

RELATIONS PROFESSEURS-ÉLÈVES EN LYCÉE

Trois stratégies d'enseignants mises en débat

Hélène Veyrac et
Julie Blanc

Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, École nationale de formation agronomique,
Université Toulouse - Jean Jaurès, UMR éducation, formation, travail et savoirs.

Pour agir efficacement, les enseignants adoptent, consciemment ou non, des stratégies en classe, dans leur façon d'interagir avec les élèves. Une analyse de ces stratégies a été menée auprès de 69 enseignants de lycées professionnels publics français, puis trois d'entre elles ont été soumises à la réflexion d'enseignants de cinq de ces lycées.

Ces trois stratégies comportent, pour les auteurs, chercheurs en sciences de l'éducation et en ergonomie, des traces ou des prémices de déshumanisation de la relation professeur/élèves. La première consiste à déstabiliser des élèves en recourant par exemple à l'ironie, confinant parfois à l'humiliation. La deuxième concerne des situations dans lesquelles l'enseignant délègue une partie de ses tâches d'enseignement à des élèves « moteurs ». Enfin, la dernière consiste à, intentionnellement, ne pas prendre en charge certains élèves, repérés comme « inintéressés » ou « absentéistes ».

Les débats au sein des cinq équipes éducatives ont eu des dynamiques propres. Les stratégies y ont souvent été justifiées par des intentions d'agir efficacement et des besoins de se protéger, empêchant, selon les auteurs, la prise en compte de leur « réception affective » par les élèves.

Le métier d'enseignant a connu et continue de connaître des changements importants. Les enseignants sont confrontés à des conditions de travail qui ont, ces dernières décennies, évolué vers une « *intensification, une diversification et une complexification des tâches professionnelles qui leur incombent* » [MAROY, 2006 ; ESTEVE et FRACCHIA, 1988]. Cette évolution du travail peut jouer sur leur satisfaction professionnelle, elle-même impactant la santé au travail, en ce sens qu'une insatisfaction professionnelle « *engendre des conséquences négatives sur la santé, notamment psychologique des enseignants* » (accroissement du stress, diminution de l'estime de soi, épuisement professionnel) [AMATHIEU et CHALIÈS, 2014]. Nombreux sont les travaux de recherche qui font état d'un malaise enseignant (notamment, ESTEVE et FRACCHIA, 1988 ; LANTHEAUME et HÉLOU, 2008 ; DOUDIN, CURCHOD-RUEDI et alii, 2011) reposant sur un phénomène de détresse psychologique (épuisement professionnel) liée entre autres, au manque de soutien, à la faible reconnaissance au travail, à la difficulté dans la gestion de la classe, à la violence scolaire [MUKAMURERA et BALLEUX, 2013]. D'autres recherches [TAYLOR et TASHAKKORI, 1995] se centrent sur l'influence des interactions avec les élèves sur la satisfaction professionnelle des enseignants et montrent que cette satisfaction est corrélée avec l'attitude scolaire des élèves : « *le travail avec des élèves non volontaires, voire difficiles, et n'ayant pas le niveau scolaire attendu, a des répercussions négatives sur la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que sur le stress au travail* » [AMATHIEU et CHALIÈS, 2014, p. 226].

L'activité d'enseignement, comme toutes les activités professionnelles qui reposent sur des interactions sociales et un engagement relationnel importants (notamment les services de santé, les services sociaux), pose corollairement la question d'une déshumanisation dans la relation à l'autre. En effet, les enseignants, en tant que professionnels dont l'objet de travail repose sur la relation humaine et dont la profession est considérée comme étant à haut risque de stress et d'épuisement professionnel [BRUNET, 1998], sont susceptibles d'être exposés à ce phénomène de déshumanisation dans la relation. Celle-ci pourrait se traduire par « *une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues, et par une relation conduite de façon froide, distante, voire cynique* » [CURCHOD-RUEDI, DOUDIN, MOREAU, 2010, p. 152].

Par ailleurs, la qualité des relations entre élèves et enseignants, outre le fait qu'elle favorise un climat scolaire propice aux apprentissages (motivation, adaptation scolaire) constituerait également un facteur de protection contre l'échec scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés à l'école [FALLU et JANOSZ, 2003]. Ceci trouve un écho dans les travaux portant, plus globalement, sur les liens entre jugements scolaires et comportements des enseignants, dont BRESSOUX [2003] propose une revue de travaux. Il avance que « *l'intensité avec laquelle les jugements déterminent les comportements, de même que le type de comportements qui sont déterminés par un jugement particulier, varient considérablement d'un enseignant à l'autre* » [op. cit., p. 50]. Pour autant, il ajoute que les élèves perçoivent de manière très précise « *le traitement différencié dont ils sont l'objet* » vis-à-vis de leurs pairs. Ces jugements « *passent par des comportements des enseignants et certaines organisations pédagogiques qui vont placer les élèves dans des conditions plus ou moins favorables à l'apprentissage* » [op. cit., p. 55].

Si les liens entre jugement scolaire et relation enseignant-élève ou entre traitement différencié des élèves et apprentissage sont étudiés, ils le sont rarement sous l'angle de l'épuisement professionnel des enseignants. Se pose alors la question de l'existence de traces de déshumanisation dans les organisations pédagogiques des enseignants, y compris sous des formes embryonnaires, atténuées, prenant place dans l'exercice quotidien de leur métier.

Afin de contribuer à instruire cette question, une recherche en deux temps a été menée, en privilégiant la prise en compte des points de vue des enseignants. Il s'est agi ainsi de décrire les modes de pensée, les « rationalités enseignantes » intervenant dans les traitements différenciés des élèves.

Les deux temps de la recherche sur les stratégies d'enseignants

Les données exploitées dans cet article¹ ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2013-2014 en France métropolitaine auprès de 69 enseignants de disciplines générales et professionnelles de 6 lycées publics situés en zone rurale ou dans des villes de moins de 50 000 habitants. La méthodologie présentée dans VEYRAC et BLANC [2014] comporte deux temps. Lors du « temps 1 » du recueil de données, les enseignants ont été amenés, dans le cadre d'entretiens individuels, à rendre compte de leurs pratiques en lien avec les profils d'élèves qu'ils identifiaient². Plus de quarante stratégies stables et récurrentes d'enseignants ont ainsi pu être dégagées. Nous entendons ici par stratégie un ensemble structuré d'actions orientées par un but. Au « temps 2 », une dizaine de ces stratégies a été soumise à la réaction des équipes éducatives dans un contexte de restitution des données de recherche, qui s'est déroulé dans 5 des 6 établissements de l'échantillon³. Les échanges ont été enregistrés, retranscrits et analysés de manière thématique⁴.

Nous présentons ci-après trois stratégies d'enseignants qui ont fait l'objet d'une présentation au temps 2, choisies pour leur caractère discutable : « déstabilisation-humiliation », « instrumentalisation des élèves moteurs » et « non-prise en charge ». Ces stratégies ont été identifiées au temps 1, auprès de respectivement 2, 16 et 3 enseignants. Des éléments de réactions d'enseignants à ces stratégies apparaissent à la suite de la présentation de chaque stratégie.

Ainsi, l'examen des réactions de l'équipe éducative à la présentation de ces trois stratégies constitue une base de réflexion pour aborder la question de la réception, par les enseignants, de résultats de recherche. Nous cherchons à comprendre les conditions d'émergence, les constructions et les éventuelles mises en débat de pratiques sinon déshumanisantes, tout du moins discutables au sein d'un collectif professionnel. Les stratégies jugées par les chercheurs comme portant des traces de déshumanisation sont-elles ainsi perçues par les enseignants ? Lorsqu'elles sont présentées au collectif de professionnels de l'éducation, font-elles l'objet de discussions ? Si oui, sur quoi portent ces discussions ?

1. Cette recherche a reçu le soutien financier de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du Commissariat général à l'égalité des territoires et du Défenseur des droits. Nous remercions par ailleurs l'ensemble des personnels des lycées qui ont participé à cette recherche, ainsi que Laurent Fauré pour ses suggestions constructives.

2. Les recueils individuels ont été menés à partir des trombinoscopes des élèves des classes des enseignants. Ils comportaient une tâche de classement des élèves, une tâche de production de propriétés de ces classements [GAILLARD et URDAPILLETA, 2013] et un entretien centré sur les activités de l'enseignant relatives à ces classements.

3. Un établissement, pour des raisons d'organisation matérielle, n'a pas pu donner suite à notre proposition de restitution. Les personnels qui ont participé aux restitutions du temps 2 ont été des enseignants impliqués dans le temps 1, parfois associés à d'autres enseignants, voire à d'autres personnels, selon les établissements (conseillers principaux d'éducation, personnels de l'équipe de direction).

4. Il s'est agi dans cette phase d'analyse thématique de « *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés* » [PAILLÉ et MUCCHIELLI, 2013, p. 232] dans le corpus de données.

STRATÉGIE DE DÉSTABILISATION-HUMILIATION

Au temps 1, deux enseignants ont décrit une stratégie de déstabilisation, voire d'humiliation envers certains élèves. Le premier enseignant explique, à propos d'un élève décrit comme « *se sentant fort et sûr de lui* » : « *je vais aller le chercher, parce que je sais qu'il malmène celui-ci, je vais aller lui demander son avis pour qu'il s'exprime face aux autres et que du coup les autres se rendent compte qu'il n'est pas très à l'aise à l'oral* ». Il fait montre d'une stratégie directe, voire cynique envers l'élève déstabilisé, dans le but ici de « *rééquilibrer tout le monde* ». Le second, de manière plus détournée, utilise une forme spécifique d'ironie, d'« *humour* »⁵ pour déstabiliser les élèves bavards, « *ceux qui interviennent intempestivement* » : « *Si j'utilise l'humour, le second degré, parfois ça marche, parfois ils comprennent pas, mais comme il y a d'autres élèves dans la classe qui comprennent, je m'appuie un peu sur eux et souvent ça permet peut-être de délier le conflit sans leur donner raison. Si j'utilise l'humour c'est que je veux les mettre dans une situation qui les déstabilise un petit peu, [...] Ça permet de faire sourire les autres, de voir que les autres ne sont pas complices de leur attitude. L'humour ça permet de faire une remarque sévère, mais en le disant avec le sourire, ça désamorce la situation* », la stratégie étant proche ici, d'une prise à partie d'un groupe d'élèves contre un autre. Dans les deux cas, la déstabilisation visant un ou plusieurs élèves en particulier est publique. Le caractère public et volontairement déstabilisant de ces interventions nous a incitées, lors de la restitution des résultats aux équipes (temps 2), à nommer cette stratégie « déstabilisation d'un élève, humiliation ». Les pratiques d'humiliation sont à rapprocher, à l'instar de MERLE [2016 ; 2010] dans ses études analysant le ressenti des élèves, de moqueries, d'injustices, de dévalorisation ou encore de pratiques de rabaissement scolaire.

Au temps 2, peu d'enseignants ont perçu de l'humiliation dans les propos que nous leur avons rapporté, ce qui traduit, de notre point de vue, une euphémisation du caractère humiliant de la stratégie : « *Humiliation, c'est fort* » (Étab. 5⁶) ; « *Moi je n'irais pas jusqu'à l'humiliation* » (Étab. 2). Les termes plus appropriés seraient alors selon eux « *basher* » ou bien « *vanner* » : « *L'humiliation, ça fait sadique quand même donc ce terme-là, on n'est pas d'accord [...] vanner, oui, parce que ça ils [les élèves] connaissent, ils pratiquent et on réutilise quelque chose qu'ils pratiquent* » (Étab. 4). Cette citation révèle, outre l'expression d'un désaccord avec le terme « humiliation » pour dénommer cette stratégie, une perception des enseignants de leur relation avec leurs élèves, qui serait basée sur un rapport « d'égal à égal ». Ceci se retrouve dans les propos d'autres enseignants : « *en cours, ça m'arrive avec une classe d'avoir des propos pas déplacés, mais sur cette classe qui est très masculine, de jouer sur le même registre qu'eux* » (Étab. 2), comme si les comportements de railleries entre jeunes autorisaient certains enseignants à adopter les mêmes codes de langage en employant notamment « l'attaque » verbale.

L'euphémisation nous semble s'accompagner parfois d'une sous-estimation de l'impact potentiel de cette stratégie de déstabilisation-humiliation sur la personne de l'élève, comme dans les propos suivants : « *Après, chaque professeur a sa personnalité et son style et les élèves le savent. Et quand on pratique ça, il y a un jeu qui s'installe. Et je ne vais pas dire qu'ils s'habituent, mais bon* » (Étab. 4).

5. L'humour renvoie ici à une moquerie de l'enseignant ciblant un ou plusieurs élèves de la classe.

6. Les établissements d'enseignement auxquels sont rattachés les enseignants sont indiqués par un numéro : « Étab. 1 » renvoyant à l'établissement 1, « Étab. 2 » à l'établissement 2, etc.

Ainsi, le caractère humiliant de cette stratégie apparaît de manière controversée entre enseignants et chercheurs : les enseignants le jugent globalement surestimé par les chercheurs et les chercheurs le jugent généralement occulté par les enseignants. Cette divergence pourrait être imputable au fait que les chercheurs donnent une place prépondérante aux relations personnelles de l'enseignant avec chaque élève et moins aux relations collectives de l'enseignant avec le groupe-classe.

Par ailleurs, plusieurs enseignants ont exprimé une fonctionnalité dans le recours à la désstabilisation-humiliation d'un élève : « *Utiliser une phrase un petit peu humoristique, un petit peu percutante, pour remettre en place l'élève gentiment, sans qu'il se vexe. Ça peut être utile* » (Étab. 3) ; « *on fonctionne parfois comme ça [...] sur des caractères forts [...] Bah de manière ironique pour les faire redescendre sur terre* » ; « *ou les mettre en difficulté et puis ça fait comprendre que le leader de la classe n'est pas si charismatique que ça vis-à-vis des autres* » ; « *on peut lui rabaisser un peu son caquet* » (Étab. 2). D'autres considèrent le recours à cette stratégie comme une nécessité pour l'enseignant : « *C'est une question de survie à un moment donné avec certains* » (Étab. 2), associée à une logique de rapport de force : « *Il y a certaines classes, par exemple, où on doit prouver, parce qu'on est une femme [...] qu'on a une légitimité, le droit d'être derrière le bureau [...] on est déjà dans un rapport de force à la base, la seule force qu'on peut utiliser ça va être à travers le langage et de fait, l'ironie c'est le seul moyen qu'on a pour avancer* » (Étab. 2). La désstabilisation-humiliation à travers le maniement du langage, ses subtilités rhétoriques et la mobilisation de références culturelles implicites apparaissent ainsi comme les outils privilégiés pour faire face à des élèves perturbateurs.

La logique du rapport de force suscitée s'exprime également au travers du langage employé au cours de ces débats. En effet, on relève parfois l'usage par les enseignants, d'un registre d'affrontement, de métaphores guerrières (« *se battre* », « *doser les coups* », « *lutte d'influence* », « *chercher la faille dans la cuirasse [...] pour qu'il se sente obligé de se neutraliser lui-même* », « *armes* », « *scuds* »⁷, « *frappes chirurgicales* », « *les fusils sont chargés* ») lorsqu'ils évoquent leurs relations avec les élèves, ou certains de leurs élèves.

D'autre part, plusieurs enseignants perçoivent non seulement une utilité, mais aussi une efficacité dans le fait de « *basher* » (dénigrer, railler) certains élèves, notamment parce que cela peut constituer un instrument de régulation et de gestion de la classe : « *L'humour et la vanne, oui ça marche* » (Étab. 4). Ainsi, la stratégie peut être jugée fonctionnelle et efficace, (la fin semblant, dans certains cas, justifier les moyens) bien que le discours d'autres enseignants contraste : « *On fait de l'humour pour recadrer justement un leader négatif et finalement on le met en position de victime, donc ce qu'on voulait faire, c'est-à-dire le remettre à sa place, on n'y arrive pas forcément [...] on crée plutôt un sentiment de solidarité vis-à-vis de l'élève* » (Étab. 3). À l'utilité et à l'efficacité est ici opposé l'argument de pratiques non satisfaisantes, voire contre-productives : la désstabilisation-humiliation ne permettrait pas à l'enseignant de parvenir à ses fins, ce dernier pourrait même se trouver mis à mal par une sorte de retournement de la classe contre lui, la classe prenant le parti de l'élève « *victimisé* ». Cette stratégie est par conséquent, discutée par les enseignants en termes d'efficacité ou d'inefficacité (« *c'est contre-productif* »), non pas en termes éducatifs. La question du principe « *éthique* » en jeu a cependant été discutée dans trois établissements, où les discours des enseignants laissent entrevoir une prise en considération de la réception de la stratégie par les élèves :

7. Un *scud* désigne ici une attaque verbale qui arrive de manière inattendue.

« l'humour peut être méprisant des fois, ça arrive » (Étab. 5) ; « c'est très mal perçu alors qu'on ne pense pas blesser » (Étab. 3) ; « quand on veut remettre en place avec un petit peu d'ironie [...] on va trop loin parce que les jeunes ne sont pas outillés comme nous » (Étab. 1). Ainsi quelques enseignants expriment percevoir une vulnérabilité des élèves.

Une équipe (Étab. 2), après avoir clairement assumé l'usage de cette stratégie de déstabilisation-humiliation, se soucie de la relation à l'élève une fois l'incident passé : « Après [avoir bashé l'élève] on peut nuancer le propos ou s'expliquer avec l'élève en question » ; « ou le revaloriser dans d'autres circonstances ». Cette démarche de réhabilitation est justifiée par plusieurs finalités : compenser la violence exercée (« On a été méchant à un moment donné, je pense qu'on reconnaît qu'on a été trop loin et du coup on rattrape aussi »), éviter la stigmatisation (« pas le cibler dans la case "celui qui met le bordel" »), maintenir la relation (« pour ne pas rompre le dialogue »).

Enfin, cette stratégie de déstabilisation-humiliation a également été argumentée selon le principe suivant : « il y a des gens qu'on remet à leur place dans le monde des adultes, donc moi

que la société soit à l'échelle d'une classe ça me semble logique » (Étab. 4). La violence de la société justifierait ici de la reproduire dans le contexte de la classe. Le propos semble s'appuyer sur plusieurs présupposés : la société est violente, l'école doit être à l'image de la société, la violence peut faire partie de la classe.

En ayant recours à la stratégie de déstabilisation-humiliation, les enseignants

n'utilisent-ils pas les moyens que l'institution dénonce et qu'eux-mêmes dénoncent également ? Le recours à cette stratégie s'expliquerait-il par une méconnaissance de stratégies alternatives ? En tout état de cause, elle peut interpeller quant aux ressources éducatives et pédagogiques dont disposent certains enseignants pour conduire et gérer la classe.

« On fait de l'humour pour recadrer justement un leader négatif et finalement on le met en position de victime, donc ce qu'on voulait faire, c'est-à-dire le remettre à sa place, on n'y arrive pas forcément [...] on crée plutôt un sentiment de solidarité vis-à-vis de l'élève. »

STRATÉGIE D'INSTRUMENTALISATION D'ÉLÈVES MOTEURS POUR AIDER D'AUTRES ÉLÈVES

Une stratégie d'enseignement relevée au temps 1 de la recherche réside dans le recours de l'enseignant à des élèves « moteurs », pour aider des élèves plus « faibles ». Voici des verbatims qui illustrent cette stratégie : « je leur dis aux meilleurs, votre job c'est d'aider ; des fois je demande aux meilleurs d'encourager les moins bons », « je lui ai dit [à un élève qui est "sérieux et a des capacités"], ce serait bien que tu sois un peu comme Lucie, que tu sois un moteur dans la classe, pour essayer d'aider les autres et surtout d'aider "les élèves les plus en difficulté" ».

Le caractère discutable de cette stratégie nous semble résider dans le fait que l'élève est perçu pour l'aide qu'il peut apporter aux autres élèves, dont l'enseignant ne parvient pas à assumer l'enseignement (pour des raisons diverses : organisation de l'enseignement, contraintes curriculaires, classes à effectif élevé, etc.). À l'instar de TROUCHE [2002], on pourrait décrire un élève-sherpa, pour lequel l'enseignant attribue un rôle particulier dans l'apprentissage

au bénéfice d'autres élèves de la classe. La stratégie comporte une injonction à la solidarité qui résonne comme une injonction à assumer des fonctions relevant de la responsabilité de l'enseignant, et donc se rapprocherait d'une injonction à aider l'enseignant, sans s'enquérir préalablement de la volonté et de l'implication de l'élève. Cette stratégie est par conséquent à distinguer des dispositifs d'apprentissage par les pairs dans lesquels les élèves sont formés au tutorat et où la question de leur volonté d'aider ou pas un autre élève est prise en compte [CONNAC et LEMPERIÈRE, 2013].

À la restitution des résultats (temps 2), les cinq équipes ont validé les pratiques associées à la stratégie « instrumentalisation d'élèves moteurs » : les professeurs y ont reconnu une pratique courante. Deux équipes approuvent ces pratiques : « *je trouve ça très bien, je me reconnais là-dedans* » (Étab. 1), « *c'est en fait du management : il y a des gens qui [...] délèguent et donnent des responsabilités* » (Étab. 2). Ces deux équipes ont très peu commenté ces pratiques, comme si elles ne méritaient pas de s'y attarder. Pour les trois autres équipes, les discussions ont porté sur l'aspect péjoratif associé à l'intitulé « instrumentalisation », « *ça donne l'impression qu'on fait les choses à leur insu* » (Étab. 3 ; Étab. 5). Ainsi, plusieurs enseignants ont rejeté ce mot qui renvoyait pour eux à un enseignant « *calculateur, manipulateur* ». Ils ont proposé l'intitulé « *mobiliser les élèves moteurs pour aider les autres* » (Étab. 5). Par ailleurs, ils ont avancé de nombreux arguments qui justifient de s'appuyer sur les « *élèves moteurs pour le bénéfice des plus faibles* ». Les voici résumés.

– Les élèves moteurs tireraient un bénéfice direct du fait d'être en activité d'enseignement : ils sont « *valorisés* » (Étab. 4), « *la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner* » (Étab. 3).

– L'enseignement par les élèves « *qui ont des capacités* » aurait un effet sur le « *vivre ensemble* » : « *Mes élèves qui ont des capacités, je leur demande sans cesse d'épauler ceux qui sont en difficulté et je considère que c'est aussi le rôle de l'école de permettre le vivre ensemble, et donc à ceux qui ont des capacités d'être moteur pour les autres. C'est une valeur que je défends* » (Étab. 2), « *Oui, c'était plutôt intéressant, la stratégie, voilà, d'amener petit à petit, et puis quelque chose qui se mutualise dans cette classe, là. Enfin, une mutualisation des compétences des uns qui se versent sur d'autres* » (Étab. 5), « *pour que ce soit entre eux* » (Étab. 5).

« Mes élèves qui ont des capacités je leur demande sans cesse d'épauler ceux qui sont en difficulté et je considère que c'est aussi le rôle de l'école de permettre le vivre ensemble, et donc à ceux qui ont des capacités d'être moteur pour les autres. C'est une valeur que je défends. » (Étab. 2)

– Les élèves moteurs rendraient l'apprentissage plus accessible aux autres élèves : « *Quand un élève ne sait pas faire, quand il voit un autre élève faire, sur du pratique, ça lui semble plus accessible* » (Étab. 3).

– Les élèves moteurs sont également perçus du point de vue des ressources possibles pour enseigner : « *On utilise tous les moyens qui sont en notre possession pour que le message passe* » (Étab. 5).

Bien que la stratégie d'instrumentalisation des élèves moteurs semble très répandue (mais pas systématique comme illustré ainsi : « *Je n'ai pas l'impression de toujours utiliser mes élèves moteurs pour aider les autres* » (Étab. 4)), trois enseignants ont exprimé un avis critique négatif vis-à-vis de cette stratégie : « *Moi personnellement, [...] je ne partage pas votre point de vue d'exiger de mes meilleurs élèves de porter les autres* » (Étab. 3). Dans l'établissement 4, M. Martin, approuvé par un de ses collègues, indique : « *[quand j'étais élève] j'ai vécu*

l'instrumentalisation de l'élève moteur que j'étais pour aider les autres et je n'ai pas vécu ça bien. C'est-à-dire qu'à un moment donné on détourne son attention parce qu'il faut toujours aider. Alors c'est bien la philanthropie, mais à un moment donné je me dis voilà c'est à moi [en tant qu'enseignant] de faire ça, c'est mon boulot. Et l'émulsion, la mayonnaise c'est moi qui la fais monter et bien évidemment que je vais utiliser peut-être une remarque en français, [...] je pense à Zoé, elle sait qu'avec un regard, c'est pour demander à Maxime d'arrêter de faire un dessin et d'écouter M. Martin⁸ – mais au-delà de ça, je ne suis pas d'accord avec [le fait de demander à un élève de porter les autres]... Les élèves moteurs oui, ils sont là pour le bon déroulement de cours, ils nourrissent mes objectifs, ça s'arrête là ».

Dans l'établissement 5, des changements de points de vue sont apparus au cours de la discussion lors de la restitution. En effet, pour deux participants (une enseignante et un CPE), les points de vue ont évolué au fil des échanges. Ainsi, après avoir défendu la connotation péjorative du terme d'« instrumentalisation », leurs propos se sont considérablement modifiés au cours des échanges, passant d'une « défense de la stratégie » à la remise en cause de sa légitimité. L'enseignante (Étab. 5) réagit sur la connotation négative du mot « instrumentalisation » : « Oui, c'était plutôt intéressant, la stratégie [...] Il y a de la solidarité, là. L'objectif, c'est quelque chose de positif quand même. » Quelques tours de parole plus tard, elle s'interroge : « C'est limite quand même, parce que c'est plutôt comme ça qu'on le perçoit [positivement], mais après c'est vrai ça peut aussi interroger sur ce qu'on fait du bon élève, donc on l'instrumentalise, et qu'est-ce qu'on fait de l'élève qui a plus de difficultés, ben on va dire, ben en fin de compte il est tiré par l'autre », questionnant par là même le rôle de l'enseignant. Dans le même temps, le CPE opère un changement similaire. Après avoir proposé un intitulé différent de la stratégie « mobiliser les élèves moteurs pour aider les autres », il semble prendre en compte le point de vue d'un élève moteur pour lequel l'école aurait parfois des attentes peu légitimes : « C'est vrai que des fois on dit en conseil de classe, "lui, il est bon élève, c'est dommage qu'il participe pas plus

« C'est vrai que des fois on dit en conseil de classe, "lui, il est bon élève, c'est dommage qu'il participe pas plus pour tirer les autres vers le haut", mais à la limite, il est pas là pour tirer les autres vers le haut, cet élève, il est là pour bosser pour lui. Mais des fois, on a quand même ces réflexes de dire "le bon élève, il devrait entraîner les autres". Mais c'est pas son boulot. »

pour tirer les autres vers le haut", mais à la limite, il est pas là pour tirer les autres vers le haut, cet élève, il est là pour bosser pour lui. Mais des fois, on a quand même ces réflexes de dire "le bon élève, il devrait entraîner les autres". Mais c'est pas son boulot. »

En résumé, lorsque cette stratégie « instrumentalisation des élèves les plus forts » est mise en discussion auprès des enseignants, le terme « instrumentaliser » est souvent rejeté, parfois nuancé. Une remise en question de la stratégie est

toutefois envisagée par certains enseignants mais bien souvent écartée tant elle semble professionnellement valorisée. Ainsi, il apparaît courant et « pédagogiquement efficace » que les élèves jugés plus avancés participent sous l'injonction de leur enseignant à la construction d'apprentissages de leurs pairs.

8. M. Martin illustre une variation de l'instrumentalisation : il semble requérir l'aide d'une élève pour « tenir » un autre élève, mais se refuse d'y recourir à des fins centrées sur les savoirs à apprendre.

STRATÉGIE DE NON-PRISE EN CHARGE

La troisième stratégie d'enseignement identifiée comme discutable concerne un renoncement dans la prise en charge de l'apprentissage de certains élèves : « *Je ne m'en occupe pas* [des élèves absentéistes], *à partir du moment où ils ne perturbent pas quand ils sont là, c'est "vous faites rien, ben tant pis, vous faites rien", on va pas pleurer* ». Un autre enseignant exprime une non-prise en charge ciblée sur un élève : « *Je lui dis : "bon qu'est-ce que tu fais ?" J'essaie une minute ou deux et puis je laisse tomber. Je me dis bon ben il fait rien, je ne peux pas non plus faire pour lui... Lui, comme on dit, il est feignant comme une couleuvre* ». Un troisième enseignant évoque un contrat tacite passé avec certaines élèves : « *nous avons passé un contrat de non-agression mutuelle, elles veulent pas travailler* [les élèves inintéressées], *elles travaillent pas, elles me laissent tranquille, elles embêtent personne* ».

Lors de la présentation de cette stratégie aux équipes éducatives (temps 2), les enseignants n'ont exprimé aucun étonnement, aucune désapprobation à l'égard des pratiques professionnelles présentées, à l'exception d'une équipe (Étab. 5) qui a débattu la stratégie en termes de normes professionnelles, voire de « *déprofessionnalisation* » dans le sens d'« *une perte de confiance dans l'activité professionnelle* » et d'un « *affaiblissement ou une perte de repères professionnels [identitaires, culturels, éthiques, déontologiques, etc.]* » [ROQUET et WITORSKI, 2013, p. 9] ↘ **Encadré** ci-dessous. Est-ce que c'est encore bien faire son travail d'enseignant que de ne pas prendre en charge l'ensemble des élèves de la classe ? C'est précisément sur cet aspect que nous choisissons de porter notre analyse :

Extrait d'échanges entre personnels de l'éducation à propos de la stratégie « non-prise en charge » recueillis lors de la phase de restitution des résultats auprès de l'établissement 5.

Chercheur : Alors là pour nous, c'est de la « non-prise en charge ».

CPE : Oui, c'est clair, mais c'est plus que de la non-prise en charge, c'est une décharge.

Prof. 1 : Oui c'est se décharger d'un travail qui normalement nous incombe.

CPE : Oui, parce que quand on arrive à ne plus vouloir les élèves en cours, du tout, c'est même plus de la prise en charge, c'est carrément, « je me décharge ».

Prof. 2 : Ben là ils sont là, ils sont en cours [...] là, c'est la non-prise en charge acceptée, consentie parce qu'il [l'enseignant] veut pas entrer en conflit avec les élèves.

Prof. 3 : C'est même pas le conflit là, il s'en fout.

Prof. 2 : Non, mais il n'y a pas de conflit justement, il les met de côté pour pas être [embêté]. Sinon, s'il fait son boulot de prof, et il les oblige à travailler, il va aller aussi vers des [conflits], il va augmenter les pressions, les tensions dans sa classe.

Prof. 3 : Il fait pas son boulot.

Prof. 2 : C'est pas forcément qu'il fait pas son boulot.

CPE : Non, mais des fois, c'est vrai qu'il y a des stratégies de dire « celui-là, je le mets au fond, et puis quand il est au fond, il me fout la paix, tant qu'il me fout la paix, ça va bien ». Enfin, il y a des élèves comme ça. Il y a des collègues, des fois, ils me disent : « *Je le mets au fond, ou je le mets tout devant, et puis comme ça il m'embête pas.* »

Prof. 4 : C'est pour les jours où le conflit, voilà [on veut l'éviter], on veut avancer un peu dans le cours [...].

CPE : Faire des stratégies, c'est faire des choix. Il y a le choix de pas s'occuper

de certains élèves. Il y a le choix de mettre de côté certains élèves. Il y a le choix de s'occuper plutôt... Ben c'est des choix de stratégies. On voit bien que les enseignants, vu le public [...] ils font des choix. Et des fois, les choix, ça veut dire, ben il y a des élèves, je vais pas m'en occuper. On voudrait peut-être s'occuper de trente, et puis le trente-et-unième, ben lui, il me casse les pieds, je le mets dans un coin.

Prof. 4 : Ou pour se préserver, aussi.

CPE : Et puis aussi pour se préserver, mais à la limite, à un moment donné quand on est dans un rapport un peu économique, combien d'élèves il faut sauver ?

Prof. 1 : Oui c'est ça, heu, voilà.

Prof. 2 : Et puis aussi, si tu veux te préserver, aussi, parce que tu vas être tout le temps à travailler, ou être en rapport de force ; il faut les assumer, aussi, ces rapports de force.

Prof. 1 : Faut-il sauver la couleuvre ? [rires] [...]

Prof. 2 : Jusqu'où on doit aller, jusqu'où on fait.

CPE : Ça s'appelle de l'acharnement.

Prof. 1 : Oui, c'est comme en médecine.

Prof. 4 : De l'acharnement éducatif.

CPE : Mais c'est aussi la question de savoir quel est le boulot du prof ; parce que

si on se dit que le boulot du prof, c'est faire le programme, ben à la limite, il fait son programme, à la fin de l'année, il a fini le programme. Il y a peut-être 50 % des élèves qui ont peut-être pas suivi son programme, mais il a fait son programme. Mais il peut se dire : « J'ai fait mon travail. J'ai fait le programme. »

Prof. 4 : Ben il faut le faire [le programme].

CPE : Et à la limite, même s'il en a laissé 50 % sur le côté, il a fait son travail.

Prof. 1 : Ben au regard de la commande de l'État, il a fait son taf.

CPE : Il a fait son travail, et puis à côté de ça, on peut se dire : « ben je fais pas le programme et au lieu d'en emmener 50, je vais en amener 90 à 50 % du programme ». Qui a raison ?

Prof. 1 : Chacun fait des choix.

CPE : Chacun fait des choix, en fonction des classes, en fonction des cours, en fonction des élèves.

Prof. 2 : C'est pas facile.

CPE : C'est pas facile tous les jours. Mais c'est le plus beau métier du monde.

Prof. 5 : On ne sait plus quel est notre travail.

Le débat porte sur les critères de qualité du travail d'enseignant, sur ce qu'il est juste ou non de faire quand des élèves se désintéressent des apprentissages. Qu'est-ce que bien travailler quand on est enseignant ? S'agit-il de respecter ce que l'on comprend des injonctions de l'employeur (faire l'ensemble du programme) ou s'agit-il d'amener plus d'élèves, mais moins loin ? Un consensus semble s'établir dans l'échange (voir **encadré**) sur la nécessité d'effectuer un choix face à l'impossibilité de réaliser l'intégralité du programme tout en prenant en charge la totalité des élèves.

Les échanges d'une autre équipe (Étab. 2) ont moins porté sur un débat de normes éthiques que sur le constat d'un renoncement à apprendre de la part de certains élèves. « C'est compliqué parce qu'il y a même des élèves qui nous disent "mais Madame, de toute façon, on ne fait rien. Vous pouvez faire votre cours tranquillement. Mais moi, je n'ai pas envie de faire". Et donc, du coup, c'est compliqué de les motiver à travailler ». « Oui, il y en a même qui essaient de me convaincre que c'est peine perdue ». « Enfin, c'est souvent parce qu'il n'y arrive pas. Donc il se dit "laissez-moi tranquille, je suis trop nul" ». « Quand on leur dit de travailler, ils sont là en disant "mais Madame, je ne comprends pas pourquoi vous me dites de travailler si je ne vous embête pas dans votre cours" ». « J'ai pas mal d'élèves, dans certaines classes, qui m'ont dit ça, qui assument le fait de travailler ou de ne pas travailler : "Si on ne travaille pas Madame, on assume, on aura une

mauvaise note, on assume" ». Une enseignante exprime son renoncement : « *Ah ! mais moi je lâche hein ! Oui, il y a des moments, je lâche.* ». « *Il y en a un ou deux qu'on laisse tomber* ». Ain-

si, la « *non-prise en charge* » est davantage envisagée sous l'angle de la responsabilité de l'élève que sous celui de leur potentiel mal-être.

« C'est compliqué parce qu'il y a même des élèves qui nous disent "mais Madame, de toute façon, on ne fait rien. Vous pouvez faire votre cours tranquillement. Mais moi, je n'ai pas envie de faire". Et donc, du coup, c'est compliqué de les motiver à travailler. »

Les principaux échanges relevés dans l'établissement 4 portent sur les raisons qui amènent à appliquer cette stratégie : « *C'est un constat. Il y a un moment où ça devient trop lourd à gérer* ». « *Et l'enseignant se*

préserve ». « *C'est une manière de se protéger. C'est un peu comme le pacte de non-agression. Tu ne m'embêtes pas, je te laisse tranquille* ». « *Le vendredi après-midi, certaines classes, avec certains élèves, ça arrive de dire "tu ne m'embêtes pas, je continue avec ceux qui travaillent". Ça arrive, ça existe quand même* ». « *Ce n'est pas systématique. Mais ça arrive parfois et c'est nouveau comme phénomène* ».

Au vu des échanges, les raisons qui amèneraient les enseignants à ne pas prendre en charge de manière ponctuelle et sélective certains élèves, résideraient dans un besoin de se préserver. Enseigner semble ainsi parfois associé à des situations de conflit ou à des moments où « ça devient lourd à gérer ». Le renoncement à prendre l'ensemble des élèves en charge semble assumé par certains enseignants, sous conditions : élèves qui le demandent, le vendredi après-midi, etc.

Vis-à-vis de la stratégie de non-prise en charge, l'explication des raisons qui amènent à adopter la stratégie, du point de vue de l'enseignant, domine les débats. L'établissement 5 fait figure d'exception avec une remise en cause de la stratégie par certains enseignants et un CPE. Est-ce que la participation d'un non-enseignant a joué un rôle dans l'échange ? Les fonctions de CPE instaurent une relation entre adulte et élève distincte de celle des fonctions d'enseignant. Cette distinction peut expliquer que le débat dans cet établissement ait en partie porté sur les conséquences de la stratégie sur les élèves, et ne soit pas resté centré sur des justifications en lien avec l'acte d'enseigner.

DISCUSSION

Objets des débats

Les débats ont suivi des dynamiques différentes pour chacun des cinq établissements.

On retrouve cependant presque toujours des débats sur l'intitulé de la stratégie présentée. Il s'agit là d'un effet des modalités de présentation des stratégies au cours du temps 2. Plus précisément, les stratégies ont été présentées aux enseignants par l'exposé des verbatims, avant que leur soit dévoilé l'intitulé donné à la stratégie par les chercheurs. C'est ainsi qu'un débat entre point de vue des chercheurs et point de vue des équipes éducatives a pu être suscité. Les intitulés « *humiliation* » et « *instrumentalisation* » ont majoritairement été jugés par les enseignants comme péjoratifs, alors que l'intitulé « *non-prise en charge* » a semblé, pour une équipe d'enseignants, atténuer la dérive éthique qu'ils percevaient dans la stratégie présentée.

Des échanges ont porté sur l'existence, la réalité, la fréquence des stratégies. Les résultats sont là très contrastés : une équipe adopte un consensus de rejet d'une stratégie (« non-prise en charge » ↘ **Encadré** p. 193) dans un premier temps, puis évolue vers un registre plus résigné quant à son existence, une autre déplore le recours inéluctable à cette stratégie.

Les débats portent sur les buts associés aux stratégies (question de survie, se protéger, etc.), sur les actions à mettre en place après le recours à une stratégie donnée (par exemple, renouer la relation avec l'élève après l'avoir déstabilisé), sur les conditions d'application de la stratégie, sur l'efficacité des actions, sur ses justifications (par exemple, la violence des rapports sociaux hors de l'école justifie que la violence soit présente en classe) et parfois sur la « réception » par les élèves (« *je ne vais pas dire qu'ils s'habituent, mais bon* », pour la stratégie déstabilisation-humiliation).

Globalement, la stratégie « déstabilisation-humiliation » a été étayée par les débats, alors que la stratégie d'« instrumentalisation » a été valorisée et celle de la « non-prise en charge » déplorée. Les effets psychologiques négatifs des stratégies sur l'élève ont peu été discutés, ce qui relève selon nous d'une euphémisation fréquente des conséquences négatives des stratégies sur l'élève.

Divergences de points de vue sur les traces de déshumanisation

Cette recherche nous a amenées à identifier ce que nous pourrions qualifier de traces ou prémices de déshumanisation et de dérives éthiques dans trois stratégies d'enseignement que nous avons soumises à débat. Ces stratégies ont-elles été perçues par les enseignants comme traduisant « une représentation dépersonnalisée et négative » des élèves ? Ont-elles été commentées comme des stratégies relevant « d'une conduite froide, distante, voire cynique » ? La réponse est clairement négative. En effet, l'analyse des débats montre des divergences notables dans la manière de percevoir et de qualifier la relation et les interactions enseignant-élèves entre chercheurs et enseignants. Les premiers perçoivent des traces de déshumanisation dans des situations du fait qu'ils étudient ces situations sans toutefois les vivre et les autres semblent légitimer ces mêmes situations du fait qu'ils y sont professionnellement engagés et en sont responsables. En effet, l'engagement dans l'action, la répétition des actions, la nécessité de créer des relations viables avec les élèves semblent être autant de caractéristiques du travail des enseignants qui expliqueraient ce décalage d'analyse de la « réception par l'élève » des différentes stratégies d'enseignement entre acteurs de la situation et chercheurs-observateurs. Par exemple, lors des débats sur la stratégie de « déstabilisation-humiliation », les enseignants ne dénoncent pas cette stratégie. Nombreux sont ceux qui rejettent le mot « humiliation » et plusieurs précisent ses conditions d'usage : attaque verbale ciblée sur le leader de la classe, sur les élèves à caractère fort, etc. Là où le chercheur voit une relation froide et distante, l'enseignant voit une expertise professionnelle. Cette divergence d'interprétation peut être expliquée par le fait que les stratégies étudiées relèvent de pratiques courantes qui ont montré leur efficacité et qui modifient, notamment du fait de leur répétition, les façons de les percevoir. Ainsi, l'action semble déterminer les prismes perceptifs du réel, comme si le professionnel ne pouvait percevoir son travail que soumis à certaines responsabilités professionnelles qui en occulteraient d'autres. Enseigner exposerait « au risque » de ne percevoir un jeune en classe que sous l'angle des enjeux d'enseignement, comme un médecin pourrait ne percevoir un patient que sous l'angle des enjeux de la médecine.

Bien souvent, les échanges entre enseignants ont semblé reléguer le ressenti des élèves (en termes de bien-être ou de mal-être), au second plan. Le primat a été accordé aux enjeux de gestion de la classe, à l'efficacité, au sens d'avancée du collectif classe, atténuant ainsi la prise en compte de l'individualité des élèves, comme si l'individu était vu à l'aune de la classe.

Le ressenti des élèves a toutefois parfois été envisagé. Ainsi, un enseignant évoque son propre passé pour exprimer ce ressenti : « *J'ai vécu l'instrumentalisation de l'élève moteur que j'étais [...] et je n'ai pas vécu ça bien.* » Un autre, lors des échanges, s'appuie sur des propos d'élèves : « *Mais Madame, je ne comprends pas pourquoi vous me dites de travailler si je ne vous embête pas dans votre cours.* » Pourtant pour la plupart des enseignants rencontrés, il ne semble exister que peu de moyens (indicateurs immédiats du climat scolaire, indicateurs du niveau de disponibilité de l'élève à l'entraide, interactions avec d'autres acteurs éducatifs tels que les infirmières ou les assistants d'éducation) leur permettant justement de « capter » ces ressentis individuels.

Une efficacité professionnelle aveuglante ?

Les résultats nous conduisent à évoquer la difficulté pour les enseignants de se décentrer de l'activité d'enseignement et d'envisager les éventuelles répercussions négatives des stratégies sur les élèves. Un des facteurs de déshumanisation, de dérives éthiques serait lié à l'efficacité d'enseignement : les propos d'enseignants qui semblent occulter la prise en compte de la sensibilité individuelle des élèves sont associés à un discours sur l'agir efficace, comme si la fin non seulement justifiait les moyens, mais les faisaient envisager sous un jour très favorable, excluant la prise en compte de la « réception affective » par les élèves. Un autre facteur apparaît, celui du besoin, pour certains enseignants, de se protéger de situations de danger liées aux interactions avec les élèves.

Pourtant, il semble raisonnable de resituer les conditions d'émergence des discours constitutifs de nos données. Aucun élève n'a eu à entendre ce que les enseignants ont exprimé. Ceux-ci se sont exprimés, sachant que leurs propos étaient enregistrés dans le cadre d'une recherche. Des effets de désirabilité sociale ont probablement pu intervenir, forçant le trait sur tel ou tel rôle de l'enseignant. Au-delà de cette situation de recueil de données de recherche, quels « jeux entre acteurs » s'installent lorsque les enseignants sont amenés à s'exprimer sur leurs relations avec les élèves ? Probablement que la dimension plus ou moins officielle du lieu (conseil de classe, salle des profs, sphère privée) détermine fortement la teneur des propos. De plus, les liens entre les propos sur les stratégies et les stratégies réellement mises en œuvre par les enseignants n'ont pas été étudiés ici. Autrement dit, les liens entre le « dire sur le faire », qui est de l'ordre du langage et le « faire », qui est de l'ordre de l'action n'ont pas été envisagés. Ces liens renvoient aux interrelations complexes entre pensée, langage, action, qui restent précisément à établir. Les propos tenus par les enseignants rendent-ils compte de pratiques de classe fréquentes ou exceptionnelles ? Peut-on toujours exprimer par des mots ce que l'on fait en acte ? Ce que l'on exprime pour la première fois par des mots induit-il une pensée qui ne préexistait pas au discours ? Dit autrement, les échanges entre enseignants rendent-ils compte de réalités perçues par les enseignants ou renforcent-ils ces réalités en leur octroyant une importance démesurée par les effets de la mise en mots et de la mise en débat ? Les débats et autres échanges diffusent, construisent, développent les concepts, la mise en mots pouvant précéder la pensée, comme si on pouvait avancer ceci : « je le dis, donc je le pense ». Les contextes de débats entre professionnels, qui

nécessitent l'expression par le langage et donc la mise en mots, seraient alors à encadrer, de manière à éviter qu'ils développent, par un effet de polarisation⁹, des micro-formes de dés-humanisation de la relation enseignant-élèves en formes amplifiées, légitimées par leur présence dans les discours. Ainsi la mise en débat des pratiques enseignantes, sous l'angle de la « compétence éthique » [GENDRON, 2009], nécessite un cadre réfléchi, avec des temps où des professionnels de l'éducation qui exercent différentes fonctions (conseillers principaux d'éducation, infirmiers, éducateurs, etc.) participent ensemble aux échanges, permettant d'inclure les missions éducatives dans les débats, au profit du bien-être de tous à l'école.

⁹. Processus par lequel les échanges et discussions dans un groupe intensifient ou exacerbent des attitudes et des points de vue individuels. Une décision après consensus de groupe est par conséquent plus extrême [MOSCOVICI et ZAVALLONI, 1969 ; DOISE, 1970].

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AMATHIEU J., CHALIÈS S., 2014, « Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, n° 38, Armand Colin, p. 211-238.
- BRESSOUX P., 2003, « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 10, Presses universitaires du Mirail, p. 45-58.
- BRUNET L., 1998, « Stress et climat de travail chez les enseignants », *Résonances*, n° 10, p. 3-5.
- CONNAC S., LEMPERIÈRE M., 2013, *Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège*, Congrès Actualité de la Recherche en éducation et en formation, Montpellier, 27-30 août 2013 : www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2225-coop%C3%A9ration-et-rapport-aux-savoirs-le-cas-de-l'organisation-du-tutorat-%C3%A0-l%C3%A9cole-primaire
- CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., 2007, « Les limites du discours prescriptif en matière de santé à l'école, Symposium émotion et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? » Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denise_CURCHOD_357.pdf
- CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., MOREAU J., 2010, « La compréhension des émotions à l'école – Émotions impensables et empathie », in LAFORTUNE L., FRÉCHETTE S., SORIN N., DOUDIN P.-A., ALBANESE O., *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-167.
- DOISE W., 1970, « L'importance d'une dimension principale dans les jugements collectifs », *L'année psychologique*, n° 70, p. 151-159.
- DOUDIN P.-A., CURCHOD-RUEDI D., LAFORTUNE L., LAFRANCHISE N., 2011, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ESTÈVE J.-M., FRACCHIA A., 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, p. 45-56.
- FALLU J.-S., JANOSZ M., 2003, « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire » *Revue de psychoéducation*, n° 32, p. 7-29.
- GAILLARD A., URDAPILLETA I., 2013, *Représentations mentales et catégorisation – Théories et méthodes*, Paris, L'Harmattan.
- GENDRON C., 2009, « Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du care : une utopie ? », in JUTRAS F., GOHIER C., *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-152.
- LANTHEAUME F., HÉLOU C., 2008, *La souffrance des enseignants – Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MARANDA M.-F., VIVIERS S., DESLAURIERS J.-S., 2013, « L'école en souffrance : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 15, p. 225-240.
- MAROTY C., 2006, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 115, p. 111-142.
- MERLE P., 2010, « Humiliation », in LE BRETON D., MARCELLI D., *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 396-399.
- MERLE P., 2006, *L'élève humilié – L'école, un espace de non-droit ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S., ZAVALLONI M., 1969, "The group as a polarizer of attitudes", *Journal of personality and Social Psychology*, n° 12, p. 125-135.
- MUKAMURERA J., BALLEUX A., 2013, « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec », *Recherche et Formation*, n° 74, p. 87-100.
- PAILLÉ P., MUCCHIELLI A., 2013, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- ROQUET P., WITORSKI R., 2013, « La déprofessionnalisation, une idée neuve ? », *Recherche et formation*, n° 72, p. 9-14.
- TAYLOR D. L., TASHAKKORI A., 1995, "Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy", *Journal of Experimental Education*, n° 63, p. 217-230.

TROUCHE L., 2002, « Genèses instrumentales, aspects individuels et collectifs », in GUIN D., TROUCHE L., *Calculatrices symboliques – Transformer en un outil un instrument du travail mathématique : un problème didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 243-275.

VEYRAC H., BLANC J., 2014, *Étude de la catégorisation des élèves par les professeurs, description du processus de déshumanisation de la relation professeur élèves : approche par la théorie de la genèse instrumentale*, rapport de recherche, appel à projet « l'égalité des chances à l'École », MENESR-DEPP, Commissariat général à l'égalité des territoires, et Le Défenseur des droits.