tous les enfants sont différents, et je dis bien enfants et pas élèves car ce sont bien des êtres humains avec des sentiments.... Comme disent les

sociologiques ils ont un habitus différent, un environnement familial ou extrascolaire qui est différent. Et le contrat peut évoluer dans le sens où s'il y a des choses qui ne fonctionnent plus du tout, il va falloir revoir ça et se remettre en question. Ça ne veut pas dire que ce sont les enfants qui décident. On fait les règles avec les enfants et c'est étonnant mais parfois ils sont beaucoup plus exigeants avec eux-mêmes que ce que l'on croit par rapport aux attendus de l'enseignant. Moi je pense qu'il faut que ça puisse évoluer.

M. Pour que justement les deux parties restent d'accord avec le contrat ?

D. Tout à fait.

M. Donc d'après vous rien n'est figé dans le marbre, et tout est amené à évoluer ?

D. Parfaitement.

M. Parfait. Alors pour cette première situation c'est bon. Est-ce que vous souhaitez partager quelque chose encore sur ce cas de figure ?

D. Non.

M. Je passe alors à la deuxième et les questions seront les mêmes. La situation est la suivante : vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires, et un élève partage ses habitudes de repas. Un de ses camarades répond « mais de toute façon tu es bizarre, en plus tu manges et tu fais des choses bizarres ». Comment réagiriez-vous ?

D. Alors les habitudes alimentaires, est-ce que tu peux détailler ?

M. Alors il dit, par exemple, le plat qu'on fait tous les dimanches c'est ça... Alors pour donner un exemple on peut dire que c'est une famille végan qui a des habitudes différentes.

D. Alors je pense qu'il faudrait, premièrement, régler le problème. Donc pareil, s'il y a possibilité de le prendre à part c'est mieux, sinon on peut aussi en faire profiter la classe par rapport à ce qui est mis en perspective. On peut demander à celui qui fait les remarques de s'expliquer. On peut passer par l'empathie aussi, pour que cet élève-là se mette à la place de l'autre et essayer de le faire réfléchir peut-être à ses propres habitudes alimentaires qui vont paraître étranges à d'autres élèves. Alors tout cela ça peut s'organiser, mais il y a plusieurs pistes possibles. On peut faire intervenir l'infirmière scolaire qui peut intervenir sur l'alimentation qui peut, de manière générale et sans viser tel ou tel élève, et avec un débat, va dégager des vérités, des habitudes alimentaires préconisées qui sont importantes pour la santé. Et du coup un enfant raisonnable va se rendre compte, sans qu'on ne le mette en exemple ni le discriminer, de ses propres habitudes alimentaires à la maison. Donc comme dit si on arrive à régler le problème du commentaire déplacé c'est encore mieux tout de suite, mais en passant par la généralité et en respectant. On n'est pas là pour juger les autres, mais on est là pour voir ce qui est bon pour chacun. On peut passer par des supports comme des supports audiovisuels sur les habitudes alimentaires dans le monde.... Ça peut être par rapport à l'histoire, à la situation géographique, aux allergies, à la culture... Je pense qu'il faut leur ouvrir les horizons et les sortir de ces stéréotypes pour rejoindre un peu les autres valeurs du respect, et non seulement le respect des règles mais aussi des autres.

M. Parfait. Et alors à votre avis, qu'est-ce que les élèves attendent de vous à ce moment-là ?

D. Je pense que voilà, qu'ils n'attendent pas de l'enseignant un menu idéal. Mais il faut leur montrer qu'il y a plusieurs possibilités, plusieurs régimes alimentaires à respecter. Là c'était végétarien mais ça peut aussi être un régime contraignant pour des raisons médicales et on peut passer par l'empathie.

M. Ok. Et alors avec quelle voix exprimez-vous cela ?

D. Une voix calme.

M. Ok. En termes physiques, vous vous adressez comment aux élèves ?

D. Je resterai debout pour parler à toute la classe pour que tout le monde se sente concerné parce que c'est un seul élève qui a osé parler, mais peut-être d'autres étaient du même avis et n'ont pas osé le faire. C'est donc bien de rester debout et de se déplacer pour que par la présence physique, on montre qu'on est là.

M. Ok. Et alors à votre avis la relation entre vous et les élèves à la suite de cet échange est altérée ou non ? Ou l'autorité reste la même ?

D. Je pense que oui.

M. Et dans le contrat établi entre vous et les élèves, les principes restent les mêmes ou sont amenés à évoluer ?

D. Non pas spécialement, je pense que la situation peut être réglée paisiblement.

M. D'accord parfait. Alors si c'est bon pour vous on peut passer à la troisième. Les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée de cours en vous affirmant « nous sommes fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ». C'est un groupe de 5 - 6 élèves qui vient chez vous directement. Comment est-ce que vous réagissez ?

D. Ils sont fatigués. Alors je pense que je leur dirai alors que je les comprends parce qu'on a parfois des journées très chargées. Quand on dit à quelqu'un qu'on le comprend, ça la reconforte et elle est plus à l'écoute. Ça permet tout de suite de créer un lien et de captiver leur attention. Après, on peut en discuter aussi sans hausser le ton pour répondre à la suite (rires) et il faut vraiment passer par l'empathie en leur donnant d'autres exemples de la vie. Que ça soit par rapport à leurs parents qui ont aussi des journées très longues. Si l'enfant n'est pas assez mature pour comprendre ça, l'apprentissage c'est un tout, c'est un puzzle qu'on peut compléter avec d'autres pistes. On en voit des représentations comme dans "Sur les chemins de l'école" où on a des représentations des enfants dans le monde qui, pour réussir et étudier, vont devoir passer des obstacles ou marcher très longtemps pour pouvoir accéder à l'école. Je pense qu'il faut pouvoir leur rappeler de temps en temps les bonnes conditions de travail. Et je pense que passer par des images comme ça c'est plus parlant. Parce que si on parle des conditions de leurs parents ou grands-parents, ceux qui n'ont pas la maturité d'autres ne vont pas comprendre.

M. Ok. Et alors d'après vous est-ce qu'il y a une valeur qui pourrait être mise à mal dans cette situation ?

D. Le goût du travail, c'est quelque chose qu'ils ont de moins en moins. C'est vrai que parfois écrire quelques mots c'est déjà presque trop d'efforts pour eux. C'est quelque chose qu'on essaye de travailler de manière progressive et ce depuis toute la scolarisation qui se travaille déjà en maternelle et c'est pour ça qu'il ne faut pas négliger le travail en maternelle qui contribue beaucoup.

M. Ok. Et alors à votre avis le petit groupe d'enfants qui s'adresse à vous, qu'est-ce qu'il attend de vous à ce moment-là ?

D. La journée est de toute façon finie, je peux faire en sorte que la fin de semaine soit un peu plus cool, mais chaque chose en son temps : il y a des temps pour se détendre et des temps pour travailler, et dans la vie c'est comme ça.

M. Est-ce qu'en termes physiques vous vous adressez à eux d'une manière spéciale ?

D. A leur niveau.

M. Et comment est-ce que vous vous adressez à eux ?

D. Avec une voix calme.

M. Ok. Est-ce que la relation entre les élèves et vous-mêmes est maintenue ou est-ce que l'autorité est remise en question ?

D. Non.

M. Ok. Et est-ce que le contrat établi est toujours approuvé par les élèves et vous ?

D. Oui mais à ce moment-là, on ne peut pas passer sa journée à jouer : il faut les préparer à la vie future où quel que soit le travail il y aura des contraintes et des atouts.

M. Très bien. Alors on va pouvoir passer à la dernière situation : Un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, tandis qu'il est dissipé depuis le début de l'après-midi. Comment est-ce que vous réagissez ?

D. Alors d'abord on questionne parce que ça peut être vrai, la santé avant tout. On peut demander à la classe de limiter le bruit sans désigner l'élève, détourner la situation, et ça c'est valable pour tout ce qu'on a évoqué avant. On peut passer par des vérités générales pour régler le problème. Donc dans un premier temps il faut s'assurer que c'est vrai ou pas. Si ça devient sérieux, il y a des élèves qui sont sujets à ça et soit on a été prévenu par la famille et on la prévient et l'enfant rentre, ou alors les antécédents de l'enfant font qu'on sait que quand il ne veut pas faire d'effort, il trouve un prétexte donc on essaie de maintenir la situation en essayant de l'encourager quand même, de mettre en perspective le confort qui l'attend à la maison. Ou s'il a juste fait n'importe quoi, on peut lui dire que justement, qu'il ait vraiment mal ou pas, lui dire qu'il était très agité et qu'il ne peut pas bavarder et écouter la leçon en même temps... Et pareil, c'est un travail de longue haleine qui n'est pas facile. Mais d'abord il y a le bénéfice du doute, on ne peut pas tout de suite dire quelque chose.

M. Donc justement est-ce qu'une valeur pourrait être mise à mal ? Parce que certains enseignants vont plus se concentrer sur la tête, d'autres plus sur le fait d'être dissipé, donc justement est-ce qu'une valeur pourrait être remise en question ?

D. Si c'est d'ordre médical la question de la valeur ne se pose pas, mais si la classe devient très bruyante et d'autres élèves ont le même problème petit à petit, c'est un problème de respect des autres et de politesse qui consiste aussi à ne pas déranger les autres.

M. Et alors cet enfant en question à votre avis qu'est-ce qu'il attend de vous ?

D. C'est toujours pareil, on se demande toujours si c'est vrai ou pas. Il attend peut-être un soulagement pour que j'appelle les parents et qu'il rentre, il attend d'être écouté. Après, on ne sait pas ce qu'il se passe dans la tête des enfants. Mais je pense qu'il faut d'abord s'assurer de la situation avant de définir s'il doit reprendre le travail ou non.

M. D'accord. Et alors vous vous adressez à lui de manière plutôt posée et calme ?

D. Oui.

M. Et physiquement vous jouez sur la proximité avec lui ?

D. Oui.

M. Et du coup à votre avis, y a-t-il toujours cette autorité ? S'il vient chez vous en vous affirmant cela, est-ce que ça révèle quelque chose de cela ?

D. Oui.

M. Et l'autorité est toujours maintenue ?

D. Oui parce qu'on a pris en compte sa demande et on l'a comprise. On ne détient pas la vérité totale non plus, on se remet en question, ça dépend des élèves, de la classe, de notre état, de notre fatigue... Il y a plein de critères qui jouent, il n'y a pas vraiment de réponse nette et définie.

M. Parfait. Moi j'ai tout ce qu'il me faut donc si c'est bon pour vous c'est bon pour moi aussi, merci beaucoup.

D. Parfait !

Annexe n°7 : interview de E, professeur.e des écoles en REP+ depuis cinq ans. E a toujours exercé en Seine-Saint-Denis, en cycle 3 et principalement en cycle 2.

M. Alors pour la première question. Au sein de votre enseignement et de la pédagogie que vous adoptez au quotidien en classe, quelles sont les valeurs que vous cherchez à dégager auprès des élèves ?

E. La solidarité entre les élèves. La devise de la classe c'est "on apprend de ses erreurs" donc on a le droit de se tromper. On doit apprendre. Euh... Mais c'est surtout ces deux principes-là.

M. Est-ce que dans les valeurs vous comptez les valeurs de la République ?

E. Oui, dans le sens où je fais ponctuellement, de temps en temps, un peu tous les jours. On parle de temps en temps de laïcité, de neutralité, du drapeau français, de la Marseillaise, mais je ne fais pas une séance à proprement dite sur les valeurs de la République. Premièrement parce que je trouve que ça fait un peu nationaliste, et que moi j'ai envie de les ouvrir à la culture étrangère.

M. Et est-ce qu'en classe vous mettez en place une pédagogie spécifique, même si c'est ponctuellement ou non ?

E. Je mets en place la pédagogie nouvelle, c'est-à-dire que c'est l'enfant qui est au cœur des apprentissages, donc c'est lui qui va par exemple, à la fin de la séquence, créer sa leçon. On va la créer tous ensemble, ou sinon là ce que j'ai trouvé aussi ce sont des leçons manipulables, c'est-à-dire qu'ils vont manipuler la leçon avec des petits trucs repliables un peu comme dans les livres pour enfant. Et j'ai remarqué que pour les élèves en grande difficulté ce n'est pas la solution, mais pour les élèves qui ont un niveau correct, ça les aide à relire leur leçon. Et en plus de ça je mets en place ce qu'on appelle la classe flexible, c'est-à-dire que les enfants n'ont pas d'affaires ou très peu dans les casiers, c'est moi qui aie tous les cahiers. Et on a fait ça pendant une partie de l'année mais après il y avait trop de bavardages. Mais je vais continuer. Et le matin ils s'installent où ils veulent.

M. Ok. Et alors comment est-ce que vous mettez en place ces valeurs ? Comment est-ce que vous les mettez en action ?

E. Alors pour la solidarité oui avec des groupes de besoin. Notamment cette année on fait partie des constellations et là on fait une constellation en vocabulaire, donc on fait d'abord un état des lieux du niveau des élèves et là c'est notamment en vocabulaire donc on a un linguiste qui nous a proposé des ateliers à faire en classe. Et je fais des groupes de niveaux, c'est-à-dire que je vais mettre des élèves moins bons avec des élèves très bons comme ça ils pourront s'élever, et inversement. Je fais en fonction du niveau des élèves.

M. Ok, parfait. Alors moi, mon sujet porte sur l'autorité de bienveillance. Si je vous donne l'expression brute comme ça, qu'est-ce qu'elle vous inspire ?

E. Pour moi, c'est gérer sa classe avec autorité, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir travailler dans de bonnes conditions. Mais si on sent qu'il y a un peu trop de bruit, on peut lever un peu la voix et ils vont réagir. C'est-à-dire qu'il y a un respect mutuel parce que moi je respecte mes élèves et eux me respectent.

M. Ok. Alors comment est-ce que vous définiriez en une phrase ?

E. C'est la gestion de la classe.

M. Ok. Est-ce que vous connaissiez le concept ou pas du tout.

E. Non mais après je connais la gestion de la classe à proprement dit.

M. D'accord. La partie théorique est finie, nous allons pouvoir passer aux mises en situation. Il y en aura donc 4. Alors, la première : vous interpellez 2 élèves en classe. L'un embête l'autre car il joue avec ses affaires et celui qui embête répond, je cite, "ferme ta bouche maintenant". Vous arrivez à ce moment-là. Comment réagissez-vous ?

E. Alors, dans la classe j'ai mis en place ce qu'on appelle le message clair, c'est-à-dire que l'enfant qui a été blessé va demander à l'enfant qui a blessé "j'ai un message clair à te faire passer : quand tu m'as fait ça ça m'a blessé, est-ce que tu pourrais t'excuser ?" Et si je le prends sur le fait accompli je vais, en plus de ça, lui demander une réparation, c'est-à-dire que ça peut être une lettre d'excuse à l'oral, une lettre d'excuse à l'écrit, une phrase d'excuse à l'oral ou à l'écrit. Pour les élèves qui ont du mal à écrire, un dessin d'excuse. Ça peut être si c'est de plus en plus grave, parce que si par exemple ce n'est pas la première fois je le surprend, ça peut tout simplement être recopier le règlement de la classe puisqu'on l'a construit ensemble, ou recopier le règlement intérieur et ensuite faire signer par l'école, par les représentants légaux et/ou le directeur.

M. Donc là, la solution envisageable dans cette situation serait ?

E. Le message clair.

M. Ok. D'après vous, quel est le problème de fond dans cette situation ? Qu'est-ce qui justifie l'intervention ?

E. L'invention, c'est-à-dire que l'enfant a manqué de respect à son camarade en l'insultant, donc ça mérite une remise dans le cadre.

M. Et du coup quelle serait la valeur mise à mal ici ?

E. Le respect des autres.

M. Et à votre avis, les enfants en face de vous, qu'est-ce qu'ils attendent de vous à ce moment-là ?

E. Que je fasse preuve d'impartialité. Moi je vais souvent essayer de chercher à comprendre pourquoi l'un embête l'autre : est-ce que qu'il fait quelque chose qui a déplu à l'autre... Je vais essayer de comprendre.

M. Quand vous vous adressez à l'enfant qui embête, comment est-ce que vous vous adressez à lui ? En haussant le ton ?

E. C'est bizarre à dire parce que si ce n'est pas la première fois je vais m'énerver. Si c'est la première fois je vais hausser le ton mais sans crier pour dire voilà, "est-ce que tu te rends compte

de ta bêtise” et puis après mettre en place le message clair. Après j’essaie de ne pas crier, en tout cas de crier de moins en moins.

M. Comment est-ce que vous vous adressez à eux en termes physiques ? Debout, à leur niveau ?

E. Ça dépend en fonction de s’ils font ma taille, si c’est des CP par exemple je me mettrais à leur niveau, si c’est des CM2 je les ai déjà en visu. Mais en général oui, j’essaie de me mettre à leur niveau.

M. Et justement qu’est-ce que ça fait passer comme message à votre avis ?

E. Ça montre que je le prends en compte, je le regarde, je prends en compte ce qu’il a à me dire. Je ne l’écoute pas de haut et je ne suis pas, je ne vais pas ignorer son message.

M. Ok. Est-ce que dans la situation présentée vous pourriez utiliser du matériel externe, un outil ou pas du tout ?

E. Alors j’utilise une séance en début d’année qu’on appelle “Sauvez Willy” où en gros c’est un petit garçon que je dessine sur une feuille A3 et je leur demande “qu’est-ce qu’on pourrait dire comme insulte, pour le blesser ?” et ensuite je chiffonne la feuille. Et ensuite je leur dis “comment vous trouvez que Willy il est ? Qu’est-ce que vous en pensez ?” De ça je leur demande “Qu’est-ce qu’on pourrait faire ?” Ils me disent s’excuser et je défroisse la feuille. Je leur dis que c’est bien de s’excuser parce que c’est du respect, mais il y a des traces qui restent. J’utilise Willy toute l’année.

M. Ok. Est-ce que dans cette situation-là une tierce personne interviendrait ou ce n’est pas nécessaire ?

E. Non.

M. Ok. A votre avis, à la suite de l’échange, est-ce que la relation entre l’élève et vous est altérée ? Est-ce qu’il remet votre autorité en question ou pas ?

E. Non.

M. Ok. Alors je travaille sur l’autorité de bienveillance mais aussi sur la question dans le sens du contrat établi entre l’enseignant et l’élève. Est-ce qu’à votre avis ici le contrat reste le même ou il peut évoluer ?

E. Non, parce que selon moi, il a bafoué le respect entre lui et son camarade. Pour moi, tant qu’il me respecte et qu’il ne m’insulte pas, je ne vois pas le souci.

M. Ok. Est-ce que c’est bon pour cette situation ?

E. Oui.

M. Alors pour la deuxième situation : vous organisez une discussion en classe sur les habitudes alimentaires. Un élève partage ses habitudes de repas devant la classe, et un de ses camarades

lui répond, je cite, “mais de toute façon tu es bizarre, en plus tu manges et tu fais des choses bizarres”. Comment réagiriez-vous ?

E. Alors déjà je lui demande des explications” qu’est-ce qui est bizarre selon lui ?” En tout cas j’essaie d’éclaircir sa vision des choses et suite à ça, s’il y a quelque chose qui ne va pas dans sa vision, j’essaie de lui expliquer, mais après ça dépend de comment il a été éduqué. Je me suis beaucoup rendu compte que ça, c’est-à-dire qu’on ne peut pas forcément changer l’opinion des enfants sur certains trucs. C’est compliqué.

M. Alors à votre avis quelle serait la solution envisageable dans cette situation ?

E. La solution serait vraiment d’avoir une discussion avec les 2 élèves en aparté sans les autres pour qu’on puisse essayer de démêler tout ça

M. Pourquoi pas devant les autres ?

E. Parce que ça peut stigmatiser l’enfant, donc il peut mal le prendre.

M. Et du coup d’après vous quel est le problème de fond dans cette situation ?

E. Dans cette situation le problème c’est vraiment l’éducation des enfants. S’ils ne sont pas éduqués.

M. Quelle valeur serait mise à mal ?

E. L’acceptation de la différence.

M. Ok. Et à votre avis, les élèves, qu’est-ce qu’ils attendent de vous ?

E. L’élève qui a été bafoué attend que je le comprenne et qu’une sanction soit faite pour qu’il y ait réparation.

M. Quand vous vous adressez à eux, c’est sur quel ton ?

E. Calme.

M. Ok. Vous vous mettez à leur niveau ou assis ?

E. On s’assoit tous ensemble à une même table.

M. Et pourquoi ? Qu’est-ce que ça veut dire ?

E. Ça veut dire qu’on est tous au même niveau dans le cercle, il n’y a pas l’enseignant contre les élèves.

M. Ok. Est-ce que du matériel extérieur pourrait aider ?

E. Un bâton de parole.

M. Parfait. Et est-ce qu’une tierce personne pourrait intervenir ?

E. Ça dépend de la gravité du problème et ce qu'il pense par "toi t'es bizarre". Si je vois qu'il y a derrière du racisme, là oui, je commencerai à en discuter autour. Je réunis une équipe pédagogique et suite à ça on verrait pour trouver une solution, mais ça dépend vraiment du fond de sa pensée.

M. A votre avis, la relation entre les élèves concernés et vous est altérée à la suite de la situation ?

E. Non.

M. L'autorité est toujours là ?

E. Oui.

M. Et est-ce que tout le monde est d'accord avec le contrat établi ?

E. Oui car j'écouterai tout le monde.

M. D'accord. Est-ce que c'est bon pour cette situation ?

E. Oui.

M. Parfait. Alors pour la troisième situation : les élèves vous interpellent vers la fin d'une journée de cours en vous affirmant « nous sommes fatigués, nous avons trop travaillé aujourd'hui ». C'est un groupe de 5 - 6 élèves qui vient à votre bureau.

E. Quel âge ?

M. C'est comme si c'était vos élèves actuels.

E. Ok.

M. Comment est-ce que vous réagissez ?

E. Comment je réagirais ? Je leur demanderai "Quand est-ce que vous avez beaucoup travaillé ?" et je leur proposerai peut-être 2 minutes où ils font une pause, soit en récréation soit dans la classe.

M. Et du coup quelle serait la solution ? De proposer cette pause mais de reprendre par la suite ou pas ?

E. Je leur propose une pause mais je leur précise que c'est exceptionnel.

M. Ok. Alors quel serait le problème dans cette situation ?

E. Le problème c'est la fatigue des élèves.

M. Du coup il y a une valeur qui serait mise à mal ?

E. Non mais peut être que c'est à moi de voir l'état de mes élèves, d'essayer d'e faire plus attention.

M. A votre avis, qu'est-ce que les élèves attendent de vous ?

E. Que je comprenne leur point de vue et que je les écoute mais tout en gardant l'autorité auprès de la classe.

M. Ok. Alors en s'adressant à eux quel ton adoptez-vous ?

E. Calme.

M. Physiquement ?

E. Assis sous forme de conseil de classe.

M. C'est-à-dire tout le monde en rond ?

E. Oui, on fait tous les conseils de classe en rond.

M. Est-ce que du matériel externe pourrait aider ?

E. Oui, ce que j'appelle des tickets de conseil de classe, qui est un ticket que les élèves peuvent utiliser quand il y a un problème avec moi, la maîtresse ne s'énerve pas. Parce qu'on peut avoir un problème en soi.

M. Ok. Est-ce qu'une tierce personne interviendrait ou pas ?

E. Non.

M. Est-ce qu'après cet épisode l'autorité est altérée ?

E. Je ne dirai pas l'autorité mais la compréhension.

M. Et du coup est-ce que ça fait que vous êtes toujours d'accord avec le contrat établi et les élèves aussi, où il faudrait revoir le contrat ?

E. Il faudrait revoir le contrat ensemble.

M. Et sur quels points ?

E. Sur pourquoi ils sont fatigués, pourquoi est-ce qu'ils n'ont plus envie de travailler...

M. Ok. C'est bon pour la troisième ?

E. Oui.

M. Parfait. Alors pour la dernière : un élève vient vous voir en affirmant qu'il a mal à la tête, tandis qu'il est dissipé depuis le début de l'après-midi ? Comment réagissez-vous ?

E. Alors, ça dépend du cas de l'élève. Si c'est par exemple une élève qui a l'habitude de dire ça, j'essaierai peut-être de chercher plus loin, de discuter avec elle s'il y a un problème autre, si elle a bien dormi... Parce que le fait qu'elle soit dissipée ne veut pas forcément dire qu'elle va bien, qu'elle est en pleine forme. Ça veut peut-être dire qu'elle est fatiguée et qu'elle a besoin de repos. Et c'est la solution après ?

M. Oui.

E. La solution serait dans un premier temps de voir si c'est la première fois ou pas, et si ce n'est pas le cas de prendre rendez-vous avec les parents, essayer de comprendre. Et aussi d'en discuter avec l'équipe pour voir parce que parfois les professeurs peuvent parler.

M. Ok. Alors quel serait le problème de fond dans cette situation ?

E. Ce serait un problème familial je pense, ou tout simplement de maladie.

M. Est-ce qu'une ou plusieurs valeurs peuvent être mises en question ?

E. Non.

M. Et à votre avis, qu'est-ce que l'enfant attend de vous ?

E. Il attend que je fasse quelque chose pour qu'il aille mieux.

M. Comment est-ce que vous vous adressez à lui en termes vocaux ?

E. Calme et peut être un peu sur le ton de la rigolade pour la détendre.

M. Ok. En termes physiques et en termes de posture, comment est-ce que vous vous adressez à lui ?

E. A son niveau, ou peut-être un peu au-dessus pour lui montrer que je prends en compte son mal de tête.

M. Ok. Est-ce que du matériel pourrait vous aider ?

E. Du matériel médical pour prendre la température, et sinon la placer dans un coin calme pour qu'elle se repose 5 minutes.

M. Est-ce qu'une tierce personne interviendrait ?

E. Ça dépend : si ce n'est pas la première fois les parents, sinon non.

M. Et est-ce que le contrat d'autorité tient toujours ou change ?

E. Non, il ne change pas.

M. Parfait, si c'est bon pour vous c'est bon pour moi aussi !

Annexe n°8 : recueil des données relatifs à la pratique de l'autorité de bienveillance et à la question du consentement dans cette dernière

Variables	Réponses des personnes interviewées
<p>La voix : expression, tonalité, rythme</p>	<p>A</p> <p><u>Situation 1</u> : « J'essaye que ça soit un ton apaisé (rires) quitte justement à revenir après si la situation est tendue à ce moment-là mais j'essaye toujours qu'<i>a posteriori</i>, il y ait un échange apaisé en classe. » <u>Situation 2</u> : « une voix plus magistrale, un peu plus normée en fait. » <u>Situation 3</u> : « J'aurai une voix plutôt calme, plutôt sereine, voire même sur le ton de la confiance. » <u>Situation 4</u> : « Ben j'essaye d'être le plus calme possible car il n'y a pas lieu à élever la voix. »</p>
	<p>B</p> <p><u>Situation 1</u> : « B. Je parle déjà plus fort et je vais être ferme (et adapte sa voix) ». <u>Situation 2</u> : « Là je ne hausserai pas le ton, ce n'est pas nécessaire, mais je questionnerai. » <u>Situation 3</u> : « Normal. » <u>Situation 4</u> : « B. L'enfant veut que j'entende son problème, et que je sois honnête : je lui dis « je ne suis pas docteur, je ne peux pas te donner de médicament donc allonge-toi un peu et attend que ça passe ». M. Donc là vous lui dites avec une voix douce ? B. Oui, les autres n'ont pas besoin d'entendre. »</p>
	<p>C</p> <p><u>Situation 1</u> : « Alors là j'adopte un ton plutôt calme parce on cherche l'apaisement, donc clairement il faut garder un ton calme. » <u>Situation 2</u> : « M. La discussion est posée et calme ? C. Oui car là ce n'est pas conflictuel. » <u>Situation 3</u> : « M. Ok. Quand vous vous adressez à eux c'est avec une voix posée ? C. Oui. » <u>Situation 4</u> : « M. Ok. En termes de voix, toujours tranquille ? C. Oui (rires) »</p>
	<p>D</p> <p><u>Situation 1</u> : « Ça dépend vraiment de la situation. Si on voit qu'on n'a pas raisonné l'enfant qui est fautif dans cette histoire. Dans un premier temps, on peut vraiment hausser le ton pour dire stop et le remettre à sa place. Et ensuite, de manière plus posée, on va essayer d'écouter les deux élèves pour essayer de voir le vrai du faux, et calmement ça peut aussi aider. Ça dépend vraiment de la situation ; si l'enfant voit qu'il a fait une erreur et qu'il est presque gêné... Donc là on n'a pas besoin de hausser le ton. Et parfois justement c'est bien de réagir un peu différemment de ce qu'ils attendent. Ils se disent "il va me crier dessus" et parfois ça les déstabilise quand on les prend calmement. » <u>Situation 2</u> : « D. Une voix calme » <u>Situation 3</u> : « D. Avec une voix calme. » <u>Situation 4</u> : « M. Vous adressez à lui de manière plutôt posée et calme ? D. Oui. »</p>
	<p>E</p> <p><u>Situation 1</u> : « C'est bizarre à dire parce que si ce n'est pas la première fois je vais m'énerver. Si c'est la première fois je vais hausser le ton mais sans crier pour dire voilà, "est-ce que tu te rends compte de ta bêtise" et puis après mettre en place le message clair. Après j'essaie de ne pas crier, en tout cas de crier de moins en moins. » <u>Situation 2</u> : « Calme. » <u>Situation 3</u> : « Calme. » <u>Situation 4</u> : « Calme et peut être un peu sur le ton de la rigolade pour la détendre. »</p>

<p>La posture physique par le langage corporel et la position</p>	<p>A</p> <p><u>Situation 1</u> : « Généralement je me mets à hauteur de bureau. C’est pour éviter cette hiérarchie. C’est vraiment pour dire « là, on parle d’égal à égal, on est deux personnes qui interagissent dans la même classe et le même cadre, mais je détiens l’autorité et je te recadre par contre, je suis à ta hauteur et c’est un échange qui peut être ouvert. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Dans un premier temps je pense que j’expliquerai face au groupe et après peut-être même que je me mettrai en fond de classe et je proposerai aux élèves qui ont envie de présenter leurs repas qu’ils pensent être un peu différents qu’ils les présentent. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « le fait de les prendre à part, je pense que ça transmet le message de « Je suis vraiment là pour écouter ton besoin et ton problème, je suis à l’écoute de ta problématique ». »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Pour le coup, j’essaie de me mettre à sa hauteur pour lui faire comprendre que je suis dans un dialogue, j’essaie d’écouter ce qu’il a à me dire et que j’entends. »</p>
	<p>B</p> <p><u>Situation 1</u> : « Je reste debout (car ça montre) une supériorité, une autorité... »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Debout. De manière générale je me mets vraiment à la hauteur d’un enfant quand il se confie à moi, quand il veut me dire quelque chose de personnel... »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Toujours debout »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Je me rapproche alors de lui. »</p>
	<p>C</p> <p><u>Situation 1</u> : « Alors ça dépend de l’âge des enfants. [...] On montre clairement corporellement qu’on veut entrer en contact avec eux et qu’on ne veut pas rester dans une domination et donc, se placer en tant qu’autorité. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Là, on est quand même debout devant la classe, parce que là on se veut être animateur [...] L’enseignant sera dans son rôle de faire respecter les règles de parole, de prise de parole dans la classe. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Si je suis au bureau je serai assise au bureau, enfin je serai dans la posture du moment. Là il n’y a pas de posture à avoir particulière puisque c’est quelque chose qu’ils osent déjà dire, ça veut dire qu’il y a déjà une relation de confiance parce qu’ils l’affirment. »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Toujours la proximité. »</p>
	<p>D</p> <p><u>Situation 1</u> : « dans des situations un peu délicates ou ce n’est pas très grave, c’est très important de se mettre au niveau des enfants. Alors c’est un peu différent au cycle 3 parce qu’ils font presque notre taille (rires) mais c’est très important d’être agenouillé et proche physiquement de l’enfant, rien que pour l’entendre et lui dire “je suis là pour t’écouter, je suis là pour entendre ce qui va ou pas ». »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Je resterai debout pour parler à toute la classe pour que tout le monde se sente concerné parce que c’est un seul élève qui a osé parler, mais peut-être d’autres étaient du même avis et n’ont pas osé le faire. C’est donc bien de rester debout et de se déplacer pour que par la présence physique, on montre qu’on est là. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « A leur niveau. »</p> <p><u>Situation 4</u> : « M. Et physiquement vous jouez sur la proximité avec lui ? D. Oui. »</p>
	<p>E</p> <p><u>Situation 1</u> : « En général oui, j’essaie de me mettre à leur niveau. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « On s’assoit tous ensemble à une même table. [...] Ça veut dire qu’on est tous au même niveau dans le cercle, il n’y a pas l’enseignant contre les élèves. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Assis sous forme de conseil de classe. [...] On fait tous les conseils de classe en rond. »</p> <p><u>Situation 4</u> : « A son niveau, ou peut-être un peu au-dessus pour lui montrer que je prends en compte son mal de tête. »</p>

Utilisation de matériel et d'outils	A	<p><u>Situation 1</u> : « On fait des affichages qui ne sont pas permanents mais qui restent au moins toute la période 1 en classe sur comment aider un camarade qui ne va pas bien, on travaille aussi beaucoup sur ce qui est rapporté : qu'est-ce que je rapporte à la maîtresse, qu'est-ce que je ne rapporte pas, qu'est-ce qui est de l'ordre du danger, du non danger, de l'urgent, du non-urgent... »</p> <p><u>Situation 2</u> : « J'ai des très beaux affichages sur les repas dans le monde selon les cultures et selon les budgets des cultures qui sont déjà prêts dans mon ordinateur »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Non ».</p> <p><u>Situation 4</u> : « On peut le mettre dans un coin de recentrage ».</p>
	B	<p><u>Situation 1</u> : « Les bons points »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Non. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Des livres, des jeux... »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Alors j'ai un petit coin lecture dans la classe donc il pourrait se reposer là avec des coussins, j'ai même des doudous (rires) »</p>
	C	<p><u>Situation 1</u> : « Non. »</p> <p><u>Situation 2</u> : Non.</p> <p><u>Situation 3</u> : « Non ».</p> <p><u>Situation 4</u> : « Matériel médical si besoin »</p>
	D	<p><u>Situation 1</u> : Non.</p> <p><u>Situation 2</u> : Non.</p> <p><u>Situation 3</u> : Non.</p> <p><u>Situation 4</u> : Non.</p>
	E	<p><u>Situation 1</u> : Alors j'utilise une séance en début d'année qu'on appelle "Sauvez Willy" où en gros c'est un petit garçon que je dessine sur une feuille A3 et je leur demande "qu'est-ce qu'on pourrait dire comme insulte, pour le blesser ?" et ensuite je chiffonne la feuille. Et ensuite je leur dis "comment vous trouvez que Willy il est ? Qu'est-ce que vous en pensez ?" De ça je leur demande "Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?" Ils me disent s'excuser et je défroisse la feuille. Je leur dis que c'est bien de s'excuser parce que c'est du respect, mais il y a des traces qui restent. J'utilise Willy toute l'année. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Un bâton de parole. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Oui, ce que j'appelle des tickets de conseil de classe, qui est un ticket que les élèves peuvent utiliser quand il y a un problème avec moi, la maîtresse ne s'énerve pas. Parce qu'on peut avoir un problème en soi. »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Du matériel médical pour prendre la température, et sinon la placer dans un coin calme pour qu'elle se repose 5 minutes. »</p>

Intervention d'autrui dans une situation entre l'élève et l'enseignant	<p>A <u>Situation 1</u> : « Non ». <u>Situation 2</u> : Non mais il serait intéressant s'ouvrir le débat à tous les élèves. <u>Situation 3</u> : « Non, je serais seule. » <u>Situation 4</u> : « On a plus d'infirmière scolaire sur l'école donc je ne pense pas (rires) »</p> <p>B <u>Situation 1</u> : « La situation n'est pas grave donc je pourrais gérer seule. » <u>Situation 2</u> : « Non. » <u>Situation 3</u> : « Pas nécessairement. » <u>Situation 4</u> : « Non. Si je vois qu'il n'est vraiment pas bien je peux appeler les parents, mais en général non. »</p> <p>C <u>Situation 1</u> : « Non justement dans ce genre de situations, l'enseignant est tout à fait dans son rôle d'enseignant mais aussi de personne qui va être le garant du cadre. » <u>Situation 2</u> : « Non. » <u>Situation 3</u> : « Non. Enfin peut-être, on a déjà eu des interventions de l'infirmière scolaire qui travaille à l'école et au collège, et donc de temps en temps quand elle avait du temps on faisait des interventions qui parlaient de l'importance du sommeil et ce genre de choses. Ce genre de réactions d'élèves peut susciter ce genre de réactions. » <u>Situation 4</u> : « Le directeur s'il faut prendre la température mais voilà tout. »</p> <p>D <u>Situation 1</u> : « Je peux prendre un enfant dans mes bras si ça ne va pas et être proche de lui, mais si vraiment dans les cas extrêmes, sinon on fait juste le relais en attendant que la famille le prenne en charge comme il faut. » <u>Situation 2</u> : Non. <u>Situation 3</u> : Non. <u>Situation 4</u> : Non.</p> <p>E <u>Situation 1</u> : « M. Pourquoi pas devant les autres ? E. Parce que ça peut stigmatiser l'enfant [qui, donc il peut mal le prendre. » <u>Situation 2</u> : « Ça dépend de la gravité du problème et ce qu'il pense par "toi t'es bizarre". Si je vois qu'il y a derrière du racisme, là oui, je commencerai à en discuter autour. Je réunis une équipe pédagogique et suite à ça on verrait pour trouver une solution, mais ça dépend vraiment du fond de sa pensée. » <u>Situation 3</u> : « Non. » <u>Situation 4</u> : « Ça dépend : si ce n'est pas la première fois les parents, sinon non. »</p>
Relation entre enseignant et élève, contrat établi entre les 2 parties	<p>A <u>Situation 1</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux) <u>Situation 2</u> : « Alors dans un premier temps il peut peut-être se sentir un peu... Je pense que pour lui profondément il pense que le petit garçon en face de lui est étrange, et du coup je pense qu'il y aura peut-être chez lui une petite perte de confiance si je lui dis « bah non, regarde, il peut se passer ça ». Avec des explications ça sera toujours pareil. Une fois qu'on explique les choses à l'enfant, une fois qu'on se met à sa hauteur, qu'on partage, qu'on le met dans un contrat de confiance, il est capable de comprendre que l'adulte détient l'autorité, ne détient pas le savoir mais détient l'autorité et en recadrant le débat et en recadrant les choses, pose aussi le débat de principes dans la classe » <u>Situation 3</u> : « On a la chance dans le premier degré d'avoir ce type de relations avec eux. On les voit six heures par jour et quatre jours par semaine donc on a cette relation un peu maternelle parfois. » <u>Situation 4</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux).</p>

	<p>B</p> <p><u>Situation 1</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 2</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 3</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 4</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p>	
	<p>C</p> <p><u>Situation 1</u> : « En sachant qu'il y a, dans ce genre de situations, des enfants, comme peut-être celui qui a été amené à prendre le stylo et qui s'est fait rabrouer, de nos jours il y a des enfants qui sont quand même très imbus d'eux-mêmes et qui ne supportent pas qu'on les remette à leur place. Donc, voilà, peut-être que celui-là il a grommelé dans son coin, mais voilà, c'est ça justement apprendre à vivre ensemble. »</p> <p><u>Situation 2</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 3</u> : « Si les élèves osent dire ça, c'est qu'ils sentent que l'enseignant est prêt à l'entendre. Donc ça veut dire qu'il y a une relation de confiance qui est établie, et c'est une autorité bienveillante qui est en place. Et quand c'est une autorité qui n'est pas bienveillante, les élèves ne le disent pas. »</p> <p><u>Situation 4</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux).</p>	
	<p>D</p> <p><u>Situation 1</u> : « Ça dépend je pense du tempérament de l'enfant. Il y en a qui se rendent compte très vite qu'ils sont allés trop loin et qui acceptent vite cette médiation. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Alors je pense que ce contrat peut évoluer. C'est comme les règles de vie de l'école et de la classe, parce qu'il faut toujours se remettre en question. Comme je l'ai dit au début, il n'y a pas de pédagogie ou de solution miracle. Tous les enfants sont différents, et je dis bien enfants et pas élèves car ce sont bien des êtres humains avec des sentiments.... Comme disent les sociologues ils ont un habitus différent, un environnement familial ou extrascolaire qui est différent. Et le contrat peut évoluer dans le sens où s'il y a des choses qui ne fonctionnent plus du tout, il va falloir revoir ça et se remettre en question. Ça ne veut pas dire que ce sont les enfants qui décident. On fait les règles avec les enfants et c'est étonnant mais parfois ils sont beaucoup plus exigeants avec eux-mêmes que ce que l'on croit par rapport aux attendus de l'enseignant. Moi je pense qu'il faut que ça puisse évoluer. »</p> <p><u>Situation 3</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 4</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p>	
	<p>E</p> <p><u>Situation 1</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 2</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 3</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p> <p><u>Situation 4</u> : Relation maintenue entre l'élève et l'enseignant (selon le contrat établi entre eux)</p>	

Les valeurs et finalités pédagogiques, valeurs que les enseignants cherchent à défendre

- A En général : mise en avant de « La bienveillance, que les élèves puissent travailler dans un cadre serein et bienveillant, qu'ils puissent s'écouter les uns les autres, qu'ils puissent euh... se sentir à l'aise et libres de faire des erreurs pour avancer dans leurs apprentissages... qu'ils puissent se sentir à l'écoute, s'ils ont un besoin au sein de la classe mais aussi un besoin qui vient de l'extérieur, de la maison ou de la famille ou quelque chose qui les préoccupe, qu'ils puissent se sentir écoutés et libres de parler avec l'enseignant et avec leurs camarades. [...] La fraternité pour moi c'est très important au sein de la classe.
Situation 1 : « la communication, la bienveillance, la propriété de l'autre car je ne trifouille pas dans les affaires de l'autre, et si ça m'ennuie je lui dis. »
Situation 2 : « la liberté de pouvoir faire ce qu'on veut chez soi, parce que du coup cet enfant impose, essaye d'imposer quelque chose à un autre, ouais la liberté notamment. »
Situation 3 : « le juste équilibre entre « on est enseignant, on a un programme à tenir » et faire en sorte que les enfants puissent l'acquérir dans des conditions sereines en fait. »
Situation 4 : « le respect des apprentissages et le respect de la classe, parce que déjà il perturbe s'il est dissipé, et puis le fait de se dire que l'école est un peu à la carte « là j'en ai marre, je rentre à la maison ». »
- B En général : mise en avant de « » Alors déjà, je veux leur transmettre des savoirs, mais je veux aussi transmettre qu'il sache chercher les réponses par eux-mêmes aussi, dans les cahiers de règles, dans les manuels, qu'ils soient le plus autonome d'autant plus que j'ai un double-niveau (ici CP-CE1). Ce qui est important aussi dans la classe c'est le vivre-ensemble, donc qu'il y ait une bonne ambiance de classe. Et je cherche aussi à être la plus juste possible. [...] [On compte aussi] la fraternité : s'aider les uns les autres, tolérer tout le monde...»
Situation 1 : « La valeur serait déjà un manque de politesse, ne pas avoir demandé au copain pour avoir pris, et d'embêter son camarade, le déranger pendant qu'il fait son travail. »
Situation 2 : « Il ne tolère certainement pas la différence. »
Situation 3 : « Encore une fois, c'est en fin de journée, donc ils peuvent être fatigués. Mais si c'était plus tôt dans la journée, il pourrait y avoir une valeur d'hygiène familiale comme un manque de sommeil par exemple. »
Situation 4 : « M. Donc l'hygiène de vie pourrait être mise à mal ici ? B. Oui. »
- C En général : mise en avant de « Et les valeurs, c'est l'acceptation de soi, l'acceptation de la différence alors... Alors la différence au niveau de la rapidité des réponses, accepter que les autres enfants mettent plus de temps à répondre, à apprendre tout simplement... Donc accepter la différence et accepter aussi que les autres puissent avoir un autre avis et que pour pouvoir cheminer ensemble, il va falloir s'appuyer sur la décision de la majorité du groupe. Et donc on est aussi à apprendre les valeurs de la démocratie. [...] Donc, effectivement, une classe c'est une mini-société avec toutes les valeurs de la démocratie qu'on va mettre en place. »
Situation 1 : « C. Ben, ce qui a été mis à mal c'est le respect de la propriété de l'autre »
Situation 2 : « Pas forcément, disons oui, encore une fois, c'est un enfant à qui il faudrait montrer qu'il y a des différences, mais que certains aiment plutôt le bleu, d'autres le rose, il y en a qui adorent le guacamole et que moi je n'aime pas du tout (rires). »
Situation 3 : confiance.
Situation 4 : /

	<p>D <u>En général</u> : mise en avant de « On suit les valeurs de liberté, égalité, fraternité, mais ce qui est important n'est pas juste de leur dire ça mais de leur expliquer en quoi ça consiste pour qu'ils comprennent d'abord et qu'ils puissent s'approprier ces termes dans leurs vies de futurs individus »</p> <p><u>Situation 1</u> : « Alors les valeurs des normes, on est là pour leur rappeler la tolérance, le respect, mais aussi la liberté : ce n'est pas parce que les affaires sont là que l'élève est libre de les prendre... Donc on revient un peu sur la première partie de l'entretien. Et tout simplement la vie en collectivité. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « Je pense qu'il faut leur ouvrir les horizons et les sortir de ces stéréotypes pour rejoindre un peu les autres valeurs du respect, et non seulement le respect des règles mais aussi des autres. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Le goût du travail, c'est quelque chose qu'ils ont de moins en moins. C'est vrai que parfois écrire quelques mots c'est déjà presque trop d'efforts pour eux. C'est quelque chose qu'on essaye de travailler de manière progressive et ce depuis toute la scolarisation qui se travaille déjà en maternelle et c'est pour ça qu'il ne faut pas négliger le travail en maternelle qui contribue beaucoup. »</p> <p><u>Situation 4</u> : « Si c'est d'ordre médical la question de la valeur ne se pose pas, mais si la classe devient très bruyante et d'autres élèves ont le même problème petit à petit, c'est un problème de respect des autres et de politesse qui consiste aussi à ne pas déranger les autres. »</p>
	<p>E <u>En général</u> : mise en avant de « La solidarité entre les élèves. La devise de la classe c'est "on apprend de ses erreurs" donc on a le droit de se tromper. On doit apprendre. Euh... Mais c'est surtout ces deux principes-là. [...] »</p> <p><u>Situation 1</u> : « Le respect des autres. »</p> <p><u>Situation 2</u> : « L'acceptation de la différence. »</p> <p><u>Situation 3</u> : « Non mais peut être que c'est à moi de voir l'état de mes élèves, d'essayer d'y faire plus attention. »</p> <p><u>Situation 4</u> : /</p>

A propos du consentement	<p>A <u>Sur l'autorité de bienveillance</u> : A. (rires) « Pour moi c'est apporter un cadre aux élèves, parce que les élèves sont demandeurs d'un cadre dans lequel agir et interagir, mais tout en restant bienveillant, tout en restant dans un dialogue, et s'assurer qu'ils comprennent bien pourquoi on pose ce cadre, quel est l'intérêt pour eux de poser ce cadre et l'intérêt pour l'ensemble de la classe d'avoir un cadre bien défini. M. Donc ça c'est vraiment une définition autour de l'échange ? A. Oui M. Comme un commun accord sur l'autorité ? A. C'est ça ! » <u>Situation 1</u> : « Enfin, je pense qu'on peut revenir sur un contrat préalablement fait ensemble, enfin oui. » <u>Situation 2</u> : A. Alors lui, je ne sais pas s'il est toujours en accord avec ça (rires) mais c'est important qu'il comprenne en quoi ça peut être dans son intérêt qu'il y ait des principes d'autorité établis. <u>Situation 3</u> : « Je pense qu'ils seraient en accord [avec le contrat établi]. » <u>Situation 4</u> : l'élève semble toujours en accord avec le contrat établi.</p>
B	<p><u>Situation 1</u> : « Je dirai qu'il est d'accord et moi aussi. » <u>Situation 2</u> : l'accord est maintenu <u>Situation 3</u> : l'accord est maintenu <u>Situation 4</u> : l'accord est maintenu</p>
C	<p><u>Situation 1</u> : « Alors je pense que oui, sauf que ben, comme dit, peut-être que celui qui a été un peu en tort, il va ruminer, alors qu'il sait très bien, il sait... Il y a toujours l'intelligence rationnelle qui va lui dire "Oui, tu as été en tort et rappelé à l'ordre", mais il y a la gestion des émotions qui est compliquée, l'intelligence émotionnelle qui est complexe parce que tout le monde ne gère pas pareil. » <u>Situation 2</u> : « M. Et tout le monde est toujours d'accord avec ça ? [...] » C. Oui. Enfin si, certains vont remettre en question. Il y en a qui vont être à prendre la parole et interrompre les autres, ou à parler trop fort... Et là l'enseignant ne sera pas là à essayer de convaincre que les sushis c'est bon, mais il sera dans un rôle d'animateur et de respect de la prise de parole. M. Et tout le monde est toujours d'accord avec ça ? Vous en tant qu'enseignant vous êtes toujours d'accord avec ce message et les enfants aussi ? C. Bah sauf que des élèves qui ont un peu plus de mal à respecter les règles... Donc à un moment il faudra intervenir en disant peut-être "là tu as eu la parole, là c'est au tour des autres. Il faut laisser les autres participer à la discussion". » <u>Situation 3</u> : (à propos de l'accord) « Tout à fait. S'ils arrivent à le formuler et à le dire, ça veut dire qu'ils sentent bien le rôle de l'enseignant dans son autorité, mais que lui peut aussi accepter d'entendre cela. » <u>Situation 4</u> : l'accord semble toujours être là.</p>
D	<p><u>Situation 1</u> : « Alors je pense que ce contrat peut évoluer. C'est comme les règles de vie de l'école et de la classe, parce qu'il faut toujours se remettre en question. Comme je l'ai dit au début, il n'y a pas de pédagogie ou de solution miracle. Tous les enfants sont différents, et je dis bien enfants et pas élèves car ce sont bien des êtres humains avec des sentiments.... Comme disent les sociologues ils ont un habitus différent, un environnement familial ou extrascolaire qui est différent. Et le contrat peut évoluer dans le sens où s'il y a des choses qui ne fonctionnent plus du tout, il va falloir revoir ça et se remettre en question. Ça ne veut pas dire que ce sont les enfants qui décident. On fait les règles avec les enfants et c'est étonnant mais parfois ils sont beaucoup plus exigeants avec eux-mêmes que ce que l'on croit par rapport aux attendus de l'enseignant. Moi je pense qu'il faut que ça puisse évoluer.</p>

	<p>M. Pour que justement les deux parties restent d'accord avec le contrat ? D. Tout à fait. » <u>Situation 2</u> : « M. Et dans le contrat établi entre vous et les élèves, les principes restent les mêmes ou sont amenés à évoluer ? D. Non pas spécialement, je pense que la situation peut être réglée paisiblement. » <u>Situation 3</u> : « Oui [le contrat est toujours approuvé] mais à ce moment-là, on ne peut pas passer sa journée à jouer : il faut les préparer à la vie future où quel que soit le travail il y aura des contraintes et des atouts. » <u>Situation 4</u> : « Oui parce qu'on a pris en compte sa demande et on l'a comprise. On ne détient pas la vérité totale non plus, on se remet en question, ça dépend des élèves, de la classe, de notre état, de notre fatigue... Il y a plein de critères qui jouent, il n'y a pas vraiment de réponse nette et définie. »</p>	
	<p>E <u>Situation 1</u> : « M. Ok. Alors je travaille sur l'autorité de bienveillance mais aussi sur la question dans le sens du contrat établi entre l'enseignant et l'élève. Est-ce qu'à votre avis ici le contrat reste le même ou il peut évoluer ? E. Non, parce que selon moi, il a bafoué le respect entre lui et son camarade. Pour moi, tant qu'il me respecte et qu'il ne m'insulte pas, je ne vois pas le souci. » <u>Situation 2</u> : « M. Et est-ce que tout le monde est d'accord avec le contrat établi ? E. Oui car j'écouterai tout le monde. » <u>Situation 3</u> : « E. Il faudrait revoir le contrat ensemble. M. Et sur quels points ? E. Sur pourquoi ils sont fatigués, pourquoi est-ce qu'ils n'ont plus envie de travailler... » <u>Situation 4</u> : le contrat reste maintenu.</p>	

4^{ème} de couverture

Ce mémoire questionne la pratique de l'autorité de bienveillance au sein des enseignements à l'école élémentaire. En souhaitant étudier les questions d'autorité dans l'école actuelle, le concept d'autorité de bienveillance développé par Gérard Guillot (2006) est apparu comme un concept intéressant à étudier.

Une recherche approfondie de la notion et de ce qu'elle impliquait été nécessaire. Cela implique non seulement de comprendre le principe d'autorité, mais aussi celui de bienveillance, pour en déduire et analyser les principes du concept d'autorité de bienveillance établis par Guillot.

Pour étudier cette pratique d'un point de vue sociologique, il fallut alors en déduire un cadre théorique bâti par Boltanski et Thévenot (1991). De ce cadre théorique est née une méthodologie de la recherche qui transparaît par le biais d'un tableau d'indicateurs.

Les résultats de l'étude ont été trouvés grâce à des interviews réalisées sur quatre enseignants actuels à l'école élémentaire.

Enfin, ces résultats ont pu mener à des interprétations qui sont le fruit de ce travail de recherche sociologique.

Mots-clefs : autorité, bienveillance, sociologie, enseignement