

## Liste des abréviations

CAPPES :	Centre d'Accompagnement et de Prévention pour les Professionnels des Établissements Scolaires
CIIP :	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique
CDE :	Convention relative aux Droits de l'Enfant
E1, E2, E3, E4 :	Enseignant 1 , 2, 3 ou 4
HEP-BEJUNE :	Haute École Pédagogique – Berne, Jura, Neuchâtel
HP :	Haut-Potentiel
IBID :	IBIDem (au même endroit)
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques (France)
INED :	Institut National d'Études Démographiques (France)
PER :	Plan d'Étude Romand
S.D. :	Sans Date



## Liste des figures

FIGURE 1 : PYRAMIDE DE MASLOW, 1954.....	9
FIGURE 3 : SCHEMA EXPLICITANT LE PROCESSUS QUI AMENE L'ENSEIGNANT A HUMILIER .....	32
FIGURE 4 : SCHEMA EXPLICITANT LES ETAPES QUI AMENENT L'ENSEIGNANT A RESPECTER LES ELEVES .....	42

## Liste des annexes

ANNEXE 1 : CONTRAT DE CONFIDENTIALITE .....	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN .....	II
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ORAL – ENSEIGNANT 1.....	IV
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ORAL – ENSEIGNANT 2.....	XVI
ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ORAL – ENSEIGNANT 3.....	XXXI
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ECRIT – ENSEIGNANT 4 .....	XLIV
ANNEXE 7 : EXEMPLE D'UN TRAVAIL ECRIT ANNOTE .....	XLVII
ANNEXE 8 : BREFS RAPPELS POUR DES ELEMENTS DE L'EVOLUTION HISTORIQUE.....	XLVIII



# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>I</b>
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>VII</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>5</b>
1.1    DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	5
1.1.1 <i>Définition d'humilier</i> .....	5
1.1.2 <i>Typologie des humiliations</i> .....	6
1.1.3 <i>La stigmatisation</i> .....	7
1.1.4 <i>L'humiliation scolaire</i> .....	8
1.1.5 <i>Présentation du problème</i> .....	10
1.1.6 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	11
1.2    ÉTAT DE LA QUESTION .....	12
1.2.1 <i>Évolution historique</i> .....	12
1.2.2 <i>Les acteurs du phénomène</i> .....	13
1.2.3 <i>Législation</i> .....	16
1.2.4 <i>Et le PER dans tout ça ?</i> .....	17
1.2.5 <i>Prévenir l'humiliation</i> .....	17
1.3    QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	20
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche, objectifs et hypothèses</i> .....	20
<b>CHAPITRE 2 METHODOLOGIE</b> .....	<b>23</b>
2.1    FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	23
2.1.1 <i>Type de recherche</i> .....	23
2.1.2 <i>Type d'approche</i> .....	24
2.1.3 <i>Type de démarche</i> .....	25
2.2    NATURE DU CORPUS .....	26
2.2.1 <i>Récolte des données</i> .....	26
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	27
2.2.3 <i>Échantillonnage</i> .....	27
2.3    METHODES ET/ OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES .....	28

2.3.1	<i>Transcription</i> .....	28
2.3.2	<i>Traitement des données</i> .....	28
2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i> .....	29
<b>CHAPITRE 3 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>		<b>31</b>
3.1	L'HUMILIATION SCOLAIRE .....	31
3.1.1	<i>L'humiliation du point de vue de l'enseignant</i> .....	31
3.1.2	<i>Les mécanismes néfastes lors d'expériences vécues</i> .....	32
3.1.3	<i>La remédiation suite à un comportement humiliant envers l'élève</i> .....	35
3.1.4	<i>L'humiliation scolaire observée</i> .....	36
3.1.5	<i>Les conséquences sur les élèves</i> .....	38
3.1.6	<i>L'influence des enseignants</i> .....	38
3.1.7	<i>Les aides extérieurs</i> .....	40
3.1.8	<i>Le respect selon les enseignants</i> .....	41
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>51</b>

## Introduction

Confrontée à la recherche d'une thématique pour mon mémoire, j'ai découvert une fameuse citation de Dan Olweus, professeur de psychologie à l'Université de Bergen (Norvège) et premier théoricien du " school bullying ", plus connu en français sous le terme de " harcèlement scolaire", qui a retenu toute mon attention :

Chaque individu doit jouir du droit d'être à l'abri de l'oppression et des humiliations répétées et délibérées, à l'école comme dans la société en général. Aucun élève ne devrait avoir peur d'aller à l'école de crainte d'être harcelé ou avili, et aucun parent ne devrait avoir de soucis à se faire à ce sujet. (1995, p. 147, cité par Delors)

Cette citation, bien qu'écrite au sujet du phénomène appelé "harcèlement scolaire " me semble très étroitement liée au phénomène de " l'humiliation scolaire ".

Le sujet de cette étude me tient à cœur, non seulement parce qu'il s'agit d'un sujet tabou et d'actualité qui peut concerner tous les élèves, mais également parce qu'il permet une prise de conscience à qui s'y intéresse, ce qui est le cas pour moi, future enseignante.

Je me rappelle encore aujourd'hui un événement vécu à l'âge de 8 ans : alors que je fréquentais la troisième année primaire, je ne voulais plus aller à l'école. Très souvent, je partais le matin et je rentrais en fin d'après-midi en pleurant. Au début de l'année scolaire, je suis en effet très lourdement tombée à vélo. Je ne pouvais plus manger et boire sans paille ou même parler ; mon visage tuméfié me faisait très mal. Mes parents avaient pris le soin d'en informer l'enseignant<sup>1</sup> pour éviter que je ne doive parler ou lire à haute voix. Le lendemain matin, j'ai été la seule à devoir lire un texte qui me semblait interminable, devant toute la classe... Cet événement m'a poursuivie tout au long de l'année scolaire. Cet enseignant nous tirait également les cheveux lorsque nous ne regardions pas au tableau et nous disait, "c'est ici que ça se passe ". De petits incidents qui peuvent marquer à vie. Ces mauvais souvenirs ont ressurgi pendant mes stages. Certaines situations observées m'ont rappelé combien

---

<sup>1</sup> Tout au long de mon travail, le masculin est utilisé, afin de ne pas alourdir le texte, considérant que les sujets sont des femmes et des hommes

ces actes d'humiliation sont présents dans nos classes et " oh " combien il est difficile de les déceler, pour ensuite pouvoir y remédier.

Pour lutter contre l'échec scolaire, la dépression, la peur de l'école, l'effacement de soi-même ou même le suicide chez les élèves plus âgés, il me semble judicieux de se rendre compte des impacts de certaines phrases ou de certains mots qui peuvent sembler anodins, mais qui sont ressentis comme méprisants et de ce fait néfastes pour les élèves. Ce travail me permettra de me rendre compte si les enseignants sont sensibilisés au fait que ces persécutions existent, que ce soit au travers de formations, de leurs expériences ou par les divers canaux d'informations.

C'est ainsi que j'ai choisi ce thème pour mon mémoire, afin de comprendre les tenants et aboutissants d'un processus qui mène à des relations conflictuelles entre enseignants et enseignés. Le but de ce travail est de rendre visible ce phénomène scolaire et d'en prendre conscience.

À ce propos, voici encore quelques exemples qui m'ont marquée lors de différentes périodes de ma vie : au lycée, une amie recevait en retour ses travaux d'anglais avec des remarques<sup>2</sup> souvent en rouges et parfois soulignées, telles que : " *Vos difficultés ne sont pas nouvelles et ne sont pas uniquement dues à l'anglais ! Toutefois si vous avez l'espoir d'être suffisante en anglais l'année prochaine, il faut faire quelque chose cet été !!* ", " *Courage, mais soyez lucide : vous aurez de grandes difficultés à être suff. à l'année + à l'exa. d'anglais* ", ou encore : " *Je n'y comprends rien, c'est la cata. ?!*". Je m'apercevais qu'elle se rendait aux cours d'anglais avec un sentiment d'anxiété, d'injustice. En classe, elle ne participait plus, elle se faisait toute petite, afin qu'on la remarque le moins possible. Un autre exemple : lors d'une pratique professionnelle dans le cadre de la HEP, je me souviens d'un propos tenu par l'enseignant concernant une activité sur une chanson du type: " *Alors Marie<sup>3</sup>, on va voir si toi tu la sais vu que tu lèves la main* ", l'élève baissa aussitôt la main, regarda son maître et ne dit rien. L'enseignant poursuivit : " *Tu vois Marie, quand on ne sait pas, on ne lève pas la main* ". Pour moi, il l'a humiliée devant tous les autres élèves. Je m'en souviens encore aujourd'hui et je vois l'expression de l'enfant à la suite de

---

<sup>2</sup> Voir annexe 7, exemple d'un travail écrit contenant une remarque

<sup>3</sup> Prénom d'emprunt



cet événement. Un dernier exemple qui me prêle à dire que ce phénomène existe bien plus que ce que l'on pense dans le milieu scolaire: mon frère, diagnostiqué dyslexique, est rentré de nombreuses fois de l'école dans un triste état: ses professeurs lui ont fait comprendre qu'en étant dyslexique, en plus d'être en section préprofessionnelle, ne pourrait "*rien faire de sa vie*". Cette liste d'exemples n'est de loin pas exhaustive !

### **Questions de départ**

Mon premier questionnement a porté sur la possibilité d'éviter au mieux le harcèlement en classe, le but étant de l'empêcher. Ma réflexion mûrissante, je constate qu'il n'est pas directement possible d'annihiler l'humiliation scolaire. D'une part parce que dans notre système scolaire l'enseignant est désigné comme supérieur à l'élève. Mais d'autre part, parce que je ne peux obliger qui que ce soit à changer sa manière d'enseigner. Il sera donc difficile au travers d'un travail comme celui-ci de remettre en question ce problème de hiérarchie. Cependant, il est possible de le prévenir et d'en être conscient.

Dans le cadre de mon étude, je souhaite plus particulièrement me focaliser sur le Cycle 1, celui vers lequel je me prédestine. Plusieurs sous-questions me sont alors venues à l'esprit :

- Que pourrait-on mettre en place afin de diminuer l'humiliation dans les classes du Cycle 1 ?
- Par quel biais et dans quelles circonstances fait-elle irruption dans le milieu scolaire ?
- Est-ce que l'enseignant en est conscient et si oui, quels sont les indices qui l'ont mis sur la voie ?
- Que mettre en place pour éviter cet écueil ?

D'autres interrogations me submergent encore. Comment peut-on les reconnaître ? Existe-t-il des moyens visant les petits degrés ? Sont-ils utilisés ? Dans l'affirmative, de quelle manière et à quel moment ? Ont-ils des répercussions positives ? Telles sont les questions qui ont éveillé mon intérêt à rédiger cette étude.

Grâce à ma recherche systématique, j'ai réussi à déterminer quatre questions principales en lien avec mon travail :

- Comment reconnaît-on une humiliation et à partir de quand peut-on la qualifier ainsi ?
- Quels sont les moyens pour prévenir et remédier à l'humiliation ?
- Quand et comment sont-ils utilisés ?
- Quelles sont les attitudes pédagogiques que les enseignants adoptent pour respecter les élèves ?

# Chapitre 1      Problématique

## ***1.1 Définition et importance de l'objet de recherche***

Afin de faciliter la compréhension de mon sujet, je vais débiter par quelques précisions et explications qui, à mon sens, sont essentielles.

### **1.1.1 Définition d'humilier**

L'action d'humilier signifie : abaisser quelqu'un dans son estime, blesser une personne dans son amour propre (Le Grand Robert, s.d.). L'humiliation est l'action d'humilier. Il s'agit de disqualifier une personne ou un groupe et de lui ôter toute dignité, sa valeur humaine (Tournier, 2015) ou encore de la mettre plus bas que Terre (Tournier, 2015). La honte qualifie le sentiment de la personne qui se sent humiliée. Ces violences sont aussi appelées microviolences (Debabieux, 2012, p.88).

Les termes : humiliation scolaire, intimidation ou disgrâce scolaire décrivent les différentes situations de domination, de violence qui va produire un sentiment d'injustice, de rabaissement et de reconnaissance minimale de soi chez l'élève (Merle, 2005). Pierre Merle, sociologue, professeur à l'université et spécialiste des questions scolaires, cite même :

Toute analyse du sentiment d'humiliation de l'élève et plus largement la question des droits des élèves dans l'institution éducative doit être située par rapport aux vicissitudes contemporaines de la scolarisation. Aujourd'hui, la dévalorisation scolaire est vite perçue comme une dévalorisation personnelle, une expérience de rabaissement, une hypothèque sur l'avenir. (ibid. p.3)

Ce phénomène est à distinguer du " harcèlement scolaire ", terme qui est utilisé lors d'interaction entre pairs, c'est-à-dire sans domination de l'enseignant ou d'un encadrement juridique (domination hiérarchique).

### 1.1.2 Typologie des humiliations

Dans la typologie des humiliations, on distingue ;

- “ L’humiliation individuelle ” (Merle, 2005)

Dans ce cas, l’élève est séparé du groupe-classe par l’enseignant. Il se retrouve seul contre tous.

Exemples : se retrouver au tableau devant le reste de la classe, “comme dans une arène ” (p.34), rendre les notes des travaux écrits dans un certain ordre. Je me rappelle de cet exemple ; le témoignage (lors de la conférence de Monsieur Tournier) de cette dame qui se remémore les douloureux souvenirs de devoir chanter devant tous les élèves de sa classe pour passer un test alors qu’elle n’était pas à l’aise dans ce domaine.

- “ L’humiliation collective ” (Merle, 2005 ; Tournier, 2015)

Ici, le groupe-classe entier est stigmatisé, dévalorisé.

Exemples : des remarques entendues telles que “ vous êtes la pire classe du collège ”, “ les jeunes d’aujourd’hui, vous êtes bien moins cultivés que ma génération ” ou lorsqu’un enseignant sépare géographiquement les élèves en catégories : “ les bons et les mauvais élèves ” (Merle, 2005, p.37).

- “ L’humiliation régularisatrice ” (Merle, 2005)

Il s’agit de restaurer directement l’autorité du professeur, afin de rétablir un événement perturbateur. Pour Merle, elle est circonscrite et maîtrisée, elle ne porte pas sur le niveau scolaire de l’élève.

Exemple : “ l’enseignant fait du chantage à ses élèves du type : si vous ne vous calmez pas, nous n’irons pas à la gymnastique ”.

Ces divers types d’humiliation peuvent être (Merle, 2005 ; Tournier, 2015):

- Volontaires : l’enseignant humiliant a conscience des humiliations faites face à son ou ses élève(s). Il éprouve une certaine satisfaction à le(s) rabaisser.
- Involontaires : l’enseignant humiliant n’a aucunement conscience des humiliations faites face à son ou ses élève(s).

Je vous propose, ici, un exemple concernant une humiliation que je considère comme involontaire :

Lors d'un stage en 5<sup>ème</sup> Harnos, l'enseignant m'a très vite parlé de Pablo<sup>4</sup> en me disant ne plus le " *supporter* ". En évoquant cet élève, déclaré HP, il argumentait avec des phrases du type : " *Pablo n'arrivait même pas à ranger ses affaires, à les retrouver, ou encore à gérer ses devoirs* ". Pablo oubliait effectivement très souvent les choses que lui demandait l'enseignant, comme : faire ses tâches, apporter les sous pour une sortie, lui rendre sa gomme, etc. Des faits qui ne l'auraient probablement pas irrité s'ils avaient été l'apanage d'un autre enfant. J'ai tout de suite eu l'impression que le praticien se sentait impuissant, comme dans une impasse, il avait tendance à s'énerver contre ce garçon pour un "rien", il était en train de "baisser les bras ", face à cet élève, probablement peu organisé. Jean-Luc Tournier parle " d'absence de reconnaissance " (2015). À ce propos Mona Ditisheim (2011) cite: " il est plus facile d'assommer l'élève de critiques que de remettre en cause son enseignement " (p.21).

### **1.1.3 La stigmatisation**

Dans la littérature, lorsqu'on aborde le thème de " l'humiliation scolaire ", on mentionne notamment le terme de " stigmatisation ". Dans son œuvre *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*<sup>5</sup>, Goffman (1963, traduit par Kihm, 1975) définit la stigmatisation comme étant une interaction qui constitue un écart par rapport aux attentes normatives à propos de son identité. Il existe quatre formes de stigmatisations dans le quotidien scolaire (Vienne, 2004 ; Goffman 1975, Dannequin, 1999) :

- la forme tribale ; elle concerne " remarques et comportements racistes et ségrégatifs " (p.83).
- la disqualification des élèves sur des critères de niveau insuffisant, c'est-à-dire le fait d'empêcher un individu d'être pleinement accepté par la société.
- la disqualification des comportements inadéquats.

---

<sup>4</sup> Prénom d'emprunt

- la quatrième forme de stigmatisation nous intéresse moins pour ce travail, car elle parle des disqualifications que les élèves peuvent faire subir aux enseignants, bien qu'elle ne soit pas à négliger.

La stigmatisation est souvent le point de départ d'une humiliation. L'enseignant désapprouverait le comportement d'un élève ou d'une classe parce que leur statut ne rentrerait pas dans sa norme et/ou dans ses valeurs. Ainsi naîtrait le sentiment d'humiliation chez le(s) élève(s).

#### **1.1.4 L'humiliation scolaire**

Après plusieurs recherches, l'humiliation scolaire est, à mon sens, l'ensemble des actes néfastes<sup>6</sup> regroupant toutes sortes de violences verbales, physiques et psychologiques au sein de l'école. Jean-Luc Tournier l'a d'ailleurs relevé lors de sa récente conférence *Élèves humiliés, élèves sacrifiées* (2015); elles ont des conséquences, le plus souvent à long terme, qui peuvent être graves tant pour les victimes que pour les auteurs. Il me semble néanmoins important de rendre attentif le lecteur sur un point : tous les actes ne peuvent pas être considérés comme de l'humiliation. En effet, l'élève peut se sentir humilié sans qu'en face l'enseignant ait été humiliant (Tournier, 2015). Comme l'explique Merle (2005), l'école est à ce point discréditée et attaquée dans notre société, que même les propos encourageants et positifs de certains enseignants (comme : " je sais que tu es capable "), peuvent être mal pris et interprétés comme injustes.

Les relations fortes en émotions contribuent au développement de la personnalité de ces jeunes, de leurs habiletés sociales et leur vie courante. Néanmoins, lorsqu'il y a harcèlement et/ou humiliation, le bien-être et le développement de l'enfant peuvent être mis en danger ! Il ne peut plus évoluer harmonieusement.

Dans le cadre de cours en *formation générale*, ainsi qu'en *sciences de l'éducation*, nous avons d'ailleurs abordé Abraham Maslow, célèbre psychologue américain, qui a proposé une théorie sur les besoins fondamentaux de l'homme (1943). Une hiérarchie a été établie (1954), afin de démontrer que, bien que continuels, certains

---

<sup>6</sup> (Paroles négatives, brimades, menaces, insultes, coups, effet Pygmalion, médisances, isolement, humiliations, etc.)

besoins sont plus importants que d'autres. Les besoins d'appartenance et de sécurité sont liés aux conséquences néfastes que peut subir un élève humilié. En effet, s'ils ne sont pas pris en compte, ils seraient un frein à notre estime, indispensable au bon développement de soi. A l'évidence, les besoins qui les succèdent seraient également bafoués. Ils figurent au troisième étage de sa pyramide :

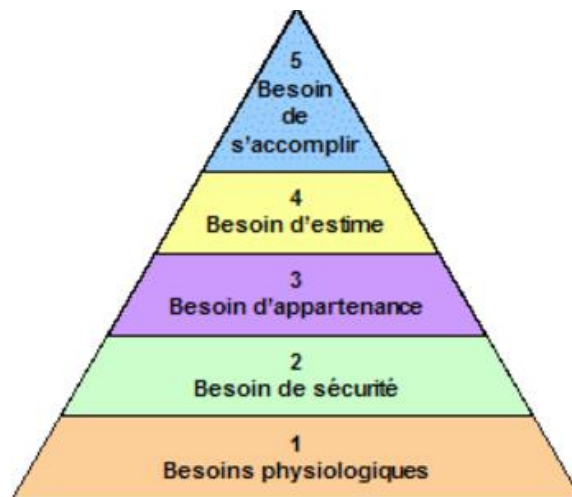


Figure 1 : pyramide de Maslow, 1954

Je pense que les besoins liés à la sécurité sont mis à rude épreuve. Selon moi l'apprenant qui ressent ce sentiment d'humiliation passe par une phase "insécure". Ceci me renvoie aux théories de l'attachement de Bowlby (1959) et de Ainsworth (1978), qui ont été abordées lors des cours en science de l'éducation à la HEP.

Il me semble intéressant de transposer et de faire un lien à l'attachement dit "insécure évitant" pour le thème de l'humiliation scolaire. Au moment d'une remarque, l'élève "insécure évitant" tente de masquer sa détresse. Au retour de la figure d'attachement (ici l'enseignant), il adopte un comportement d'indifférence et/ou évite un contact. Il devient ensuite difficile pour l'apprenant de développer une base de sécurité en relation avec la figure enseignante.

### 1.1.5 Présentation du problème

Les divers médias (télévisions, journaux, internet, etc.), donnent une image de l'exercice de la profession d'enseignant toujours plus difficile, complétée peut-être par un manque de reconnaissance. En parallèle, la société est de plus en plus exigeante et sévère face à la formation et à l'éducation des adultes de demain. Plusieurs auteurs (Jaffé *et al.*, 2012) nous le confirment : "Nous le voyons régulièrement dans des situations relatées par la presse, qui remettent en cause la position de ceux qui ne se sont pas montrés dignes de leur rôle" (p.142). Ce rôle est déstabilisant. Il est demandé aux enseignants d'agir sous plusieurs mandats plus ou moins faciles (éducateurs, animateurs, etc.). Confrontés à ce rôle complexe et à une population parentale et sociétale dont les attentes croissent, certains perdent "pied" ou manquent de ressources envers les élèves, de classes pas toujours évidentes à tenir. Ils utilisent la discipline et l'autorité qui sont critiquées alors qu'elles sont indispensables pour permettre à leur(s) classe(s) d'évoluer ensemble.

Conformément à ce qui précède, l'enseignant médiateur (pédagogie active) détient cette autorité nécessaire dans une classe, que ce soit pour permettre à l'élève de devenir citoyen, pour lui permettre de devenir autonome, pour faire respecter des règles de vie, pour créer un cadre, ou pour leur faire construire des savoirs. J'ajouterais à cela, une autorité qui permet une ambiance respectueuse et de confiance. Ces visées apparaissent entre autres dans le cadre de la *formation générale*. D'ailleurs Clerc et Michaud (2010) mettent le doigt dessus : "l'autorité est au cœur de l'éducation, elle est indispensable pour transmettre des connaissances aussi bien que des règles de comportement [...]" (p. 33).

Pour Hannah Arendt (1989), l'autorité, c'est obtenir l'obéissance sans recourir à la contrainte par la force et la persuasion en excluant l'usage du pouvoir et de la violence. Alors comment doivent agir les enseignants pour ne pas avoir recours à des mécanismes inconscients qui leur permettent de garder l'autorité? L'idée serait de comprendre pourquoi ils y ont recours et s'il est possible d'en prendre conscience.



### 1.1.6 Intérêt de l'objet de recherche

L'enfant, comme dans la citation de Dan Olweus, est censé pouvoir aller à l'école sans se soucier d'être humilié. Mais malheureusement, l'établissement scolaire est pour certains un univers troublé par ces violences physiques, morales ou psychologiques. Ils se retrouvent dans des situations telles qu'ils peuvent vivre un calvaire et finissent parfois par refuser de s'y rendre ou développent une phobie de l'école.

L'humiliation et l'injustice sont des ressentis de l'élève. Chaque enfant est différent, chacun a son histoire et son caractère. Certains prendront ce sentiment comme une force (dans la manière de prendre sa place au sein de la classe) alors que d'autres se terreront. Les multiples témoignages issus de la littérature, des médias, ainsi que de mes expériences, m'amènent à réfléchir sur le pouvoir de l'homme sur l'homme ; même si ce phénomène est souvent inconscient. Certaines remarques, certains gestes et regards paraissent anodins. Cependant il ne faut pas sous-estimer l'importance des violences qui peuvent se révéler néfastes pour l'enfant. De plus, d'après mes lectures et observations, les jugements portés sur les élèves, les remarques, les regards et les gestes de l'enseignant sont indissociables avec leur réussite, leur échec scolaire et leurs performances scolaires. Ce dernier élément met en lumière l'importance à accorder à ce phénomène.

Les recherches concernant la sociologie de l'humiliation de l'élève débutent, probablement, sans le vouloir, en 1991 (Dubet). Les entretiens réalisés n'avaient aucune visée statistique ; c'est alors qu'en 1992, une enquête de l'INSEE et de l'INED est menée auprès de collégiens et de lycéens afin de quantifier le sentiment subjectif d'humiliation. Presque la moitié des lycéens racontent s'être sentis, "parfois" ou "souvent", humiliés ou rabaissés par des enseignants (Choquet et Heran, 1996). En 2000, Merle entame une nouvelle enquête quantitative auprès d'étudiants bretons. Les résultats révèlent qu'un étudiant sur cinq (20%) s'est senti "souvent" ou "assez souvent" humilié (Merle, 2002). C'est encore trop. Depuis, aucune enquête n'a été publiée. Ce constat nous permet de nous rendre compte que l'humiliation scolaire est un objet d'investigation mis de côté.

L'intérêt de cette recherche est aussi d'appréhender le phénomène, de comprendre les mécanismes qui le provoquent en s'approchant d'enseignants, ainsi que d'imaginer des remédiations possibles à mettre en place lorsqu'on le perçoit.

## **1.2 État de la question**

### **1.2.1 Évolution historique**

En 1989, est paru un guide du métier d'enseignant intitulé *Améliorer la relation enseignants enseignés*, dans lequel son auteur, Coudray, met en évidence la relation enseignants-enseignés au cours de l'histoire de l'éducation. Cette œuvre qui retrace les principaux modes d'influence éducative issus d'ouvrages d'études<sup>7</sup> de grands courants de la pensée des pédagogues, me permet de citer succinctement quelques pratiques marquantes ainsi que quelques états d'esprit concernant le rapport enseignant-enseigné jusqu'à cette date. Il évoque notamment les "conceptions sélectives et cruelles" des éduqués depuis l'Antiquité, telles que les croix, les récompenses, la rivalité, etc.

La violence, la contrainte, le châtement sont des actions d'oppressions-répressions connues depuis l'Antiquité (Coudray 1989). À l'époque de Socrate<sup>8</sup> puis de Platon, bien qu'ils aient refusé de croire aux vertus éducatives, à la contrainte et à la violence (ibid.), les pratiques restent rudes dans les écoles antiques en occident (ibid.). Au Moyen-Âge, autour des années 1500, Érasme dénonce les coups, les menaces et les injures pendant trois ans ou plus pour faire entrer l'alphabet dans la tête des élèves (ibid.). Montaigne rapporte également que la dignité des enseignés est bafouée et relève les pratiques fallacieuses des maîtres armés de fouets (ibid.). Cet auteur insiste sur l'indispensable attention que devrait porter l'enseignant sur l'enseigné.

Plus tard, à partir du XVIIe siècle, dans les écoles chrétiennes, on veille à diminuer les sanctions physiques (ibid.) À l'époque de Rousseau, son livre *Émile ou de l'Éducation*, connu pour "l'art de former les hommes", ainsi que l'intérêt des

---

<sup>7</sup> Voir bibliographie et webographie "Ouvrages d'études sur l'histoire de l'éducation"

<sup>8</sup> Voir "brefs rappels pour des éléments de l'évolution historique à l'annexe 8"

philosophes portés sur l'éducation n'ont visiblement pas eu beaucoup d'impacts sur l'enseignement. La soumission des apprenants reste la manière officielle d'éduquer (ibid.), bien que l'amour et le dévouement à leur égard soit cité comme "central" dans le travail éducatif de Pestalozzi (ibid.), tout comme viser l'autonomie de l'élève par Kerschensteiner (ibid.).

Au début du XXe siècle, bien que l'on apprenne toujours aux élèves le respect des maîtres par des pratiques peu recommandables, certains commencent à dénoncer le "dressage" des éduqués (ibid.) et à considérer l'enfant comme un être à part entière. L'École Nouvelle, instaurée au XIXe siècle, prend un tournant au commencement du XXe siècle. Elle souhaite l'école comme un prolongement à la famille, basée sur la coopération (ibid.). Après la 1<sup>ère</sup> Guerre mondiale, l'éduqué fait partie intégrante de la communauté (ibid.). Puis l'École Nouvelle se centre plus principalement sur l'émancipation intellectuelle et morale que sur l'élève.

Malgré les bonnets d'âne, les coups de règles ou encore les notes accrochées au cou, l'humiliation a pris une nouvelle forme. Cependant, il m'est difficile de savoir exactement quand ces actes infligés par les maîtres ont cessé d'être acceptés de tous et à quel moment a-t-on pris conscience des conséquences de ces gestes et de ces actes ? Cependant, en référence à de nombreuses lectures, on peut dire qu'aujourd'hui la violence à l'école est montrée du doigt. Les chercheurs, philosophes et sociologues continuent de se pencher sur la question pour améliorer le métier d'élève. D'ailleurs, les récentes réformes de l'évaluation que connaît actuellement notre canton depuis l'application du PER en sont un exemple. Afin d'éviter l'humiliation qui est présente lors de la hiérarchisation des enseignés, elles ont pour but de partir des acquis des élèves et de constater les progressions d'apprentissages.

### **1.2.2 Les acteurs du phénomène**

#### ***La victime – les victimes***

Les victimes exposées à une violence dite ordinaire sont des personnes qui peuvent manquer de confiance en elles, qui sont timides, sensibles et calmes (Tournier, 2015 ; Merle, 2005). J'ajouterais à cette liste, simplement des élèves qui dérangent, stigmatisés, car ils ne rentrent pas dans un "moule" ou dans une catégorisation dite

standard d'enfant, dû à son statut, sa culture, son comportement non conforme, ses facilités ou ses difficultés.

Les victimes souffrent d'un sentiment d'infériorité, elles intègrent petit à petit une image négative d'elles-mêmes. Elles ne parlent pas, parce qu'elles ont honte de ce qu'elles subissent (Tournier, 2015).

Pablo était rejeté par sa classe, il est diagnostiqué haut potentiel, "*il lève toujours la main pour répondre et son grand frère est bizarre*" (commentaires d'élèves de sa classe). Les autres enfants riaient souvent de lui et il se retrouvait souvent seul. À titre d'exemple, lorsque des groupes devaient être créés pour une activité particulière, Pablo était toujours le dernier élève à être choisi et l'enseignant n'a jamais fait en sorte que les choses changent. Je pouvais très clairement lire l'expression de tristesse sur son visage. Cependant, aucun mot ne sortait de sa bouche et aucune colère ne se manifestait.

Tournier explique dans son ouvrage que pour se protéger, la victime peut utiliser la "résignation apprise" (2015). Il s'agit pour la victime d'un état psychologique. Elle ne comprend pas les événements qui se passent, mais les perçoit. Dans ce cas, la victime ne fait pas de lien entre ses actes, son action et les conséquences qui en découlent. La motivation baisse et le lâché prise survient pour laisser la place à un syndrome dépressif et la perte de l'estime de soi. C'est d'ailleurs cet état qui peut amener à la solitude, à l'isolement.

Je reprends l'histoire de Pablo afin d'imager la théorie de Tournier, bien que ce soit une explication, une déduction des faits d'après mes observations. Moi qui aime travailler en ateliers et faire des travaux de groupes, j'ai observé plus particulièrement ces moments précis. Cet élève ne semblait pas comprendre pourquoi il était à chaque fois le dernier à être choisi. Toutefois, il semblait percevoir le fait que c'était récurrent. Au vu de ses réactions, il ne faisait visiblement pas de lien entre ces événements, son comportement et ses actions. À la fin de l'année, une chorégraphie devait être présentée et j'ai souhaité y participer activement. J'ai demandé aux élèves de faire des groupes et permis à Pablo de choisir en premier un camarade. L'élève désigné a manifesté son mécontentement. L'enseignant a alors

regardé Pablo et lui a demandé de choisir quelqu'un d'autre... J'ai pu constater par la suite qu'il n'était plus en mesure d'apprécier l'apprentissage de la chorégraphie.

Une des plus grandes craintes chez les individus est d'être mis à l'écart ou d'être rejeté (Tournier, 2015). Puisque comme nous l'indique la pyramide de Maslow citée plus haut (1.1.4), ces besoins sont fondamentaux pour le bien-être d'une personne. L'enseignant n'a pourtant pas essayé de stopper ces "petits" incidents qui semblaient tant le mettre à mal.

D'autres victimes procèdent au "toiletage de la réalité" (Tournier, 2015), c'est-à-dire, qu'elles vont se remettre en question en disqualifiant les faits et en dévaluant leurs sentiments.

Lors des entretiens avec ses patients de tout âge, Monsieur Tournier s'est effectivement rendu compte que l'humiliation peut avoir un effet à long terme puisque l'on retrouve encore des traces à l'âge adulte. Je me permets de faire un lien transitif avec la citation d'Olivier Nunge mentionnée dans le cadre de la formation générale à la HEP, qui me paraît très explicite : "tout ce qui ne s'exprime pas, s'imprime". Dans le pire des cas, ces personnes victimes ont même du mal à développer des relations humaines positives. Le refoulement est possible, toutefois, il y aura forcément des répercussions.

### ***L'enseignant impliqué***

Je vous présente quelques points concernant l'implication de l'enseignant dans une situation d'humiliation scolaire, issus de diverses sources littéraires :

- L'enseignant en "mal" avec lui-même : il n'arrive plus à faire face à tous les paramètres qui l'entourent. L'enseignant va alors chercher à se faire violence. Il ne voudra pas montrer ses faiblesses, puis ne sachant comment s'y prendre, il retournera cette violence contre ses élèves sans pour autant le vouloir (Gaume, 2011, p. 22). Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'autoriser à "craquer", au contraire.
- L'enseignant "envieux" de l'élève (Tournier, 2015) : la possibilité que l'enseignant soit envieux de ce que l'élève possède, ou au contraire lui ressemble beaucoup et qu'il rejette cette image. Que ce soit l'un ou l'autre,

l'élève peut se sentir humilié par les remarques de l'enseignant déstabilisant et dénigrant, même s'il est le seul à le percevoir.

- L'enseignant "menaçant" (Ditisheim, 2011): il utilise des remarques réalistes telles que "tu pousseras des caddies au supermarché, comme ton frère" (p.21), qui peuvent détruire de façon violente les représentations d'un enfant en développement.
- L'enseignant "vengeur" : Pablo en est encore un exemple. C'était à l'heure du conseil de classe. Des élèves se sont plaints que Pablo ne leur rendait pas les affaires prêtées. Un camarade a dit, "*en fait c'est un peu comme si on lui donnait nos affaires*", suite à cela, l'enseignant devant tous les élèves de sa classe a pris la décision que plus personne ne lui prêterait de matériel. Au travers de mon statut de "spectatrice", j'ai pris cette décision comme une punition. J'ai ressenti le comportement de l'enseignant comme une certaine vengeance contre cet élève qui n'est pas très structuré avec ses affaires.

De ces différentes postures possibles des praticiens découlent quatre types de violences qui s'exercent à différentes intensités (Rojzman, 2015) :

- La maltraitance (faire du mal à la personne, physiquement ou moralement)
- La culpabilisation (uniquement l'autre personne est responsable)
- La dévalorisation (la personne comme inférieure, nulle ou méprisable)
- L'abandon (la personne ne mérite pas notre intérêt)

### **1.2.3 Législation**

Les articles 28 et 29 de la CDE (entrée en vigueur en Suisse en 1997), parlent de " veiller à la dignité de l'enfant " et de " favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités " (1989). Il y a donc violation de ces règles dès que l'on se retrouve confronté à une situation d'humiliation à l'école. C'est l'intégrité même de l'enfant qui est mise en cause.

L'éducation est un droit et une obligation pour chaque enfant. L'école est un milieu propice pour favoriser et encourager le dialogue, la négociation, le respect, la tolérance et la solidarité (Santos País, cité par Jaffé *et al.*, 2012). Les actes de ce

phénomène portent à l'intégralité d'une personne. Il est donc nécessaire de le prévenir afin d'éviter tous risques que ces lois soient bafouées.

À ce propos, Merle (2005) le confirme : “ Aujourd’hui, la dévalorisation scolaire est vite perçue comme une dévalorisation personnelle, une expérience de rabaissement, une hypothèque sur l’avenir ” (p.3).

Il est alors important de faire comprendre à l’élève qu’il doit respecter les règles juridiques, mais également les règles de vie, pas uniquement pour les enseignants ou ses camarades, mais aussi, surtout pour lui-même. Cela va favoriser une ambiance adéquate à l’apprentissage en classe. Ainsi cela éviterait peut-être à bon nombre d’enseignants de se sentir dépassés, d’avoir le sentiment de ne plus rien pouvoir faire et finalement d’avoir recours à l’humiliation.

#### **1.2.4 Et le PER dans tout ça ?**

Notre plan d’étude romand, sous *Formation générale*, aide l’enseignant et exige de lui qu’il contribue à la construction de l’identité de ses élèves dès le début du cycle 1 et tout au long de son parcours scolaire obligatoire. Ces visées ont été fondées en cohérence avec la Déclaration de la CIIP de 2003 sur la finalité et objectifs de l’École publique. Cet axe qui traite de la transmission des valeurs éducatives fait partie de la “mission de l’École” afin de formaliser “certains apports éducatifs du projet de formation de l’élève” (commentaires généraux du PER). Ceci relève que l’enseignant se doit de respecter ces fondements, afin que l’élève puisse se construire autour du “rapport à soi”, du “rapport aux autres et au monde” ainsi qu’en lui permettant de *vivre ensemble* en société, en lui montrant l’exemple (ibid.).

#### **1.2.5 Prévenir l’humiliation**

##### ***En milieu scolaire dans le canton de Neuchâtel***

De nos jours, il n’existe pas dans le canton de Neuchâtel un programme défini pour tous les centres scolaires qui traite la question de l’humiliation dans les classes, que ce soit pour prévenir ou pour informer. Chaque centre est attaché à un directeur de cycle qui, lui pourrait prendre l’initiative d’établir une prévention contre ce phénomène.

Néanmoins depuis 2000, le Conseil d'État et le Grand Conseil, mettent le doigt dessus et instaurent un site "*Relations sans violence*". Ce site propose entre autres des conférences, des ateliers, des activités pour se questionner et remédier à ce sujet. Une brochure "*mieux vivre à l'école ensemble*" y est d'ailleurs proposée. Des sites<sup>9</sup> internet tels CAPPES.ch, relationsansviolence.ch ou climatscolaire.ch, visent aussi à aider et soutenir enseignants, autres professionnels, parents et enfants. Un guide pour les écoles appelé "Situations de crises" a également été élaboré par la CDIP dans le but de venir en aide aux enseignants. Cependant, aucune de ces sources n'évoquent le terme d' "humiliation scolaire".

Certaines associations se mobilisent pour en parler telles que *l'association des parents d'élèves de la commune de la Tène*, qui propose des conférences sur ce phénomène.

Les responsables<sup>10</sup> du Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires (CAPPES), proposent des actions type en guise de prévention, telles que travailler sur le cadre éducatif (valeurs, règles essentielles, sanctions éducatives), échanges entre adultes ou encore un bilan du climat scolaire au sein de l'établissement. Ce Centre met à disposition une équipe de spécialistes disponibles pour des accompagnements de projets sur demandes. Ils ont également mis un site à disposition et de la documentation, organisé des colloques et conférences ainsi que diffusé des bulletins d'information pour les enseignants.

### ***Au sein de la formation primaire à la HEP-BEJUNE***

Au sein du cursus BEJUNE, une formation de quatre périodes sur la violence a été mise en place pour les futurs étudiants. Pierre-Yves Gerber, formateur en sciences de l'éducation et pratique professionnelle à la HEP-BEJUNE, propose aux étudiants un module appelé "*Vivre ensemble et exercice de la démocratie*", axe thématique figurant dans le PER sous *Formation générale*. Ses cours visent à nous plonger dans le PER pour ainsi se rendre compte que *la gestion du conflit, le respect mutuel ou la*

---

<sup>9</sup> Voir liens webographie "Préventions dans le canton de Neuchâtel, quelques sites"

<sup>10</sup> Marc Thiébaud, et actuellement Nicole Treyvaud-Remy



*gestion des émotions* font partie intégrante du métier. Cependant, ce cours ne parle pas explicitement de l'humiliation scolaire. Ce formateur, très intéressé par ce sujet semble toutefois vouloir mettre en place une formation préventive à l'égard de ce phénomène.

Pour l'année 2015-2016, la HEP-BEJUNE propose par ailleurs des conférences dans le cadre de la formation continue, appelée : *Élèves humiliés, élèves sacrifiés ?*. Il s'agit de rencontres avec Jean-Luc Tournier, psychosociologue et psychothérapeute.

### ***Propositions d'auteurs***

Pour tenter d'éviter d'arriver à ce genre de situations, plusieurs auteurs (Debarbieux, 2012, Clerc et Michaud, 2010, Tournier, 2015) proposent de dialoguer avec les élèves et ainsi favoriser l'échange. Il est nécessaire d'aborder le thème de la violence en classe, afin de dépasser le blocage lié à ce sujet. Debarbieux ajoute :

La violence prend tout son temps en se répétant et il est illusoire de croire qu'on puisse un jour l'éradiquer ou qu'un programme miracle puisse la faire cesser. La littérature suggère plutôt que c'est au quotidien, dans d'autres postures ordinaires, dans l'amélioration du climat scolaire qu'on peut le plus sûrement la réduire. (2012, p. 87)

Jean-Luc Tournier (2015) propose quant à lui de se baser sur huit besoins des enfants. Ces besoins, qui me paraissent essentiels, sont à garder en mémoire. Cela permettrait à chaque enseignant d'améliorer l'ambiance générale de sa classe en instaurant un climat de respect.

Le premier qu'il cite est : *le besoin de sécurité*, c'est le besoin de se poser la question sur la peur de nos élèves, telle que la peur d'être disqualifié, nul, la peur de s'exposer ou encore du regard des autres. Puis il y a *le besoin d'être validé*, d'être reconnu. Si l'on prend en compte les élèves, ils vont pouvoir se sentir pris en considération ou simplement vivants et importants aux yeux de ceux qu'ils prennent pour un "modèle". Le troisième est *le besoin de similarité*. Il s'agit là de pouvoir montrer à nos élèves que nous sommes aussi humains, que nous avons aussi passé *par là* et que nous pouvons comprendre les sentiments par lesquels ils passent. Vient ensuite *le besoin d'avoir un impact*. Il est un complément au *besoin de validité*.

C'est-à-dire que l'enfant est non seulement reconnu, mais que sa personne a un impact sur les autres. Après cela, il y a *le besoin de s'appuyer sur quelqu'un digne de confiance, le besoin que l'autre prenne une initiative*. Pour y répondre, il serait bien que l'enseignant sente que l'enfant éprouve un besoin sans rien avoir demandé. Le septième besoin est *le besoin de se définir par soi-même devant l'autre*. Que l'enfant ne soit pas le miroir de quelqu'un d'autre. Il a besoin de se définir en tant que "moi". Le dernier s'appelle *le besoin d'exprimer le sentiment d'amour*. Inévitable pour des élèves qui s'attachent à leur maîtresse ou à leur maître.

### **1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche**

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche, objectifs et hypothèses**

Comme nous avons pu le constater dans le premier chapitre, l'humiliation de l'enseignant sur l'enseigné a quatre caractéristiques : la maltraitance, la culpabilisation, la dévalorisation et l'abandon. Ces violences ont un impact très fort et négatif sur la scolarisation de l'élève ainsi que sur son développement, ce qui peut lui porter préjudice tout au long de sa vie.

Le but de cette recherche est de voir avant tout si les enseignants eux-mêmes en ont conscience, avec la volonté de m'intéresser à leurs expériences. Ma question de départ a donc été modifiée. Je me suis rendu compte qu'il n'est pas possible de trouver un moyen de prévention à l'humiliation dans un travail comme celui-ci. Cependant, je souhaite me rendre compte si les enseignants ont conscience qu'ils peuvent avoir recours à des mécanismes néfastes dans la relation avec leurs élèves et à partir de quels événements ils peuvent se déclencher. Enfin, quels sont leurs outils ou leurs façons d'agir lorsqu'ils s'en rendent compte ? Mais également de déceler ce qu'ils font pour respecter leurs élèves.

C'est ainsi que deux questions de recherche ont émergé, dans le but d'apporter de plus amples éclaircissements à ces réflexions. La première est "Les enseignants ont-ils conscience des mécanismes qui pourraient être néfastes sur la scolarité de leurs élèves ?". La seconde est "Comment les enseignants font-ils pour respecter leurs élèves ?".

D'après ma documentation, il est difficile de savoir pourquoi un enseignant peut perdre "pied". Mon hypothèse consiste à dire qu'ils peuvent se retrouver dans une situation où ils ont du mal à se contenir lorsque les élèves ont un comportement passif et qu'ils ne répondent pas à leur enseignement. L'élève ou les élèves sont peut-être des boucs-émissaires sur lesquels l'enseignant évacue son stress, son anxiété ou son humour noir. Les enseignants peuvent le ressentir comme un échec personnel. Une autre explication pourrait provenir du fait qu'ils ont un manque de connaissance de la différence, du milieu culturel, et/ou du niveau social. L'enseignant doit de plus en plus faire face à des cultures et ethnies différentes, qui peuvent le déstabiliser et dans ce cas-là, l'humiliation peut être un moyen de défense. L'effet Pygmalion est éventuellement une autre piste à suivre. Comment accueillir un élève dont on a entendu du mal que ce soit par la crèche, les gens du quartier, les parents eux-mêmes ou encore les collègues à la salle des maîtres ? Les jugements dépréciatifs à l'égard de leurs élèves peuvent être un élément.

Pour terminer, la présente étude a pour but de s'interroger sur le vécu des enseignants et ainsi mettre en tension les théories de chercheurs avec les expériences de praticiens. Il s'agira de déterminer s'il semble déjà avoir eu recours à ces mécanismes et dans l'affirmative, de savoir s'ils ont conscience des besoins de leurs élèves (Tournier, 2015), afin qu'ils aient une scolarité des plus favorables. Au début de mon interrogation quant au thème exact de mon étude, je pensais m'intéresser à l'humiliation scolaire au Cycle 1 uniquement. Après de multiples recherches, je constate que cette problématique peut figurer à n'importe quel moment d'une scolarité et plus encore. En conséquence, je reste ouverte quant à me référer à l'école primaire, secondaire 1 et 2 (entretiens).



## Chapitre 2 Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Type de recherche

Les lectures ainsi que les recherches que j'ai effectuées, m'ont permis d'imaginer l'impact que peut avoir le rapport humiliant de l'enseignant sur l'enseigné ainsi que de me rendre compte de la faible ampleur du phénomène. Je constate toutefois que mon recueil n'est pas des plus exhaustifs puisque les différents textes et recherches partent des vécus de victimes ou de constats élaborés par un proche d'une victime. De plus, bien que ces constats soient le produit de ce que j'ai pu extrapoler de différents textes ou concevoir d'après mes observations, je souhaite alors ajouter un plus aux explications en lien à ce phénomène en approchant directement des enseignants sur le terrain et en m'intéressant plus particulièrement à leurs expériences de vie. Ainsi, je pourrai confronter ce que les praticiens évoquent de leur pratique avec ce que j'ai pu tirer de mes lectures. Je pourrai aussi avoir une idée de comment les enseignants font pour respecter leurs élèves ou au contraire quels sont les motifs qui les en empêchent. Ceci me permettra alors d'avoir connaissance de ce qu'ils estiment pouvoir entreprendre pour favoriser au mieux la scolarité de leurs élèves ou au contraire ce qui pourrait les freiner.

Pour ma future carrière professionnelle, je disposerai alors de "sonnettes d'alarme mentales" qui sauraient me faire réfléchir et/ou me faire prendre conscience des éventuels mécanismes néfastes que je pourrais mettre en place, sans le vouloir, dans ma classe. Elles seront basées non seulement sur des éléments théoriques, mais aussi sur le vécu d'enseignants.

L'analyse de recueils découlera d'une recherche qualitative principalement. Il s'agit d'une observation dite "indirecte" (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Je souhaite m'adresser au sujet pour obtenir les informations recherchées. Il sera en effet plus intéressant pour mon travail de me baser sur la collecte de données essentiellement verbales plutôt que des données mesurées. Anadon (2006) indique que la recherche qualitative est utilisée par les chercheurs dans le but de "comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le

point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche" (p.15). À cet égard, il me semble également plus adéquat d'avoir une proximité avec l'interlocuteur, car il n'est pas forcément évident de parler de son vécu et de ses actes en classe, surtout à propos d'un sujet si délicat. L'entretien permet une certaine empathie envers l'enquêté pour accorder de la valeur à son expérience, ainsi qu'une sympathie intellectuelle (Wentzel, 2008). Une fois les informations recueillies, je pourrai les analyser dans un premier temps, de manière objective puis de manière interprétative et subjective. Cette façon de procéder me permet une entrée privilégiée dans la posture compréhensive et ainsi donner du sens à mon travail en passant par les expériences des praticiens (Wentzel, 2011).

Je vais mener celle-ci sous forme d'entretiens-interviews envers des enseignants disposés à me recevoir et à me faire part de leur(s) témoignage(s). Ces démarches de rencontres sont menées afin de coopérer et d'éviter tout jugement ou morale. Mon but est de mettre en évidence si les enseignants se rendent compte qu'ils peuvent avoir recours à des mécanismes néfastes dans la relation avec leurs élèves et à la suite de quels événements. Je souhaite les entendre sur ce qu'ils considèrent comme étant de l'humiliation au travers de leurs expériences personnelles. Mais également d'aller à la rencontre de leurs compétences pour déceler ces situations et des mesures qu'ils utilisent pour y remédier.

### **2.1.2 Type d'approche**

Le type d'approche choisie pour ma recherche est celui dit "inductif". Les fondements épistémologiques de la recherche qualitative valorisent en effet l'exploration inductive (Anadon et Guillemette, 2006). Il s'agit premièrement d'élaborer des connaissances à partir de lectures de la réalité et non pas de théories (ibid.). Dès lors, ayant choisi une recherche qualitative, cette approche semble être la plus appropriée.

Cette démarche a pour but de confronter mes représentations, mes hypothèses issues des différentes questions de recherches aux différents témoignages d'enseignants aux pratiques éprouvées. Je pourrai alors les confirmer ou les infirmer. Au travers des propos tenus par les praticiens, je souhaite également développer une conscience qui me permettrait d'user de gestes, de paroles ou de postures qui

favoriseraient le respect dans mes futures classes. Ainsi je pourrai porter un regard critique sur ce phénomène que l'on touche inévitablement et tenter de le diminuer dans ma pratique.

Finalement, cette approche me permettra premièrement de compléter ce que j'ai pu obtenir de mes différentes lectures. Deuxièmement, je pourrai probablement m'approprier certains savoirs faibles relevés dans les discours des enseignants dans la réalité du terrain et amener un bagage en plus à mes représentations.

### **2.1.3 Type de démarche**

J'ai choisi deux analyses pour ce travail. La première est dite "explicative". Ce type d'analyse me sera utile, afin de prendre des décisions quant à la confirmation ou à l'infirmité des hypothèses de recherche. La recherche qualitative de mon travail va en effet me permettre de retenir ou de rejeter mes hypothèses. Ainsi je pourrai expliquer la dynamique du phénomène, par exemple, en établissant des liens entre les réponses des interviewés et rendre compte des mécanismes internes (traits de personnalité, caractère) et externes (situation).

La seconde démarche sera "compréhensive". Ce procédé va me permettre de saisir la conscience ou non du "phénomène humiliation" en classe de l'enseignant sur l'enseigné. Cela en démontrant des exemples vécus par les enseignants, en les comparant à certains éléments théoriques relevés dans la problématique, telle la théorie des besoins des élèves faite par Jean-Luc Tournier (2015) ou sur les types de violences de Charles Rojzman (2015). En comprenant les mécanismes que les enseignants utilisent, ainsi qu'en saisissant les actes qui les déclenchent, je pourrai agir moi-même en tant que future enseignante.

Ma démarche sera de chercher à tracer le portrait d'un phénomène, de comprendre ses enjeux, et pourquoi pas d'essayer de permettre aux enseignants interrogés de prendre conscience de ce phénomène et ainsi remédier à certains mécanismes néfastes.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Dans un premier temps, les récoltes de données seront les entretiens “semi-directifs”. Quivy et Van Campenhoudt (1995) le défini comme un entretien :

Ni entièrement ouvert, ni entièrement canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d’une série de questions guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu’il reçoive une information de la part de l’interviewé (p.195).

Cette méthode me semble la plus adaptée aux objectifs de mon travail de mémoire. Cherchant aller à la rencontre des praticiens dans leur pratique, il faut que mon influence soit minime et qu’ils puissent s’exprimer le plus ouvertement possible. Aussi ce type d’entretien me laissera libre quant à la formulation des questions, et de l’ordre dans lequel elles seront données. Cela permettra à l’interviewé d’être libre dans son discours en usant d’un ordre qui lui convient. Je pourrai sans autre recentrer l’entretien sur les objectifs si l’interlocuteur s’en écarte, de la manière la plus naturellement possible, à l’aide de relance ou de questions “compléments” afin d’optimiser mes chances d’obtenir les informations les plus pertinentes.

Je vais également pouvoir guider l’enseignant en commençant par poser le cadre, le contexte, puis continuer par des questions à développement préalablement pensées au travers d’un guide d’entretien<sup>11</sup>. De plus, ce type d’enquête par entretien va me permettre d’analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratique, ainsi qu’aux événements puisqu’ils sont des témoins actifs.

Lors des récoltes de données, j’aurai un guide d’entretien à disposition comme fil conducteur pour ne pas oublier les thèmes ou les questions qui me seront nécessaires pour l’analyse. Les relances et les reformulations feront partie intégrante des entretiens afin d’avoir une meilleure interaction et de pouvoir rebondir sur des éléments qui ne figureraient pas dans mon guide.

---

<sup>11</sup> Voir annexe 2



Je suis toutefois consciente que ces observations indirectes ne sont pas des plus objectives. Mon rôle sera alors de prêter une grande attention aux déformations des informations pour que l'analyse ne soit pas faussée.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Afin de mener à bien cette recherche et d'être le plus juste possible, je vais respecter la sphère privée en traitant confidentiellement toutes les données concernant les personnes rencontrées. Pour ce faire, je vais présenter et faire signer un contrat<sup>12</sup> aux enseignants. Dans ce contrat figurera une brève explication du thème, des modalités d'un entretien semi-directif ainsi que l'engagement de chacun : étudiant chercheur et interviewé.

À propos de la date des entretiens et des lieux de rencontre, ils seront établis avec les enseignants concernés lors du premier contact en fonction de nos disponibilités respectives. La durée des entretiens ne devrait pas dépasser une heure, ceci aussi selon le temps à disposition des enseignants. Je suis prête à me déplacer sur leur lieu de travail, leur domicile, le site de la HEP BEJUNE à Chaux-de-Fonds ou ailleurs.

### **2.2.3 Échantillonnage**

Il s'agit d'un sujet délicat pour lequel je voulais avoir un contact, comme cité plus haut dans le type de recherche ainsi que dans la manière de récolter des données. Je souhaite rencontrer des personnes disposées et intéressées à participer à ma recherche. Mon échantillonnage se composera de trois ou quatre enseignants dans mon entourage qui seraient d'accord de parler de leur vécu et de leur savoir-faire en classe. J'ai en effet déjà parlé de mon projet à quelques connaissances dans l'enseignement qui ont répondu positivement quant à collaborer avec moi pour ce travail. Le bouche à oreille a également contribué à cet échantillonnage.

Le degré ainsi que l'âge ou la durée de l'expérience de l'enseignant me semblent superflus pour faire un choix des personnes interviewées. Je pense que le phénomène de l'humiliation de l'enseignant sur l'enseigné peut apparaître à tous

---

<sup>12</sup> Voir annexe 1

moments dans la scolarité sans relation particulière à la situation de l'enseignant. Au fil de mes lectures, je n'ai d'ailleurs pas trouvé de textes qui stipuleraient que le phénomène de l'humiliation est différent selon les années d'enseignement ou l'âge des praticiens.

## **2.3 Méthodes et/ ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

Pour analyser les données recueillies lors des différents entretiens semi-directifs, je vais utiliser la méthode dite " élaborée ". Cette transcription permet la suppression des parasites de la parole tels que le bégaiement, les répétitions, les " euh ", etc. Je considère que la forme de parole est sans intérêt pour ma recherche. Je ne m'intéresse pas à la façon dont les enseignants s'expriment, mais bien à ce qu'ils expliquent en rapport à leur pratique, à leur vécu et à percevoir leur sensibilité à l'égard de ce phénomène. Selon moi, il n'est pas non plus nécessaire de noter tous les différents éléments non verbaux tels que les sourires, les rires, les bégaiements ou les haussements d'épaules, comme le propose la transcription "intégrale". Toutefois si quelques expressions, gestes ou mimiques me semblent importants pour un détail lors de l'analyse, ils seront transcrits. Les propos, le vocabulaire ainsi que les tournures de phrases de l'enquêteur et de l'enquêté seront quant à eux reproduits dans leur totalité. Quelques retouches seront faites, notamment lors des négations souvent omises lors du discours oral, afin que les deux discours soient compatibles.

Au moment de transcrire les échanges, l'abréviation *K.* (Kim) sera utilisée pour mes interventions et *E.* (enseignant) lorsque la personne interviewée s'exprime. Les éventuels prénoms de personnes cités lors de la discussion seront volontairement modifiés.

### **2.3.2 Traitement des données**

Pour construire mon texte phénoménologique, je vais ressortir des éléments significatifs des entretiens qui sont le plus liés à la problématique de recherche. Ceux

étant moins importants à la problématique de recherche seront laissés de côté. Les éléments utiles seront surlignés dans les différentes transcriptions.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

J'ai choisi l'analyse dite " thématique " pour démarrer l'analyse de mes données. Cette façon de procéder va me permettre de chercher une cohérence thématique inter-entretiens (Wentzel, 2011).

Une fois les entretiens menés et idéalement enregistrés, ils seront lus un à un. Ces lectures ainsi que les hypothèses de recherche citées dans l'item 1.3.1, me permettront de construire une grille d'analyse thématique. Les thèmes inscrits dans la grille découlent du guide d'entretien préalablement établi et des réponses significatives obtenues lors de la rencontre. Les thèmes sélectionnés pour la grille me permettront d'avoir un cadre stable de l'analyse de tous les entretiens. Pour faire suite à cela, les thèmes seront répartis en deux catégories ; les thèmes principaux et les thèmes secondaires. La méthode d'analyse que j'utilise est l'analyse de contenu. Cette méthode permet d'analyser des données qualitatives dans le but de les différencier et d'interpréter les données (Paillé & Mucchielli, 2003).

Je proposerai également quelques schémas le long de l'analyse, qui me semblaient nécessaire pour expliciter et visualiser au mieux les résultats obtenus. Mais également pour permettre un résumé des données que l'on peut, selon moi, rapidement interpréter.



## Chapitre 3 Analyse et interprétation des résultats

### 3.1 L'humiliation scolaire

Dans le cadre des récoltes de données, j'ai mené une enquête auprès de quatre enseignants issus des Cycle 1 et 2, ainsi que du Lycée. Trois d'entre eux ont été enregistrés<sup>13</sup>, alors que le 4<sup>ème</sup> a tenu à ce que je prenne note de ses réponses<sup>14</sup>. L'objectif est de pouvoir répondre à ma question de recherche qui est : "Les enseignants ont-ils conscience des mécanismes qui pourraient être néfastes sur la scolarité de leurs élèves ?". Bien que chaque enseignant interviewé travaille dans des cycles différents, plusieurs de leurs propos se rejoignent. Chacun s'exprime à propos d'une situation dans leur enseignement, ainsi que sur une expérience issue de leur vécu. Néanmoins si on analyse plus profondément leur propos, on remarque des divergences. Afin de les traiter plus en détail, je vais, comme mentionné ci-dessus, procéder à une classification par thème. Cette manière d'analyser va me permettre d'apporter des réponses à ma deuxième question de recherche qui est : "Comment les enseignants font-ils pour respecter leurs élèves ?".

En premier lieu, je tiens à préciser que mon analyse de données tient compte des remarques formulées par les praticiens. La façon dont on pense faire ou la façon dont on dit faire, ne correspond parfois pas toujours aux actes authentiques. Les enseignants m'ont certifié que ce qu'ils ont relaté correspond toutefois à la réalité. En second lieu, je souhaite rendre le lecteur attentif que toute l'interview est basée sur l'humiliation de l'enseignant sur l'enseigné et qu'elle a été présentée aux interviewés en tant que telle. Cependant, le terme "harcèlement" apparaît quelques fois dans le texte, puisqu'il n'était pas tout à fait clair pour moi lorsque ces rencontres ont eu lieu.

#### 3.1.1 L'humiliation du point de vue de l'enseignant

Pour tous les praticiens interviewés, il paraît plausible qu'un enseignant peut être humiliant face à ses élèves. Par leurs propos, je constate que le phénomène de l'humiliation scolaire ne leur est pas inconnu et qu'il a bien sa place au sein des établissements scolaires. Tous l'ont associé à un phénomène négatif qui peut être

---

<sup>13</sup> Voir annexe 3 E1, annexe 4 E2, annexe 5 E3

<sup>14</sup> Voir annexe 6

utilisé par les enseignants pour plusieurs motifs que je développerai sous le second point. Lorsque je leur ai demandé de s'exprimer sur ce qu'évoque pour eux cette notion d'humiliation, l'enseignant 1 l'exprime de la manière suivante : c'est rabaisser ou démolir aux yeux des autres en rapport avec son vécu. C'est quelque chose de douloureux. Concernant l'enseignant 2 : ce sont des gestes et des remarques produits. Pour l'enseignant 3 : c'est un sentiment négatif, un sentiment de rabaissement par rapport aux autres, face auxquels on se sent seul ou s'isole. L'enseignant 4, le définit comme : *“un profond non-respect de la personne lié à ses faiblesses”*.

### 3.1.2 Les mécanismes néfastes lors d'expériences vécues

En premier lieu, je peux constater que dans l'ensemble les praticiens sont tous conscients de ce phénomène dans leur classe. Dans cette partie, je vais mettre en avant les expériences professionnelles des enseignants interviewés en utilisant et en explicitant le schéma ci-dessous.

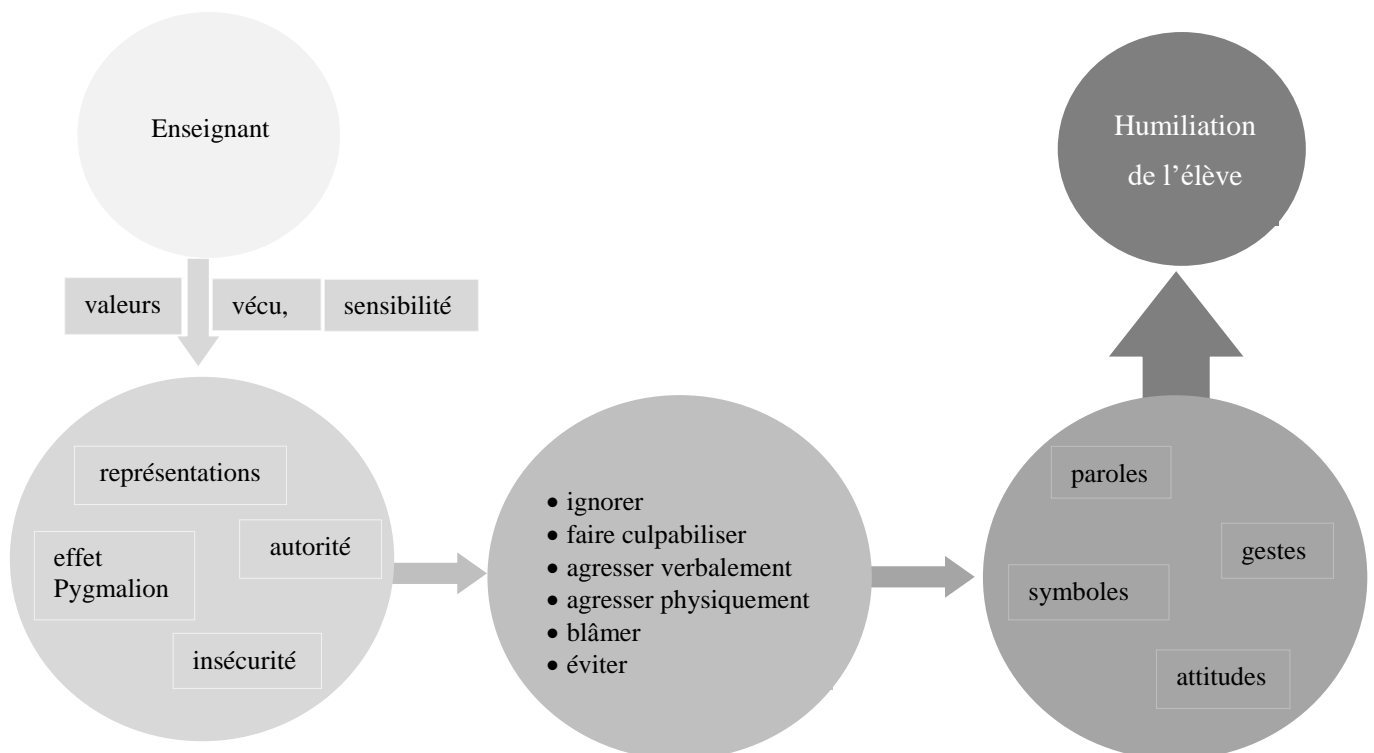


Figure 3 : schéma explicitant le processus qui amène l'enseignant à humilier

Ce schéma illustre les étapes, qui d'après les témoignages recueillis, peuvent amener l'enseignant à humilier.

Chaque enseignant a des valeurs et un vécu qui vont influencer entre autres la manière de gérer l'insécurité, les effets Pygmalion, l'autorité et leurs représentations. Suite à cela l'enseignant utilise plusieurs façons d'agir, que ce soit inconscient ou pas, comme : l'ignorance (E1, E3), la culpabilisation (E3, E4), l'agression verbale (E1, E2, E3, E4), l'agression physique (E1, E2, E4) ou le blâme (E1). Il use alors de gestes, de paroles ou d'attitudes que l'élève impliqué ressent plus ou moins fortement.

J'en déduis que ces influences peuvent être directement liés à l'acte d'humiliation. L'enseignant 2 par exemple a vécu une confrontation particulièrement déstabilisante avec un élève. D'ailleurs, aujourd'hui encore il se souvient de cette relation et de l'anecdote qui s'y rapporte, lorsqu'une situation pourrait le mettre "*hors de lui*". L'élève en question, difficile, impoli et peu respectueux testait l'enseignant, ce qui le mettait régulièrement en mauvaise posture. Il s'éloignait dès que l'élève tentait, probablement, d'attirer l'attention, il avait aussi moins de patience avec lui. Un jour, l'enseignant a imité l'élève en exagérant son geste et en lui disant : "*Ben voilà, c'est comme ça que tu dois faire*" ; au point que l'élève, tellement surpris s'est directement calmé. L'élève a donc défié son autorité, ce qui l'a amené à agir gestuellement afin de lui faire comprendre de qui décide en classe.

L'enseignant 3, dit avoir eu des parents qui lui ont inculqué des valeurs. Ces valeurs apprises et ancrées ont été mises en confrontation avec celles d'un de ses élèves, qui ne les partageait pas forcément. Au début, inconsciemment le praticien appréciait moins ses blagues qu'à celles des autres élèves et il allait moins vers lui ; il lui portait visiblement moins d'intérêt.

L'enseignant 1 était un élève timide, qui n'osait pas lever la main, qui avait de la peine à s'imposer et qui voulait toujours faire juste. Il cite "*j'étais vraiment comme ces enfants trop sages*". La situation qu'il m'a relatée me prouve encore que notre vécu et nos valeurs ont des répercussions sur nos actes. Une de ses élèves avait un comportement qui "*l'exaspérait*". Cette petite fille en voulait toujours plus et elle le "*collait*" sans cesse ; c'est-à-dire, qu'elle cherchait très souvent la référence de

l'adulte. Elle n'avait pas ou peu d'indépendance, d'autonomie et était "*boulimique*" du travail, soit tout le contraire de ce que lui avait pu vivre à son âge. L'enseignant se sentait, comme je l'ai appelé, en totale "insécurité". Il avait des gestes, des regards, des soupirs, des expressions du visage, voir même des paroles pleins de désarroi (ton observé lors de l'entretien), ce qui à long terme était certainement blessant pour l'élève.

L'enseignant 4 se souvient d'un professeur de mathématique qui l'injurait et qui lui faisait perdre toute confiance dans cette branche. Il s'était donc complètement renfermé sur lui-même et avait le "*sentiment d'être en dessous de tout*". Ce praticien, au travers de l'entretien, s'est remémoré un événement qui lui a permis de tisser un lien avec sa propre histoire. Une élève demandait et attirait tout le temps l'attention. Par exemple, elle "*blaguait*" énormément, chaque jour ses différents comportements agaçaient l'enseignant. Au début d'un travail écrit, elle déclara ne pas pouvoir le faire, car elle s'était rendue chez l'ophtalmologiste et elle ne voyait pas bien. L'enseignant agacé lui dit devant le reste de la classe: "*C'est de nouveau quelque chose pour vous faire remarquer*", et il ne l'a pas crue. L'enseignant a réalisé par la suite qu'il n'aurait pas dû agir de cette manière et en a déduit que cette élève jouait sans le vouloir, avec son vécu sensible.

Concernant l'effet Pygmalion, chacun des enseignants l'a abordé. Tous se disent sensibles et en avoir conscience. La majorité d'entre eux expliquent avoir été confrontés à ses *autoréalisation des prophéties*<sup>15</sup>. L'enseignant 1 se dit "*allergique à tout ce qui est racisme dans le sens large du thème*". Il dit avoir été marqué par une intervention de parents, en particulier ; "*Oh l'année prochaine vous l'aurez, ça va être l'horreur*". Il a notamment exprimé cette volonté d'aller contre ces préjugés à l'encontre de ce petit fils d'alcoolique, afin d'aller infirmer cette "*étiquette*" qui lui collait à la peau, avant même de commencer l'école. Quant à l'enseignant 2, il admet que l'on rentre dans "*un tourment négatif*", duquel cette étiquette négative ressort inlassablement.

Ces différents témoignages me permettent maintenant de tisser des liens avec les différentes théories reprises dans la littérature. Madame Guillaume cite " l'enseignant

---

<sup>15</sup> Terme souvent employé dans la littérature pour qualifier ce processus



en mal avec lui-même”. Cette théorie peut être explicitée lorsque l’enseignant 2 se met “*hors de lui*” au moment de la confrontation avec l’élève à comportement difficile ; il était probablement en position de faiblesse. D’autres paramètres autour de lui ce jour-là, ont fait qu’à ce moment précis il s’est sûrement senti dépassé et son agressivité s’est retournée sur cet élève qui l’a plusieurs fois exaspéré auparavant.

Tournier (2015) évoque l’enseignant qui peut être envieux d’un comportement qu’il aurait souhaité avoir. Je trouve le mot “envieux” particulièrement fort pour ces situations. Je peux néanmoins constater à cet égard que l’enseignant peut avoir d’autres façons de fonctionner que son élève, ce qui va mettre des tensions dans leur relation. Je parlerais alors plutôt de “visions différentes” ou de “représentations différentes”, notamment dans les discours des enseignants 1, 2, 4.

Pour reprendre la théorie de Rojzman<sup>16</sup> concernant les quatre types de violences, chacune des personnes interrogées évoque l’une ou l’autre de ces violences, auxquelles je me permets de lier étroitement le phénomène de l’humiliation scolaire.

### **3.1.3 La remédiation suite à un comportement humiliant envers l’élève**

Les exemples ci-dessus ressortis des entretiens méritent quelques explications suite à ces situations d’humiliation, notamment en matière de remédiation.

À la suite de la confrontation avec l’élève à comportement difficile, l’enseignant 2 semble s’être fait peur à lui-même également. À ce moment-là, il s’est dit “*Hé ben, il a réussi à me faire sortir, à me mettre hors de moi*”. Cependant, il n’a pas regretté, car ce geste a eu un impact sur le comportement de l’élève et l’enseignant a su “*décharger ses nerfs sur la table*”.

Quant à l’enseignant 3, il s’est rendu compte des mécanismes qu’il a utilisés pour éviter l’élève qui ne partageait pas les mêmes valeurs que lui. Il s’est efforcé de ne pas montrer son ressenti et a essayé de “*valoriser cet élève-là dans le positif*”, pour qu’il puisse se sentir bien. Il cite : “*c’est un fait, ben ce n’est pas de chance, mais il faut quand même faire pour que lui<sup>17</sup> progresse et se sente bien en classe. Donc finalement vous faites passer vos intérêts derrière les siens, parce que le but ultime,*

---

<sup>16</sup> Voir théorie p.16

<sup>17</sup> L’élève en question

*c'est qu'il progresse*". Dans ce discours, je sens bien les tensions qui peuvent amener un enseignant à humilier. Je décèle aussi la difficulté qui est de s'efforcer de ne pas stigmatiser les élèves pour ce que l'on considère comme "notre moule" ou dans le moule induit par la société (Goffman, 1975). Ce qui peut très vite arriver, puisque nous avons tous des représentations, des visions différentes quant à une attitude "idéale" à adopter dans la vie selon les endroits, les situations.

L'enseignant 1, un jour, s'est dit : *"Ça ne va pas. Je ne peux pas continuer comme ça, il faut que tu fasses un travail sur toi-même, et maintenant tu regardes cette élève autrement, regarde ce qui va bien chez elle, regarde où elle fonctionne bien"*. Le praticien ici s'est totalement remis en question pour éviter de *"lui faire du mal"*. Il se sentait exaspéré d'une part parce que, comme cité ci-dessus, lui, ne s'était jamais autorisé à adopter cette attitude-là, mais aussi parce que ce comportement lui faisait *"peur"*. Il savait pertinemment que dans la vie on doit être indépendant et que lui-même a mis du temps à l'être, ce qui lui a peut-être porté préjudice. L'hypothèse de Tournier (2015) prend alors tout son sens. Ici l'enseignant projette l'image que lui avait de son vécu sur cette élève pour en quelque sorte la *"bousculer"* avant qu'il soit trop tard selon lui.

Concernant l'enseignant 4, son histoire s'est terminée par une discussion entreprise avec la direction. À la suite de cet événement, le praticien se rend compte qu'il ne faut pas *"faire d'attaques personnelles"*. Cette expérience l'a marqué et a eu un impact sur sa réflexion à long terme sur ce sujet. Dans ce cas, l'enseignant a été confronté à un élève qui lui a ouvert les yeux sur sa pratique.

#### **3.1.4 L'humiliation scolaire observée**

En général, les enseignants interviewés affirment avoir observé ou vécu de l'humiliation au moins une fois dans leur vie, que ce soit en tant qu'élève, collègue ou parent. Au travers de ces expériences, certains interlocuteurs semblent démunis (E1) et avoir mal vécu un événement précis (E1, E2, E3, E4), d'autres évoquent des mots comme *"horripilé"* (E1), *"non respecté"* (E1, E4), *"mal à l'aise"* (E2), *"géné"* (E2), *"honteux"* (E2), *"d'avoir l'impression de passer pour quelqu'un que l'on n'est pas"* (E2,E3).

Ci-dessous, voici quelques anecdotes qui marquent encore aujourd'hui leurs esprits :

L'un d'entre eux (E2) osant exprimer le fait qu'il avait oublié une formule de mathématique s'est vu répondre, devant le reste de la classe, qu'il n'oubliait pourtant pas de se maquiller tous les matins. Cet enseignant raconte aussi qu'il avait des amis tunisiens dans sa classe au Cycle 2 et qu'ils se sont vus traités de "*marchands de tapis*" par un de leurs professeurs. Un autre (E4) fût moqué par le titulaire lors d'un examen à cause de son accent devant l'expert et l'assistant. Ils (E2, E4) se sont également sentis humiliés au travers de l'histoire d'une de leur copine. Pour l'un, chaque fois qu'ils recevaient un travail écrit, les élèves devaient se mettre en ligne du meilleur résultat au moins bon. Cette amie était toujours la dernière. De plus, l'enseignant demandait aux meilleurs élèves (dont elle faisait partie) d'enseigner aux moins bons et même de leur donner des punitions. Pour l'autre, un enseignant du degré secondaire section moderne, a regardé son amie et lui a dit "*De toute façon, tu ne seras bonne qu'à faire caissière à la Migros*". Cette copine a été très touchée et blessée par ces propos. Avant de devenir assistante socio-éducative, elle a fait une année en droit à l'université pour "*se prouver qu'elle pouvait le faire et qu'elle y arriverait*". Bien plus tard, cette jeune femme a rencontré par hasard ce professeur et elle a eu le courage de lui rapporter cette histoire qui l'avait marquée. Ce dernier ne se souvenait plus et lui a alors présenté ses excuses.

Cette dernière histoire confirme les propos de Ditisheim (2011). Ici l'enseignant qu'elle appelle "menaçant" a effectivement affecté les représentations de cet élève en développement. Lors de différents cours à la HEP, nous avons abordé le sujet de l'enseignant vu comme un modèle par ses élèves. Ici on remarque bien que ce type de discours employé inconsciemment par le praticien peut avoir un impact très fort sur le présent et le futur de nos élèves.

Je constate toutefois que les représentations à l'égard de ce phénomène ne sont pas prises en considération de la même manière. Tout d'abord, l'intervenant en question confirme ne jamais avoir été touché par l'humiliation en tant qu'élève. Pourtant plus loin dans la discussion, il l'a en effet été : il dit avoir été confronté à des enseignants qui distribuaient les notes dans un certain ordre. Il a en premier lieu qualifié cette pratique comme "*marrante*". Mais il parle aussi d'un acte "*débile*" qui comparait la classe tout en évoquant le fait que "*c'était un moyen pour mettre une pression pour*

*qu'on essaie de bien faire*". D'après moi, ici, l'interviewé se contredit quelque peu et tente de minimiser des actes qui l'ont visiblement bousculé. Le fait de s'en souvenir encore aujourd'hui démontre bien que cette problématique est encore taboue et peu reconnue. On se pose effectivement encore trop peu de questions sur l'incidence et les répercussions qu'ont ces actes. D'où le paradoxe de dédramatiser l'action qui peut nous toucher.

### **3.1.5 Les conséquences sur les élèves**

Les réactions des élèves touchés par ces mécanismes sont selon moi plutôt bien décelées par les praticiens. Ils illustrent cette thématique par des observations dans leur classe ou alors par leurs expériences de vie. Certains disent le voir avec des élèves qui s'isolent (E3, E4), d'autres d'après des expressions faciales (E1, E4), par la posture de leur corps (E1, E4), mais également par leur façon d'être qui change (E1, E2), leur retraite totale dans un cours et/ou du groupe classe (E4) ou encore par leur attitude qui se renferme (E1, E2, E4). Ils ne s'expriment plus, ne répondent plus (E2), sont à "*crans*" (E3) et parfois même pleurent (E2, E3). D'autres encore défient l'autorité (E1, E2) et/ou cherchent l'approbation constante de l'enseignant (E1).

La plupart des enseignants remarquent que ces élèves "*perdent l'estime d'eux-mêmes*" (E1, E2, E4), qu'ils "*n'ont plus confiance en eux*" (E2, E3, E4) et se sentent "*nuls*" (E1, E2).

Les hypothèses de Tournier<sup>18</sup> (2015) concernant les victimes se confirment par les affirmations de ces enseignants. En effet, ce sentiment d'infériorité, ces images négatives de soi-même, la perte d'estime de soi et l'isolement sont aussi évoqués par les enseignants.

### **3.1.6 L'influence des enseignants**

Cette thématique est ressortie plusieurs fois des commentaires des praticiens interviewés (E1, E2, E3). Au point 3.1.4, j'ai évoqué l'influence que peut avoir l'enseignant sur le présent et le futur des élèves. Dans ce sous-chapitre, je souhaite

---

<sup>18</sup> Voir chapitre 1.2.2, p.13-14

parler du comportement qu'il peut adopter, parce qu'il semble que son attitude ait également un impact sur le reste de la classe.

L'enseignant 1 expose les faits suivants : une année, il avait une élève " *extrêmement timide* ". Il dit avoir " *fait en sorte qu'elle se sente à l'aise, qu'elle prenne la parole* ", mais lorsqu'elle ne voulait pas, il acceptait et allait " *la chercher gentiment* ". Cet élève ne l'a pas plus inquiété que ça. *A contrario*, pour son collègue, il s'agissait d'une situation problématique. Il convoquait les parents pour leur expliquer que leur fille ne s'exprimait pas et qu'il fallait la pousser à le faire. L'enseignant 1 n'approuvait pas la démarche de son collègue. Il a considéré cet évènement comme humiliant lorsqu'il a entendu des élèves dire : " *c'est normal, elle est timide* ". Selon lui cette enfant ne va pas pouvoir prendre la parole si les autres élèves de la classe s'attendent à la voir dans cet état. Je me permets d'ajouter mon point de vue : si l'élève considère comme vraie l'image que lui renvoie ses camarades et son enseignant, alors elle va probablement utiliser la " *résignation apprise* " <sup>19</sup> (Tournier, 2015) pour se protéger. Dans cette situation son collègue induit les élèves de la classe à porter un regard incorrect et peu constructif sur le comportement de cette fille.

Je peux avec l'exemple ci-dessus tisser un lien avec une expérience du praticien 2. Je me rends compte ici, de la posture délicate dans laquelle l'enseignant peut parfois se placer. L'enseignant (E2) était agacé par un élève " *dans la lune* ". " *Il restait devant sa feuille pendant des heures* ", ajoute-il. " *Il était très introverti* ". Parfois, cet enseignant n'en pouvait plus, mais s'efforçait de " *ne pas lui montrer pour ne pas le blesser* ". Il voulait sans le brusquer que ça bouge et un jour il a entendu d'un autre élève : " *Ah [...], tu es encore dans ton monde* ", propos qu'il avait déjà entendu de son collègue. Il a de suite repris l'élève. Cet incident a été une sonnette d'alarme. Il s'est rendu compte que " *si le maître le dit, c'est que l'élève a le droit de le dire aussi* ". Il faut donc être conscient que nos paroles peuvent avoir des répercussions néfastes sur tous les élèves.

Ce même enseignant (E2) fait également un parallèle avec l'effet Pygmalion. Par exemple un enfant qui tape régulièrement. Il est très fréquemment repris par

---

<sup>19</sup> Voir chapitre 1.2.2, p. 14

l'enseignant, notamment à haute voix. Le titulaire lui colle "*l'étiquette de celui qui tape tout le temps*" sans le vouloir. À la suite de ces événements, les autres élèves vont probablement approuver les propos de l'enseignant et refuser d'aller vers cet élève. Il cite alors : "*on a un pouvoir d'influencer*". Il faudrait alors "*être vigilant pour éviter de donner encore plus de véracité à cette étiquette*". Il serait alors, judicieux de prendre "le taureau par les cornes" et de chercher d'où provient ce comportement, plutôt que de le disqualifier aux yeux des autres. Cette manière de fonctionner va d'ailleurs certainement encore plus le pousser à agir ainsi. L'enseignant 3 ajoute qu'il faudrait "casser" ces images, afin que les autres élèves ne "*stigmatisent*" plus l'enfant.

Un des enseignants interviewés se contredit, selon moi, à l'égard de cette thématique. Il expose en effet dans le même paragraphe le fait de ne pas avoir d'élève rejeté par sa classe et à la fois d'en avoir un, qui était "*un peu mis en retrait*" et qui était "*stigmatisé*". Mais que " finalement ça va mieux, car il s'est montré sous son bon jour". Les attentes de cet enseignant vis-à-vis de l'élève, ont des répercussions sur le groupe classe. Du moment où l'enseignant le voit sous son "*bon jour*", les autres élèves lui porteront également un regard différent.

Ces différents exemples vécus ne semblent pas être une exception. Je peux d'ailleurs rapporter un événement que j'ai pu observer lors de mon stage avec Pablo. À ce moment-là, il était absent. L'enseignant avait fait un travail sur les familles en langue 2. Ce jour-là, les élèves devaient lire ce qu'ils avaient écrit. L'activité terminée un élève demande à l'enseignant de lire la feuille écrite par Pablo. L'enseignant l'a lue et les élèves ont tous ri à la fin du récit.

Ces exemples m'incitent à émettre l'hypothèse suivante : l'enseignant est peut-être un facteur qui peut valider ou a contrario invalider une vision positive ou négative que le groupe-classe peut porter à l'égard de l'élève en question.

### **3.1.7 Les aides extérieurs**

En effet pour ma future pratique, il m'était important de questionner les enseignants sur les différentes aides auxquelles on peut avoir recours si besoin. Trois des quatre enseignants (E2, E3, E4) évoquent le CAPPEP ; pour d'autres, l'intervention de la

direction (E1, E2, E4) serait une idée. L'enseignant 2 mentionne aussi que la collaboration avec les parents de l'élève pourrait être une solution.

Les enseignants 1, 2 et 4 proposent également de demander des conseils auprès de collègues. Avoir un regard extérieur est effectivement précieux. Il s'agit aussi d'avoir un second avis qui peut nous amener un regard plus positif (E2) sur un enfant que l'on "*a en grippe*". Cela va nous permettre de le voir autrement. Je saisis, à cette occasion, l'opportunité de faire un parallèle avec la nouvelle évaluation, qui pourrait être, elle-même, une nouvelle approche, une nouvelle manière d'aborder un élève à l'encontre duquel on aurait des préjugés. Je m'explique : le fait de recueillir des traces, que ce soit par des photos, des observations ou des travaux écrits, ainsi que par l'analyse des tâches complexes<sup>20</sup>, permet certainement à l'enseignant de voir leurs élèves et/ou leurs compétences sous un autre angle. Un enseignant qui aurait une vision négative à l'égard d'un de ses élèves et qui pourrait engendrer de l'humiliation à long terme, aiderait à voir en lui des compétences auxquelles il ne s'attendait pas.

Les enseignants 2 et 4 ajoutent que nous sommes le plus souvent seuls dans notre métier et qu'il ne faut pas hésiter à demander de l'aide, bien que cela ne soit pas toujours évident d'exposer ce genre de situation et qu'il s'agisse d'un sujet sensible !

### **3.1.8 Le respect selon les enseignants**

Pour cette dernière partie, j'ai essayé de déceler les termes dans les propos des enseignants interviewés, pouvant être associés au respect de l'élève. J'ai choisi de mettre en avant ces façons d'agir pour montrer qu'ils ont non seulement conscience que leurs attitudes peuvent parfois être déviantes et humiliantes, mais aussi que leur conscience professionnelle leur permet d'adopter un comportement qui les évitent.

Le schéma ci-après, illustre les étapes, qui d'après les témoignages recueillis, conduisent et aident le plus souvent ces enseignants à respecter leurs élèves.

---

<sup>20</sup> Auteur, De Ketele

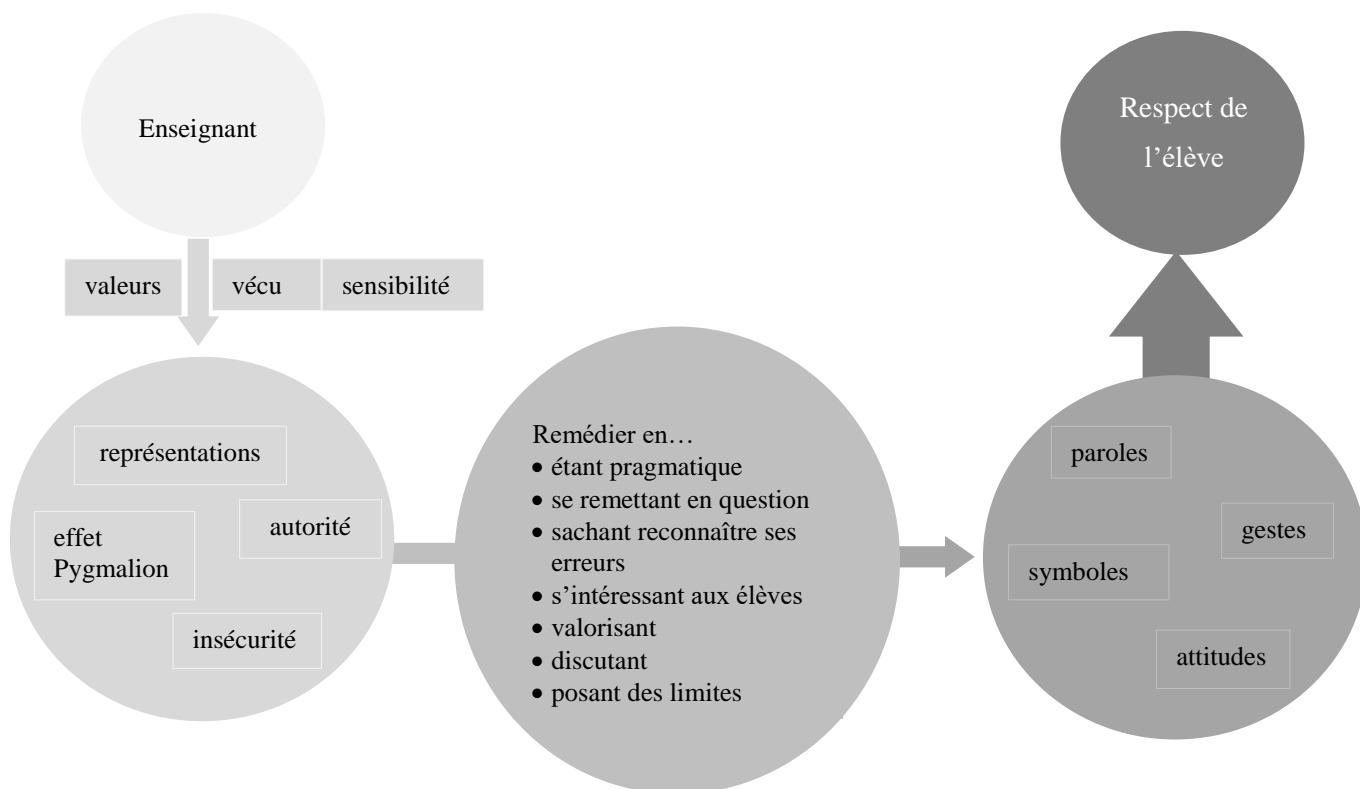


Figure 4 : schéma explicitant les étapes qui amènent l'enseignant à respecter les élèves

Ces exemples, ces idées confirment définitivement la théorie de Tournier<sup>21</sup> (2015) concernant les besoins des enfants.

Il faudrait tout d'abord commencer par s'intéresser à ses élèves (E1, E3), prendre le temps de les connaître (E1) de les observer (E1) et de les écouter (E1, E4). Dans la théorie de Tournier, ces différents actes sont étroitement liés au *besoin d'être validé*, au *besoin d'exprimer le sentiment d'amour* ainsi que le *besoin de se définir par soi-même* devant l'autre. Lorsqu'il y a un problème de comportement, il faudrait se renseigner sur ce qui se cache derrière (E1). Si l'enseignant sent que l'élève éprouve un besoin sans que ce dernier n'ait rien demandé, alors le *besoin que l'autre prenne une initiative* est reconnu. Discuter (E1, E2, E3) avec l'élève pour pouvoir mettre des limites et instaurer un cadre (E2, E3) est important. L'entretien avec les parents peut

<sup>21</sup> Voir chapitre 1.2.4, p. 19-20



également être une idée (E2). L'autorité se ferait probablement plus naturellement (E1, E3). Tournier met le doigt sur l'importance de *pouvoir s'appuyer sur quelqu'un digne de confiance*. À cet égard, plusieurs enseignants citent qu'il faudrait être tolérant (E1), respectueux (E1, E2), accepter la différence (E1), mais également instaurer un climat de confiance, afin que l'élève se sente en sécurité (E2, E3). Prendre en compte leur fatigue (E1) et accepter qu'une activité, un devoir ne lui plaisent pas (E1). On pourrait relativiser, valoriser et tenter de percevoir le côté positif de l'élève (E1, E2, E3, E4).

On peut également se souvenir de notre propre vécu et d'en faire une force (E1, E2, E4), afin d'éviter qu'un impact négatif sur les élèves ne survienne. On peut aussi essayer d'éviter ou au contraire de s'interposer lorsqu'on entend un collègue (E1), un parent ou un proche humilier quelqu'un. L'enseignant 4 indique prendre les élèves individuellement pour une critique particulière. Il réagit de cas en cas et lance des défis à ses élèves, sous forme d'objectifs. Par exemple : lever la main au moins deux fois lors du cours pour prendre la parole, le but étant pour lui de dépasser ses peurs. L'élève peut réaliser que ses capacités sont reconnues et ainsi être une personne reconnue du groupe-classe. Grâce à cette idée, le *besoin d'avoir un impact* est aussi accompli.

On doit également s'octroyer le droit de tout arrêter quand on se sent dépassé. Cet acte éviterait probablement bon nombre d'élèves qui se sentent bafoués, par exemple lorsque le chantage intervient (E1, E4). Mais encore s'autoriser à remettre à plus tard le programme à suivre ou les délais à respecter quand le comportement inapproprié d'un élève nous heurte. L'enseignant 3 indique aussi que l'on peut réfléchir à des sanctions adaptées. "*Pas comme les punitions collectives*", complète l'enseignant 1, qui a mal vécu cette expérience en tant qu'élève "*trop sage*". Chaque praticien évoque le fait de se remettre en question, de réfléchir à ses pratiques et d'être attentif à ses élèves. Évidemment toutes ces façons de procéder seraient idéales ! Cependant, il ne faut pas oublier que nous sommes humains et qu'il est normal d'être parfois dépassé, fatigué ou lassé. Il est très important de rester nous-mêmes. Si nous sentons que quelque chose nous déstabilise, nous exaspère, nous pouvons l'expliquer et/ou nous en excuser (E2, E4). L'enfant en a d'ailleurs besoin, comme le cite Tournier : *le besoin de similarité*.



## Conclusion

Comme nous avons pu le voir dans la partie dédiée à mon analyse, mon travail m'a permis d'apprendre que les praticiens interviewés ont conscience de ce phénomène et qu'ils font au mieux avec les outils qu'ils ont à leur disposition. Certains montrent toutefois des hésitations quant à la signification du terme "humiliation scolaire" et à ses limites. Est-ce parce qu'il s'agit d'un manque d'informations à ce sujet ou parce qu'il est difficile, voire gênant d'utiliser ce terme percutant et négatif ? La question reste ouverte.

Comme je l'ai relevé dans le chapitre précédent, j'ai pu ressortir de la part des enseignants rencontrés, les différentes manières de respecter leurs élèves dans leurs discours. Cependant, tous évoquent le fait de se sentir parfois dépassés et fatigués par un comportement qui les agacent ou par des élèves qui ne s'adaptent pas au rythme socio-culturel de la classe. Cela me semble normal. Presque tous les praticiens interviewés évoquent toutefois au minimum un événement tiré de leur pratique professionnelle qu'ils considèrent comme humiliant et utilisent dans la majorité des cas, une posture de culpabilisation ou d'abandon à l'égard de l'élève<sup>22</sup>. Ces expériences leurs ont permis de se rendre compte des mécanismes néfastes qu'ils mettaient en place à l'encontre d'un élève. Ils ont dû prendre du recul sur les faits et osé dire "stop" à leurs propres actions. Cela prouve donc que si on en a conscience, on peut agir.

Au terme de ce travail, je peux confirmer la majorité de mes hypothèses. Celle qui consistait à dire que les enseignants peuvent adopter ce genre d'attitude parce que le comportement de l'élève ne répond pas à leur enseignement s'est avéré. Il en est de même lorsqu'il s'agit pour lui d'évacuer un "trop plein". L'effet pygmalion a été observé par tous les interviewés. Plusieurs d'entre eux relatent d'ailleurs devoir y faire particulièrement attention. L'humour noir est également un mécanisme relevé par un enseignant. A ce sujet, j'ai moi-même vécu une situation similaire lors de mon remplacement entre octobre et décembre 2015. Un élève m'a regardé et m'a dit : "*Oh maikresse, il y a des nuachs*". Je lui ai alors répondu "*Ah oui il y a des nuachs*". J'ai

---

<sup>22</sup> Voir théorie Charle Rjzman p.16 dans " l'enseignant impliqué"

en fait imité sa façon de s'exprimer que j'ai trouvée adorable. Tout de suite après, je me suis rendu compte que si j'avais réitéré cette manière de parler plusieurs fois et à long terme, cela aurait pu devenir de l'humiliation pour l'élève. Cet incident pourrait en effet, l'amener à ne plus prendre la parole puisqu'il pourrait vite se rendre compte qu'il a des difficultés de langage. Ce travail m'a donc beaucoup apporté ne serait-ce que par avoir ce phénomène à l'esprit, déjà maintenant dans ma pratique.

Néanmoins le fait de ressentir un échec personnel lorsqu'un élève refuse une activité s'est infirmé pour ces praticiens. Ils ont plutôt été confrontés à un manque de respect qui les aurait heurtés et auxquels ils auraient réagi directement.

Plusieurs difficultés ont surgi en rédigeant ce mémoire. La plus importante a sans doute été la peur de heurter le corps enseignant. C'est un sujet délicat et certainement encore tabou pour plusieurs d'entre eux. Le manque d'outils et d'informations parlant de ce sujet démontre d'ailleurs qu'il est difficile d'en parler ouvertement. Je voulais aller à l'encontre d'une critique de l'enseignement ou d'une morale pour dénoncer ces méfaits, puisque moi-même je me prédestine à devenir enseignante. Il était donc important de prendre la posture d'un étudiant-chercheur visant à montrer que l'humiliation est un phénomène humain qui se trouve partout dans notre société. Mais également de m'approcher d'eux directement pour m'interroger sur leur rôle face à ce phénomène. Un second obstacle est survenu concernant le terme employé pour le thème de ce travail. J'ai en effet abordé celui du harcèlement scolaire qui définit les violences entre pairs. Certaines lectures et la conférence de Jean-Luc Tournier (2015) auraient pu "me mettre la puce à l'oreille " rapidement, ce n'est toutefois qu'à mi-janvier que j'ai pris conscience de mon erreur. J'ai donc dû reformuler une grande partie de mon travail et chercher de nouvelles références. Tout m'est alors devenu bien plus logique. J'ai également dû m'efforcer d'être concise dès le début de mon travail, de cibler mes recherches et faire des choix. J'ai effectivement très rapidement remarqué que bien trop de sujets rapportés à ce thème m'intéressaient pour un travail comme celui-ci.

Ce travail de recherche m'a passionnée et touchée. D'une part parce qu'il peut blesser profondément une personne, enfant, comme adulte, mais aussi parce que j'ai été affectée de près ou de loin par ce phénomène qui peuvent souvent marquer une vie. Se remettre en question n'est certes pas évident, surtout lorsque l'on travaille

dans un domaine comme l'enseignement. Toutefois, quand on se rend compte, (comme cela a été le cas pour ces enseignants interviewés) que l'on peut améliorer la manière dont un élève se considère et modifier son estime et sa confiance en lui, cela change toute la relation enseignant-enseigné qui est présente tout au long de la scolarité. L'enseignant 1 a d'ailleurs mis en avant cette réflexion qu'il s'est faite à lui-même : *“Ce moment où j'ai fait un arrêt sur image, en très peu de temps ça s'est vraiment amélioré”* (E1).

Les enseignants doivent avoir conscience que l'élève est un adulte en devenir, qu'il a une personnalité, un caractère. Il est considéré comme une personne à part entière avec des envies, une sensibilité, des qualités, des défauts et ses propres fonctionnements qui ne nous correspondent pas forcément. Ce qui ne signifie pas que l'élève est contre l'enseignant, mais plutôt qu'ils n'ont pas le même langage, les mêmes codes de compréhension. C'est en observant les élèves que l'enseignant pourra décrypter sa manière d'être, d'apprendre et ainsi de trouver des solutions pour l'aider à progresser sans avoir à utiliser des stratégies humiliantes. Le système scolaire du canton de Neuchâtel est en train d'être chamboulé afin de prendre justement en compte ces aspects de socialisation. Le fait d'observer le fonctionnement de l'élève, permettra à l'enseignant de mettre en place des stratégies d'apprentissages correspondant au mieux à chacun de ses élèves.

Maintenant, à chaque enseignant, parent, élève, voisin, etc. de penser l'école autrement et d'oser “mixer” transmissions de savoirs et apprentissages avec collaboration, entraide, écoute et compréhension, de sorte à favoriser l'épanouissement de chacun et d'avoir ainsi une ambiance propice à l'apprentissage.

En abordant ce sujet, je pensais que l'humiliation était fréquente parce qu'aujourd'hui la violence est montrée partout et qu'elle est de plus en plus banalisée. Hors par le bref historique élaboré grâce à l'œuvre de Léandre Coudray, *Améliorer la relation enseignants-enseignés* (1989), je me suis rendu compte que cette violence et cette emprise hiérarchiques de l'homme sur l'homme ont toujours existées. Ce constat m'amène à dire que la prise en compte de ce phénomène est, dans la majorité des cas, dû au niveau de la sensibilité guidée par notre propre histoire, notre parcours de vie, mais également dû à notre volonté et à notre capacité à se remettre en question,

en admettant nos erreurs pour pouvoir y remédier. Les discours des personnes interrogées appuient d'ailleurs mon point de vue.

Mon travail de mémoire m'aide à concevoir et à imaginer ce qui pourrait me pousser à humilier dans ma pratique et ce à quoi je devrais y remédier. Il me permet également d'avoir une idée suffisamment claire sur ce que pourrait ressembler mon futur enseignement, quant à établir le respect au sein de mes futures classes.

Néanmoins, je me rends compte que mon travail n'est qu'une ébauche d'une réflexion qui pourrait aller bien plus en avant. En effet, je me pose encore beaucoup de questions à savoir : le regard qu'ont les enseignants sur l'erreur et la manière de la gérer en classe. Le lien entre l'autorité et l'humiliation a été abordé, je trouve toutefois ne pas avoir été assez loin à ce sujet. La différence, au sens large du terme, serait intéressante d'être approfondie puisqu'il s'agit certainement d'un des fondements de l'humiliation. J'ai également reçu des sources (mails ou articles) que j'aurais pu exploiter, mais qui aurait donné trop d'ampleur à mon travail. L'idée de m'approcher de directeurs pour connaître leur regard quant à ce phénomène aurait également pu être une piste.

Quelques lectures sont incontournables lorsque l'on s'intéresse à ce sujet. Elles motivent à en parler. Cependant, elles ne font pas forcément bouger les choses mais peuvent être des remèdes. Je me rends toutefois compte que les témoignages sont bien plus percutants. Il serait probablement aussi intéressant de se pencher sur ce sujet. Que mettre en place pour aider les enseignants, sans les agresser ou les disqualifier dans leur travail ? Proposer des formations continues pour tous, des groupes de paroles, d'analyses des pratiques ? Tant de questions concernent encore ce sujet. Je remarque avec ces différents points et remarques conclusifs que j'ai beaucoup appris sur le phénomène de l'humiliation scolaire et que j'ai, depuis lors, bien plus conscience des différents enjeux présents dans la scolarité des élèves.

Ce travail m'a beaucoup apporté humainement parlant. Il me motive énormément à me battre contre ce phénomène trop peu connu. Il me permet enfin de me rendre compte que j'ai encore beaucoup à découvrir dans ce beau métier parsemé d'embûches.







## Références bibliographiques

### Bibliographie

Anadon, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 15. Université du Québec.

Anadon, M. & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?. Dans Guillemette, F. & Baribeau, C. (sous la dir.). *Recherches qualitatives : hors-séries*. Montréal : Université McGill.

Arendt, H., (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Clerc, S. et Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. France : Gallimard.

CIIP C. i. (2010-2015). *Commentaires généraux du domaine Formation générale*. Suisse romande : CIIP.

Coudray, L. (1989). Les guides du métier d'enseignant : *Améliorer la relation enseignants, enseignés*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Debabieux, E., (1990). *La violence dans la classe, expériences et pratiques dans des classes difficiles* (5<sup>e</sup> éd.). France : Collection science de l'éducation.

Debarbieux, E. (2012). Faire face à la violence à l'école : programmes ou routines ?. Dans Jaffé, P. D., Moody, Z., Piguët, P. & Zermatten, J.. *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école*. Suisse, Sion : INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH.

Desboeufs, J.-C. (2015-2016). L'attachement. Recueil inédit, HEP-BEJUNE.

Ditisheim, M. (2011, avril). Enjeux pédagogiques, n°17. *La violence à l'école : Un truc de ouf !*, 21.

- Gaume, M. (2011, avril). Enjeux pédagogiques, n°17. *Il était une fois...*, 22.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps* (traduit par Kihm, A.). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Jaffé, P. D., Moody, Z., Piguet, P. & Zermatten, J. (2012). *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école* (Actes du 4<sup>e</sup> Colloque printanier de l'Institut universitaire Kurt Bösch et de l'institut international des Droits de l'enfant). Suisse, Sion : INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* (1<sup>ère</sup> éd.). France : Paris.
- Moody, Z., Zermatten, J., Jaffé, P. (2012). Harcèlement entre pairs. *Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne* (2), 1, 12-13.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse quantitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrinjaquet, D. (2014). *Formation générale/ santé bien-être – L'estime de soi*. Recueil inédit, HEP-BEJUNE.
- Tournier, J-L., (2015). *Elèves humiliés, élèves sacrifiés ? Identifier et désamorcer les processus d'humiliation dans la pratique pédagogique* (1<sup>ère</sup> éd.). Pays-Bas : de Boeck.
- Tournier J-L. (avril 2015). *Elèves humiliés, élèves sacrifiés ?*. Conférence avec le comité de l'APE La Tène Espace Perrier, Marin.
- Trachsel, N. (2015-2016). *Sciences de l'éducation - L'estime de soi*. Recueil inédit, HEP-BEJUNE.

Wentzel, B. (2011). Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain : l'apport des méthodes qualitatives. Dans Colette Baribeau (sous la dir.). *Recherches qualitatives : Hors-série* (numéro 10, p.42 à 67). Université de Montréal.

Wentzel, B. (2008). *Recherche – traitement des données qualitatives*. Recueil inédit, HEP-BEJUNE.

### **Webographie**

Choquet, O. & Héran, F. (1996). L'école, les élèves et les parents. *Economie et statistique*. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/estat\\_0336-1454\\_1996\\_num\\_293\\_1\\_6051](http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6051) (consulté le 20 février 2016)

Confédération suisse (1989) *Convention relatives aux droits de l'enfant* (article n°28 et 29). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html#a28> (consulté le 24 janvier 2016)

CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>

Dannequin, C. (1999). *Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés*. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1999\\_num\\_60\\_1\\_2165](http://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1999_num_60_1_2165) (consulté le 5 mars 2016)

Delors, J. (1995). *L'enseignement des sciences pour penser le développement durable*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104709fo.pdf> (consulté le 10 mars 2016)

Dubet, F. (1992). Les Lycéens. *Revue française de sociologie*. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1992\\_num\\_33\\_1\\_4127](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_1_4127) (consulté le 20 février 2016)

Humilier. (s.d). *Le Grand Robert en ligne*. Repéré à <https://ssl.hep-bejune.ch/+CSCO+00756767633A2F2F74652E6F697172632E70627A++/> (consulté le 23 août 2015)

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_139\\_1\\_2880](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2880) (consulté le 20 février 2016)

Rojzman, C. (2015) *Institut Charles Rojzman*. La violence : 4 formes de violence. Repéré à <http://www.institut-charlesrojzman.com/fr/therapie-sociale/specificites-fondamentaux/violence> (consulté le 23 août 2015)

Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Cairn info- Revu : éducation et sociétés*. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-177.htm> (consulté le 5 mars 2016)

### **Ouvrages d'études sur l'histoire de l'éducation**

Hubert, R. (1970). *Traité de pédagogie générale*. Septième édition mise à jour par G. Mialaret. Paris : P.U.F.

Palméro, J. (1955). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : SUDEL,

Leif, J. & Biancheri, A. (1966). *Philosophie de l'éducation*, Tome 3. *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : Delagrave.

### **Préventions dans le canton de Neuchâtel, quelques liens**

<http://www.climatscolaire.ch/brochure.htm> (consulté le 23 août 2015)

<http://www.rsv.espacedoc.net/index.php?id=506> (consulté le 23 août 2015)

<http://cappes.ch> (consulté le 26 août 2015)

<http://www.mieuxvivre.espacedoc.net/index.php?id=357> (consulté le 17 mars 2016)

[http://edudoc.ch/record/24796/files/Krisensituation\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24796/files/Krisensituation_f.pdf) (consulté le 17 mars 2016)

<http://www.ape-latene.ch/activites.html> (consulté le 13 avril 2015)



# Annexes :

## Annexe 1 : Contrat de confidentialité

### Contrat de confidentialité entre l'interviewé et l'étudiant chercheur

#### Thème

Mon travail aborde le thème du harcèlement en classe et plus particulièrement de l'enseignant sur l'enseigné.

#### Modalité de l'entretien semi-directif

« L'entretien de recherche est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche »

(Freyssinet Dominjon, 1997)

Cette démarche de rencontre a pour but de collaborer. A aucun moment l'enseignant ne doit se sentir jugé ou contraint.

Cet entretien vise à mettre en évidence des faits particuliers, ainsi qu'à les explorer. La parole en est le vecteur principal.

L'entretien est structuré. Il n'y a toutefois pas un ordre précis des questions, ce qui permet une grande interaction entre les interlocuteurs, laisse une certaine liberté de parole à la personne interviewée et permet des relances si nécessaire.

#### Rôle de l'étudiant chercheur

Je m'engage à ne publier aucune information dans le domaine public concernant la sphère privée de la personne que j'interview. Je veillerai également à supprimer toute information trop spécifique, qui permettrait d'identifier l'interviewé(e). Les informations et données recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire de Bachelor.

Si l'enseignant désire être informé des résultats de la recherche, je les lui ferai parvenir.

#### Rôle de l'interviewé

Je m'engage à collaborer ainsi qu'à fournir des informations permettant au chercheur de réaliser son travail.

L'interviewé ..... L'étudiant chercheur .....

Lieu et date .....

Kim Desaulès  
Mémoire de Bachelor

## Annexe 2 : Guide d'entretien

### Contexte :

- 1) Depuis combien d'années enseignez-vous ?
- 2) En quelle année enseignez-vous ?
- 3) Si je vous parle d'humiliation ou de comportement humiliant, qu'est-ce que cela vous évoque, est-ce un terme qui fait sens pour vous ?
- 4) En d'autres mots... qu'est-ce que l'humiliation pour vous ?
- 5) Selon vous, peut-on voir, observer un comportement humiliant? Si oui, où ? Et à l'école ?
- 6) Pensez-vous qu'un enseignant peut avoir des comportements humiliants envers l'enseigné ?
- 7) À votre avis, qu'est-ce que ressent un enfant lorsqu'il se sent humilié ? Quelle image a-t-il de lui-même ?
- 8) Comment peut-on le voir ?
- 9) Comment peut-on être humiliant ?, de quelle manière ?
- 10) Pour quelles raisons peut-on l'être ?

### Votre vécu :

- 11) Avez-vous un exemple d'humiliation dans votre expérience professionnelle ?

<u>Si oui</u>	<u>Si non</u>
a) Pouvez-vous me la décrire ?	A) Comment faites-vous pour ne pas l'être ?
b) Comment avez-vous su que vous l'avez été ?	B) Comment pourriez-vous faire pour le voir ?
c) Qu'est-ce qui vous a conduit à l'être ?	
d) Quels ont été les mécanismes utilisés ?	



e) Comment y avez-vous remédié ?

12) Dans votre domaine professionnel, quels outils ont les enseignants pour ne pas l'être ?

13) Avez-vous suivi une formation ou une conférence à ce sujet ? Si oui, la(les)quelle(s) ?

14) En avez-vous déjà été témoin en tant qu'élève, stagiaire, observateur, collègue, etc. ?

**Conclusion :**

15) Pour vous, ce terme a-t-il sa place au sein d'un établissement telle que l'école ? Sinon, quel terme utiliseriez-vous (microviolences, harcèlement) ?

**Possibilité de rebondissement sur...**

16) L'effet Pygmalion

17) La punition a-t-elle un rôle dans ce thème

18) Lors de la perte de l'autorité

19) Lors d'un travail pas fait

20) On se voit dans son élève

21) Bouc-émissaire des élèves de ma classe

### **Annexe 3 : Transcription entretien semi-directif oral – enseignant 1**

1. K : Bonjour, nous allons aborder le thème du harcèlement en classe et plus particulièrement de l'enseignant sur l'enseigné. Sachez juste que cet entretien est complètement confidentiel et qu'aucun nom ne sera dévoilé. J'aimerais d'abord savoir, un peu pour situer le contexte, depuis combien d'années enseignez-vous ?
2. E : 30 ans.
3. K : Depuis 30 ans, d'accord et puis en quel degré enseignez-vous actuellement ?
4. E : 1-2.
5. K : Vous avez toujours enseigné en 1-2H ?
6. E : Oui.
7. K : D'accord. Tout d'abord, j'aimerais savoir qu'est-ce que le mot "humilier" signifie pour vous ?, est-ce que ça vous évoque quelque chose, est-ce que c'est un terme qui fait sens pour vous ?
8. E : Oui c'est... humilier, ben c'est peut-être par rapport surtout à ce qu'on a vécu en tant qu'élève ou enfant, mais là plus particulièrement puisque l'on parle de l'école en tant qu'enfant. Si on a été humilié ou pas par un enseignant et puis voilà, ça peut être assez douloureux.
9. K : Pour vous, l'humiliation ce serait quoi en quelques mots ?
10. E : Rabaisser un enfant, avec témoin ou non. Ou rabaisser quelqu'un en général et le démolir aux yeux des autres et aux yeux de lui-même en fait aussi.
11. K : D'accord. Et puis pour vous, à quel moment on peut voir ou observer un comportement qui est humiliant ? Est-ce qu'on peut le voir, déjà ?
12. E : Je pense que l'on peut le voir, déjà face à celui qui humilie, par son attitude, sa posture, son regard, ses gestes, son intonation et puis par le contenu, bien sûr, de ce qu'il veut dire, mais voilà, mais même ça peut être un... on peut humilier un enfant, on peut humilier quelqu'un aussi par un simple regard, par un simple geste. Ce n'est pas seulement par la parole ou par des actes. Et puis après on peut aussi l'observer, ben vraiment sur l'humilié. Parce que, ben lui, son physique, son visage, son expression, sa posture va complètement changer.
13. K : D'accord. Donc vous pensez, vous que l'enseignant peut avoir des comportements humiliants envers l'enseigné ?
14. E : Bien sûr.
15. K : D'accord et puis selon vous, quels sont les motifs qui pourraient amener certains enseignants à recourir à la pratique de l'humiliation ?
16. E : Alors je pense que, j'espère dans de rares cas, mais par un trait de caractère, peut-être quelqu'un qui a besoin par son vécu ou par son histoire de vie ou parce qu'il a lui-même subi, à son tour humilier les autres. Je pense que ça peut et qu'il n'en a pas conscience.
17. K : D'accord.
18. E : La question de départ c'est ?
19. K : Est-ce que, quels sont les motifs selon vous qui amèneraient les enseignants à recourir à l'humiliation ?
20. E : Après, ben y a tous les critères de... Ben, y a des personnes qui peuvent être racistes, y a des personnes qui peuvent être, un certains comportement dérange ou ça peut être des attitudes de l'enfant, des réactions, des façons d'être, des façons de

parler, des façons de réagir et je pense que ça touche souvent, ben, au plus profond de celui qui humilie et que ça peut le déranger par rapport à sa propre histoire aussi.

21. K : Donc vous pensez peut-être que celui qui a été humilié, humiliera forcément ?
22. E : Pas forcément non, s'il en a, si lui en a eu conscience et en a souffert, je pense que ben, comme toujours on a... il y a des gens qui sont capables d'en faire quelque chose et d'autres pas. Suivant leur chemin, leur parcours de vie.
23. K : D'accord. Et concernant plus particulièrement l'autorité, pensez-vous que quand un enseignant est atteint dans son enseignement, est-ce qu'il pourrait réagir de manière humiliante ?
24. E : Oui, parce qu'il est pris en défaut, il est pris, on peut mettre le doigt sur quelque chose qui le dérange ou qu'il ne sait pas, ça peut des gens que certains aussi, des personnes qui peuvent être déstabilisés par un comportement et puis ça peut être un acte de défense aussi, ça peut être un acte de protection peut-être aussi de la part de l'humiliant.
25. K : On parle beaucoup de sanction et de punition au jour d'aujourd'hui. Vous, comment est-ce que vous installez votre autorité dans votre classe ?
26. E : Je pense que j'ai un peu de chance, parce que j'ai, je suis quelqu'un qui a une autorité assez naturelle. Donc ça, ça facilite un peu, ça facilite la vie je dirais. Je suis quelqu'un qui est assez expressif aussi. Donc les enfants savent très bien où j'en suis à quel moment et puis ça, ça aide justement pour poser des limites. Après ce que j'essaie, c'est d'être très claire. Et d'abord, ben, toujours de discuter avec l'enfant, de voir ce qu'il ne va pas, où est le problème, comment il va, enfin de s'intéresser un peu à lui d'abord et puis après quand vraiment ça va trop loin ou comme ça, souvent je l'isole un moment, mais je vais surtout l'isoler, mais je vais discuter avec lui. Je vais essayer de prendre le temps. Ce n'est pas toujours évident quand on a une classe de 20-22 élèves, d'aller avec lui dans un coin un peu retiré. Parce que je trouve que c'est un peu privé. On n'a pas à parler de ces choses-là devant tout le monde, devant les autres élèves, puis c'est vrai qu'avec des petits ce n'est pas toujours facile, car ils ont beaucoup besoin beaucoup de nous et si on se retire, par exemple si on va au vestiaire ou dans un coin un peu retiré, les autres enfants viennent très vite. Mais moi, j'essaie au moins de prendre un petit moment, mais directement, ne pas attendre plus tard, puis de discuter et de les faire réfléchir à ce qu'ils ont fait. Mais je pense que je punis vraiment très rarement, je sanctionne très rarement.
27. K : Donc quand un élève en fait vous tiendrait tête, vous essayez plutôt de discuter avec lui et puis de, plutôt que de le mettre à part ou de lui faire une remarque devant les autres...
28. E : Tout à fait à part si vraiment... il peut y avoir des enfants qui ont un comportement vraiment qui dérange les autres ou qui maltraite les autres, ça, ça a pu arriver, là, à ce moment-là, cet enfant, je l'isolerais du groupe parce que, parce qu'il peut, c'est arrivé même d'être dangereux pour les autres. Donc là, à ce moment-là, là c'est autre chose. Mais sinon au quotidien, il y a peu besoin en fait.
29. K : D'accord. Et puis, est-ce que vous, vous avez déjà été en face ou est-ce que vous auriez déjà subi des remarques humiliantes de la part d'un élève ?
30. E : Un élève par rapport à moi-même ?
31. K : Oui.
32. E : Non.

5'

33. K : Jamais un élève ne vous a humilié face à d'autres élèves ou face à un parent ou face à une visite dans la classe ou... ?
34. E : Non. Je ne sais pas si ça va jusqu'à l'humiliation, disons que ça m'a dérangé. Que je n'ai pas aimé parce que ça m'a touché. C'est un élève qui un jour me, on rentrait de la gym, je vois encore la scène et puis que me regarde et qui me dit "Ouais, alors, toi vraiment tu es grosse ". Et puis ça m'a touché. Et puis...
35. K : Et là vous avez réagi comment ?
36. E : Ouais, là. J'ai réagi et j'ai dit "toi tu as une vilaine langue ". Voilà. Ce n'est pas allé plus loin. Mais c'est vrai que j'ai été touché moi, parce que c'est une blessure et puis que c'est quelque chose qui est vif chez moi et qui m'a touché. Par contre il peut y avoir un enfant qui a été fâché avec moi parce que, j'ai eu un enfant tout au début de carrière qui était très, très agressif. Si ça se passait bien à la maison, ça ne se passait pas bien à l'école, si ça se passait bien à l'école, ça ne se passait pas bien à la maison, on était en accord avec les parents, il était suivi et tout. Et puis lui, il pouvait envoyer vraiment des méchancetés du style «tu es conne » ou comme ça. Il pouvait vraiment être agressif même, il l'a été une ou deux fois avec moi, mais pas beaucoup, mais il l'était déjà beaucoup avec ses copains, il leur crachait dessus, etc. Et puis je sais que ça c'est des choses qui ne me touchent absolument pas, parce qu'on sait que l'enfant n'est pas du tout responsable là de ce qu'il dit et de ce qu'il fait. Ben voilà, c'est ça souffrance à lui qui est ressortie. Tandis que, je sais aussi que l'enfant qui m'avait dit ça en sortant de la gym, ben ça m'a, c'est quelque chose, moi, que je me bats vraiment en classe, pour qu'entre eux ils ne se moquent pas, qu'on accepte les différences, qu'on soit tolérant et respectueux et c'est aussi pour ça que j'ai peut-être réagi aussi plus violemment, parce que pour moi c'est quelque chose d'inacceptable de ce jugement physique ou peut, importe, que ce soit physique, raciste sur un autre élève.
37. K : D'accord ok. Avant, on a parlé d'un élève qui vous aurait heurté. Si ça concerne un travail qui n'a pas été fait. Est-ce que, comment est-ce que vous le prenez ? Est-ce que c'est un échec personnel pour vous, est-ce que c'est un échec personnel pour vous, comment est-ce que vous réagissez face à ça ?
- 10'
38. E : Non, moi vraiment par rapport au travail j'essaie toujours de voir pourquoi l'enfant ne veut pas le faire à ce moment-là. Et puis en général, on remarque que si on discute avec lui, si on regarde où il en est, ce qu'il se passe chez lui dans sa famille, dans son entourage, ou par rapport à sa santé ou, on remarque qu'il y a toujours une raison. Je n'ai jamais à faire à un enfant qui n'a pas, où je me suis sentie humiliée ou trahie ou pas respectée parce qu'il ne voulait pas faire un travail que j'avais présenté. Pour moi c'est totalement indépendant. Enfin, je veux dire c'est, il peut être fatigué, il peut ne pas avoir envie. J'accepte ou je n'accepte pas. Mais je veux dire, ce n'est pas du tout un critère pour que je me sente humiliée, parce qu'un enfant ne veut pas faire tel ou tel travail. Je veux dire c'est, moi ce que je propose, ça peut ne pas lui plaire, ben oui. Moi, il y a des choses qui ne me plaisent pas, y a des choses qui me plaisent. Ben voilà, soit on continue et puis on dit, il faut de toute façon le faire, parce que tu n'as pas le choix, c'est comme ça, mais ça ne me touche pas moi parce qu'il veut faire quelque chose. Jamais. C'est vraiment quelque chose qui ne me viendrait même pas à l'idée, je dirais.
39. K : D'accord.

40. E : Je peux présenter, parce qu'on est tous différents, puis y a des choses, des moments, on a envie de faire, moins faire, des fois on est fatigué, on est malade, c'est la même chose pour les enfants.
41. K : D'accord, ouais. Et puis, est-ce que dans vos expériences, il vous est déjà arrivé de tomber sur des élèves à propos desquels vous avez ressenti de la jalousie ? Ou bien que vous vous êtes dit "je me vois dans cet enfant-là « , ou qui vous rappelle un souvenir, qui vous. Est-ce que vous avez déjà rencontré ce type d'élève.
42. E : Mais qui m'a provoqué de la jalousie ?
43. K : Par exemple
44. E : Non, un enfant non, je peux ne pas être jaloux d'un enfant, non. Pas du tout alors.
45. K : Par rapport pour ces réussites scolaires ou par rapport à la vie qu'il avait ou...
46. E : Et qui a provoqué de la jalousie chez moi ? Non. Je suis plutôt à l'inverse, tout le temps à être empathique avec ce qu'ils vivent, les choses négatives, plus tristes où là je serai plus à chercher ce qu'il se passe, etc. Mais de la jalousie pour un enfant, non. Chacun sa propre vie, son propre chemin. Justement, je pense que nous à l'école on a un cadre à offrir qui est le même, à peu près, pour tout le monde. C'est un lieu classe et puis, ce qu'il se passe en dehors, ça fait partie de leur vie, mais ça na n'a pas d'incidence. Oui ça à des incidences pour leur comportement, leurs savoirs, leurs connaissances, etc. Mais moi, mon travail, il est en classe.
47. K : D'accord. Après cette jalousie ce n'est pas forcément de la jalousie, forcément, ouais, négative. Ça pourrait être aussi positif. Ou alors, un enfant qui vous ressemble, puis vous ne voudriez pas forcément qu'il vous ressemble parce ça pourra le péjorer. Et puis est-ce que du coup, ça, cela provoque en vous, un sentiment de, comment dire, une envie de l'aider, du coup vous vous acharner un peu sur cet élève et ça pourrait atteindre, enfin, activer des mécanismes qui pourraient être humiliants pour l'enfant.
48. E : Non, je ne pense pas. Je pense que, par exemple un enfant qui me ressemblerait trop ou bien des enfants qui sont. Moi, j'étais une élève timide qui n'osait pas lever la main, qui avait de la peine à m'imposer en classe, qui voulait toujours tout faire juste, je n'ai jamais triché, je n'ai jamais, voilà. Je suis toujours à l'heure, vraiment ces enfants trop sages comme je dis. J'ai été une élève trop sage. Et peut-être moi ce que j'ai vraiment envie, c'est d'aider ces enfants trop sages. Déjà un, ben de leur permettre d'être bien dans le groupe, d'être à l'aise dans le groupe. Donc je travaille beaucoup, mais c'est sur toute la classe : on a le droit de s'exprimer, on a le droit de ne pas s'exprimer, je sais que beaucoup d'enseignants s'acharnent sur l'enfant timide, sur l'élève timide, un peu renfermé, mais moi ça, ça m'horripile parce qu'on n'a pas à s'acharner sur lui et puis, on ne peut pas obliger un enfant timide à ne plus l'être. Chaque enfant a son caractère. Donc il faut, il faut aller le chercher, le prendre avec son caractère et puis peut-être lui donner, réfléchir aux outils qu'on peut lui donner pour qu'il aille bien, qu'il se sente bien en classe. Puis, c'est vrai que mon expérience fait que je me rends compte et c'est souvent des avis que j'ai de l'extérieur que les gens me disent «ah, mais dans ta classe les enfants, tout le monde parlent, tout le monde participe, ils s'expriment, ils osent donner leur avis » et pour moi ça c'est des victoires, parce que je ne vais jamais m'acharner, entre guillemets, sur ces enfants-là. Au contraire, je vais les accompagner et les bousculer le moins possible et puis faire pour qu'ils soient vraiment le plus à l'aise possible et puis je pense que ça, c'est quelque chose que j'ai honnêtement, que je réussis pas mal.



49. K : On a passablement parlé de votre rapport à l'élève, à l'enfant. Si on parle maintenant de la classe, est-ce qu'il vous arrive d'utiliser du chantage pour obtenir par exemple le respect d'une règle, si par exemple, je ne sais pas, il y a trop de bavardage dans la classe et puis le chantage se serait de dire "nous n'irons pas à la gym " ou bien, "si tu ne te tais pas, si la classe n'est pas plus calme, on ne fera pas telle ou telle activité qui vous plaît " enfin ?
50. E : Je sais que ça m'est déjà, enfin. En début de carrière, une fois, j'avais une classe vraiment difficile et là, une fois je n'avais pas fait une activité parce que vraiment la classe, on n'arrivait à rien. J'essayais, je voulais vraiment faire quelque chose de sympa et en fait c'était bousillé et puis là, j'ai baissé les bras. Ça, ça m'est resté. Et puis, je pense toujours à ces enfants, en fait, pour les deux-trois qui embêtent, bon là ils étaient un peu plus, c'était plutôt sept-huit qui embêtent, qui ennuient tout le monde, on puni toujours les enfants, les autres. Et puis, ça m'était resté, ça avait été une leçon «ben non, moi je ne rentre plus dans ce schéma, parce qu'il y a quand même plus de la moitié des élèves qui y sont pour rien, qui aimerait bien, et comme ça revient de nouveau à ma propre histoire de vie où je me rends compte que, ben moi, j'ai été punie, j'ai eu même des punitions collectives, des heures d'arrêts pour tout le groupe et je trouvais ça révoltant quand j'étais enfant. Je trouvais que ce n'était pas juste. Je crois que c'était ma deuxième année d'enseignement, voilà, j'avais annulé quelque chose aussi et puis j'ai dit "ce n'est pas de leur faute, c'est aussi à toi de te remettre en question, qu'est-ce qui n'a pas réussi, etc. ", c'est comme ne pas aller à la gym, je veux dire on peut aller avec tout le groupe à la gym et celui qui ennue vraiment, on peut le sanctionner de s'asseoir un moment et de réfléchir à ce qu'il a fait. Mais pas sanctionner toute la classe, je trouve que voilà, c'est vraiment injuste. Et je pense que si vouent on le fait, si on peut le faire aussi, ce que je me suis rendu compte aussi avec la pratique, c'est que quand on a ce genre de comportement à vouloir dire "ah, pfiou, j'arrête ", c'est que soi-même on a peut-être aujourd'hui pas forcément envie d'aller à la gym, on n'a aujourd'hui pas forcément envie de faire cette activité ou on a passé une mauvaise nuit ou on a un problème à la maison. Très souvent quand on a aussi ce genre de comportement c'est dû à ça, c'est que dans notre propre vie il y a, il peut tout à coup avoir quelque chose qui fait qu'on manque d'énergie pour affronter des problèmes qu'on a en fait au quotidien dans nos classes.
51. K : Et puis pour revenir aux élèves. Est-ce que, vous m'avez parlé avant, au début que vous voyez quand un élève se sent humilié, qu'il se referme sur lui-même, que ça se voit sur son visage. Est-ce que vous arrivez à vous en souvenir lorsque vous avez dit à cette classe "voilà, maintenant...//
52. E : // Ah oui, totalement. c'est très net comme souvenir//
53. K : //Et puis, c'est chez tous les élèves, même les meneurs ou est-ce que...
54. E : Ouais, ouais, oui, oui. Après les meneurs, ils auront peut-être ce comportement «ah on s'en fiche, ce n'est pas grave, de toute façon c'était nul " ou comme ça. Ils ont, j'ai se souvenir-là, après peut-être pas chez tous les meneurs, mais en tout cas deux, trois et puis moi j'ai ce sentiment d'avoir été soulagé d'avoir dit stop aussi, parce que je sentais que j'allais être dépassée et que ça n'allait pas réussir.
55. K : Aussi pour vous protéger.

56. E : Oui, aussi pour me protéger. Ouais, je pense que là, à ce moment-là oui. Parce que je me suis dit, ça aurait pu partir en échec vraiment quoi. Donc là, je pense que je me suis protégé dans ce sens-là oui.

57. K : Et puis ce qui m'intéresse maintenant, ce serait encore plus votre vécu à vous, est-ce que vous auriez vous dans votre pratique professionnelle, un exemple d'humiliation, de vous sur un élève ?

58. E : Alors je sais qu'il y a un comportement qui m'exaspère, où je sais que je dois prendre sur moi. J'ai eu la situation il y a quoi, 5-6 ans. Une petite élève qui était dans ma classe, une petite Chinoise qui est arrivée, qui était très très compétente, elle prenait tout ce que je proposais tout, tout, tout. Mais toujours plus, elle voulait toujours plus et elle me collait tout le temps elle était toujours. C'était une configuration de classe dans un appartement et j'avais une classe très difficile à ce moment-là, une trisomique, un autiste, huit enfants allophones, enfin, des dysphasiques, etc. donc j'avais, vraiment une classe qui prenait énormément d'énergies et cette petite, elle me collait tout le temps et était tout le temps demandeuse : « et maintenant, et puis maintenant ». Elle avait fait des progrès en très peu de semaines, elle avait appris le français. Enfin, elle était vraiment bonne, mais elle n'avait aucune autonomie, aucune indépendance, elle cherchait toujours la référence de l'adulte. Et moi c'est quelque chose qui je sais qui me tue, qui m'énerve et puis aussi par rapport à mes propres enfants ou par rapport à un filleul que je gardais en vacances. Je ne pouvais jamais rien faire sans qu'il me colle. Mes enfants qui étaient là, mais lui il me collait. Mes enfants, ils étaient indépendants. Et je pense que ce côté, et je sais qu'avec cette petite fille, vraiment elle m'exaspérait et je sais que je l'a renvoyais, et puis que j'avais des gestes, des soupirs, et le visage, je pense, je ne me suis jamais vu, mais je pense que comme je suis assez expressive que deux-trois fois, elle a aussi dû voir sur mon visage qu'elle m'ennuyait quoi, qu'elle me gonflait si on veut. Donc je pense que je l'ai souvent rejetée ou je lui ai fait des remarques "maintenant ça c'est bon ". Ça a duré un moment et en fait, plus moi je l'a rejetais, entre guillemets, plus j'étais contre son comportement "velcro ", plus elle venait vers moi en fait. Et, c'est un engrenage, plus elle est venue, puis plus ça m'énervait, puis plus elle venait vraiment. Ça a duré un bon moment, je ne peux plus dire dans le temps combien ça a duré. Puis finalement un jour je sais que je suis rentrée à la maison et je me suis dit "ça ne va pas, je ne peux pas continuer comme ça, il faut que tu fasses un travail sur toi, puis te dire, mais maintenant tu regardes cet élève autrement, regarde ce qu'il va bien chez elle, regarde où elle fonctionne bien " et comme c'était une élève vraiment, qui avait en envie d'apprendre, qui était boulimique de... Ben, j'ai très vite pu aller plutôt dans le côté positif. Me dire, "ben maintenant tu la regardes d'un côté positif " et puis après c'est beaucoup mieux allé quoi et elle s'est décollée de moi et moi, j'ai pu la laisser partir, puis la laisser tranquille. Mais c'est vrai que j'ai vraiment, je sais que j'ai, je me souviens vraiment de ce moment où un soir chez moi je me suis dit "maintenant tu arrêtes, maintenant stop, tu arrêtes avec cet enfant, avec cette élève comme ça, ça ne peut pas continuer comme ça parce que tu lui fais du mal quoi «.

59. K : Et vous, vous vous faisiez du mal aussi.

60. E : Oui et moi aussi en même temps c'est sûr. Vraiment, j'ai eu ce moment où j'ai fait un arrêt sur image et puis j'ai passé à autre chose. Et puis, en très peu de temps, ça s'est vraiment amélioré. Donc ça, ça a été une bonne leçon aussi, et souvent j'y

repense quand tout à coup un enfant, un élève peut à l'école m'exaspérer pour un tel ou tel comportement, ben je me refais tout de suite cet arrêt sur image et puis je me dis ben maintenant qu'est-ce que tu en fais, et puis, j'essaie de construire quelque chose, plutôt que de rentrer dans ce gouffre de repartir un peu, ben ça peut dériver très vite.

61. K : Donc pour vous, pour remédier à ces mécanismes que vous pourriez utiliser, ces mécanismes néfastes finalement contre un élève qui pourrait vous énerver, vous exaspérer, en fait vous essayez d'aller trouver le positif chez cet élève, enfin d'abord de vous poser et de vous dire "maintenant stop, elle n'en peut plus, je le vois, je n'en peux plus non plus " et puis d'essayer d'aller voir le positif//

62. E : Voilà

63. K : Pour //

64. E : //Pour construire quelque chose en fait, pour dire, ben utiliser le positif ça permet de positiver, de voir les bons côtés de l'élève, me permet de relativiser ces mauvais côtés entre guillemets. Enfin pas mauvais côtés, mais ces côtés qui m'exaspère moi, parce qu'il y a d'autres enseignants qui pourraient tout à fait trouver génial que cet enfant "colle aux baskets ", mais comme je disais avant c'est personnel, ça touche quelque chose, parce que voilà, dans la vie, je sais qu'ils ont besoin d'avancer, ils ont besoin d'être indépendants, d'avoir de l'autonomie et que c'est quelque chose que je travaille beaucoup en classe et quand un enfant à ce comportement ben velcro comme je dis, ça m'exaspère, parce que ça me fait peur en fait. Ça me fait peur parce que moi-même j'ai mis du temps aussi à être indépendante, à oser faire les choses comme j'étais une élève timide. Ben, on retombe de nouveau dans sa propre histoire de vie. J'avais tellement peur d'aller vers les autres, j'étais dans mon coin et puis que, ben le fait qu'un enfant qui n'est pas autonome, qui a toujours besoin d'avoir l'adulte comme référence, qui ne fait rien par lui-même, je me dis "mais le pauvre, ça va être une souffrance pour plus tard ".

65. K : Donc cette petite fille, elle avait aussi une personnalité que vous n'aviez pas du tout quand vous étiez plus jeune. D'être "velcro ", de suivre tout le temps l'adulte, de devoir toujours demander plus, pour l'école, à l'adulte de référence.

66. E : En fait je n'étais pas comme ça, parce que je n'aurais pas osé, moi en tant qu'élève, demander, je n'ai jamais osé demander, mais peut-être que j'aurais aimé demander. Mais je n'ai jamais osé le faire et les rares fois où à l'école j'ai demandé de l'aide, on m'a rabaissé, on m'a humilié en tant qu'élève et ben voilà ça touche de nouveau quelque chose de douloureux, quoi. Et que je me dis que si cette élève n'arrive pas faire les choses par elle-même, le jour où elle tombera sur un enseignant qui, voilà, ben ça va être difficile pour elle de ne pas être autonome, de ne pas être indépendante. Alors que, quelque part moi-même, à ce moment-là, je ne la laissais pas être autonome puisque quelque part je ne lui faisais pas du bien en étant exaspéré.

67. K : D'accord. Est-ce que vous auriez un autre vécu dont vous auriez envie de parler ? Ou quelque chose qui vous vient maintenant par rapport à ce sujet, dont vous auriez envie de partager ?

68. E : Non. Je pense que quand on a été un élève qui a été humilié, on peut être aussi assez sensible à cette problématique et puis essayer vraiment d'y faire attention.

69. K : Vous sentez que vous-même vous l'avez été ?

70. E : Oui totalement. Donc, et mes enfants l'ont aussi été et moi c'est des choses qui me révoltent profondément. Ça m'horripile, quoi. Donc j'y suis vraiment hyper attentive.



71. K : Pensez-vous que l'on peut humilier des élèves qui sont eux-mêmes des boucs-émissaires. Des élèves, de vos élèves ou d'un collègue.
72. E : Alors justement, c'est ce que j'essaie, c'est ce que je pense, j'ai développé, c'est que justement que ça non.
73. J'irai toujours entre guillemets, aider le "vilain petit canard". Je crois que ça, c'est profondément dans mon caractère, dans ma façon de voir la vie. Déjà en général, je vais toujours aider la veuve et l'orphelin, soutenir la veuve et l'orphelin. Et je vais vraiment tout faire pour que l'élève en question ait sa place dans sa classe, pour qu'on le reconnaisse, pour qu'on, je suis vraiment allergique à tout ce qui est racisme dans le sens large du terme, quoi et c'est vrai qu'il m'est arrivé aussi une année, d'avoir un élève où les parents venaient me raconter des choses sur cet élève que j'aurai l'année prochaine, qui s'était fait mettre à la porte de la crèche. Et en fait c'était l'enfant d'une fille-mère du quartier dont le grand-père était alcoolique, toute une histoire, une espèce d'histoire de vie, et avant même que j'aie l'élève dans ma classe, il y avait vraiment beaucoup de parents qui venaient "Oh ! Mais l'année prochaine vous l'aurez, ça va être l'horreur et tout, etc." puis moi, plus on me dit ça, plus je vais faire en sorte qu'il soit respecté et lui donner sa place et je crois que là, on avait fait vraiment un travail avec ma collègue, on s'était dit «mais, on refuse ce genre de comportement, on refuse ce genre de stigmatisation, et on va tout faire en sorte pour que cet élève ait sa place" et il est, vraiment à la fin des deux ans, il avait sa place, il était, son comportement qui pouvait des fois être agressif en arrivant ou, ben voilà. C'était sa marque de "fabrique", il avait son "étiquette" en arrivant de gros dur, etc. Et ben, on la lui a décollée et puis on a fait un bon travail. Par contre, après coup, ben quand il est arrivé après chez les plus grands, ben voilà, malheureusement, il y a eu des enseignants qui avaient eu la maman à l'école, et ben voilà, ça a mal fini cette histoire. Ça, je trouve que c'est aussi très injuste et bouleversant, donc moi je suis plutôt quelqu'un qui vais honnêtement essayer le plus possible d'aider ces enfants-là.
74. K : Vous abordez le thème de cet effet Pygmalion qui est assez connu au sein des établissements scolaires. Donc, vous allez vraiment contre ça, vous avez beaucoup d'empathie visiblement face aux élèves qui sont plutôt faibles et est-ce que vous...
75. E. Faibles ou alors forts dans le sens des leaders, mais qui sont leaders pas par choix entre guillemets, c'est des leaders négatifs, on leur a imposé cette étiquette et moi je vais faire en sorte qu'on enlève, moi je suis contre les étiquettes. On est tous différents, on a tous des qualités, tous des défauts. Les enfants aussi, on a tous des parcours de vie. Leur famille ils y peuvent rien ces enfants-là, ils font partie d'une famille. C'est comme juger les parents aussi, j'entends beaucoup de collègues "ah, mais la maman là, elle n'a pas inventé la poudre " ou ce genre de trucs, je refuse ce genre de remarques. Je veux dire, ben voilà, si des parents aimants qui s'occupent correctement de leurs enfants et même qui font ce qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont, on n'a pas à les juger. On n'a pas à faire des remarques, on n'a pas à...
76. K : Donc pour vous, vous ne faites pas de différences avec le statut social des élèves qu'ils puissent être étranger, qu'ils puissent ... /
77. E : / Non, vraiment pas. Non, au contraire. Enfin, mon travail c'est de valoriser chacun dans sa différence pour en faire après une vie commune où tout se passe bien et où chacun est respecté. Après on ne réussit pas toujours, parce qu'il y a plein de paramètres qui entrent en ligne de compte. Mais c'est vraiment un peu...

30'

78. K : Bien sûr. Donc pour vous, il est totalement déplacé de porter un jugement dépréciatif à l'égard d'un élève.
79. E : Absolument, ouais. Oui, dire "ça c'est un sale gosse" ou "lui, il est..." Je ne sais pas, qu'est-ce qu'on peut dire là, ces phrases qu'on entend souvent dans les salles des maîtres, mais, moi je pars en courant.
80. K : D'accord.
81. E : Parce que justement, à ce moment-là, on devient harceleur, à ce moment-là si on a un élève qui arrive, que l'on n'a même jamais vu et que déjà on lui colle une "étiquette" et puis on le stigmatise et on se dit "oh ! mon dieu qu'est-ce que je vais faire avec celui-là, qu'est-ce que ça va donner, ça va être l'horreur", et que ce soit pour un enfant timide ou un enfant hyperactif ou un élève autiste ou trisomique ou n'importe, c'est trop souvent le cas. Puis, je trouve que ça ne se fait pas. Ce sont des enfants et on fait avec. Puis on les respecte dans leur différence, puis dans leur...
82. K : Pour des questions un peu plus précises, est-ce que vous pensez qu'il vous est déjà arrivé de vexer un élève ?
83. E : Je pense oui bien sûr. Je pense qu'il faut être conscient qu'on le fait tous à un moment donné.
84. K : Et puis, est-ce que vous pensez que cet élève qui est vexé le prend pour un rabaissement ?
85. E : Moi, je pense qu'on a tous des mots à un moment donné, ça peut même être au niveau de l'humour, ou au niveau de tourner une phrase ou de... même quand on trouve quelque chose vraiment adorable et que l'on fait la remarque «oh, mais c'est tellement chou» et on peut même rigoler. Mais suivant comment l'enfant lui, l'a fait ou l'a pensé, on peut lui faire du mal parce qu'en fait lui il ne le voyait pas comme nous. Alors après c'est à nous d'avoir ce regard et puis de se dire "ah, mais zut, je n'ai pas fait juste, je voulais en fait tellement dire que c'était tellement chou" puis en fait, pour lui ça l'a heurté et puis, ça l'a peut-être vexé et il s'est peut-être senti nul. C'est à ce moment-là qu'il faut savoir rebondir et puis vraiment valoriser la chose. Je sais que ça peut arriver, parce que, où il y a des mots aussi des fois, ils sortent des mots, ben un peu inventé et puis souvent on trouve ça tellement drôle ou tellement chou et on en rigole, puis à la limite on le répète et puis en fait l'enfant, lui. C'est un enfant un peu perfectionniste, qui veut toujours tout faire juste, et puis pour lui ça le vexe, parce qu'il n'a pas réussi à dire le mot juste. Alors que nous, on trouvait ça, voilà.
86. K : Du coup, là pour vous, à quel moment, ça devient une humiliation, un harcèlement, quand ça dépasse la vexation ? Est-ce que vous arrivez à...
87. E : Alors je pense que si on n'en fait rien. Si on sent que l'enfant a été touché, je pense que l'on doit réagir. Je pense que ça peut devenir une humiliation si on n'en fait rien. Si on ne réagit pas à ce qu'on a dit, et si on voit que l'enfant a été, et c'est pour ça qu'il est important de regarder nos élèves, de les observer, de savoir comment ils se comportent, les réactions qu'ils peuvent avoir parce que ça, ça nous donne des indications sur : "ah ben là zut, j'ai fait faux".
88. K : Et là du coup, si vous rigolez, parce qu'un enfant à un accent spécial, vous trouvez ça chou, ou bien une façon de prononcer la chose ou dit un mot qui n'existe pas, mais qui est pour vous drôle, et puis que vous en riez, mais pas pour vous moquez, mais parce que c'est simplement chou ou drôle, voilà, attendrissant, comment vous arrivez à remédier ou rebondir sur l'événement ?

89. E : Alors je n'ai pas forcément d'exemple là dans ma tête, mais je sais que ça a pu arriver. Mais je peux très bien, par exemple rebondir sur quelque chose que je dis faux moi-même ou dire moi j'étais aussi un enfant qui avait un accent en entrant à l'école enfantine, au jardin d'enfant à l'époque et que je disais aussi les choses fausses. Donc, je dis que ça peut arriver à tout le monde. Et puis, parler peut-être de son vécu ou bien d'une autre expérience pour relativiser en fait et montrer que vous n'avez pas voulu humilier, vous n'avez pas voulu rabaisser, mais que vous l'avez fait par inconscience.
- Et puis, on peut, je pense que l'on peut s'excuser. En tant qu'enseignant on peut dire "ben, je m'excuse, je ne voulais vraiment pas te blesser, ce n'était pas du tout mon but", je trouvais ça vraiment, expliquer pourquoi on a ri ou pourquoi on a repris la phrase. Je pense que ce n'est pas parce qu'on des enfants de 4-5 ans en face de nous que l'on ne peut pas s'excuser, dire "ce n'était pas ce que je voulais, j'espère que tu ne m'en voudras pas, ce n'était pas méchant" enfin voilà quoi. Je pense que beaucoup de choses, beaucoup de conflits que l'on peut avoir comme ça, on peut les rattraper par une discussion.
90. K : D'accord. Encore concernant l'élève, est-ce que vous utilisez parfois un travail d'un élève qui n'est pas forcément bien fait ou un exemple qui n'est pas à suivre, est-ce que vous l'utilisez pour montrer aux autres élèves que ce n'est pas quelque chose à suivre ou par exemple un comportement inadéquat, est-ce que vous le mettez en avant pour montrer aux autres que ça ne se fait pas ?
91. E : Alors dans le travail jamais, non, ça ne se fait pas. On ne doit pas lire à haute voix un texte, on ne va pas montrer un dessin qui est mal fait ou, non, ça ne se fait pas. Voilà.
92. K : Et puis, par rapport au comportement, est-ce que vous allez mettre, par exemple un élève, vous êtes au regroupement, vu qu'on est en 1-2H, un élève qui a un mauvais comportement sur le moment et là vous l'arrêtez tout de suite et voilà, vous le mettez devant le fait accompli en lui disant : "voilà, le comportement que tu as...", devant les autres.
93. E : Je pense que ça on le fait, mais un peu par, mais c'est vrai qu'à ces moments-là, ces moments de discipline typiquement au regroupement, c'est difficile de ne pas intervenir directement et de lui dire "ben écoute, maintenant c'est bon" ou voilà, après il faut voir, d'abord j'essaie d'intervenir par un regard qui l'arrête ou comme ça ou par exemple, s'ils sont deux, je vais les déplacer, mais sans forcément dire, expliquer le pourquoi du comment. Souvent les élèves me disent "ah, mais pourquoi tu les déplaces" et je dis "eux ils le savent". Voilà, ce n'est pas utile d'en rajouter.
94. K : Pour puis, pour terminer, moi qui suis future enseignante, quels sont les outils qui sont donnés aux enseignants pour éviter l'humiliation ou le harcèlement ? Est-ce qu'il existe quelque chose pour les enseignants ?
95. E : Non, moi je n'ai jamais eu de formation ou de cours ou de séances, sur ce thème-là. Je pense que c'est très tabou, on a de la peine, on dit toujours "non, mais nous, on n'humilie pas. Ah non, moi, ça jamais" et ce qui frappe aussi c'est que l'on peut voir des collègues qui humilient un élève et quand on parle d'humiliation, ils diront "ah non, moi jamais, ça n'existe pas". Je crois qu'on n'est très peu conscient du fait que l'on

peut humilier. Et après où s'arrête l'humiliation. Parce que, c'est vrai que moi les choses, je suis quelqu'un ça me touche très très vite, très peu de choses me touchent et pour d'autres, ce n'est rien du tout. Donc là aussi le niveau d'humiliation selon les personnes est totalement différent. Y a des enfants qui pourront être humiliés et ils ne s'en rendront même pas compte parce que c'est peut-être un fonctionnement qu'ils connaissent et pour eux c'est normal et puis d'autres qui ont moins de regards peuvent déjà se sentir totalement blessés donc ça s'est aussi selon de nouveau notre. Mais c'est vrai que c'est un thème que je n'ai jamais abordé, ni avec la direction, ni avec... Ben, parfois en discutant avec des collègues ou comme ça, en observant des collègues avec leurs élèves, ça oui. Ou on peut être révolté ou on peut dire... Et puis, ouais, jusqu'où va l'humiliation, le harcèlement ? Par exemple, j'ai eu une situation, l'année passée, d'une élève extrêmement timide.

Et ma collègue, et moi ben voilà, avec mon parcours je faisais en sorte qu'elle se sente à l'aise, de plus en plus la rapprocher dans le groupe, lui demander qu'elle prenne la parole même si elle ne voulait pas, d'accepter, pour aller la chercher gentiment. Pour ma collègue ça posait un gros problème "oui, mais vraiment, faut qu'elle se mette dans le groupe, il faut qu'elle parle et tout", elle convoquait les parents, elle leur disait qu'elle ne se parle vraiment pas, elle ne s'exprime pas et puis après, quand je reprenais les élèves, c'était en 4 ans surtout, parce que je les ai qu'un demi-jour en 4 ans. Après quand j'entends des autres élèves dire "oui, mais c'est normal elle est timide", pour moi c'était déjà de l'humiliation, cette gamine elle ne va pas pouvoir prendre la parole devant les autres si tous les copains s'attendent à ce qu'elle soit timide. Et là pour moi, je pense que si on pose beaucoup d'enseignants, ils ne vont pas avoir l'impression d'humilier leur élève. Mais ils vont dire "je veux que ça aille mieux", ça part peut-être aussi souvent d'un bon sentiment. Mais ils ne se remettent pas en question sur leur façon de fonctionner. C'est comme moi avec ma petite élève chinoise, je me suis dit "maintenant vas-y,... je te l'ai déjà dit, etc.", je la repoussais quelque part. Je me dis, ouais, mais bon, il faut qu'elle apprenne maintenant à arrêter de me coller, peut-être qu'inconsciemment, je me disais, c'est pour qu'elle apprenne. C'est mieux, il faut qu'elle se détache de moi, mais après quand on analyse, on se dit, mais mon dieu, c'est la maltraitance ce que je fais là. Donc je pense, on peut partir souvent d'un bon sentiment et c'est vrai qu'on a peu de discussion avec nos collègues parce que c'est tabou, parce qu'on ne veut pas harceler nos élèves. Si on dit l'enseignant "harceleur", c'est monstrueux quelque part.

96. K : Et puis, que pensez-vous si votre direction ou votre cercle scolaire vous demande de participer à une conférence ou à une formation sur ce sujet, est-ce que vous y participeriez ?
97. E : Oui, je trouverai intéressant.

98. K : D'accord. Pour terminer, pour vous est-ce que ce terme de "harcèlement " a-t-il vraiment sa place au sein d'un établissement tel que l'école ? Ce mot harcèlement pour vous il est trop fort, est-ce que vous emploieriez un autre terme pour parler de harcèlement ?
99. E : Alors je pense que c'est un terme qui est très fort, qui est violent, mais je pense qu'au moment où on en prend conscience et qu'on en parle, il a son sens. Il est juste. Mais c'est très violent comme terme, c'est sûr. Si je me dis que j'ai harcelé mon élève, c'est lourd.
100. K : Quel autre terme vous pourriez utiliser à la place de ce mot "harcèlement " ? Est-ce que humiliation vous parlerait plus ?
101. E : Humilier, harceler c'est pareil. Pour moi, ça a exactement la même force. Je trouve les deux très violents. Harceler, humilier, je parle souvent de stigmatisation. On stigmatise un élève, voilà, on lui colle des étiquettes. J'ai peut-être ce vocabulaire-là.
102. K : D'accord.
103. E : Je pense que pour qu'on en prenne conscience, la prise de conscience doit passer par le mot juste en fait.
104. K : Dans la littérature, on utilise plusieurs fois le mot "micro-violences ", est-ce que pour vous ça vous parlerait plus que du harcèlement ? Que ce mot est tout autant...
105. E : C'est peut-être un peu plus soft, mais pour moi c'est pratiquement pareil. Je veux dire harcèlement c'est, on met de nouveau un nouveau mot sur quelque chose ou le mot dit ce qu'il veut dire en fait. Micro-violences, ouais, parce qu'en même temps, micro-violences on minimise peut être.
- Parce qu'un harcèlement à long terme peut avoir des conséquences très graves, peut faire qu'un enfant ne veut plus aller à l'école, qu'un enfant se suicide ou n'importe, il ne faut pas que l'on ait peur des mots. Et puis que si on se pose la question le plus vite possible, plus on pourra faire attention à ça.
106. K : Nous sommes au terme de notre interview. Je vous remercie pour votre témoignage et d'avoir accepté de parler de ce thème qui finalement est tabou comme vous l'avez dit et sur lequel il n'est forcément facile de parler.
107. E : Je pense que c'est important.
108. K : Merci !

45'

#### **Annexe 4 : Transcription entretien semi-directif oral – enseignant 2**

1. K : Alors, Bonjour. Merci de participer à mon entretien. Sachez tout d'abord que mon entretien est confidentiel et que tout ce que vous ne voulez pas qui se dise n'ira pas plus loin, seulement pour mon mémoire. Alors tout d'abord depuis combien d'années est-ce que vous enseignez ?
2. E : C'est la sixième année.
3. K : Sixième année. Et quelle année, en quelle année enseignez-vous maintenant ?
4. E : Première, deuxième.
5. K : Vous avez toujours enseigné en première et deuxième, ou bien ?
6. E : Non, en quatrième aussi pendant deux ans et en sixième.
7. K : D'accord. Ben, vous savez que le thème, c'est l'humiliation ou le harcèlement et plus particulièrement de l'enseignant sur l'enseigné. Qu'est-ce que ce mot évoque pour vous ? Qu'est-ce que, est-ce que ce mot vous parle ? Est-ce que vous pouvez donner une définition, ou ?
8. E : Pour moi, c'est comme, enfin, je pense c'est assez, ça peut être facile pour l'enseignant justement d'humilier un enfant en disant des choses qui le blessent. Ça peut être vraiment facile, il faut vraiment se méfier, parce que des fois je pense qu'on peut aussi, rigoler, dire quelque chose à un enfant en pensant rigoler, n'avoir aucune mauvaise attention, il peut vraiment le prendre très mal et être vite blessé. Donc je pense que c'est quelque chose auquel, il faut être vigilant même si on n'a pas cette intention de base et après, je pense clairement qu'il y a des enseignants qui fonctionnent comme ça.
9. K : D'accord. Donc pour vous, l'humiliation, il n'y a pas une seule définition, il y a plusieurs façons d'humilier, par exemple, un élève ?
10. E : Voilà, exactement, ça peut être dans les remarques qu'on lui fait, dans les gestes, dans ouais.
11. K : Donc vous pensez qu'il est possible d'avoir de l'humiliation de l'enseigné, de l'enseignant envers l'enseigné ?
12. E : Bien sûr, oui, clairement, ouais.
13. K : Et selon vous, comment est-ce qu'on peut voir ou observer un comportement qui est humiliant ? Aussi en dehors de l'école, pas forcément en ce.
14. E : Ben, je pense en observant la personne qui est humiliée. Je pense que les enfants, on voit si, enfin peut-être pas forcément tout le temps. Mais on peut quand même remarquer si la personne, si l'enfant il est blessé, s'il n'est pas bien, on voit que sa façon d'être change, il peut se renfermer, il peut même des fois pleurer.
15. K : D'accord.

16. E : Voilà, je pense que c'est quelque chose qu'on peut observer, surtout en regardant. Et après bien sûr, suivant les commentaires qui sont faits, que ce soit l'enseignant ou quelqu'un d'autre, s'est ben voilà, ça s'entend, ça se. Et des fois, c'est peut-être aussi, peut-être pas pendant, pas dans l'enseignement, mais en dehors, même, pas entre amis, mais souvent chez les jeunes, ils sont en groupe et puis, ben, ils vont, est-ce que c'est pour se rendre intéressant, je ne sais pas, ils vont prendre un plaisir à faire des remarques, des choses, dire des choses déplacées à une personne qui est souvent seule.
17. K : D'accord. Et puis, pour vous, enfin, quels sont les motifs qui pourraient amener un enseignant à humilier un élève ? Pourquoi il pourrait, ouais, qu'est-ce qu'il l'amènerait, quels seraient les ?
18. E : Je me dis, peut-être parce que, il n'aime pas, on parle de feeling, souvent des fois, puis des fois on n'a pas de feeling. Je me dis que c'est grave, c'est triste, mais je pense que ça pourrait être le fait que l'enseignant n'apprécie pas l'enfant. Si c'est un enfant terrible, je pense que ça pourrait être, même si ce n'est pas du tout justifié, mais un motif. C'est facile, ah ben toi, tu me crées des soucis parce que j'ai envie d'enseigner tu me, voilà, tu perturbes la classe et ben en retour pour me venger entre guillemets, et ben, je vais te faire des remarques, etc., pour que, pour un peu t'écraser devant la classe, puis te calmer. Enfin moi, c'est, moi, c'est ce que j'ai déjà pu observer aussi quand j'étais stagiaire par d'autres. Donc voilà, ça s'est.
19. K : D'accord, ouais. Et à votre avis, qu'est-ce que ressent l'enfant qui est en face de cet enseignant, l'adulte de référence, qui l'humilie ?
20. E : Ben, je pense qu'il est vraiment, il est mal, je pense qu'il perd confiance en lui, il perd l'estime qu'il a, je pense aussi qu'il peut, il remarque aussi qu'il ne peut pas faire confiance à cet enseignant. Ça peut aussi le mettre après dans des situations de stress ou dans le sens, il va, après il a peur, par exemple, je ne sais pas, s'il s'est trompé, puis que l'enseignant va relever ça, humilier, parce qu'il s'est trompé, il aura peut-être plus envie de répondre, plus envie de participer, ne rien dire pour ne pas se faire, reprendre. Moi, je me souviens une fois j'étais, je m'en souviendrai toujours, j'étais en apprentissage, s'était la première leçon avec le prof de math, puis il nous dit "Quel est notre parcours avec les maths ?" puis moi j'explique que ce n'est pas évident parce qu'après souvent après, j'oublie les choses, que ce soit des formules ou quoi, mais une fois que c'est passé, j'oublie, j'ai vraiment de la peine. Pis là, il m'a sorti, devant tout le monde "Mais vous n'oubliez pas de vous maquiller tous les matins, vous n'oubliez pas comment on fait", j'étais là "Oh", et du coup, là, moi je me suis senti mal,

gênée, honteuse, on a l'impression de passer pour quelqu'un de superficiel et, et voilà, j'étais vraiment mal.

Après, il s'est avéré que s'était un prof super qui a, qui m'a consacré du temps, j'allais le matin plus tôt à l'école, il m'a offert des heures de soutien, mais je pense qu'il avait aussi un préjugé sur moi et puis voilà, ou bien, mais ou bien, peut-être qu'il a aussi voulu rire, sauf que ben moi je me suis...

21. K : Pour vous, ce n'était juste pas ça du tout
22. E : ...juste sentie vraiment mal, peut-être que s'était que de l'humour et qu'il ne voulait pas être méchant, mais voilà. Donc, je pense qu'on n'oublie pas.
23. K : Ouais, d'accord. Donc, comment on peut le voir, ben, vous me l'avez dit. La manière dont on peut être humilié, justement, c'est, ben ça peut être de l'humour, ça peut être, comme vous me l'avez dit, un enfant qu'on ne supporte pas pour X raisons, d'accord. Si maintenant, on passe à l'autorité, qu'est-ce que c'est l'autorité pour vous ? On parle beaucoup aujourd'hui de sanction, de punition, qu'elle est le bon terme à utiliser, etc. Dans l'ordre scolaire, est-ce que l'humiliation elle pourrait être assimilée à une sanction ? Non réglementé.
24. E : Est-ce que ça pourrait, parce que, ouais, est-ce que ça se fait. La question c'est : est-ce que ça se fait ?
25. K : Voilà, est-ce qu'on pourrait, est-ce qu'on peut, le mot, le nom humiliation on pourrait l'associer ou est-ce qu'il aurait un lien avec la sanction ?
26. E : Ben, il ne faudrait pas. Après je pense que justement, certains peuvent le faire en disant ben justement à toi tu m'enquiquines et ben tu verras maintenant, tu vas voir en fait et puis je viens un peu me venger, etc. Mais il ne devrait en aucun cas, ça ne devrait pas exister à l'école. Donc, moi je trouve que ça devrait être en aucun cas en lien avec une... Je trouve, enfin, je trouve que l'autorité, il faut en donner, mais toujours être respectueux de l'autre en fait. L'autorité, c'est simplement mettre des règles, poser un cadre que ce soit pour la sécurité ou bien pour le bon déroulement de la classe et y a aucune raison d'entrer dans une forme d'humiliation ou voilà. Ça doit se faire vraiment dans le, ouais, dans le respect.
27. K. D'accord. Et vous, comment est-ce que vous installez ou comment est-ce que vous exercez votre autorité sur votre classe ? Pour les 1-2H, là, actuellement.
28. E : Ben, je pose des limites, je les explique clairement. On en parle au début de l'année, on parle des règles de classe, pourquoi est-ce qu'il y a ces règles, les droits, des devoirs. Si je dois respecter le matériel, c'est parce que j'ai le droit d'avoir du matériel en ordre, ce n'est pas chouette de dessiner avec des feutres qui sont secs ou qui ont été écrasés ou, etc. Donc je leur explique le sens des règles, pourquoi est-ce



qu'elles sont là, parce que je pense qu'il faut qu'elles aient du sens pour qu'ils les respectent.

Et puis après, ben voilà, je vais donner des avertissements si ces avertissements ne sont pas respectés, au bout d'un moment, je vais sanctionner donc voilà. Je veux dire, ben, en fait, je vais essayer de toucher l'enfant, mais pas le toucher personnellement dans sa personne, mais plutôt faire quelque chose qui vraiment le contraint et l'embête. Par exemple, je vais dire, ben voilà, maintenant la récréation, maintenant ça suffit, ça fait tant de fois que je te reprends pour ça et ben tu n'arrêtes pas de taper, tu n'arrêtes pas de l'embêter, ben maintenant, tu vas t'asseoir cinq minutes à la récréation, tu restes assis, pis tu réfléchis. Et puis là, ben, voilà, l'enfant souvent il aime la récré donc ça l'embête, et puis je me dis que c'est peut-être une des raisons qui fait qu'il ne va pas recommencer, y a pas besoin d'aller jusque-là pour tous les enfants, certains on leur dit juste "Maintenant ça suffit, tu arrêtes", ben, il se dise "Oulala, la maîtresse, elle m'a dit, j'arrête, c'est bon". Puis d'autres, il faut aller justement jusqu'à, jusque-là.

29. K : Et puis, lorsqu'il y a ces comportements, qui peuvent être dérangeants pour vous, comment vous l'exposez, comme un exemple pour les autres ou comment est-ce que vous faites ?

30. E : Je vais plutôt, en général, essayer de valoriser ce que l'enfant fait de bien, mais dans le sens, je ne sais pas moi. Ils sont excités, l'école, enfin les enfants sont excités. Je vais dire "Ah ben, franchement, bravo machin-machine, parce que tu travailles calmement" ou bien au vestiaire, typiquement la semaine passée, ils étaient excités, ils n'arrêtaient pas de parler, ils n'avançaient pas, j'ai dit "Ben voilà, maintenant moi je félicite tel, tel, tel et tel, vous êtes prêts, vous êtes habillés, vous êtes assis, je vous entends pas, franchement bravo". Et j'ai l'impression que ça marche plus dans ce sens, plutôt que de dire à toi maintenant ça suffit, etc. Même si de temps en temps, je le dis clairement. Mais j'essaie plus de partir dans cette dynamique, mais voilà, ce n'est pas tout le temps.

31. K : Ouais, ouais. D'accord.

32. E : Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question.

33. K : Oui, oui. Et puis, comment est-ce que vous réagissez lorsqu'un élève vous tient

10'

tête ?

34. E : Alors, je me dis que clairement ce n'est pas lui qui va gagner entre guillemets, qu'il a que, dans ma tête, je me dis, mais t'as que quatre ans ou t'as que cinq ans, ce n'est pas toi qui décides, c'est moi qui décide. Donc je ne vais pas lâcher en fait, que l'enfant

soit content ou pas, c'est comme ça. Je vais être ferme, et puis voilà. Je suis en train de réfléchir, j'essaie un peu de me rappeler de situation.

Mais en fait souvent, ben je dis, "Ben voilà, tu ne veux pas faire ça, très bien, mais alors tu sauras...", par exemple un enfant, il voulait, ben s'était Bastien, il ne voulait pas, je ne sais pas, je lui ai demandé quelque chose qu'il ne voulait pas faire. "J'ai dit ok, ben alors tu sauras, si maintenant tu ne le fais pas...", alors c'est du chantage entre guillemets, enfin je pose des conditions, enfin je ne sais pas comment, du chantage, ouais, je ne sais pas. Mais c'est "Si tu ne fais pas ça, ok, y a pas de souci, mais tu restes au vestiaire, nous maintenant, on va aller faire un chant, on va faire un jeu tous ensemble, donc c'est toi qui décide, mais si tu ne veux pas venir, ben très bien, tu restes, mais c'est moi...", il ne voulait pas venir en classe, il voulait rester au vestiaire, je sais plus pourquoi, il boudait. "Mais par contre, c'est moi qui décide quand tu reviens, ce n'est pas toi". En fait voilà, j'essaie de lui faire comprendre que ce n'est pas à lui de décider et puis qu'il n'a pas le choix.

35. K : Et puis ça, ça vous arrive aussi de le faire quand, avec le groupe classe, en disant, par exemple, si maintenant votre comportement ça ne va pas, en faisant une sorte de chantage, on n'ira pas à la gym. Ou bien, on ne fera pas cette activité.
36. E : Alors, j'essaie de ne pas le faire, parce qu'après, il y a toujours ceux qui sont hyper chou et pis, ben, ce n'est pas de leur faute. Ce n'est pas à eux de payer pour tout le monde, donc je le fais plus de manière individuelle ça. Si le groupe me, j'ai eu des années où s'était difficile, alors ça m'est arrivé, par exemple, de dire "Ben voilà, maintenant, ces stylos-feutres, ils ne sont jamais bouchés, j'en ai marre, ça suffit. Maintenant c'est crayon pour tout le monde, parce que ben je ne sais pas qui c'est". Donc j'ai dit "Ma fois, je sais" alors je répète toujours, "Je sais qu'il y a des enfants qui le font bien et je vous félicite, ceux qui le font, ceux qui y pensent, mais moi je peux, je ne sais pas qui le fait", donc j'essaie vraiment de leur expliquer pourquoi. "Et pis ben maintenant je dois les enlever, parce que ça ne va pas". Ou une fois, le coin, on m'a, on a un enfant qui m'a gribouillé le coin marché, je l'ai pris au milieu de la, du, mais c'était une année passablement difficile, je l'ai pris au milieu du regroupement et puis j'ai dit "Et ben maintenant, j'aimerais savoir qui s'est, on attend, parce que j'ai besoin de savoir, parce que ça va pas". Alors là, effectivement, tous les autres devaient attendre. Mais alors, chaque fois, je rappelais, "Je sais qu'il y en a beaucoup parmi vous qui nanani qui nanana, mais j'ai besoin de savoir". Et puis après ce que j'avais fait aussi une fois, j'avais acheté plein de choses pour le coin marché (je reviens juste). L'enfant pour finir, il s'était désigné, "J'ai dit, je ne vais pas le gronder, je ne vais pas le punir, j'ai juste besoin de savoir, la seule chose qui devra faire, c'est le nettoyer". Puis,

l'enfant, il avait levé la main effectivement, je l'ai pas puni, je l'ai pas grondé, il a dû nettoyer. Manque de chance, ça ne partait pas à l'éponge donc il a dû poncer un petit moment, voilà, réparer sa faute, mais voilà.

Mais sinon une fois, j'avais justement mis au coin marché des choses que j'avais achetées au magasin, un petit peu plus que ces jouets en bois pour que ça fasse vraiment supermarché. J'ai dit "Vous n'ouvrez pas les boîtes, etc.". J'ai expliqué pourquoi, ça a été ouvert et ben j'ai tout enlevé, alors effectivement, là c'est la classe qui empathie, mais, ben ma foi, ce n'est pas sur les prix, quand même quelque part d'une chose, mais j'essaie toujours d'expliquer pourquoi. Mais pas, "Ah, vous n'êtes pas sympa, on ne va pas à la gym", ou ce genre de truc, j'essaie d'éviter, c'est plus pour des choses vraiment concrètes. Y a un acte, y a une conséquence. Dans le sens, vous n'utilisez pas comme il faut ce matériel, on n'utilise plus ce matériel. Ce n'est pas, "Vous n'êtes pas cool, ben pour vous punir, on ne va pas, pas de récré pour tout le monde" ou des choses comme ça. Ben voilà, je ne sais pas si tu arrives à distinguer.

37. K : Pour revenir un petit peu à l'autorité, est-ce que tu as déjà subi, en tant qu'enseignante, une remarque humiliante de la part d'un élève ? Que ce soit cette année ou avant.

38. E : Non.

39. K : Non, jamais ?

40. E : Non, mais voilà s'est aussi quand même des plus petits donc je pense qu'ils se permettent moins. Je pense qu'avec des grands, on rencontre plus facilement ce genre de situation.

41. K : Ouais, ouais, d'accord. Et puis, avant tu as parlé de l'enseignant qui pourrait être contre un élève, pour X raisons, est-ce que ça t'es déjà arrivé pour de la jalousie ou parce qu'un enfant, un élève te ressemblait trop ou au contraire était trop différent de toi ? Ou aussi par rapport à son statut social, ou est-ce que ça te serait déjà arrivé de t'en prendre à un enfant, sans forcément le faire, ben voilà, complètement inconsciemment.

42. E : Ouais, ouais. Ben, pour moi, c'est vraiment quelque chose, enfin j'essaie, ben c'est un point d'honneur pour moi de ne pas le faire, parce que je trouve qu'on peut vraiment détruire un enfant comme ça. Après, il y a eu, une fois, il y a un enfant, il m'a vraiment, clairement saoulé, j'en avais marre. Mais non, je crois quand même que j'ai toujours. Peut-être, alors peut-être que ça m'est arrivé de le faire sans m'en rendre compte, mais vraiment, je ne crois pas. J'étais alors plus dure, plus ferme.

43. K : Ouais. Mais pas pour ces, pas ces choses-là quoi.

44. E : Non, vraiment, parce que je trouve que c'est, enfin, on nous dit toujours, il faut par exemple, jamais juger, jamais dire, tu es, mais c'est ton comportement qui est.

Donc pour moi, c'est vraiment quelque chose d'important, de nouveau pour l'estime d'eux-mêmes, et puis surtout, ils ont 4 et 5 ans, ils sont tous petits, donc, non, je ne crois pas. Alors c'est clair, y a des enfants, y en a un ou deux, qui me sortaient par les yeux, vraiment parce que j'en pouvais plus, ils me testaient.

45. K : Est-ce que tu arriverais à faire une description un peu d'une situation qui t'aurait touché et pis tu t'es dit là, peut-être que je vais trop loin avec cet enfant.

46. E : Je réfléchis hein. J'ai, des fois, j'ai été, enfin ils m'énervaient tellement que je m'énervais beaucoup et puis, je pouvais peut-être tout d'un coup, crier un peu plus fort ou comme ça. Mais pas, ou des fois, je me disais maintenant il faut que je me calme avec cet enfant. Peut-être qu'après, la moindre chose qu'il faisait, ça m'énervait, en fait. Que peut-être que, comparer à un autre enfant, si les deux faisaient la même bêtise, j'allais être beaucoup plus dure...

47. K : avec celui-là

48. E : ...qu'avec celui qui me tendait depuis déjà un moment, qu'avec un autre. Donc, peut-être moins de patience, moins de tolérance ou des fois, là je devais me dire, bon ben maintenant, il faut un petit peu, tu relâches, c'est une nouvelle journée, tu repars à zéro et puis voilà.

49. K : C'était à cause de quoi ?

50. E : Ben là, s'était plutôt à la longue, j'en avais marre de tous les jours devoir dire "Non, tu ne tapes pas, ce n'est pas grave si t'es pas premier, t'arrêtes tes crises". Voilà, c'était plus, vraiment de l'usure. C'était, il, en fait, il n'acceptait pas qu'on lui dise non, il n'acceptait pas l'autorité, c'était un enfant, peut-être, je ne sais pas, à la maison, il pouvait faire ce qu'il voulait. Enfin, voilà, vraiment difficile.

51. K : Et là, comment tu voyais, ou peut-être pas, t'as peut-être pas vu, mais sur l'enfant lui-même, comment est-ce que, qu'est-ce que tu as observé ? Quand tu te fâchais avec lui pour la x-ième fois. Tu t'énervais avec lui.

52. E : Ben, je remarquais que de toute façon, ça ne changeait rien. Dans le sens où, ben, vu qu'en fait, je n'étais pas humiliante, moi, c'est juste moi qui m'énervais et lui il s'en fichait, ça le touchait pas donc s'est pour ça aussi que j'ai arrêté. Parce que je me suis dit de toute façon tu t'excites toute seule, il n'en a rien à faire. Tu te fâches, tu te fâches pas, tu parles, tu ne parles pas, ça ne change rien. Donc voilà, il faut juste attendre que l'année passe et puis voilà. Donc, voilà, vu que j'ai toujours essayé de ne pas être méchante, de, que ce soit toujours par rapport à ce qu'il faisait et non à ce qu'il était.

Ben voilà. Par exemple, au début de l'année, quand je l'avais, il voulait faire comme il voulait, etc., et je disais "Ben non, ma fois c'est comme ça". Et puis, il s'asseyait, il pleurait et il se tapait la tête comme ça.

Ben j'étais là, mais ma foi, "Quand tu arrêteras, ben, tu viendras quoi, mais comme ça ne sert à rien". Donc voilà. Mais je suis en train de réfléchir si j'ai déjà pu observer...

53. K : Un élève, un de tes élèves, ouais.

54. E : Ben, par exemple, la dame qui venait aider Manon, une des dames l'année passée, elle lui disait "Ah, maintenant ça suffit, tu ne manges pas ça, t'es trop grosse, etc."

55. K : D'accord, ouais.

56. E : Mais bon, Manon, elle ne comprenait pas vraiment, mais je pense quand même qu'elle sent bien que ce n'est pas quelque chose de positif. Pis, je me suis dit, mais purée, cette enfant, elle n'est pas responsable de ce qu'on lui donne à manger comme goûter, elle n'est pas responsable du poids qu'elle a, c'est juste parce qu'elle n'a aucune activité, enfin voilà. Moi, ça c'était des choses qui me dérangent profondément. Même si oui, des fois Manon, elle pouvait vraiment être exaspérante, parce qu'elle ne respectait pas, elle disait non, etc. Mais, jamais je ne lui aurai fait une remarque, "Ah encore ça t'as à manger ou quoi, non, tu ne prends pas ces biscuits, tu es trop grosse". Voilà, des fois, il y avait des anniversaires, alors j'essayais plutôt de privilégier ce qu'elle avait dans sa boîte en essayant de passer un petit peu ce que les autres amenaient, les autres enfants. Je me dis, ouais, elle a déjà bien assez à manger. Mais après voilà, si elle voulait ben, je lui donnais, parce qu'elle fait quand même partie de, ben, c'est triste, ben, fin, voilà simplement. Pis l'autre, elle était vraiment très dure, comme si elle était responsable. C'est quelque chose quand même où je suis assez sensible, même si l'enfant, vraiment il peut être pénible et tout, y a des choses. Ça reste des enfants, quoi, ils sont petits, ils se construisent. Voilà.

57. K : Et pis, si je te parle d'effet Pygmalion, ça te parle ?

58. E : L'effet Pygmalion, c'est qu'après ça se reproduit.

59. K : Ouais, c'est quand un enfant, il a par exemple une étiquette, souvent négative et pis que ben voilà, il a cette étiquette tout le long de sa scolarité.

60. E : Oui, alors ça me parle complètement.

61. K : Et pis, est-ce que tu aurais déjà eu un élève qui aurait eu cette étiquette négative ?

62. E : Alors là, je pense que ce serait plus facile, entre guillemets, pour moi. Je pense que je pourrais plus rentrer là-dedans que dans le fait d'humilier un enfant. Dans le sens où ben, souvent les enfants qui ont un comportement négatif, on est toujours en train de dire, "Nananinana, ça va pas, blablablablabla", et puis souvent, s'est aussi des

enfants qui tapent les autres. Et les autres en ont aussi marre, et pis, c'est un tourment dans un truc négatif, tout le temps, tout le temps, tout le temps négatif.

Et après, l'étiquette elle est vite collée et pis les autres enfants aussi, après c'est "Ah non, je n'ai pas envie d'aller avec lui, parce qu'il est ci, parce qu'il est ça". Et c'est vrai qu'en tant que maîtresse, on a un peu un pouvoir je pense d'influence, clairement. Et qu'il faudrait qu'on soit vigilant à ça, parce que "Ah, si en plus la maîtresse elle dit que, oui, s'est pas juste, s'est pas gentil comme il fait", et ben ça donne encore plus de véracité entre guillemets. Donc après voilà, les enfants ils ne sont pas bêtes, ils voient bien comment ça se passe que cet enfant il ne respecte pas les règles, eux aussi ils en ont marre, mais c'est vrai qu'il faut essayer un petit peu de caser et aussi après auprès des parents. Parce que ben l'année passée j'avais, enfin, pendant deux ans, j'ai eu un élève, ben Thibault, il était un peu difficile, mais oui, il pouvait taper, etc. Mais, il pouvait aussi être exaspérant et les autres enfants s'en plaignaient, mais j'essayais chaque fois de repartir. Ben, j'avais aussi beaucoup de dialogue avec la maman. Pour justement, essayer d'améliorer la situation en fait, j'ai plutôt essayé de prendre la chose dans le sens inverse, c'est comment on peut faire en sorte que ça s'arrête, que ça aille mieux. Pis quand les parents venaient "Ah, c'est encore Thibault, etc.", je ne rentrais pas là-dedans en fait en disant "Ah oui, c'est encore lui, etc., mais ma foi, voilà", mais parce que j'ai eu l'aide de la maman, de la collaboration. Avec un autre enfant, il n'y avait pas vraiment de collaboration, et puis, il ne se passait rien, même si je disais aux parents et puis, ben, ouais, on entre plus facilement là-dedans et puis, mais ouais, effectivement.

63. K: Là, l'enfant était un peu le bouc émissaire de la classe ou bien, comment?
64. E: Non, parce qu'il avait une personnalité forte, donc s'était un peu le leader. Mais je pense que d'autres enfants, ça pourrait. Ben, typiquement, en fait, Nathan, par exemple, pendant deux ans, s'était un enfant qui était très, très, très introverti. Il ne checkait rien, franchement, t'expliquais un truc, il restait devant sa feuille pendant des heures et il, vraiment l'enfant qui au bout d'un moment, ça t'agaces, un peu à la Benjamin, mais en plus lui avait l'air un peu, voilà. Vraiment, alors au début. Tu fais preuve de toute la patience du monde, sauf que franchement des fois pfo, tu n'en peux plus. Et puis là, c'est dur justement de cacher en fait, de ne pas montrer que c'est agaçant, puis, t'as pas envie de le blesser l'enfant, parce qu'il est déjà certainement, ben, il n'est pas sûr de lui s'il est comme ça. Mais des fois pour dire "Ah bon ben, on y va maintenant, s'est parti ! Hop hop hop !", t'as pas envie de le brusquer, mais en même temps, t'as envie que ça y aille. Et puis, s'est vrai qu'après les enfants, ils peuvent aussi plus facilement dans ce genre de situation, un enfant qui est introverti,

ben, plus facilement en profiter aussi. Donc je pense que là, il faut faire très attention en tant qu'enseignant.

C'est de ne pas mettre trop en évidence l'échec de l'enfant et le fait qu'il n'arrive pas et le fait que ça peut être agaçant comme il est. Parce qu'après les enfants peuvent "Ah ben si la maîtresse elle dit aussi ça de lui et tout, ben s'est parti, on y va". Donc finalement, je pense que c'est délicat.

25'

65. K: Ouais, donc, tu penses que l'influence de l'enseignant peut avoir des, le comportement de l'enseignant peut avoir une influence sur le reste des élèves ?
66. E : Clairement, il faut vraiment faire attention à ça, parce que les enfants, ils sont... (discussion avec son enfant). Voilà et ouais, je pense que c'est délicat, parce que les enfants, ils sentent tout, donc et déjà qu'eux sentent la faille chez les autres. Donc si en plus, ils voient qu'il y a un certain acquiescement de la maîtresse, alors là s'est fini quoi, s'est parti. On leur donne finalement, je pense un peu l'autorisation. Et voilà, donc vraiment, faut être vigilant. Et essayer que, oui, on a le droit d'être agacé, parce qu'on en peut plus ou qu'on en a marre ou voilà. Mais il faut essayer de le cacher, de ne pas faire justement des remarques à ce moment-là qu'on pourrait, qui pourrait être facile, genre "Ah, t'es encore dans la lune" ou des choses comme ça, jamais. Il ne faut pas !
67. K : Ouais, ouais. Et ça, tu arrives à te contrôler, quand d'un coup ça te sortirait ?
68. E : Alors, je pourrais dire de temps en temps, "Allez, maintenant on y va". Enfin, un peu plus, être un peu plus "Tadadatadada, allez, c'est parti maintenant". Mais jamais, tu es. Ça ben voilà quoi, voilà. Ma collègue, elle dit, elle avait dit à Benjamin, par exemple "Ah, tu es dans ton monde, tu es encore dans ton monde". Mais même ça, je ne le dis pas parce que, ben, après d'ailleurs, une fois j'ai entendu une élève qui disait "Ah Benjamin, t'es encore dans ton monde". Pis moi, j'ai repris l'élève, parce que j'ai dit, mais, tu le laisses enfin, tu le laisses tranquille, t'as rien à dire, toi tu t'occupes de tes affaires et puis voilà". Parce que justement, ils retiennent tout, et pis, si la maîtresse elle le dit, c'est qu'on a le droit de le dire. Donc faut vraiment faire gaffe.
69. K : Ouais, ouais, tout à fait.
70. E : Mais je pense que ça, on peut plus vite être piégé par ça justement, par coller une étiquette que pour l'humiliation. En tout cas pour ma part.
71. K : Est-ce que dans tes, quand un élève t'as agacée et que tu en pouvais plus, est-ce que tu aurais déjà eu un geste, un peu violent, pas vraiment violent, mais un geste de "pfff, maintenant, c'est bon quoi" ?
72. E : Ca m'est déjà arrivé de, mais pas, mais là, ce n'est pas parce que j'étais hors de moi, en étant hors de moi, non. Quand j'en peux plus, je vais marmonner ou comme ça, je vais dire "arghhh".

Enfin, peut-être juste quelque chose comme ça, mais jamais, pas devant un enfant. Je vais, genre, je vais m'éloigner et je vais faire "Hum, j'suis saoulée" ou un truc comme ça, mais vraiment je fais attention, pas devant un enfant. Ça m'est arrivé d'en immobiliser un ou deux qui faisaient des crises de nerfs parce qu'il fallait les calmer, mais pas du tout parce que j'étais hors de moi ou quoi. Là, j'étais "Tu vas te calmer simplement" et puis voilà, mais non pour le moment. Oui, ce n'est pas vrai, oui, oui, oui, oui ! J'étais au Landeron. Ah oui, il m'a clairement fait sortir de, ouais, s'était un enfant qui posait souci à beaucoup de, j'étais en quatrième Harnos, il refaisait sa quatrième, il était très, très difficile au niveau de l'attitude, vraiment impoli, pis il avait un peu de souci, mais, enfin, les parents, enfin, vraiment une situation un peu compliquée. Et puis, il s'amusait, en fait, il me testait et il s'amusait à pousser la table et à la tirer, pousser-tirer, pis ça grinçait. Pour voir comment je réagissais, c'était ma première année d'enseignement. Et puis, j'étais là "C'est bon, ça suffit, nanani, nanana et tout". Un moment, je me suis levé, je suis allé vers lui et j'ai dit "Si ici tu veux faire du bruit, c'est comme ça" et puis, j'ai pris la table, pis je l'ai secoué dans tous les sens et là, j'ai passé mes nerfs et l'enfant, il s'est reculé, il s'est dit "Wahou", et après voilà. Mais je n'ai pas été...

73. K : envers l'enfant, pas. Ouais.

74. E : Ce n'était pas envers lui, mais j'ai clairement déchargé mes nerfs sur cette table et pis, j'étais là "Ben voilà, c'est comme ça que tu dois faire" ou un truc comme ça. Oui, c'est juste, oui, oui. Et puis, ouais, alors ça, je m'en souviens, parce que c'est la fois où vraiment je me suis dit après, ben voilà. Je n'ai pas regretté, enfin je ne me suis pas sentie mal, parce que j'ai rien fait à l'enfant et que ça l'a calmé. Mais c'est là où je me suis dit "Et ben, il a réussi à me faire sortir, à me mettre hors de moi". Ouais, là vraiment, c'est juste.

75. K : Et puis toi, en tant que témoin maintenant, en tant qu'élève, stagiaire tu m'as dit que oui, observateur, collègue. Alors, tu m'as déjà donné deux trois idées quand t'étais au lycée, est-ce que t'aurais encore une histoire que tu voudrais partager ?

76. E : Oui, quand j'étais à l'école secondaire, y a un prof d'anglais qui a traité un de mes amis tunisiens de "marchand de tapis", ce même prof a lancé ses clefs sur une de mes copines aussi pendant une leçon, voilà.

77. K : Et là, comment ont réagi tes copains, autant physiquement, que niveau, ouais, physiquement aussi dans la classe disons, leur présence dans la classe ?

78. E : Bon, ben, ça a surpris tout le monde. Mais y a pas eu de, les personnes qu'il ciblait en fait, s'était des personnes, comment dire, ce n'était pas des personnes faibles. On

30'



ne peut pas dire comme ça, mais qui ont une bonne confiance en eux, etc. Puis, on s'est juste dit, c'est qu'un sale con et puis il n'a rien à faire comme prof. Mais ça n'a pas, ça l'a pas vraiment blessé ou quoi, puis en plus, c'est un peu l'âge bœuf et il l'avait, alors je ne dis pas du tout qu'il le méritait, mais s'il a fait ça, je pense qu'il cherchait un petit peu. Donc déjà pour chercher, faut avoir déjà une certaine confiance en soi. Mais, voilà. Ou bien une fois, très intéressant ça. Notre prof d'allemand à l'école secondaire avait dit à une de mes amies, on était en moderne "De toute façon, tu seras bonne qu'à faire caissière à la Migros". C'est sympa les termes, hein.

79. K : D'accord, ouais.

80. E : Et puis, cette copine. Elle a, ça l'a touchée, ça l'a fâchée, ça l'a blessée. Et du coup, après elle a fait, bon, le Numa ensuite, elle a fait ce qu'elle voulait, s'était être assistante socio-éducative, quand tu aides les jeunes. Et après, elle est partie dans le droit, elle a fait une année de droit juste, elle a fait ces examens, elle les a réussis juste pour se prouver qu'elle pouvait faire l'université et qu'elle y arrivait. Elle n'a pas continué l'université, parce que ça ne l'intéressait pas. Pis en fait, elle bossait comme serveuse au 3pièces ½, et puis y avait toujours un prof des Terreaux qui venait. Et puis, elle discutait avec lui et elle lui a dit "Et ben, vous savez une fois, Monsieur Martin il m'a dit ça". Et puis, c'est à cause de sa remarque que j'ai fait l'université pour me prouver à moi. Et puis, ce prof est allé rapporter ça à l'enseignant qu'on avait eu, donc c'était bien dix ans après. Et ben, ce prof est venu s'excuser auprès de mon amie. Il se souvenait même pas d'avoir dit ça et il s'est excusé de l'avoir blessé, etc.

81. K : Mouais, comme quoi les répercussions après ce genre de remarques ont...

82. E : Ouais, on peut vraiment se sentir nul. Et oui, et puis souvent, y a des enseignants qui partent du principe que ça secoue les gens, ça peut secouer des enfants et leur donner envie comme ça. Moi, je pense plutôt que ça peut casser et puis te dire "Ah ben, ouais, je suis bonne qu'à ça". Donc, mais y en a encore pas mal, plutôt ceux de l'ancien temps, s'était peut-être une manière de fonctionner avant. Toujours dire "Ah, tu peux faire mieux. Ah, ça franchement, s'est pas suffisant" et tout. En se disant "Ah ben ça va le motiver" alors qu'au contraire, non, ça casse plutôt. Plutôt que dire "Ah ben franchement bravo, continue comme ça" on se dit "Ah ben ouais, je suis sur la bonne voie" plutôt que "Oh, t'aurais pu faire mieux". Voilà, donc ça, c'est vraiment les exemples qui m'ont marqué et ce que j'ai pu observer.

83. K : Ouais, d'accord. Et puis après, ben moi qui suis future enseignante, quels sont les outils pour aider les enseignants à ne pas être humiliants ou harceleurs ?

84. E : Ben, je pense qu'il faut déjà être plus ou moins bien avec soi. Dans le sens où, le travail qu'on fait, ce n'est pas, on ne travaille pas devant un ordinateur, donc, s'est dur les jours où on a des problèmes personnels où on n'est pas bien.

C'est dur déjà avec la patience, on n'a pas la tête, on n'est pas disponible pour les enfants, donc je pense qu'il faut vraiment, ben voilà, on a tous des moments où on n'est pas bien, on n'y échappe pas. Mais essayer le plus possible de se donner les moyens d'être bien en faisant des, je ne sais pas, même si on se sent stressé, nerveux, alors je ne dis pas une ou deux fois. Mais si on sent qu'à longueur de temps, on n'est pas bien. Je ne sais pas moi, faire du yoga, des choses pour se détendre, enfin pour être un peu mieux avec soi-même, parce que je pense que si on est déjà bien avec soi-même et bien, on peut être bien avec les autres. Et si on n'est pas bien, pas terrible. Donc ça, ça pourrait être une des clés.

85. K : Ouais, puis sinon tout ce qui est extérieur. Là, tu m'as parlé d'une maman qui t'avait bien aidé pour son enfant.

86. E : Mouais.

87. K : Travailler, collaborer est-ce que y a d'autre chose, ou d'autres personnes ou d'autres, je ne sais pas, institutions qu'on pourrait appeler pour pouvoir, est-ce que t'es au courant de qui ?

35'

88. E : Ben, si on est dépassé, si on n'est pas bien, si ça ne va pas avec la classe, il y a le CAPPES.

89. K : Ouais, d'accord, ouais.

90. E : À qui on peut faire appel. Je n'ai jamais fait appel, mais plusieurs personnes que je connais y ont fait appel et c'est vraiment très bien et je n'hésiterai pas si une fois, j'en ressens le besoin. Ne pas hésiter justement d'appeler à l'aide. Demander conseil aux collègues aussi, en disant, ben voilà ce qui m'arrive. Moi, j'ai beaucoup parlé avec ta maman aussi quand j'avais des élèves pas évidents. Elle m'aidait aussi des fois à avoir un regard plus positif, ou un petit peu à me, parce que des fois, on peut rentrer dans une sorte de, ben justement d'étiquette en disant "De toute façon lui, etc.". Pis, des fois, d'avoir un autre regard, ça aide aussi. De discuter, de, parce que c'est quand même un métier où on est assez seul. Donc voilà, parler avec les collègues, dire quand ça ne va pas, avec notre direction aussi. Soit quand ça ne va pas avec un enfant, soit quand nous ça va pas nous-mêmes aussi, simplement. Et puis, et puis, ouais, je pense ben, des outils.

91. K : Est-ce que dans la formation de la HEP, tu as eu, tu as entendu déjà, ce thème être abordé ou ?

92. E : Peut-être qu'il y a eu. Mais moi ça ne me rappelle pas quelque chose. Moi, j'avais fait un cours sur la sanction et la punition éducatives.
93. K : Ouais, c'est là que j'allais en venir, est-ce que tu as déjà fait des conférences ou bien alors des formations continues ?
94. E : Oui, j'ai fait une formation à Porrentruy pendant les vacances d'automne, en troisième année d'HEP, sur quatre jours qui ne m'a servi à rien, parce que de nouveau s'était "Voilà qu'est-ce qu'il ne faut pas faire, mais on ne vous dit pas ce qu'il faut faire". Donc non, c'était de nouveau un de ces cours où on te dit, "Vous vous mettez ensemble, vous discutez et puis après, vous restituez". Alors que moi j'avais vraiment besoin, surtout que je n'avais pas encore commencé d'enseigner, besoin d'outils clefs, de "Qu'est-ce que je fais concrètement, etc.". Mais, voilà, ce n'était pas faute d'avoir essayé.
95. K : Ouais, et puis s'il y a une conférence qui se donne sur le harcèlement, est-ce que, vraiment typiquement sur le harcèlement, de l'enseignant sur l'enseigné, est-ce que tu y participerais ?
96. E : Non. Parce que je pense que c'est quelque chose à laquelle je suis déjà assez vigilante. Il y a d'autres choses qui m'intéresseraient en priorité, donc non, pas spécialement. Après, par contre, y a le harcèlement entre les élèves, bon ça, je pense que ce n'est pas ton domaine, mais c'est vraiment d'actualité, on en parle beaucoup. Et puis, là peut-être que ça m'intéresserait plus, parce que, comment déceler entre les enfants le harcèlement, ça peut vraiment détruire des enfants donc. Ce serait plus là-dessus que, éventuellement, ça m'intéresserait.
97. K : D'accord. Et encore une ou deux questions. Le terme, harcèlement ou humiliation, est-ce que ça a sa place au sein de l'établissement tel que l'école ?
98. E : Ça ne devrait pas, mais oui, complètement. Justement, comme je te disais, ça ne devrait même pas exister de l'enseignant à l'élève, mais voilà. Mais surtout, ils ont même fait maintenant en France, une journée dédiée au harcèlement, mais entre les enfants eux-mêmes. Donc, c'est plus que jamais d'actualité.
99. K : Ouais d'accord, ouais. Puis encore une toute dernière question pour terminer. Ben là, c'est un sujet pas forcément, voilà, un peu tabou, et puis, est-ce que le fait d'avoir, que je me suis approché de toi, est-ce que ça a pu changer quelque chose, ou le fait d'en parler, est-ce que t'as pu revenir sur des choses que tu avais peut-être oubliées ? Puis que tu y repenseras au futur pour pas. Bon, visiblement, t'as déjà bien une bonne conscience de ça, de ce phénomène.
100. E : Ben, tu vois, j'avais oublié l'épisode du Landeron avec la table, ça me fait marrer d'y repenser. Mais voilà, je pense ça fait toujours, ça fait de nouveau une sorte de

piqure de rappel. En disant ah, faut que je sois plus vigilante. Mais ce serait plus au niveau de l'étiquette.

101. K : Ouais.

102. E : Plus à ce niveau-là. Ben, par exemple, là, ben Lara, elle, y a des fois où elle me tend, et elle me met à, elle met ma patience franchement à rude épreuve. Puis finalement je me dis, attention aussi à l'image que je peux donner avec les autres enfants. Déjà qu'on voit très bien qu'elle a de la peine, etc. Fais attention de ne pas la stigmatiser et tout, puis finalement, j'ai changé complètement mon attitude. Vendredi, je me suis dit, tu la traites comme si c'était une enfant qui avait deux ans. Et pis, depuis, enfin depuis, s'était que vendredi, mais ça a changé aussi, elle était différente avec moi, et puis, ça a tout changé. Et j'ai dit, ben ma foi, y a clairement un problème, on ne sait pas ce que c'est, mais tu fais comme si elle avait deux ans et du coup, tu acceptes tout plus facilement. Et tant pis, si ça le fait pas, et tant pis maintenant, elle n'arrive pas à contrôler ces émotions, un enfant de deux ans, il n'arrive pas non plus. Et ben, pleure si ça te fait du bien de pleurer, fais ta crise si ça te fait du bien de faire ta crise. Moi, j'essaie de garder ma distance, je me dis, elle a deux ans. Et puis, peut-être ça aussi, changer son regard face à l'enfant, ça peut être une clef. Mais, mais voilà.

103. K : Ben merci pour tes réponses.

104. E : Mais de rien.

40'

### Annexe 5 : Transcription entretien semi-directif oral – enseignant 3

1. K : Bonjour. Je vous remercie pour votre participation à cet entretien. Sachez que cet entretien est confidentiel et puis que rien ne sera dévoilé si vous ne le souhaitez pas. Juste pour situer un peu le contexte, depuis combien d'années est-ce que vous enseignez ?
2. E : Cinq ans, enfin c'est ma cinquième année
3. K : C'est votre 5<sup>ème</sup> année ok et puis en quelle année enseignez-vous actuellement ?
4. E : En 7H et 8H.
5. K : En 7H et 8H. Est-ce que vous avez enseigné dans d'autres degrés ou...
6. E : Non que des 8H, depuis 5 ans.
7. K : D'accord. Donc nous allons parler comme je vous l'ai annoncé sur le thème de l'humiliation. Si je vous parle d'humiliation, qu'est-ce que ça évoque pour vous ?
8. E : Alors ça évoque un sentiment de..., un sentiment négatif déjà, un sentiment de rabaissement par rapport aux autres, puis surtout, ça me fait penser un peu à de l'isolement, on est souvent, quand on est humilié, on se sent souvent un petit peu seul. On peut être humilié pour plein de choses. Dans le cadre de la classe, c'était ça votre question ?
9. K : L'humiliation en général pour l'instant.
10. E : Alors c'est un sentiment négatif que l'on peut ressentir à différents moments de sa vie.
11. K : D'accord, ok, merci. Est-ce que vous pensez que l'on peut voir un comportement ou observer un comportement humiliant ?
12. E : Ah oui, bien sûr.
13. K : Et plus particulièrement à l'école ?
14. E : Oui, par exemple nos élèves, ils peuvent se sentir, je pense, humiliés et touchés dans diverses situations par rapport à leurs camarades et puis par rapport aussi à nous, les enseignants. Donc, je pense qu'il y a plusieurs fois où les élèves peuvent être humiliés pour diverses raisons.
15. K : Donc vous pensez que l'enseignant peut être humiliant.
16. E : Complètement, ça peut arriver, oui.
17. K : Et puis quels sont les motifs qui selon vous amèneraient l'enseignant à être humiliant ?
18. E : Alors, ben, ça dépend, mais enfin moi, j'espère ne pas être humiliant comme j'ai pu le remarquer avec certains enseignants quand j'étais plus jeune, qui sont beaucoup à prendre un élève ou deux élèves pour les mettre souvent en avant pour les choses négatives. L'humiliation, elle est parfois faite sur un seul fait, mais elle est souvent à mon avis, faite aussi sur une sorte d'acharnement. C'est plutôt quelque chose qui, enfin, moi je le ressens comme ça, quelque chose qui est plus sur du long terme ou du moyen terme, ce n'est pas quelque chose sur une fois parce qu'un enseignant s'énerve sur un élève et puis ça c'est plutôt qqch de sournois qu'on, un peu mal sain quoi, qu'on mette l'élève uniquement sur ces facettes négatives vis-à-vis des autres.
19. K : D'accord et puis comment, enfin, à votre avis qu'est-ce que ressent un enfant quand il est humilié et puis quelle image il a de lui-même ?
20. E : Ben, une fois qu'un élève est humilié alors ça veut dire qu'il ne se sent pas bien par rapport à une situation, il va mal le vivre et ça dépend. C'est aussi un peu

beaucoup dû cas par cas. On ne peut pas généraliser, mais les élèves qui se sentent mal ; ça dépend ce qu'ils ont déjà vécu, comment ils vivent à la maison, leur cadre de vie, je pense et puis certains vont le dire à leur parent, certains vont peut-être le montrer autrement.

Ne vont pas le dire, mais vont réagir, vont être plus stressés, plus à cran, ce genre de choses-là, certains vont pleurer.

21. K : En dehors de vos élèves, est-ce que dans votre vécu vous l'avez déjà que ce soit vos camarades de classe ou vous-même ou un frère, une sœur. Est-ce que vous avez déjà eu un contact avec un enfant qui s'est senti humilié ? Que vous avez pu le voir autrement que par un acte, enfin qui s'est manifesté par un acte ? Est-ce que vous l'avez vu ?

22. E : Alors faudrait que je replonge dans tous mes souvenirs, mais oui ça a dû m'arriver plus d'une fois. Entre de, surtout des amis, moi je n'ai pas trop vécu ça. En tout cas, j'ai été juste un peu stigmatisé parce que j'étais tout petit quand j'étais petit, mais vraiment tout petit. Alors voilà j'ai été un peu, peut-être un peu humilié par rapport à certaines choses et un peu bousculé à ce niveau-là.

23. K : Et ça de la part de l'enseignant aussi ou uniquement des pairs.

24. E : Non, non, non. Pas de la part, d'aucun enseignant.

25. K : Pas de la part d'enseignant, ok.

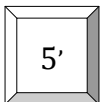
26. E : Non, je n'ai pas trop été. Si j'ai été humilié une fois par un enseignant, quand j'avais 13 ans un truc du genre, j'avais mal vécu d'ailleurs parce que c'était en lien avec un truc de math, où d'habitude, j'étais très fort en math. Et là, j'avais mal pris la manière dont l'enseignant me l'avait dit, mais peut-être que ce n'était pas une humiliation volontaire. Je ne me souviens plus comment ça s'est passé, mais j'avais mal pris en tout cas, d'avoir été mis en avant. Puis après du coup, je me souviens que j'avais dit à mes parents, même déjà à 13 ans, ce qui fait que j'avais été touché par ça.

27. K : Et là malgré que ça a été faite qu'une fois pour vous, vous l'avez vraiment pris vraiment pour une humiliation et puis ça vous a marqué.

28. E : Oui, mais après, je pense qu'il faut voir ce qu'on entend par humiliation parce qu'il y a des choses que l'on prend mal. Donc il y a des choses que, par exemple, si vous recevez un 3 et que les autres savent que vous avez reçu une mauvaise note, ça peut être considéré comme un peu de l'humiliation. C'est assez un terme humiliation qui est pour moi, qui peut bouger selon les personnes, selon les cadres. On peut être humilié pour des petites choses pour certains alors que pour d'autres on est humilié vraiment si on va dans des limites un peu, ça dépend un peu aussi, ouais je dirais de notre cadre et de notre vécu aussi beaucoup.

29. K : Oui, tout à fait. Et puis en tant maintenant qu'enseignant, comment est-ce que vous pensez qu'un enseignant peut être humiliant, enfin, de quelles manières et peut-être pour quelles raisons on peut l'être ?

30. E : Alors ben verbalement, ça c'est une première chose. C'est-à-dire la manière dont on met un élève ou plusieurs élèves en valeur verbalement. On peut être humiliant avec des gestes aussi, mais bon normalement pas, mais ça peut arriver. Je ne sais pas, quand on agresse un élève sans faire exprès ou en faisant exprès avec un geste. Je n'en sais rien. Quelque conque genre "mets-toi là-bas et puis on". Je ne sais pas, ça peut exister, mais je pense qu'il peut se passer une humiliation des



enfants ou plutôt, je dirais plutôt un acharnement si on relève que le négatif en fait. Et puis on a tendance aussi à des fois un petit peu se plaindre des élèves qui ne réussissent pas bien, parce que voilà, ils ont des difficultés, de les enfermer là-dedans, ça veut dire qu'on n'attend plus grand-chose d'eux. C'est un peu l'effet Pygmalion. Là, quand on imagine un élève, "ben voilà celui-là il a encore", si on dit ce genre de choses, "ben voilà, ben celui-là, il a encore raté" et puis voilà.

On a tendance des fois un petit peu à mettre des barrières aux élèves, genre si toi tu es.

On peut facilement sans en avoir conscience, on peut faire comprendre à un élève qu'on est déçu de lui.

31. K : Oui

32. E : Puis, si ça se répète, ben on le catégorise comme quelqu'un de faible et il ne va pas progresser alors après ce n'est pas vraiment de l'humiliation, mais c'est un peu dans ce genre-là. C'est un peu dur pour moi de savoir exactement ce que ça veut dire l'humiliation déjà. Humilier c'est... il y a plusieurs types d'humiliation, plusieurs degrés d'humiliation aussi.

33. K : Oui, bien sûr. Tout à fait. Si maintenant on parle un peu plus de l'autorité parce qu'au travers des lectures on nous parle passablement de l'autorité qui se, qui a un lien très étroit avec l'humiliation ou le harcèlement. Aujourd'hui il y a, on connaît les punitions, sanctions, enfin ces termes qui sont très, dont on parle souvent. Comment est-ce que vous vous installez votre autorité et comment est-ce que vous exercez l'autorité dans votre classe ?

34. E : Ben c'est marrant, mais j'essaie de donner le moins de punitions possible et de faire passer plus de, d'utiliser les valeurs en fait que je mets en place, mais si ça ne marche pas, effectivement, je donne quelques punitions, sanctions en lien avec les objectifs d'école.

35. K : Pourquoi vous qualifiez ça de marrant ?

36. E : C'est parce que j'ai une vision qui n'est pas très autoritaire.

37. K : Ah ok

38. E : À la fois de l'enseignement, mais en fait je remarque que si les élèves ne rentrent pas dans le cadre que je fixe par rapport aux valeurs que je veux transmettre. À ce moment-là, il m'arriverait de les punir et puis d'aller voir les parents. Ça m'arrive souvent de devoir de temps en temps, un petit peu de recadrer les élèves, mais marrant c'est une question voilà, où je ne me pose pas forcément tout le temps de la question de comment je fais passer mon autorité. Je crois avoir une autorité naturelle aussi dans ma manière d'être aussi. C'est la manière d'être qui fait beaucoup. Il faut que les élèves aient confiance en nous. Ça veut dire que si on a fait preuve, enfin si on n'a pas agi par égalité dans certaines situations, si on agit par intérêt dans d'autre, ben on perd la confiance des élèves et on perd l'autorité. Pour moi, je pense avoir une bonne confiance des élèves et du coup j'ai une bonne autorité. Et si un jour je perds cette confiance-là, mon autorité naturelle elle est perdue. Mais si vraiment je vois que les élèves, je dois marquer un petit peu le coup, ben les sanctions pour moi c'est des sanctions qui doivent être adaptées. En aucun cas humiliantes et dégradantes. Ça doit être, déjà, je pense, des sanctions. À l'époque, c'était beaucoup du copiage dans le dictionnaire, etc., ce genre de choses-là. Moi, je ne vois pas trop l'utilité à part pour marquer le coup, enfin, il y a une utilité quand même, c'est que si

la sanction. Ce type de sanction c'est quelque chose qui est une fois de temps en temps, c'est bénéfique même si c'est un truc un petit peu sans intérêt pédagogique, je pense que ça peut dire à l'élève "ben voilà tu as dépassé les limites". Après les sanctions qui sont appliquées de manières régulières, ça perd de la valeur, ça c'est sûr, puis ce n'est pas la bonne solution. Ça veut dire que le problème est plus grand, une sanction doit avoir un effet bénéfique sinon il n'y a pas d'utilités.

39. K : Ok. Et puis quand un élève vous tient tête ou bien quand un travail n'est pas fait. Est-ce que, comment est-ce que vous réagissez ?
40. E : Alors il y a un peu deux questions-là. S'il me tient tête, qu'est-ce que vous entendez par ça ?
41. K : S'il va contre vous pour X raisons, si, lui il est sûr d'avoir raison et puis qu'il admet, enfin pas qu'il admet, mais qu'il dit que vous avez tort...
42. E : Mais ça peut arriver que, alors sur des matières. Ça m'arrive que certains élèves que j'ai dans ma classe. D'ailleurs un en particulier qui dit souvent «ben non », qui croit vraiment avoir raison. Moi ça m'est arrivé de me tromper aussi de temps en temps d'ailleurs. Donc on regarde si c'est sur une matière, qui a raison et on se prouve les choses, même avec un élève. Moi je peux avoir tort dans ce que je fais. Après par rapport, s'il a tort par rapport aux règles de vie et puis au cadre qui est fixé, ben là, il n'y a pas trop de discussions possibles. Enfin j'ai très peu d'élèves qui sont venus me dire "vous avez tort quoi".
43. K : D'accord et puis quand un travail n'est pas fait, est-ce que vous le prenez personnellement, est-ce que, comment est-ce que vous réagissez enfin ?
44. E : Un devoir par exemple ?
45. K : Oui, par exemple ou quelque chose que vous aimeriez vraiment faire avec eux et puis que ça ne fonctionne pas, donc ouais, comment est-ce que vous le prenez personnellement ?
46. E : Alors si un devoir n'est pas fait, ben c'est un peu à cet âge-là, gentiment le moment de comprendre qu'il faut faire ses devoirs pour soi-même. Après il y a beaucoup le cadre autour des élèves qui influence ça. Donc un élève qui doit se débrouiller beaucoup tout seul pour X raisons, ben ce n'est pas si simple par rapport à un autre élève qui est structuré par ses parents et c'est clair qu'il aura moins souvent ses devoirs enfin. Du coup, il ne faut pas le prendre, non surtout pas contre soi, en tant qu'enseignant. Après, il faut essayer de faire tourner ça pour que l'élève, il ait plus souvent ses devoirs et qu'il comprenne la nécessité de faire ces devoirs pour finalement progresser dans ses apprentissages. C'est là le but en fait. Après voilà ça arrive de temps en temps que les élèves fassent pas fait les devoirs pour X raisons, parce qu'ils ont oublié, parce qu'ils n'avaient pas le temps, parce qu'ils ne sont pas cadrés à la maison. Ben voilà.
47. K : Et puis, un travail fait en classe ? Donc c'est la même chose, vous essayez de travailler avec lui, avec l'élève ou avec les élèves pour qu'ils se rendent compte à quoi sert le travail et puis ne pas leur dire que c'est juste une tâche, que ça n'a pas de sens.
48. E : Ouais, c'est comprendre le sens. Je pense que le sens d'une tâche ça lie la motivation et la motivation lie le tout, enfin la réalisation d'une tâche. Donc, comprendre le sens de quelque chose, c'est important oui.



49. K : Et puis, est-ce que vous-même vous avez déjà été humilié par un élève, parce que, où vous vous êtes senti humilié. Comme dans exemple où l'élève vous dit que vous avez tort. Comment est-ce que vous ressentez de l'humiliation à ce moment-là ?
50. E : Comment je ressens l'humiliation. Alors déjà non, je n'ai pas été humilié en tant que, enfin, dans le cadre de la classe. À part comme je vous ai dit tout à l'heure peut-être pour ma taille, le physique parce que j'étais vraiment très petit, j'ai bien grandi depuis. Mais après tout ce qui était scolaire, ben voilà, j'étais assez à l'aide au niveau scolaire donc je n'ai pas été du tout rabaissé.
51. K : Et puis maintenant en tant qu'enseignant, est-ce que vous avez déjà été humilié, vous avez déjà ressenti de l'humiliation de la part d'un de vos élèves.
52. E : Non.
53. K : Non ? Même quand l'élève justement qui vous a dit là vous avez tort... ?
54. E : Non, mais justement, ce n'est pas humiliant parce que moi, ça m'a fait plaisir. Ça fait plaisir quand un élève puisse s'exprimer convenablement en fait, finalement. Enfin si vous laissez le dialogue, la possibilité aux gens de dire "Vous avez tort", même si vous êtes autorité, mais qui a après une construction autour de cette phrase et puis que finalement après on arrive toujours à dire «oui tu avais raison ou j'avais raison, pourquoi, parce que » et puis on comprend les choses. Mais je préfère un élève qui va dire "Vous avez tort" plutôt qu'un élève qui ne comprend pas ou bien qui n'est pas d'accord avec une décision ou quelque chose, mieux vaut après mettre les choses à plat pour avancer. C'est quelque chose qui me semble important.
55. K : Et puis concernant, on a beaucoup parlé d'un élève, enfin plus particulièrement d'un élève. Puis maintenant, si on parle pour l'ensemble de la classe. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de faire du chantage du type "Si vous n'arrêtez pas de bavarder, on supprime la gym ou si vous n'arrêtez pas de faire telle ou telle chose qui ne me convient pas, on n'arrête l'activité". Est-ce que ça vous est déjà arrivé ?
56. E : Alors ouais, ça m'est déjà peut-être déjà arrivé, parce que voilà, je pense mettre en place pas mal de choses ludiques et qui surprennent un petit peu les élèves, qui leur apportent motivation aussi. Tout un cadre un peu scolaire que moi j'appréciais en tant qu'élève, que j'essaie de remettre en place ici. Après voilà, mon but c'est que ça marche avec le tout. Mais c'est vrai que ben là, dans une des classes. Il y a plus de difficultés à avoir finalement le cadre de travail nécessaire à une bonne progression. Si c'est la jungle et puis que tout le monde parle quand il veut, ça ne va pas. Alors après il faut trouver des solutions par rapport à ça. Puis, ça prend souvent du temps, ce n'est pas avec des claquements de doigts. Mais je ne dis pas que c'est une solution, mais c'est vrai qu'on peut juste faire comprendre aux élèves que c'est un peu donnant-donnant aussi. Mais après ce n'est pas pour moi qu'ils le font. Ça devrait être pour eux, enfin. Comme mon métier c'est que les élèves progressent, c'est aussi pour moi, mais c'est surtout pour eux finalement qu'ils ont besoin de cadre pour progresser, pour bien comprendre. Donc si le cadre ne joue pas. Il faut mettre un tas de solutions en place et si ça marche de dire "ben écoutez, vous devez juste respecter, rappeler les règles de vie, sinon il y a une punition" ben si ça marche tant mieux, mais après voilà c'est à nouveau comme j'ai dit tout à l'heure. Si vous faites ça une fois ça va, ça peut être bénéfique. Si ça ne l'est pas, il ne faut pas insister et si vous faites ça tout le temps, ça perd énormément d'efficacité.
57. K : Et puis la fois ou les fois où vous auriez pu déjà pu le faire, vous avez vu le physique des élèves ou l'ensemble de la classe ou quelque chose dans l'atmosphère de différent, est-ce que vous avez le souvenir de ?
58. E : Ben non. Mais, si vous expliquez bien les choses, ce n'est plus vraiment un chantage en fait, c'est une mise à plat. Parce que c'est juste expliquer que le cadre de vie, il n'est pas tout à fait respecté, qu'ils ne font pas leur part de travail en fait.

Parce que c'est des règles que vous fixez. Quand vous ne respectez pas les règles ben voilà, c'est clair que vous perdez. Alors après c'est plutôt une explication, alors effectivement ils sont peut-être un peu. Ben tant mieux si ça les marque un peu et que ça les stimule. Et après voilà le but c'est un impact bénéfique. Et après leur réaction à eux ça dépend. Il y a des que ça touche moins que d'autres. Si ça a un effet positif, c'est bien.

59. K : D'accord. Et maintenant si on parle un peu plus de vous, de votre vécu à vous. Est-ce que vous auriez un exemple d'humiliation dans votre expérience professionnelle avec un élève ou vraiment avec une classe ou est-ce que vous auriez un exemple ? Donc que vous vous auriez pu...
60. E : Voir ou être ?
61. K : Être humiliant face à un élève pour X raisons.
62. E : Ah moi-même ?
63. K : Oui.
64. E : Ben, les enfants entre eux sont parfois un petit peu méchant et il y a un effet de meute.
65. K : Comme un bouc-émissaire
66. E : Oui. Et je pense avoir été dans des groupes, une fois ou l'autre en tant qu'enfant pour. Mais jamais très méchamment, parce que, enfin c'est des choses que mes parents m'ont inculqué en fait de ne pas l'être. Donc à partir de ce moment-là, je n'ai jamais été faite pour que les gens soient malheureux, en fait j'ai horreur de ça, j'espère que tout le monde soit heureux.
67. K : Ouais, ouais.
68. E : Donc j'essaie de ne rien faire pour que des gens soient malheureux. Mais après il y a des gens qui, enfin, qui aiment bien affaiblir, enfin encore plus ceux qui sont faibles parce que ça les rends un petit peu puissant et c'est pareil chez les enfants. Si vous avez quelqu'un qui est faible, ça vous rend puissant de se mettre à cinq et puis de critiquer et tout ça. Voilà, ce n'est pas une question d'élèves et d'enfants, c'est une question humaine. Les humains sont parfois comme ça. Mais...
69. K : Puis après, ben face justement à un groupe d'élève qui aurait un bouc-émissaire, en tant qu'enseignant vous réagissez comment ? Est-ce que ça devient le faible que vous prenez un peu comme «chouchou » ou est-ce que...
70. E : C'est une très bonne question. Et ça, ça m'est déjà arrivé de voir des situations comme ça et effectivement oui, il y a une victime. C'est l'élève en question et puis il y a de grandes souffrances par rapport à ça, des années après ça peut toujours les marquer et puis c'est... Non, non, mais c'est très important de ne pas laisser ça. Il faut casser par des discussions et puis il faut se montrer très, très, très, très, très droit par rapport à ce genre de situations. C'est-à-dire que si ça se produit. Enfin, il faut expliquer que c'est vraiment humiliant pour la personne, puis faire comprendre le geste débile à ces élèves-là pour qu'ils le ressentent. Puis ça, c'est quelque chose où je pense que j'ai assez de facilité. C'est que quand il y a des conflits comme ça, j'arrive à retourner, un petit peu dans ces élèves-là en leur faisant sentir finalement ce qu'ils ont fait comme un truc vraiment nul pour eux et débile. Comment ils l'ont, enfin puisqu'ils humiliaient cette personne-là, ce geste-là de facilité, de gratuité finalement, c'est un geste de faiblesse. Puis, ça j'arrive à leur faire sentir en discutant avec eux et en leur expliquant que voilà, leur geste est un geste de faible finalement. Et souvent après, en leur disant en plus, en étant très ferme que c'est un comportement totalement inadéquat et ben souvent ça marche.
71. K : Et puis après par rapport à l'élève en question, le bouc-émissaire, vous réagissez comment face à lui ? Est-ce que vous le prenez un peu sous votre aile ou comment...
72. E : Mais oui, alors c'est une victime, alors je l'aide dans le cadre du conflit.
73. K : Oui... mais en dehors de ça ?

74. E : En dehors de ça non, après je ne vais pas faire plus que simplement m'assurer qu'il va bien. Mais l'idée c'est déjà de casser ce, finalement ça c'est du harcèlement. On parlait de ça, d'harcèlement, d'humiliation, parce que ce n'est pas sur une fois qu'ils font ça les enfants. C'est que c'est toujours le même qui ramasse et puis ça, il faut casser. Et puis après quand vous avez cassé ça, l'élève il n'a plus de raison de se sentir finalement, il va directement se sentir mieux déjà et puis essayer de se montrer sur un meilleur jour. Puis après voilà, mais ces enfants comme ça. Si vous ne cadrez pas, ça peut arriver qu'ils se mettent à beaucoup sur un élève et puis tous les jours cet élève-là, et ça arrive tous les jours, malheureusement. Je n'en ai pas dans cette classe. Je suis bien content et dans l'autre non plus, je n'en ai pas cette année qui sont un petit peu plus faible. Il y en avait un qui s'était un peu mis en retrait parce qu'il venait d'arriver d'une autre classe, donc il était un peu mis en retrait. Ben du coup, il était un petit peu stigmatisé. Mais finalement ça va mieux, parce qu'il s'est montré sur son bon jour. Déjà on a expliqué aux autres qu'il fallait l'intégrer et on leur a montré, enfin démontré qu'il était un petit peu, enfin qu'il le mettait à l'écart et que ce n'était pas une attitude digne de notre classe et que ce n'était pas une valeur qu'on voulait.

Et puis ils ont dit "ok, on l'intègre " et puis, cet élève-là qui était d'apparence toute molle, puis qui était tout triste, qui avait tendance à s'isoler, s'est quand même bien mis à faire des jeux de balle avec eux, à un peu s'inviter avec les copains, puis du coup ça créer un effet «boule de neige " positif. Mais si vous laissez ça, ça aurait été un élève isolé.

75. K : Et cette discussion, vous l'avez entreprise avec l'élève lui-même ou quand l'élève n'était pas là ?

76. E : Avec l'élève pour lui expliquer qu'il devait aussi faire des efforts pour s'intégrer, parce que c'était un élève qui ne faisait pas beaucoup d'efforts non plus de son côté, il restait en retrait et puis aussi avec les autres garçons, puisque c'était des garçons, les filles n'avaient rien contre lui. Ce n'était pas du tout, c'était juste une question, où il fallait juste faire un lien. Ce n'était pas un grand, une grande situation de harcèlement, mais ça aurait pu le devenir parce qu'il est un peu différent, il était aussi un petit peu obèse, ce qui fait que les enfants, c'est, mais même, je pense même les plus grand après, sont attirés par ça.

77. K : Et puis avant vous avez parlé d'effet Pygmalion. Est-ce que vous avez déjà eu dans votre classe, entendu de par vos collègues ou de par les parents, de par les crèches ou de structures parascolaires, de choses négatives sur un enfant qui a atterri dans votre classe.

78. E : Ah oui.

79. K : Et puis comment vous avez agi ? Est-ce que, ouais, comment est-ce que vous avez agi ?

80. E : Ouais, alors moi, enfin c'est quelque chose que j'avais fait dans mes études, donc, cet effet Pygmalion, la motivation scolaire et tout ça. J'étais à votre place à interviewer des gens pour faire ce genre de chose-là. Mais c'est primordial dans l'enseignement si vous, enfin. L'être humain se met des barrières. Mais vos parents vous mettent des barrières. Ils vous poussent à des places, mais vous mettent des barrières sans faire exprès. Enfin, je vous prends mon exemple. Moi, on m'a dit que j'étais maladroit, mes parents m'ont dit que j'étais maladroit. Donc du coup, vous entrez moins dans tout ce qui est apprentissages manuels, etc., puis vous pensez que vous êtes mauvais, mais finalement ce n'est qu'une question de pratique. Enfin, si on vous dit vous êtes excellent. Ouais, que vous bougez bien, vous êtes une



bonne danseuse, vous allez progresser là-dedans, puis vous aller, ça va être positif pour vous, mais si on vous dit ben voilà. Mais ça fait énormément. Enfin vous devenez excellent finalement là où on vous encourage. Puis où vous vous êtes sentie motivées, et puis vous vous êtes sentie en sécurité, positif. C'est là que vous devenez passionné pour des choses pour lesquelles on vous a dit que vous étiez bons ou que vous avez senti des sentiments positifs par rapport à tout ça. Après c'est clair que si vous mettez des barrières, et souvent, on ne se rend pas compte en tant qu'enseignant. C'est vraiment un truc qui peut être fort, c'est que si vous cataloguez un élève en tant que mauvais élève dans une branche, il ne va jamais devenir bon.

81. K : Est-ce que vous avez un exemple de, est-ce que vous, ça vous est arrivé de cataloguer un élève ?
82. E : Ah oui, mais non parce que, enfin j'ai la prétention de dire que je n'essaie surtout pas justement de les cataloguer. Mais à l'inverse j'ai l'impression d'avoir parfois donné un esprit positif à quelqu'un qui se sentait mal à l'aise avec cette branche pour X raisons. Et puis ça a tout tourné et cet élève est devenu à l'aise, vraiment. Donc d'aller à l'effet inverse, je pense que, enfin quand on observe un peu on sent, il y en a des qui arrivent et qui disent ben "de toute façon, ben je suis nul en math ". Voilà eh ben, ces discours-là, non, moi je n'entre pas là-dedans.  
C'est important d'essayer de montrer que l'on peut avoir peu de connaissances à un moment donné, mais tout à fait être capable de bien progresser et puis de, ben voilà.
83. K : Autre chose par rapport vraiment à vous en tant qu'enseignant, est-ce qu'il y a des élèves qui ont un, certains élèves qui pourraient avoir un type de comportement qui vous agace ou peut-être un élève qui vous ressemble trop ou justement qui est trop différent de vous ou pour lequel vous auriez peut-être de la jalousie pour X raisons, est-ce que ça vous est déjà arrivé ?
84. E. Alors jaloux, non. Mais qui est différent de moi dans les valeurs, oui. Alors ça c'est...
85. K : Vous pourriez décrire la ...
86. E : Les valeurs en question ?
87. K : Ouais ou vraiment ce qui aurait pu se passer, ce qui s'est passé avec cet élève et puis est-ce que, ouais, comment ça s'est tourné ?
88. E : Non, mais c'est des valeurs de. Ben c'est des valeurs qui ne vont pas forcément avec les miennes dans le privé, mais plutôt avec celle, même vraiment de la classe et de ce qu'on transmet ici. C'est-à-dire la manière dont on s'exprime. Cet élève s'exprimait fort, ce genre de choses-là. Mais il ne s'exprimait pas forcément au bon moment et puis une question aussi. C'était un humour que je ne partage pas, ce genre de choses donc ben voilà. Il y a des humours qui sont différents, ils viennent d'horizons, puis du coup ça peut-être un petit peu, ben des fois voilà, et puis on est des humains et je pense effectivement qu'on a moins d'attache émotionnelle avec des élèves. Mais après, faut faire la part des choses. Il y a des élèves où on sent, s'est plus facile de travailler avec eux. C'est tout simple parce que c'est une question de feeling, d'humain à humain finalement.
89. K : Et puis avec cet élève-là en question, comment vous avez fait pour montrer, enfin comment vous avez agi avec lui déjà ?
90. E : Ben le but c'était de ne pas qu'il ressente, enfin le but c'est que tout ce qui était d'ordre public, enfin c'est-à-dire les règles de classe, que ce soit respecté, comme

tous les autres d'ailleurs, comme tout le monde, c'est un cadre. Mais après tout ce qui est valeurs différentes et puis tout ce qu'ils peuvent vous chiffonner au niveau de l'humour différent. Malheureusement, enfin et heureusement je ne prétends pas avoir le meilleur humour du monde. Donc je ne vais pas, je ne vais rien dire par rapport à ça, ce n'est pas mon rôle. Donc je vais, ben ok vous trouver plus drôle un autre élève, mais vous ne devez pas le montrer et limite si voilà, faut aussi valoriser cet élève-là dans le positif, tout ce que vous trouvez pour finalement qu'il se sente bien, parce que c'est important aussi que. Si vous faites trop de différences entre les élèves, ce n'est pas bon. Même si effectivement à l'intérieur on a tous des différences même pour les humains pour les, mais voilà.

91. K : Mais cet enfant vous pensez qu'il a ressenti une humiliation ou est-ce qu'il a... pas forcément humiliation parce que le mot est fort, mais une différence par rapport à ça, à votre égard, est-ce que vous pensez, est-ce qu'il y a des actes, des mots que vous auriez dit ?
92. E : Ben, ouais, mais bien sûr. Parce qu'inconsciemment vous rigolez moins à ses blagues, vous êtes moins à aller vers lui, ça c'est quelque chose de très, très dur à faire. Alors au moins moi enfin, j'ai la prétention de penser au fait que ok ben cet élève-là te, t'agace ou enfin ne te fait pas rire, ce genre de choses-là. C'est un fait, ben ce n'est pas de chance, mais il faut quand même faire pour que lui progresse et puis se sente bien en classe. Finalement vous faites passer vos intérêts derrière les siens, enfin, ouais derrière les siens. Parce que le but ultime c'est qu'il progresse lui, mais après voilà, faut, c'est clair c'est plus facile avec les élèves qui vont dans votre sens déjà aussi en tant qu'humain, c'est sûr.
93. K : Donc la remédiation-là que vous avez pu utiliser c'était vraiment de penser à lui et puis de se dire ben voilà "moi je ne supporte pas ça, mais avant ça lui a besoin d'autre chose".
94. E : Ben tout ce qui hors du cadre de la classe, ça c'est clair qu'il, je vais corriger ça et puis lui expliquer comment ça se passe, parce que c'est mon rôle. Mais lui dire ce qui est drôle et ce qui n'est pas drôle et lui dire ce qui est limite bien et pas bien, ce n'est pas à moi de le faire forcément, enfin, pas du tout. C'est, moi je peux parler des moments où il faut intervenir, je peux parler, mais vous ne pouvez pas demander à un élève d'avoir votre humour, ce genre de choses-là, ce n'est pas possible.
95. K : Non, c'est clair. Est-ce que vous pensez que, enfin, c'est plutôt, comment est-ce que vous vous positionnez par rapport au statut social d'un élève ? Est-ce que ça évoque, est-ce que ça évoque quelque chose pour vous ?
96. E : Oui. Statut social alors ben oui, parce que moi j'enseigne un petit peu dans, avec des statuts sociaux qui sont un petit peu différent. Où je suis actuellement c'est, il y a des statuts sociaux un peu plus aisé on dira, avec un cadre un peu plus soutenu à la maison. C'est surtout le cadre qui fait. Mais après vous avez des enfants, ben c'est, il y a un peu de tout, ça n'a pas tant un lien, ça a un lien plus souvent avec, quand des parents qui ont des statuts sociaux. Qu'est-ce que vous entendez par statuts sociaux ? C'est le...
97. K : Ben justement la maison, le vécu ou alors. Ouais, ouais, vraiment tout ce qui se passe à la maison plutôt.
98. E : Mais l'aspect financier aussi ?
99. K : Aussi exactement ou aussi culturel.

30'

100.E : Ouais, ben alors c'est clair que si les parents travaillent à deux millions de pourcents pour ramener de l'argent et puis qu'ils n'ont pas beaucoup de, ni le temps, ni les moyens eux-mêmes parce qu'ils viennent de langue étrangère. Pour aider leur enfant et puis qu'ils ne peuvent pas payer. Mais ça voilà effectivement ça agit sur les résultats scolaires parce que le cadre scolaire fait quand même partie, c'est une évidence. Après voilà ces enfants-là, ils ont aussi d'autres forces après. Il y en a des qui sont plus vite débrouilles, puis vous avez des enfants qui s'en sortent très bien alors qu'ils ont un statut social enfin des difficultés qui sont tout autre que d'autres élèves. Il y en a des qui sont, qui dérapent, et qui posent problèmes et puis il y a aussi dans du milieu aisé qui posent problème. Et souvent, souvent ces gens-là ont un peu plus, ont moins de difficultés scolaires quand même, ils sont en moins grandes difficultés, parce qu'ils sont plus encadrés. Puis, les élèves qui n'arrivent pas à se débrouiller et qui ne sont pas du tout encadrés, qui ne sont pas encadrés et scolairement et aussi au niveau des, de l'éducation, ben oui là ça pose problème. Donc ça a une importance finalement, mais ça ne veut rien dire d'office. Mais ça a une importance, parce que souvent faut regarder derrière ce qu'il y a, le statut social, voir comment ça se passe. Ben effectivement, s'il n'y a pas beaucoup d'aide et puis que l'élève doit se débrouiller ben voilà. Ne faut pas vous étonner s'il y a une différence entre quelqu'un qui a encore maman et papa, qui aide à la maison, qui réexplique une fois. Enfin voilà, c'est clair ça fait des différences, mais ça je ne peux rien y faire...

101.K : ...Aux yeux de l'enseignant, ouais. Ok et puis ben vous qui êtes plutôt dans les grands degrés, par rapport aux notes, est-ce qu'il y a un ordre dans lequel vous mettez les tests pour les rendre aux élèves ?

102.E : Non.

103.K : C'est complètement aléatoire ?

104.E : Ouais. Non, non, alors ça, mais je sais que j'ai eu des enseignants...

105.K : Qui le faisait.

106.E : Au lycée, on en avait un ou deux qui faisaient ça, c'était marrant. Mais bon après, moi je me souviens qu'au lycée, je le prenais dans le sorte, s'il faisait du plus grand au plus petit, non il faisait du moins bon au meilleur.

107.K : Ouais.

108.E : Ben, c'est un peu con, parce que plus vous passez tard plus vous êtes content, mais c'était un peu débile parce que ça comparait toute la classe. Mais c'était un moyen de nous mettre un peu une pression pour qu'on essaie de bien faire, enfin moi je l'ai pris comme ça. Ça pouvait être mal pris aussi.

109.K : Pour certains élèves, ouais.

110.E : Ah oui. Après voilà les notes sont *de facto*, peuvent être *de facto* humiliantes et puis rabaissant vis-à-vis de la classe, parce que les élèves comparent énormément leur note, après voilà, il faut aussi expliquer à quoi ça sert la note et qu'elle a un vecteur de progression, c'est-à-dire que, c'est là juste pour nous dire si on a compris, pas compris. Ça ne devrait pas être quelque chose d'autant important dans le système, la note. Mais malheureusement on est dans une société où on vise l'excellence. Donc, mais ça ne devrait pas. Puis, ce n'est en tout cas pas le message que j'essaie de faire passer ici. Ce qui est important c'est de se donner à fond et puis si on fait un 3.5 en se donnant à fond, c'est bien mieux que d'faire un 5.5 et de n'avoir rien fait et puis de s'en fichier du travail et tout ça. Finalement, c'est dans la vie ce qui

fait marcher aussi, c'est les valeurs qu'on a et puis c'est aussi ça en tout cas à cet âge-là, on leur inculque. Finalement les notes peuvent encore énormément bouger et puis, ils se spécialiseront plus tard où ils seront à l'aise, mais il y a toutes les valeurs qui sont dans la vie qui sont le travail, et puis le respect, et puis le plaisir aussi. Enfin, c'est beaucoup plus important que les notes tout ça.

111.K : Et puis encore par rapport à leur travail, est-ce que vous avez déjà utilisé un travail comme exemple à ne pas faire ? Le travail d'un élève comme un exemple à ne pas faire ?

112.E : Ah de prendre quelque chose ?

113.K : Voilà.

114.E : Oui, mais alors je m'assure. Oui, ça m'est déjà arrivé. Mais moi je les prends beaucoup au bureau pour montrer les manières de faire et puis j'utilise l'erreur d'un élève qui a été faite. Mais je n'ai jamais senti que ça le vexait. Parce que c'était quelque chose de, en démontrant bien que ça pouvait arriver à n'importe qui, puis que c'était une erreur classique que les élèves faisaient. Enfin, c'est utiliser l'erreur. Ça aussi c'est un jeu dangereux, mais enfin il faut faire ça avec bon sens. L'erreur peut être très utile pour comprendre les choses. Mais simplement l'erreur il faut l'utiliser, puis pas toujours prendre le même justement. C'est là aussi où il faut faire un peu attention, puis, mais de temps en temps prendre quelqu'un qui a fait une erreur, pour analyser son travail, c'est très constructif si on l'amène bien.

115.K : Ouais, ok. Et puis par rapport du coup à un comportement, est-ce que vous utiliseriez un exemple à ne pas suivre ?

116.E : J'ai déjà fait ça plusieurs fois. Mais oui alors tout ce qui est cadre de classe, ben je dis volontiers, ben voilà, Alexandre devant tout le monde "tu n'as pas respecté", ça fait partie de la transparence, mais en même temps si vous faites ça pour tout le monde, il n'y aura pas de problème. C'est une question d'équité...

117.K : C'est comment c'est fait.

118.E : C'est beaucoup plus important. Après vous pouvez faire ça, si vous faites ça pour tout le monde. Ben, voilà.

119.K : Ouais. Après complètement autre chose, est-ce que dans votre domaine professionnel. Enfin dans votre domaine professionnel, quels sont les outils qui sont à votre disposition pour remédier à l'humiliation. Est-ce que vous avez, il existe des outils, est-ce que vous avez. Enfin, moi qui suis future enseignante, est-ce que...

120.E : Des outils ?

121.K : Ouais, des outils ou des aides ou est-ce que vous êtes au courant de...

122.E : Oui, alors je suis au courant de différentes choses. Il y a des associations qui peuvent vous aider à entrer en discussion. Après ça dépend quel est votre problème lié à l'humiliation, si ça touche après des familles en général et puis s'il y a des mélanges de familles, si c'est un problème parce qu'il y a un élève qui est en grande difficulté vous allez, enfin je ne sais pas vous pouvez appeler [...], pour régler le problème de l'élève. L'humiliation, elle génère de quelque chose, donc il faut aller regarder ce quelque chose. Il faut traiter quelque chose. Si c'est un problème de familles à familles ou d'élèves à élèves, il faut traiter le problème entre ces élèves et puis regarder, donc vous pouvez faire des réseaux avec les parents, vous pouvez appeler les parents. Vous pouvez encore après demander au CAPPEP si vous avez de grands soucis dans la classe et puis qu'il y a de l'humiliation qui est liée à ça. Moi ça ne m'est pas encore arrivé. Mais ça peut arriver qu'il y ait des choses qui soient

insolubles pour un enseignant. Ça peut être même arrivé que le CAPPE ne puisse pas faire grand-chose. Il peut y avoir des situations qui sont trop compliquées encore pour l'école je pense. Ça peut arriver, dans certains cas. Mais ici, enfin moi je n'en ai pas encore vécu. Mais oui, il y a plein de choses à faire. Mais encore une fois c'est une question trop vague pour que je puisse répondre précisément. Ça dépend la nature de l'humiliation.

123.K : Et puis concernant les formations continues ou bien les conférences. Est-ce que vous y êtes déjà intéressé, est-ce que vous y avez déjà participé ?

124.E : Alors pas sur l'humiliation en tant que tel. Mais, oui, moi j'ai déjà participé à différentes choses liées à la motivation et dans la motivation, comme je vous l'ai dit avant, ben on peut retrouver une question d'humiliation.

125.K : Et puis qu'est-ce que vous penseriez si votre directeur ou votre cercle scolaire vous obligerait à participer à une conférence concernant l'humiliation ?

126.E : Alors...

127.K : Vous pensez que c'est une bonne chose, une mauvaise chose ?

128.E : Alors si on m'obligeait d'office à faire ça, il faut inscrire les enseignants pour d'autres choses aussi. Puis, on oblige les enseignants à faire beaucoup de choses. Mais après, non je ne serais pas pour une obligation, les enseignants sont, heureusement quelque part ils ont des vécus différents, des choses différentes, mais je ne crois pas qu'on doive leur obliger d'aller à, même si c'est pour leur bien, pour ouvrir ça. Mais ça peut être quelque chose de facultatif.

D'ailleurs, et puis une fois de les obliger parce que c'est un truc qui pose problème, parce que c'est un truc qui est récurrent, parce que qu'on remarque que voilà, que les enseignants ne sont pas du tout au courant de ce phénomène-là. Alors oui, ce serait nécessaire. Mais il y a d'autres choses aussi qu'il faudrait mettre à l'ordre du jour.

129.K : Ouais, ouais, bien sûr. Non, c'était surtout concernant le thème du coup.

130.E : Ce ne serait pas une mauvaise idée, mais faut voir après comment les enseignants sont occupés, sont disponibles à faire. Si vous faites une conférence puis que personne ne veut y aller et puis que tout le monde tire la tête, ça n'amène à rien.

131.K : Oui bien sûr. Ok. Et une dernière question pour conclure, est-ce que vous pensez que le terme d' "humiliation" à sa place au sein d'un établissement scolaire. Humiliation, harcèlement...

132.E : Bien sûr.

133.K : Ou on parle aussi de "micro-violences"... ?

134.E : Oui, alors complètement, il faut «appeler un chat un chat ». Après vous pouvez oui, vous pouvez parler d'humiliation si vous pensez qu'un élève est humilié, il faut utiliser ce terme. Après, ce n'est pas facile parce ça fait partie de ces termes où on n'a pas tous la même définition. Il y a ceux qui connaissent exactement ce que c'est que l'humiliation, ceux qui pensent savoir ce que c'est, ceux qui ont encore une définition tout autre. Donc, mais après le mot en tant que tel. Il y a tout à fait sa place ici. On ne va pas bannir un mot qui fait partie de la langue française. Il est important ce mot.



- 135.K : C'était surtout savoir s'il était trop fort pour vous, pour en parler comme ça au sein de l'école ou est-ce que, ouais, un autre mot vous viendrait à la tête pour le définir, parce que "harcèlement", c'est quand même un mot choquant, "humiliation" aussi...
- 136.E : Ouais, mais malheureusement ça existe le harcèlement à l'école, donc avec un grand "H". On peut en parler avec un grand "H". Enfin, je ne sais pas. Il faut juste faire bien attention de ne pas se transformer en justicier aveugle qui ne comprend pas la situation et puis qui perd ses repères. Enfin, si vous parlez de "harcèlement", il faut avoir bien compris que c'était du harcèlement, il faut l'avoir observé, il faut des preuves, enfin il faut un jugement de bon sens. Puis, à ce moment-là, ben oui, vous pouvez utiliser le terme "harcèlement". Puis, vous mettez en place ce qu'il faut mettre en place si un élève est harcelé, il faut casser ça. Prendre toutes les mesures nécessaires pour casser ce harcèlement puis après reconstruire cet élève en mettant en avant ce qu'il fait de bien, beaucoup. Puis, en essayant de lui trouver des alliés, de nouer des alliés après avec les camarades. Qu'il se sente, qu'il montre son positif avec le camarade et puis après vous avez fait le maximum. Parce que après ça peut encore aller, en dehors de votre fonction. Parce que s'il y a des dégâts psychologiques, et ce genre de choses-là, ce n'est pas notre rôle. Donc voilà, ça dépend un petit peu, là on est, dans notre discussion on est beaucoup dans des choses abstraites. On s'imagine des choses, mais ça dépend les cas. Je pense que c'est beaucoup dû cas par cas tout ça. Mais il peut y avoir des harcèlements à l'école.
- 137.K : D'accord. Et puis le fait d'avoir partagé du coup avec moi, enfin d'avoir participé à mon travail, est ce que quelque chose va changer pour vous, est-ce que, ouais d'en le fait d'y penser, ou dans le fait d'agir.
- 138.E : Non, mais ça m'a fait du bien d'avoir, je ne crois pas que ça a changé grand-chose parce que c'était une partie du mémoire que j'avais fait donc j'avais déjà un petit peu en conscience les méfaits de cet effet Pygmalion et du coup après ça m'évoque simplement le fait qu'il faut rester attentif et puis ça fait partie de notre métier, de faire attention à ça, ouais. Parce qu'un élève qui est harcelé, qui ne se sent pas bien et tout, ben voilà il ne va pas se sentir bien à l'école. Il ne va pas progresser, il va couler. Il peut même y avoir des dégâts psychologiques qui sont forts, enfin. Donc voilà, ça j'en étais déjà conscient avant, mais ça fait toujours du bien d'en parler, donc moi je reste attentif à ça.
- 139.K : Ok. Merci pour avoir répondu à mes réponses !

## Annexe 6 : Transcription entretien semi-directif écrit – enseignant 4

### Contexte :

- 1) **Depuis combien d'années enseignez-vous ?** 25 ans
- 2) **En quelle année enseignez-vous ?** Au lycée, et formation adultes (professeur de classe)
- 3) **Si je vous parle d'humiliation ou de comportement humiliant, qu'est-ce que cela vous évoque, est-ce un terme qui fait sens pour vous ?** Oui, c'est un profond non-respect de la personne lié à ses faiblesses (jugements, prise de conscience de l'interviewée concernant une élève avec qui il a eu une confrontation), profiter de la position de la faiblesse de l'autre.
- 4) **Selon vous, peut-on voir, observer un comportement humiliant? Si oui, où ? Et à l'école ?** Oui, par des remarques déplacées, mais aussi par de minis gestes ou une expression du visage.
- 5) **Pensez-vous qu'un enseignant peut avoir des comportements humiliants envers l'enseigné ?** Oui ça arrive malheureusement, les élèves se confient. Personne n'est à l'abri de ce phénomène. Ca dépend aussi du niveau de notre sensibilité (par rapport à l'autre).
- 6) **Si oui, quels sont les motifs qui amènent, selon vous, certains enseignants à recourir à la pratique d'humiliation ?** Faiblesse d'autorité, fatigue, manque de sûreté.
- 7) **À votre avis, qu'est-ce que ressent un enfant lorsqu'il se sent humilié ?** Quelle image a-t-il de lui-même ? **Oui ?** Il se sent dévalorisé, déconsidéré, ressent un non-respect de son être et perd confiance.
- 8) **Comment peut-on le voir ?** Physiquement, posture, expression faciale (décomposition) retrait total dans le cours et du groupe classe.
- 9) **Comment installez-vous et exercez-vous votre autorité sur la classe ?** J'explique que je ne suis pas au top de ma forme et on essaie de trouver un moyen de passer les 45 min autrement (vivable).
- 10) **Comment réagissez-vous lorsqu'un élève vous tient tête, lorsqu'un travail n'est pas fait ?** Je reviens aux règles de vie, il n'y a pas de négociation, le cas échéant je demande de quitter la classe.
- 11) **Avez-vous déjà subi en tant qu'enseignant, une remarque humiliante de la part d'un élève ?** Plutôt de non-respect.
- 12) **Comment y avez-vous réagi ?** Regard qui tue, je suis très ferme, je remets à plus tard la discussion, j'utilise un ton cassant.
- 13) **Collectivement ou individuellement vous arrive-t-il d'utiliser le chantage pour obtenir le respect de la règle ?** "Si vous ne cessez pas les bavardages, nous n'allons pas à la gym..." "Si tu ne te tais pas la classe est punie de gym...".

Oui, très efficace, lors d'un zapping de la leçon, pour le respect du travail, pour des devoirs non faits, mais je m'excuse auprès des élèves qui ont fait, pour éviter un tournure de punition.

**Votre vécu :**

**14) Avez-vous un exemple d'humiliation dans votre expérience professionnelle ?**

Oui, une élève avait tout le temps besoin d'attention, elle blaguait beaucoup. Lors d'un travail écrit cette élève dit ne peut pas le faire, car elle venait d'aller chez oculiste. J'ai répondu : "de nouveau qqch pour vous faire remarquer" et je ne l'ai pas crue. Ce qui a débouché sur une discussion avec la direction. Je me rends compte maintenant que je n'avais pas à lui dire ça. C'était un agacement, il y avait tous les jours quelque chose avec cette élève. Je me rends compte qu'il ne faut pas faire d'attaque personnelle. Cette expérience est marquante, et fait réfléchir à long terme.

**15) En avez-vous déjà été témoin en tant qu'élève, stagiaire, observateur, collègue, etc. ?** Oui, j'ai été humilié au travers de ma meilleure copine. En troisième année primaire, on recevait nos travaux écrits en ligne du meilleur au moins bon. Cette copine était toujours du côté des moins bons. Notre professeur désignait même les meilleurs élèves pour enseigner aux autres ou même leur donner des punitions.

En math, je n'avais pas confiance en moi. L'enseignant nous insultait (débiles profond, etc.), j'avais le sentiment d'être en dessous de tout. J'étais alors convaincu que j'étais nul en math. Puis au lycée, j'ai fait la rencontre d'un prof qui m'a aidé à aimer les maths et prouvé que tout le monde peut y arriver.

À l'université, on se moquait de moi parce que j'avais un accent allemand. Arrivé à un examen oral, l'enseignant s'est moqué de moi devant l'expert et l'assistant. Ces exemples nous montrent des modèles d'enseignants positifs et/ou négatifs.

Les élèves me l'ont aussi fait remarquer souvent pour son ironie "mal placée" dans certains de ses discours.

**16) Comment concevez-vous votre empathie lorsque les élèves sont faibles ? Est-il possible de ne pas faire de différence avec les bons élèves ?** Communication avec l'élève, écoute, mais avec un collègue, un médiateur ou un garant professionnel qui observe la discussion

**17) Comment faites-vous pour éviter de privilégier les "chouchous" et/ou éviter de dénigrer les "indisciplinés", "les faibles" "les boucs-émissaires" ?** J'utilise les médiats. Je discute avec eux, j'essaie de les aiguiller, si nécessaire je les dirige vers la direction ou vers des professionnels.

**18) Comment distribuez-vous les copies des travaux écrits aux élèves (dans un certain ordre) ?** Aucun ordre.

**19) Sous l'effet de la colère, avez-vous déjà eu un geste (des gestes violents) déplacé envers un élève ?** Une fois j'ai pris une règle et l'ai tapée sur la table.

**20) Vous arrive-t-il de vexer un élève ?** Oui sûrement, mais pas intentionnellement (cependant on n'est pas à l'abri), mais plutôt sur la classe globalement plutôt qu'un

l'élève personnellement. J'essaie d'avoir le réflexe, d'être conscient et de réparer tout de suite sur le moment.

21) **Utilisez-vous parfois le travail d'un élève comme exemple à ne pas suivre ?**

Non, mais je prends le positif. Les critiques négatives sont plus sur l'ensemble de la classe pour y remédier. Mais je prends les élèves individuellement dans la confidentialité.

22) **Utilisez-vous parfois le comportement d'un élève comme exemple à ne pas suivre ?** Les jurons oui !

23) **Pour vous, ce terme a-t-il sa place au sein d'un établissement tel que l'école ? Sinon, quel terme utiliseriez-vous (microviolences, harcèlement) ?** Non-respect de la personne.

24) **Dans votre domaine professionnel, quels outils ont les enseignants pour ne pas l'être ?** Les Collègues au quotidien, Médiateurs, CAPPES (institution, parents, élèves), la direction (mais ce n'est pas partout comme ça). Il ne faut pas avoir peur de demander de l'aide.

Je réagis de cas en cas, je lance des défis (lever 2 fois la main lors du cours) pour dépasser ses peurs (notamment dyslexique). Donner des minis objectifs. Je suis très sensible à ça.

25) **Avez-vous suivi une formation ou une conférence à ce sujet ? Si oui, la(les)quelle(s) ?** Non.

26) **Remarque :** On se doit d'être adéquat pour tous. C'est aussi une attente de la société

Annexe 7 : Exemple d'un travail écrit annoté

**G. Fill in the blanks with a correct tense and circle the correct answer when necessary (19pts)**

Dear James,  
It ~~will be~~ <sup>had been</sup> (be) ages ~~during/ince/for/while~~ I ~~last sende~~ <sup>last sende</sup> (last send) you a letter, and I ~~was~~ <sup>would feel</sup> (feel) quite guilty about it ~~for~~ <sup>since</sup> some time, because I ~~had written~~ (write) to you a long time ago, but I didn't! However, here I am in desperate need – and had I not been, I ~~didn't know~~ (not know) how long you ~~waited~~ <sup>had waited</sup> (wait) for a letter from me! Anyway, you ~~will read~~ (read) through the following description how my problem ~~will arisen~~ (arise). And then, when you ~~will finish~~ (finish), I ~~ask~~ (ask) you to consider a proposition and send me an answer as soon as possible.  
As you ~~probably~~ <sup>has you remembered</sup> (probably, remember), I ~~had always~~ <sup>interested</sup> (always, interest) in hill walking – even ~~for~~ <sup>since</sup> leaving school, in fact. Two years ago, for instance, along with a couple of friends you ~~had~~ <sup>had taken</sup> ~~once~~ <sup>met</sup> (once, meet), Jim and David, I ~~will~~ (take) a plane to Crete and we ~~had enjoyed~~ (enjoy) a wonderful fortnight ~~had followed~~ (follow) mule tracks in the mountains there. (...)

1/19 COURAGE MAI SOYEZ  
LUCIDE: VOUS ~~SERE~~ AUREZ  
DE GRANDES DIFFICULTES  
A ETRE SUFF A L'ANNEE  
+ A L'EXA D'ANGLAIS.

## **Annexe 8 : Brefs rappels pour des éléments de l'évolution historique**

**Socrate** (469 env.-399 av. J.-C.) : connu comme était le père de la philosophie occidentale. Il était connu pour son art du discours mais également pour son refus de l'humiliation ("école" pas uniquement accessible aux intellectuels) et de l'étouffement de la pensée.

**Platon** (428 env.-347 env.) : il était un disciple de Socrate et également philosophe antique, il a repris le travail philosophique de ses prédécesseurs (notamment Socrate) pour élaborer sa propre pensée.

**Érasme** (1467 env.1536) : vu comme poète, orateur, théologien et philosophe du Moyen-âge, il a contribué à changer le visage de la Renaissance et de l'humanisme.

**Montaigne** (1533-1592) : philosophe, il est connu pour avoir dans ses *Essais*, évoqué la démarche d'une pédagogie nouvelle (mettre l'élève au cœur de tout) et ses visions humanistes.

**Rousseau** (1712-1778) : écrivain et philosophe du *siècle des Lumières*, il est notamment connu pour son livre *Émile ou de l'Éducation*, dans lequel il aborde le souci de concilier "la liberté de l'élève avec la marche de la nature".

**Pestalozzi** (1746-1827) : pédagogue et éducateur, dévoué au sort des enfants et de l'éducation.

**Kerschensteiner** (1854-1932) : pédagogue et théoricien de l'école dite "active", qui a pour but de rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

**L'École Nouvelle** : ensemble d'idées et de méthodes pédagogiques début 1900 en Europe, L'école est remise en cause.

### **Références:**

Brunschwig, J. (s.d.). Socrate (~469--399) et écoles socratiques. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 2 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/socrate-et-ecoles-socratiques/>

Château, J. (s.d.). Jeu, le jeu chez l'enfant. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jeu-le-jeu-chez-l-enfant/>

Compayré, G. L'éducation selon Montaigne. Consulté le 2 avril URL : [http://agora.qc.ca/documents/leducation\\_selon\\_montaigne](http://agora.qc.ca/documents/leducation_selon_montaigne)

- Dixsaut, M. (s.d.). Platon. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 2 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/platon/>
- Duval, N. (2002). L'Education Nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. *Histoire, économie et société*. consulté le 3 avril. URL : [http://www.persee.fr/doc/hes\\_0752-5702\\_2002\\_num\\_21\\_1\\_2265](http://www.persee.fr/doc/hes_0752-5702_2002_num_21_1_2265)
- Gagnebin, B. (s.d.). Rousseau Jean-Jacques (1712-1778). *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jean-jacques-rousseau/>
- Giannon, G. (s.d.). Pestalozzi Johann Heinrich (1746- 1827). *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/johann-heinrich-pestalozzi/>
- Letonturier, E. (s.d.). Emile ou de l'éducation, livre de Jean-Jacques Rousseau. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/emile-ou-de-l-education/>
- Margolin, J.-C. (s.d.). Erasme (1467 env.-1536). *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 2 avril 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/erasme/>