

FORMER LES ENSEIGNANTS À LA RELATION PÉDAGOGIQUE, UNE PRIORITÉ

Christophe MARSOLLIER

IUFM – Université de La Réunion

Résumé. – Dans un contexte de développement de la violence au sein des établissements, de fragilisation du cadre familial, d'émergence de nouveaux comportements liés à l'usage des outils d'information et de communication et de désengagement institutionnel, les difficultés croissantes d'exercice du métier d'enseignant se concentrent sur la relation pédagogique. Le « malaise enseignant » se traduit par un stress et un manque de reconnaissance qui touchent désormais la majorité des acteurs. Tandis que la formation professionnelle des nouveaux enseignants se voit réduite à quelques semaines, les objectifs que se fixe l'Éducation nationale et les besoins que manifestent les maîtres nécessitent qu'une attention toute particulière soit portée à la mise en œuvre de nouveaux types de formations conjuguant l'acquisition d'approches plurielles en sciences humaines et sociales, de techniques de communication adaptées à la réalité quotidienne de la conduite d'un groupe-classe tout en soutenant l'engagement des enseignants dans un « développement pédagogique personnel ».

Mots clés : enseignant - relation pédagogique - formation - professionnalisation

Abstract. – In the current context, the most disturbing factor for the teaching profession is the establishment of a quality teacher-pupil relationship. This has become increasingly difficult to maintain due to various upheavals such as the development of violence at the very core of our schools, the weakening of the family structure, the emergence of different types of behavior based on the use of communication and information technology, coupled with the withdrawal of state funding. Stress and a lack of recognition are symptoms of the malaise of teaching, affecting the majority of primary school teachers from now on. While the duration of vocational work experience schemes for NQT has been cut back to just a few weeks, both the objectives set out by the Department of Education and the needs expressed by primary school teachers demonstrate the necessity for new types of training courses which embody approaches on different levels in both human and social science, relevant communication techniques adapted to the day-to-day reality of the conduct of a given class group, while reinforcing teachers' personal development and their commitment to the creation of a high quality teacher- pupil relationship.*

() NQT: Newly Qualified Teachers.*

Key concepts: Teacher / teacher-pupil relationship / training / vocational work experience schemes

Dans l'histoire de l'Éducation nationale française, jamais les enseignants n'ont exercé leurs missions dans un contexte professionnel si contraignant que celui qu'ils connaissent depuis une dizaine d'années. Les difficultés d'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire, au collège et au lycée se concentrent aujourd'hui essentiellement sur l'exercice de la relation pédagogique. De sorte que la part d'action éducative des maîtres a progressivement pris le pas sur celle relative aux enseignements disciplinaires, sollicitant chez eux des compétences psychosociales auxquelles ils n'ont pas été formés. De fait, leurs habiletés relationnelles deviennent déterminantes, non seulement du point de vue de leur efficacité professionnelle mais aussi du point de vue de leur rapport au métier au quotidien.

Face à ce constat, nous avons cherché, dans un premier temps, à partir d'observations et d'entretiens menés auprès d'enseignants réputés pour la qualité de la leur relation pédagogique, à caractériser¹ les pratiques dites professionnelles. Puis nous avons élaboré et expérimenté, de 2006 à 2010 à l'IUFM de la Réunion, au sein du plan de formation initiale des enseignants stagiaires et de nos interventions en formation continue, des modalités nouvelles de formation visant à répondre aux réels besoins des enseignants en matière de professionnalisation de leur relation aux élèves.

Nous examinons ici les raisons pour lesquelles les contraintes que rencontrent au quotidien les enseignants produisent des effets essentiellement sur l'exercice de la relation à leurs élèves. Quels types de difficultés vivent-ils ? Quels en sont les enjeux ? À quels niveaux se situent les besoins de formation ? Alors qu'une nouvelle politique de recrutement et de formation voit le jour en 2010, quels contenus et quelles modalités de formation peuvent permettre, à la lumière de notre recherche-action-formation, de répondre aux besoins manifestés par les maîtres ?

¹ Christophe Marsollier, *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette éducation, 2004.

I. Les difficultés du métier se concentrent sur la relation pédagogique

1. Le malaise croissant des enseignants

Dans son dernier rapport² publié en octobre 2009, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au ministère de l'Éducation nationale confirme l'extension du « malaise enseignant » que soulignaient déjà les chiffres de 2005 par rapport à ceux de 2000 : 67 % des enseignants du second degré se sentent aujourd'hui personnellement concernés par le « malaise enseignant » alors qu'ils n'étaient que 60 % (63 % dans le premier degré) il y a cinq ans ! Plus de 95 % reconnaissent l'existence de ce « malaise » dans la société française ; ils étaient déjà 90 % en 2004.

3 citations possibles	Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré
La complexité des missions demandées à l'enseignant	60 %	40 %
Le comportement des élèves	59 %	81 %
La difficulté de faire progresser tous les élèves	58 %	65 %
Le nombre d'élèves par classe que vous estimez trop élevé	49 %	51 %
La difficulté de rencontrer les collègues (emploi du temps)	23 %	12 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans les classes	18 %	15 %
Les conditions matérielles des salles de classes	12 %	12 %
Le manque de lieux où les enseignants peuvent travailler en dehors de la classe	6 %	8 %
Les parents	3 %	
Autre	4 %	11 %
Non-réponse / Ne sait pas	1 %	4 %

- Les principales raisons qui rendent les conditions concrètes de travail des enseignants difficiles (Rapport DEPP, 2005) -

² *Enseigner en collège et en lycée en 2008*, DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du ministère de l'Éducation nationale, octobre 2009. Rapport rédigé à partir d'une enquête réalisée octobre 2008 auprès de 1200 enseignants de collège et lycée.

L'enquête publiée³ par la DEPP en avril 2005 auprès de 986 enseignants du second degré et 1 000 enseignants du premier degré, plus large au niveau de son échantillon, présente l'intérêt de proposer aux enseignants interrogés de se situer par rapport à certains facteurs explicatifs. Au premier rang des principales raisons qui peuvent expliquer ce ressenti se trouvent « les difficultés concrètes du métier peu prises en compte », selon 68 % des enseignants du premier degré et 66 % des professeurs du second degré. Or, à la question relative aux « principales raisons concrètes qui rendent les conditions concrètes de travail difficiles », les maîtres interrogés classent aux premiers rangs de leurs réponses quatre facteurs (cf. tableau ci-dessus) qui illustrent combien les difficultés actuelles du métier se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique. La perception de la « complexité » de leur mission découle de la gestion du comportement des élèves, de la difficulté à enseigner dans des classes hétérogènes, des effectifs trop chargés⁴. D'où ce sentiment de « complexité » apparu dans les enquêtes à la fin des années 1990.

Les maîtres se trouvent soumis à des injonctions qu'ils jugent paradoxales : améliorer l'efficacité de l'école et, en même temps, gérer une hétérogénéité de plus en plus grande. Ils ont le sentiment de ne pas disposer des moyens nécessaires pour répondre aux objectifs de l'Etat.

2. Des difficultés particulièrement répandues parmi les enseignants débutants

À la lecture des rapports et des recherches sur l'école publiés depuis 10 ans, il apparaît que les chercheurs (F. Dubet⁵, M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten⁶), inspecteurs généraux (A. Bergounioux, M. Poupelin, G. Fotinos⁷) et responsables politiques et institutionnels (R. Fauroux⁸, C. Thélot⁹) s'accordent sur les conditions de plus en plus difficiles d'exercice de la fonction enseignante. Les maîtres exerçant en école

³ *Portrait des enseignants de collèges et lycée en mai-juin 2004* », DEPP, avril 2005.

⁴ Dans l'enquête de la DEPP publiée en oct. 2009, il apparaît que les enseignants interrogés sur différentes propositions pour améliorer leur métier attendent avant tout une réduction de la taille des classes, bien avant une valorisation des salaires.

⁵ François Dubet, *Le Rapport Langevin-Wallon*, Mille et une nuits, 2004. *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.

⁶ Marie Duru Bellat, Agnès Henriot-Van Zanten (dir.) *Sociologie de l'école*. A. Colin, 1999.

⁷ Georges Fotinos, *Une école sans violences*, Hachette éducation, 2000.

⁸ Roger Fauroux, *Pour l'Ecole. (Rapport de commission)*, Calmann-Lévy, 1996.

⁹ Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Paris, La Documentation française, 2004.

élémentaire et en collège, particulièrement les débutants, rencontrent des difficultés au niveau :

- de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage et plus largement, de la gestion de l'hétérogénéité,
- de l'exercice de l'autorité et de la gestion de comportements perturbateurs et plus généralement, des situations d'indiscipline scolaire, voire de violence ou d'incivilité,
- de la création d'un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage.

Parmi les nombreuses données du rapport de la « Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole », il ressort notamment que, sur 22 sujets proposés au million (500 000 étaient des enseignants) de participants aux débats sur l'avenir de l'Ecole :

- 46 % ont choisi de traiter en priorité le sujet : *Comment motiver et faire travailler les élèves efficacement ?*
- 3 des 5 sujets qui arrivent en seconde position soulèvent des problématiques de conduite de classe : *Comment lutter contre la violence et les incivilités ? ; Comment prendre en charge les élèves en difficulté ? ; Comment l'Ecole doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ?*

On retrouve dans l'ensemble des analyses relatives à la pratique du métier d'enseignant ces trois sources de difficultés principales que sont « la démotivation », « l'incivilité » et « l'hétérogénéité » (rendue d'autant plus difficile à gérer que l'effectif de la classe est important). Elles génèrent des dilemmes pédagogiques et éthiques permanents, voire des défis intenable qui sapent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la confiance dans le système éducatif dont ils sont les principaux acteurs :

- Comment susciter chez les élèves en échec scolaire un intérêt pour l'Ecole dans une société où les valeurs de travail, de respect et de dépassement de soi en jeu dans les apprentissages scolaires ont, dans la plupart des milieux, laissé la place à d'autres valeurs en prise directe avec la logique de consommation : plaisir immédiat, assistantat et intérêt personnel ?
- Comment créer un climat de communication dans la classe propice au respect mutuel et à des interactions constructives du point de vue des apprentissages scolaires, lorsqu'un nombre significatif d'élèves ne bénéficie pas dans sa famille d'une éducation bienveillante et structurée et n'entretient pas avec l'Ecole des rapports de confiance et d'espoir ?

- Comment organiser et conduire son enseignement lorsque, dans une même classe le retard scolaire et les déficiences de certains élèves réclameraient, dans l'absolu, un suivi quasi individualisé et qu'à l'impossibilité de créer un véritable climat collectif de réflexion s'ajoute une hétérogénéité culturelle et linguistique telle qu'elle accentue les clivages et stigmatise les comportements d'échec ?

Pour la majorité des enseignants débutants et pour l'ensemble des maîtres exerçant dans les zones dites défavorisées où la concentration de la précarité socioéconomique et l'hétérogénéité ethnique et culturelle concentrent ces difficultés, ces dilemmes quotidiens et répétés posent des équations éducatives et pédagogiques complexes dont la prise en charge par l'enseignant ne peut s'accomplir sans une réelle maîtrise de compétences relationnelles et psychosociales.

3. L'émergence de nouvelles valeurs au sein de la jeunesse occidentale

Deux phénomènes contribuent à l'émergence de nouvelles valeurs à l'Ecole et doivent être soulignés tant ils affectent directement les relations entre professeurs et élèves : le développement de l'usage des outils d'information et de communication dans l'univers des enfants et plus particulièrement des adolescents puis la banalisation de la violence à l'Ecole.

La démocratisation de l'accès aux multimédia entraîne le développement d'une véritable culture du plaisir individuel et une résistance aux apprentissages qui demandent du temps et des efforts répétés. Pour la sociologue Sylvie Octobre (2003), *à la propriété s'ajoute la liberté d'usage, dans un espace individualisé. (...) La privatisation et l'individuation de l'espace de la chambre et de l'équipement lourd ou des consommables audiovisuels favorisent la construction identitaire du jeune*. La baisse du coût des appareils (téléphone, téléviseur, ordinateur) contribue au développement du « syndrome de l'ermite » ainsi qu'au renforcement de l'individualisme, entraînant une réduction des interactions verbales au sein des familles et entre les jeunes pour qui les rencontres virtuelles occupent désormais une part de plus en plus importante des situations de communication. Pour Olivier Donnat et Gwenaél Larmet (2003), l'évolution fondamentale que représente l'individualisation des usages de ces outils a pour conséquence directe et progressive de contribuer à la *désynchronisation des temps sociaux*, ce qui signifie concrètement que, dans certaines familles, on ne partage plus, de manière ritualisée, certains moments comme le dîner, les informations télévisées ou les discussions autour d'un goûter qui rythment et structurent la vie ensemble. Ces espaces de paroles et de partage disparaissent au profit du

plaisir individuel qu'apportent la pratique d'un jeu sur une console, le *chat* sur ordinateur ou l'écoute sur un support MP3. Dès lors, la réduction de ces espaces régulateurs du point de vue des valeurs familiales et des normes de comportements sociaux entraîne une pseudo-normalisation de l'expression de cette liberté individuelle de pouvoir consommer ce que l'on veut et de communiquer avec qui on veut quand on veut.

La littérature sociologique sur les effets pervers de ces nouveaux usages numériques est riche : individualisme, perte de la capacité à supporter les contraintes qu'impose le suivi d'un récit ou d'une chaîne unique ; individuation de certains aspects comme le mode d'alimentation ; intolérance à l'égard de l'ennui ; passivité ; incapacité à supporter la frustration ; vie par procuration (à travers des outils permettant de vivre des expériences virtuelles) ; banalisation des événements ; accoutumance à l'exhibition du privé, de la violence voire de l'insupportable que soutient la culture du voyeurisme de certaines chaînes de télévision, etc. Le texte de présentation du colloque organisé à Lyon les 22 et 23 octobre 2007 à l'INRP, « *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux. Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes* », résume bien la problématique d'incertitude et de pérennisation des valeurs que rencontrent les enseignants avec les jeunes :

« Les institutions d'encadrement de la jeunesse sont confrontées à un déclin qui semble d'autant plus irréversible qu'elles se heurtent à des valeurs et des expériences contradictoires, à des critiques et à des dénonciations, à une hétérogénéité des principes de justice qu'il leur est impossible de réduire. Leur projet de socialisation paraît s'être décomposé devant l'apparition d'identités multiples, le développement de nouvelles formes de sociabilité, l'émergence de communautés et de nouveaux espaces publics, autant d'écarts et de différences avec le modèle normatif porté par l'État républicain.

La jeunesse aussi s'est transformée. Détachée de la tradition, elle s'est attachée à construire un monde à soi, articulée à de nouveaux principes de justice et à de nouveaux cadres moraux, souvent exprimés en tension avec ceux du monde adulte. La formation d'un être civique en devient plus incertaine, plongeant les agents ou les représentants des institutions dans le doute et le désarroi. Des valeurs comme l'égalité ou le mérite apparaissent de plus en plus difficiles à défendre alors que le respect devient une forme d'équivalence générale dont le sens se perd dans la complexité des relations qu'entretiennent les jeunes entre eux. Ce malentendu générationnel donne lieu à l'expression de sentiments d'injustice d'autant mal compris qu'ils relèvent d'horizons de valeurs incompatibles. La critique se tourne alors vers les institutions dont on nie la légitimité à instituer des épreuves dont les conventions sont elles-mêmes remises en cause. »

Deux problématiques essentielles en rapport avec le développement de la

citoyenneté sont en jeu. La première liée aux limites et aux enjeux de l'exercice de la liberté individuelle. Où commencent et s'arrêtent mes droits et mes devoirs en tant qu'enfant ou adolescent ? La seconde est posée par les représentations et les stéréotypes véhiculés par certains jeux et médias. Pour Céline Dizier¹⁰, *les jeunes plébiscitent les images qui véhiculent des stéréotypes sexistes*. Selon Pascal Duret¹¹, *l'exacerbation de postures masculines confine à la caricature (notamment dans les clips) des attributs de la virilité physique et du succès auprès des filles, lequel est doublé d'une distanciation « macho », grégarité du « band »*. Tout tend à proposer une *vision masculinisée (voire surmasculinisée) des hommes*. En matière de jeux vidéo, l'offre est essentiellement guerrière (jeux de combat, poursuite de voitures, sports, château hanté, etc.), le prestige du héros viril valorisant la force, la réactivité, la résistance au stress. Pour le sociologue Marc Jacquemain, « le volume de consommation et le type d'émissions regardées constituent deux paramètres décisifs dans l'assimilation des valeurs mises en avant par les émissions »¹².

S'agissant du développement de la violence à l'Ecole, d'après l'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire (OEVS)¹³, les difficultés quotidiennes sont vécues à des degrés de concentration très divers selon que les élèves sont en établissement de zone rurale, zone urbaine défavorisée, zone urbaine favorisée ou zone urbaine mixte (catégories d'Eric Debarbieux). Pour l'OEVS, ce qui est nouveau, ce sont d'abord les violences quotidiennes et répétées, non pas les actes criminels qui restent rares mais cette « violence ordinaire » qui est constituée d'insultes, de provocations, de vols, de coups, de racket et de dégradations. Ce qui est nouveau aussi, c'est l'augmentation de ces actes et donc leur fréquence, et non les actes eux-mêmes. Cette augmentation s'est faite au cours des années 90, notamment entre 1995 et 1999. D'après Eric Debarbieux, ces actes ne doivent être ni sous-estimés ni surestimés (*Le Monde de l'éducation*, janvier 2006). Il affirme que « la relation pédagogique est au cœur du problème et qu'il faut

¹⁰ *Faits & Gestes*, n° 22, Bruxelles, printemps 2007.

¹¹ Pascal Duret, *Les Jeunes et l'identité masculine*, PUF, 1999.

¹² Marc Jacquemanin, « Urgence cathodique. Les jeunes sont-ils victimes des préjugés sexistes véhiculés par les médias ? », *Le 15^{ème} jour du mois. Mensuel de l'université de Liège*, n° 164.

¹³ Eric Debarbieux et une vingtaine d'équipes étrangères mènent des recherches auprès de 50 000 élèves depuis 1993, fondées sur la « méthode de victimation », qui permettent que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime qui la déclare (lors d'un entretien).

stabiliser les équipes »¹⁴. Pour Laurent Mucchielli, les enseignants ne sont pas soumis à des violences radicalement nouvelles, mais à des violences répétées dont l'une consiste en une forme grave d'irrespect et de mépris : l'injure. Ce type de maltraitance qui n'intéresse pas les médias parce qu'elle n'a pas de caractère sensationnel, révèle pourtant l'existence d'un profond changement au sein des rapports entre élèves et enseignants.

Selon Anne Barrière, le quotidien enseignant est fait plutôt de « *perpétuels accrocs à la paix scolaire* », de formes de désordre scolaire dans les classes. *Contrairement au « chahut traditionnel », « il ne s'agit pas d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé ; ce qui frappe en matière d'incidents, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dits difficiles »*¹⁵. Dans sa dernière recherche, Catherine Mancel-Montoya souligne que les étudiants et les stagiaires ont peur de cette violence. Les incidents relationnels vécus en classe et source de violence verbale de la part des élèves peuvent être regroupés en trois grandes catégories¹⁶ :

- ceux qui ont pour motif le verdict scolaire sous toutes ses formes : note, appréciation, jugement scolaire oral ;
- ceux qui ont pour motif les modalités de l'autorité elle-même : sanctions ou manières de dire et de faire de l'enseignant pour rétablir l'ordre scolaire ;
- enfin, ceux qui ont lieu au sein de la vie juvénile proprement dite, élève contre élève, mais que l'enseignant doit bien se décider à gérer s'il ne veut pas voir la situation empirer.

Ce qui a aussi beaucoup changé à la fin du XX^{ème} siècle dans le rapport des élèves à l'école (démotivation) (cf. Débat sur l'avenir de l'Ecole), c'est cette « légitimité traditionnelle de l'école » qui, selon Erick Prairat¹⁷, a subi une réelle érosion, un rapport de refus, de rejet, de désintérêt. Un certain nombre d'élèves ne croit plus dans l'Ecole. Ils sont en conflit avec l'Ecole, la rejettent et le manifestent. Ils expriment plus librement leurs droits (les connaissent mieux), leurs refus, leurs désaccords. Les professeurs ont face à eux des élèves potentiellement plus réactifs à l'égard des contraintes de leur

¹⁴ Eric Debarbieux, extrait d'un article du *Monde* du 28 mai 2009.

¹⁵ Anne Barrière, « De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires », *Le Café pédagogique*, n° 108, 1^{er} février 2003.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Erick Prairat, in Christiane Gohier, France Jutras, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, PUQ, 2009, p.38.

scolarité, des élèves eux-mêmes stressés, affectés, déprimés par leur environnement social et familial.

La découverte de la dure réalité scolaire est parfois brutale pour des enseignants stagiaires qui n'ont pas eux-mêmes grandi dans une zone dite sensible et qui, par conséquent, ne possèdent ni les codes, ni les référents culturels de leurs élèves. Ils sont obligés de se mobiliser pour des objectifs qui ne sont pas ceux pour lesquels ils ont initialement choisi d'enseigner : la motivation, l'éducation citoyenne, l'accompagnement différencié. Ces contraintes ne sont pas sans conséquences sur les difficultés d'exercice de leur métier au quotidien.

4. Le stress des enseignants, un nouveau rapport au métier

L'enquête menée en juillet 2005 par le SNES (Syndicat national des enseignants du second degré) auprès de 3 000 professeurs de collège et de lycée révèle l'impact sur les enseignants de la dégradation des conditions d'exercice de leurs relations aux élèves :

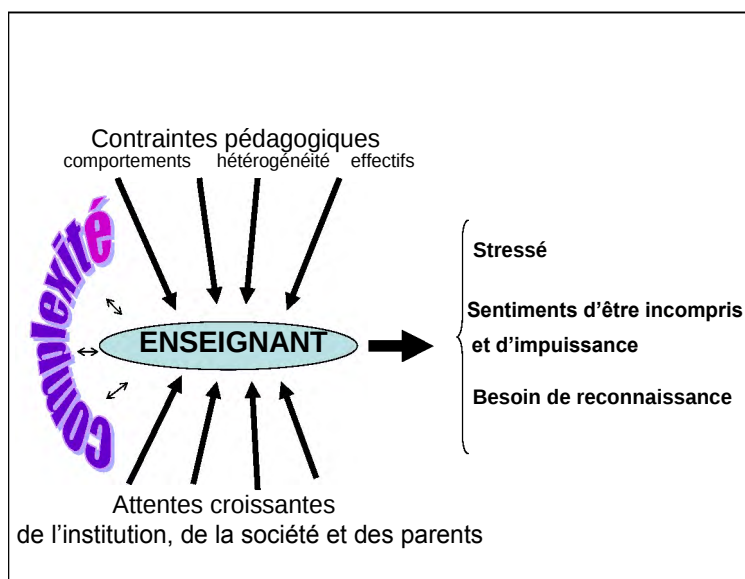
- plus de la moitié des professeurs a du mal à récupérer physiquement après certaines journées de travail ;
- 16 à 28 % vivent cette difficulté en permanence ;
- le classement en ZEP s'avère protecteur par rapport aux établissements difficiles mais non classés.

Par leur itinéraire social et leur réussite scolaire, les enseignants ne sont majoritairement pas suffisamment préparés à la difficulté scolaire et aux comportements de certains élèves. L'hétérogénéité des classes, leurs effectifs trop chargés et les comportements irrespectueux de certains élèves exercent un degré de contraintes objectives que seuls des enseignants pédagogiquement expérimentés et psychologiquement armés peuvent parvenir à gérer. Par ailleurs, les attentes croissantes de l'institution, de la société et des parents d'élèves distillent de multiples pressions plus ou moins implicites sur la communauté éducative en général et les enseignants en particulier qui contribuent à responsabiliser plus encore une profession déjà fragilisée par un manque de reconnaissance de ses difficultés et de ses conditions de travail.

Dès lors, on mesure aisément pourquoi certains enseignants vivent leur métier comme un défi quotidien dans une tension quasi permanente et un stress générateurs d'une profonde insécurité. L'enquête¹⁸ menée par

¹⁸ Viviane Kovess, Pierre François Chanois, Sylvie Labarte, *Les Enseignants et leur santé, résultats d'une enquête auprès des adhérents de la MGEN*, Frison-Roche, 1997.

l'épidémiologiste Viviane Kovess-Masfety à partir des données de la MGEN auprès de 4 048 enseignants fait apparaître que leur consommation d'anxiolytiques, de somnifères et d'antidépresseurs est plus importante que dans la moyenne de la population française et souligne l'existence d'angoisses, d'une fatigue nerveuse et d'un stress plus importants que dans les autres branches professionnelles. Les enseignants, et notamment les hommes, vont plus facilement que d'autres consulter en cas de dépression.



- L'enseignant, un acteur sous tension -

Le stress peut être considéré comme un dopant de l'activité professionnelle. Mais, comme toutes les professions exposées à un haut degré d'interactions sociales, les enseignants exerçant en collège, en école primaire, au contact d'élèves agités, instables et au comportement difficile à contrôler figurent parmi les populations exposées à des risques élevés de tension psychique. Plus la situation à gérer est perçue comme complexe, plus l'enseignant a le sentiment de ne pas contrôler son action et celle de ses élèves, et donc moins il a de l'emprise sur son environnement. Alors plus il est tendu. Lorsque ce stress s'installe de manière chronique, que se répète ce sentiment d'échec et d'impuissance à résoudre les problèmes auxquels il fait

face, les conséquences observées sur la santé peuvent être multiples et insidieusement dévastatrices :

a) Conséquences *psychosomatiques* : maux de tête, perte de poids, dysfonctions gastro-intestinales, fatigue chronique, hypertension artérielle, susceptibilité aux infections virales. L'enseignant qui souffre de stress intense devient rapidement apathique au travail et subit une baisse de rendement qui peut aller jusqu'au syndrome d'épuisement professionnel : le « *burn-out* » ;

b) Conséquences *psychosociales et pédagogiques* : perte de contrôle de son action et de celle des élèves, mauvaise humeur, irritabilité et insatisfaction avec les élèves et les collègues. On observe souvent une baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, une augmentation des attitudes autoritaires, réactives, agressives et punitives face aux élèves.

c) Conséquences *psychologiques* : anxiété et angoisse chroniques se caractérisant par des sentiments de culpabilité, d'inefficacité et d'incompétence. L'enseignant vit des sentiments d'infériorité et d'inutilité. Il perd confiance en lui-même, ce qui entraîne généralement une diminution de son estime personnelle. Le stress contribue au désenchantement, au découragement, au repli sur soi, au sentiment de solitude, à la perte d'intérêt, à la résistance au changement, voire à la dépression.

Comme on le voit, c'est, d'une part, l'ensemble des relations pédagogiques qui se trouve affecté et, d'autre part, la santé de la personne qui est en jeu.

II. La relation, espace d'expression et de responsabilité

Parvenir à trouver de l'efficacité dans son enseignement suppose de créer des conditions didactiques et relationnelles qui permettent d'atteindre ses objectifs en termes de performances des élèves, mais aussi de créer un climat de classe qui suscite l'intérêt et le goût d'apprendre, et contribue à développer chez les élèves des rapports positifs au savoir, à l'apprendre et plus largement à l'Ecole. Dans cette délicate entreprise, la relation, aux extrémités de laquelle se trouvent le maître et l'(es) élève(s), représente l'outil, le levier principal par lequel l'adulte tente de guider, d'accompagner chacun d'eux. Il cherche en outre à installer une atmosphère positive et à faciliter, par ses compétences en communication et la médiation d'outils et de conceptions didactiques, les différents processus d'inférences, de déduction,

de conceptualisation qui contribuent à la compréhension, à l'acquisition de savoirs et la construction de compétences.

1. Un espace de liberté et de responsabilité

Pour mesurer la liberté de l'enseignant face aux possibilités infinies et multiples qu'ouvre la relation pédagogique, il est intéressant d'aller au-delà de la représentation classique qui consiste à considérer le relationnel uniquement comme un domaine de compétences particulier, et de s'ouvrir à l'idée que la relation aux élèves et à chaque élève en particulier constitue un espace en soi que l'enseignant peut plus ou moins investir, dans lequel il peut créer son œuvre pédagogique et exercer son influence. Cette liberté professionnelle lui confère une relative autonomie et un réel pouvoir, donc une forte responsabilité, qui s'exercent tout particulièrement dans et par la relation aux élèves. Il est en effet libre d'être attentif ou indifférent à leurs demandes ou leurs difficultés, libre de les aider ou de les ignorer, libre de les respecter ou de les manipuler à sa guise, libre d'être transparent dans ses choix (modalités d'évaluation) ou de dissimuler ses intentions, libre d'encourager ou de tyranniser les élèves les plus faibles, libre de reproduire les mêmes activités pédagogiques plusieurs années consécutives sans chercher à s'améliorer ou au contraire d'innover et de créer son propre espace heuristique. C'est bien cette liberté d'action qu'offre la relation qui lui permet, par ses paroles, ses regards, ses gestes et son comportement, de mettre en œuvre les principes, les valeurs et les idéaux qui l'animent. Grâce à cette liberté, il peut choisir le cheminement et l'approche didactique qui lui semblent les plus pertinents pour permettre les apprentissages.

Dans cet espace de libertés, l'enseignant pose des actes (information, explication, encouragement, autorité, etc.) et compose plus ou moins délibérément à chaque instant son œuvre, grâce notamment à ses possibilités de réinvestir ses savoir-faire, ses savoir-être plus ou moins « routinisés » et de créer, s'il le souhaite, un nouveau climat en manifestant de nouvelles exigences, de nouvelles modalités de soutien et d'encouragement ou bien en lâchant prise à l'égard de certains comportements qu'il n'acceptait pas jusque là. Il observe, relève des indices, analyse, s'oriente, décide et agit. Selon qu'il s'approche plus ou moins près de l'élève, qu'il consacre un temps suffisamment long à l'observer et à entrer en phase avec le processus par lequel il accomplit sa tâche, l'enseignant donne par sa propre présence plus ou moins d'intensité à la relation, et il permet par là même à l'élève d'être plus présent à son action et d'investir lui-même l'espace de signification qui lui est ainsi ouvert.

Adopter une éthique pédagogique, c'est chercher, lors de tous ces moments, où l'élève nous interpelle par son comportement, par ce qu'il dit ou ce qu'il fait, à créer les conditions d'un accompagnement effectif et à lui apporter ce qui nous semble bon et bien pour lui, eu égard à la représentation que l'on a de ses potentialités et de ses limites personnelles. L'attitude de l'enseignant face à ce que produisent les élèves oralement (questions, affirmations, propositions) ou à l'écrit convoque de manière récurrente sa responsabilité professionnelle. La nécessité (« convient-il que j'intervienne, pour aider, motiver, encourager ? »), le moment (« à quel moment dois-je intervenir ? ») et la manière (« comment puis-je me comporter pour que mon intervention soit féconde ? ») constituent un triptyque de questions pédagogiques incontournable dès lors qu'un enseignant tente de se positionner du point de vue de son éthique relationnelle. Son attitude participe de l'éthique de l'intervention pédagogique. La nature de ces questions et l'absence de réponses préexistantes montrent combien la pédagogie relève aussi de l'art et ne peut être assimilée à une science, tant elle sollicite, à l'occasion de ces moments cruciaux pour la réussite et la motivation des élèves, la capacité de l'enseignant à s'adapter à chacun d'eux et, pour cela, à discerner et ressentir leurs besoins au regard des enjeux de leur scolarité et de leur contexte éducatif. L'action de l'enseignant dans l'espace de la relation pédagogique se déploie ainsi selon deux temporalités conjuguées :

- Celle de l'urgence de la production d'un discours visant, d'une part, à satisfaire un certain nombre d'enjeux fonctionnels immédiats comme la compréhension de la consigne, l'implication des élèves, et, d'autre part, à adopter un comportement répondant aux besoins psychologiques des élèves : leur motivation, leur aide, leur respect, etc. La logique principale de cette temporalité consiste à créer dans l'instant présent un climat de classe satisfaisant les normes et les exigences personnelles de l'enseignant.
- Celle d'une attention plus ou moins continue et plus ou moins volontariste de l'enseignant à rester cohérent par rapport aux enjeux à moyen et long termes de son action sur les élèves : leur réussite scolaire, leur autonomie, leur rapport à la discipline enseignée, etc. La logique principale de cette seconde temporalité est animée par la fidélité à des principes et à des valeurs professionnels ainsi que par la poursuite de finalités pédagogiques et éducatives.

Observons plus précisément comment se manifestent chacune de ces temporalités dans la relation de l'enseignant à ses élèves.

2. Prendre en considération les besoins psychologiques des élèves

Les analyses de pratiques que nous conduisons depuis 1997 avec les enseignants stagiaires sur le terrain de leurs premières expériences, comparées variable par variable aux compétences pédagogiques observées chez les maîtres formateurs réputés pour la qualité de leur relation pédagogique (C. Marsollier, 2004) nous conduisent à soutenir l'hypothèse que les problématiques actuelles de conduite de classe (incivilité, bavardage motivation des élèves) trouvent une explication, pour la majorité d'entre elles, au-delà des maladresses didactiques rédhibitoires que l'on observe chez tout enseignant débutant, dans la méconnaissance et le manque de prise en considération effective des besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

Comme en psychologie du travail où les besoins fondamentaux des adultes jouent un rôle déterminant sur leur épanouissement, leur investissement et leur réalisation personnelle (Abraham Maslow, 1954, 2008), en psychologie scolaire, la satisfaction de besoins psychologiques que l'on peut qualifier de prioritaires influence le rapport de l'élève à ses apprentissages et plus largement à l'Ecole.

Dès la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, les pédagogues de l'Education nouvelle tels que Ovide Decroly, John Dewey, Janusz Korczak, Edouard Claparède et Maria Montessori ont remis en question l'esprit de compétition à l'Ecole et cherché à valoriser la participation active ainsi que la coopération de l'élève afin de répondre à ses besoins psychologiques fondamentaux. Soutenus parallèlement par les travaux d'épistémologues (Jean Piaget, Gaston Bachelard) et de psychologues de l'éducation (Lev Vygotsky, Jérôme Bruner, Frédéric Skinner et Henri Wallon) qui ont permis de mieux connaître les conditions favorables au développement de l'intelligence et d'apprentissages spécifiques tels que le langage, ces pionniers ont tracé la voie d'une orientation pédagogique soucieuse de préserver les besoins psychologiques de l'enfant et de promouvoir son épanouissement. Relayés par l'action de mouvements pédagogiques¹⁹, leurs conceptions ont néanmoins assez peu influencé les politiques éducatives. Il faudra en effet attendre la Loi d'orientation de juillet 1989 pour qu'en France, l'élève occupe officiellement une place centrale dans les recommandations ministérielles sur l'Ecole.

¹⁹ Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), Institut coopératif de l'école moderne - Pédagogie Freinet (ICEM), Ligue de l'enseignement, Office central de la coopération à l'école (OCCE).

L'analyse transversale des conceptions de ces psychologues au sujet des conditions favorables aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves met en relief huit besoins psychologiques fondamentaux parmi lesquels quatre s'avèrent prioritaires pour le bien-être des élèves et le bon fonctionnement pédagogique d'une classe.

Besoins psychologiques premiers des élèves :

1. Se sentir en *sécurité* dans la relation à l'enseignant : bénéficier d'une relation stable avec lui et d'un cadre structurant. Ne pas se sentir exposé, soumis aux dérives et à l'incertitude de son comportement, mais protégé et rassuré par son expérience, son pouvoir et sa confiance.
2. Se sentir *motivé* par les activités que propose l'enseignant : *donner du sens* aux situations, aux règles, aux concepts et plus globalement aux apprentissages ; *comprendre* les liens, les relations, les enjeux (motivations dites « intrinsèques » ou « internes »). La motivation se trouve, dans cette perspective, étroitement dépendante du sens que l'élève construit dans l'instant, en situation.
3. Éprouver les sentiments de *justice* et de *respect* dans les actions, les décisions et les évaluations de l'enseignant. Les ressentir comme légitimes et acceptables.
4. Se sentir *aidé, guidé* et donc *respecté dans ses rythmes d'apprentissage* : disposer de temps suffisant pour comprendre et apprendre.

Lorsque l'un ou plusieurs de ces besoins ne sont pas satisfaits, l'élève ne se trouve alors pas dans les conditions minimales requises pour apprendre. Il subit la relation à l'enseignant et la vit avec violence car il ne se sent pas respecté. Une négligence répétée de l'enseignant à cet égard peut entraîner des manifestations de repli, d'opposition, de renoncement et donc de démotivation de l'élève.

Un second niveau de besoins peut être qualifié de secondaire, le manque de prise en considération de l'enseignant à son égard ne perturbant pas systématiquement chaque élève. Pour autant, ces besoins psychologiques demeurent fondamentaux pour l'épanouissement de la personne de l'élève et la réalisation de soi à long terme.

Besoins psychologiques secondaires des élèves :

1. Ressentir une *estime de soi* relativement haute et stable. Pouvoir travailler en ayant confiance en ses aptitudes : bénéficier de

valorisations, d'encouragements et de renforcements positifs de la part de l'enseignant (ressentir des motivations dites « extrinsèques » ou « externes »). Eprouver la réussite, la performance dans les activités scolaires.

2. Se sentir *intégré et reconnu*, un parmi les autres. Être considéré par ses pairs pour ce que l'on est, sa personnalité, ses qualités, son identité propre. Bénéficier des mêmes droits, des mêmes libertés.

3. Disposer d'un *droit à l'erreur* et de la possibilité de *pouvoir tâtonner* et de connaître le sens et l'origine de ses difficultés et ses compétences.

4. Se sentir *libre d'exprimer ses opinions* et ses sentiments. Pouvoir conquérir son *autonomie* et disposer de conditions permettant de *se réaliser*.

L'ensemble de ces besoins psychologiques se retrouve d'une certaine façon parmi les enjeux à long terme de la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves.

3. Agir au regard des enjeux pour l'élève

Un enseignant se comporte en professionnel lorsqu'il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques en étant conscient des enjeux de son action, c'est-à-dire en étant en mesure d'anticiper les conséquences potentielles non seulement immédiates, mais aussi à long terme de chacun de ses choix sur l'élève et sur la classe. Dans cette perspective, les sciences de l'éducation nous invitent, par la spécificité de leurs approches respectives (philosophiques, sociologiques, psychologiques, didactiques et psychosociales), à porter un regard distancié sur les incidences du style, des gestes et des attitudes d'un enseignant dans la relation à ses élèves. Les enjeux des modalités relationnelles adoptées par un enseignant dans la conduite de son action se situent principalement sur quatre plans.

Sur le plan du *comportement scolaire des élèves et plus largement de l'apprentissage de leur citoyenneté*, les enjeux des modalités relationnelles concernent :

dans l'immédiat :

- *l'acceptation du contrat didactique* : l'engagement des élèves dans leur rôle, leur disposition à se comporter en élève et donc à respecter les règles du jeu pédagogique et scolaire ;

- *donner du sens et motiver les élèves* à s'impliquer dans les activités et à apprendre : chercher à les aider à construire des inférences, à se

laisser convaincre et à adhérer à l'objectif de l'enseignant ;

à long terme :

- la *conquête progressive de leur autonomie* et donc de leurs compétences métacognitives : apprendre progressivement à se connaître sur le plan cognitif, à discerner ses habiletés, ses connaissances, ses lacunes ;
- *se comporter en citoyen*, c'est-à-dire accepter l'Autre dans ses différences, respecter sa liberté, l'écouter et entendre ce qu'il ressent, connaître ses droits et ses devoirs, etc. Ce qui est ici visé, c'est la capacité à bien vivre ensemble, ce qui suppose pour les élèves d'apprendre à accepter les contraintes de la vie sociale et à s'y soumettre, d'apprivoiser leur intérêt personnel, de composer avec ce que l'autre a de différent de soi dans ses pensées, ses comportements, ses mots, son être, ses capacités.

Sur le plan de *l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences disciplinaires*, les enjeux sont :

dans l'immédiat :

- la *compréhension et la performance des élèves*, ce qui nécessite de donner du sens aux tâches et aux consignes, et de construire des processus cognitifs qui aboutissent à la réussite ;

à long terme :

- *l'acquisition de connaissances et de compétences transférables*, donc la construction de capacités d'expertise des situations nouvelles susceptibles de nécessiter la mobilisation de connaissances ou de compétences déjà acquises antérieurement ;
- *l'acquisition d'un savoir-apprendre* et donc de méthodes de travail ; apprendre à se soumettre aux contraintes du travail scolaire et donc de suivre des conduites routinières et des règles dans le but d'optimiser ses apprentissages et son développement intellectuel avec les contraintes inhérentes à la nature et aux objectifs du travail scolaire ;
- *apprendre à penser par soi-même* et devenir progressivement apte à se donner ses propres règles de vie, à structurer ses idées en tenant compte *a minima* de celles des autres. Cet apprentissage d'une pensée réflexive suppose un véritable engagement dans des rapports dialectiques soutenus et argumentés entre ses propres idées et celles d'autrui.

Sur le plan *psychologique*, les enjeux sont relatifs :

dans l'immédiat :

- au degré de *sécurité* et de *confiance* dans l'enseignant avec lesquels l'élève vit son rapport à l'apprendre ; Hubert Montagner (2006) a montré à cet égard combien la sécurité affective qu'apporte « le sentiment de ne pas être abandonné et de ne pas se sentir en danger » constitue un terreau fertile pour le développement de l'enfant et sa réussite dans ses apprentissages ;

à moyen et long termes :

- au rapport de l'élève au savoir²⁰, puisque les conditions d'apprentissage qu'établit l'enseignant par la pertinence de ses choix didactiques et la qualité de sa relation stimulent ou réduisent le désir de savoir des élèves, suscitant ainsi chez eux le développement d'un rapport de curiosité, d'intérêt, d'ouverture, sinon un rapport de rejet, de découragement aux savoirs visés voire à l'Ecole en général ;
- la *confiance* et l'*ouverture* dans son rapport à l'enseignant ; au delà de la figure du professionnel, c'est aussi celle de l'homme ou de la femme incarné(e) qui demeure en jeu, avec ses exigences, ses aspirations, ses idéaux, ses goûts, sa personnalité et sa culture ;
- l'*estime de soi*, cette interface absolument déterminante pour l'épanouissement personnel du sujet et sa capacité à s'intégrer dans la société, à donner un sens à sa vie et parvenir à se réaliser. Derrière cette composante quelque peu sacrée, ce qui est en jeu, c'est le potentiel de liberté de l'individu d'assumer ses déviances vis-à-vis des normes culturelles, de penser par lui-même, de ne pas s'attacher au regard des autres, de privilégier son investissement dans ce qui l'intéresse et, progressivement, de pouvoir choisir sa vie comme il la désire.

Enfin, sur le plan *sociologique*, trois enjeux sont en effet particulièrement concernés à plus ou moins long terme par les compétences et l'investissement pédagogique personnel de l'enseignant :

²⁰ Comme le précise Jacky Beillerot (1996) dans son approche psychanalytique du rapport au savoir, soutenant l'hypothèse qu'il *n'y a de sens que du désir*, la relation d'objet qui se construit à l'égard du savoir peut néanmoins être différente selon que l'enfant ressent un désir à l'égard du savoir *pour ce qu'il est* (le connaître, le maîtriser, se l'approprier), *un désir pour l'idée de savoir* (ce qu'il confère, ce qu'il nourrit), ou bien encore *un désir de savoir sur le désir de l'autre*.

dans l'immédiat :

- *l'égalité des chances* qui fait figure d'idéal républicain et conduit l'enseignant à différencier non seulement certains choix didactiques, mais aussi sa relation aux élèves, tolérant chez certains ce qu'il n'admet pas chez d'autres.

à moyen et long termes :

- *la réussite scolaire*, notion qui, sur le plan sociologique, renvoie à certains indicateurs précis comme le bénéfice d'« une année d'avance », la mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat ou l'obtention d'un diplôme à la sortie du système scolaire ;
- *l'intégration sociale*, processus qui débute dès l'école maternelle, qui est remis en jeu aux grandes étapes de la scolarité que sont l'entrée au cours préparatoire, l'entrée en sixième et le passage des diplômes, et qui s'achève par l'entrée dans le monde du travail.

La conscience de ces enjeux peut en partie s'acquérir avec l'expérience, mais une formation de qualité conduite par des enseignants disposant d'une culture professionnelle éclairée par la recherche et l'analyse de pratiques peut permettre aux enseignants de gagner un temps d'autoformation considérable, de ne pas commettre d'irrémediables erreurs comportementales dans leur relation aux élèves et de trouver une sérénité professionnelle féconde.

III. Une formation à construire...

En France, depuis sa création en 1810²¹ et jusqu'à la fin des années 1990, la formation des enseignants portée par le paradigme de l'instruction a négligé les besoins de maîtrise de compétences psychosociales et relationnelles des maîtres. Alors qu'au début des années 2000, les IUFM venaient juste de mettre en place ou, pour certains, de renforcer cet axe de formation des enseignants stagiaires, paradoxalement le tout nouveau dispositif de préparation des concours des métiers de l'enseignement²² recrutera à bac+5 des personnes ne disposant essentiellement que de connaissances disciplinaires. Il les placera en responsabilité sans expérience

²¹ La première école normale d'instituteurs fut créée à Strasbourg en 1810.

²² Circulaire du 23 décembre 2009 pour « la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement dès la rentrée universitaire 2010 ».

de terrain et avec une formation didactique et pédagogique initiale réduite alors qu'elles se trouveront de fait exposées aux conditions d'enseignement les plus difficiles qu'ait connu notre système éducatif au regard des problématiques pédagogiques complexes que nous avons décrites précédemment. Pour autant, quels objectifs, quels contenus et quels types de formation pourraient être mis en place dès l'université et au sein des programmes académiques de formation continue afin d'aider les enseignants à se construire dans le temps une professionnalité relationnelle ? Quelles modalités de formation privilégier pour permettre le transfert de compétences en situation de classe ?

1. Un besoin récent et croissant

De nombreuses hypothèses peuvent être soutenues pour analyser les raisons pour lesquelles les compétences relationnelles ont été et demeurent secondaires, voire absentes des programmes de formation initiale et des plans académiques de formation continue des enseignants :

- la prégnance du modèle transmissif dans les pratiques des enseignants et la conception dominante selon laquelle la capacité à enseigner nécessite essentiellement une connaissance solide de la discipline enseignée ;
- un certain modèle de l'autorité fondé principalement sur l'aptitude à sanctionner les comportements perturbateurs, le manque de travail voire la difficulté scolaire ;
- l'opposition entre la conception préventive-éducative et celle répressive de l'autorité ;
- le profil des classes du secondaire qui était resté relativement stable et homogène jusqu'à ce que les politiques éducatives issues de la loi d'orientation de juillet 1989 soutiennent l'intégration scolaire d'enfants et créent une plus grande hétérogénéité dans les classes, induisant ainsi de nombreuses contraintes pédagogiques supplémentaires pour les professeurs ;
- l'augmentation du nombre de divorces, le déclin des valeurs au sein des familles, le développement de la violence et de l'usage de la télévision et des NTIC ont modifié le comportement social des jeunes, renforçant par là même la part éducative du métier d'enseignant et faisant naître un réel besoin de formation ; pour faire face à cette réalité, le rectorat de la Réunion (Difor) a mis en place à partir de 2008 un programme de formation des enseignants (PFE) complémentaire du PAF et spécifiquement destiné à apporter des réponses en termes de modalités de formation (stages de quelques

heures à plusieurs jours) aux besoins des professeurs de collège et de lycée sur le plan de la conduite pédagogique de leurs cours ;

- le manque de recherches (l'absence de programmes et de manifestations scientifiques) et d'ouvrages pédagogiques spécialement consacrés à la formation psychologique et relationnelle des enseignants susceptibles de les guider ainsi que les formateurs dans ce domaine ; Jacques Nimier²³ fut l'un des premiers enseignants-chercheurs en IUFM à promouvoir une formation psychologique et relationnelle ;

- le manque d'initiatives de création de modules de formation spécifiquement consacrés, dans les plans de formation des IUFM, à l'exercice de la relation pédagogique, et la dilution au sein de la formation dite générale d'objets de professionnalisation fondamentaux comme l'autorité, la motivation scolaire, la gestion des conflits, la communication en classe ou la gestion du corps et de la voix.

2. Répondre en priorité aux besoins professionnels des enseignants

Notre analyse des difficultés relationnelles du métier (*cf.* ci-dessus) et la lecture des enquêtes réalisées par les observatoires des formations créés ces dernières années au sein des IUFM nous conduisent à soutenir l'idée qu'une des priorités manifestées²⁴ par les enseignants débutants consiste en la mise en place de deux types de formations distincts.

Tout d'abord une formation initiale de type universitaire en amont du recrutement qui offre aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'éducation et de l'enseignement, en plus de leur formation disciplinaire, didactique et épistémologique, une approche théorique et plurielle des enjeux, de la complexité et des modalités possibles de la relation pédagogique. Cet enseignement suppose d'associer de manière judicieuse des théoriciens et des praticiens très expérimentés afin d'apporter aux futurs enseignants :

²³ Jacques Nimier, *La formation psychologique des enseignants*, ESF, 1996.

²⁴ L'étude que nous avons menée en 1998 dans le cadre d'une recherche INRP sur *l'accessibilité des informations à disposition des enseignants*, nous a montré que le premier outil d'information et de guidage pédagogique des élèves est le manuel scolaire et que les enseignants se sentent globalement suffisamment formés et informés, notamment par ces manuels et les guides du maître, pour faire face aux premières exigences didactiques du métier.

Voir Marsollier C. « L'accessibilité des informations, une variable déterminante pour les rapports des enseignants à l'innovation », *Expressions* (revue de l'IUFM de la Réunion), n° 14, nov. 1999, pp. 167-186.

- *des connaissances philosophiques* sur « les finalités de l'éducation » et « les enjeux de la qualité de la relation pédagogique », mais aussi sur « les valeurs et les idéaux de notre société » et les apports des Lumières et des pédagogues de « L'éducation nouvelle » ainsi que d'humanistes plus récents ;
- *un regard sociologique* sur des objets aussi fondamentaux que « l'effet-établissement », « l'effet-maître », « la réussite scolaire », « l'échec scolaire », « le décrochage scolaire », « la violence scolaire », « les nouveaux usages des outils et supports multimédias » ou « le rapport au savoir » ;
- *une culture psychologique centrée sur l'élève*, donc sur « la motivation scolaire », « l'estime de soi », « les besoins psychologiques des élèves », « les conceptions de l'apprentissage », « les stades de développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent », « la difficulté scolaire » *doublée d'une culture psychosociale et clinique centrée sur l'enseignant* qui traite de « la gestion et de la dynamique des groupes », « de contraintes et des exigences de la communication », et de « l'exercice de l'autorité et du pouvoir » ;
- *une formation sociolinguistique* qui permette d'appréhender avec discernement et lucidité, dans certains contextes locaux, « la richesse et les contraintes du bilinguisme » pour les élèves et pour l'enseignant, et de connaître plus spécifiquement une langue maternelle sur les plans lexical et syntaxique.

Dès les premières semaines d'exercice de leur fonction en responsabilité, une priorité doit être accordée à la mise en place d'une formation initiale de type professionnalisant, c'est-à-dire qui réponde aux problématiques concrètes d'entrée dans le métier et à la construction de gestes et d'attitudes visant à maîtriser certaines compétences indispensables à la conduite efficace d'une classe :

- *créer un climat serein d'apprentissage*. Ce savoir-faire suppose de maîtriser des compétences didactiques (choix de supports et d'activités pertinents, etc.) et pédagogiques (exercice de l'autorité, « écoute active », formulation de *feed-back* positifs) relevant essentiellement de la communication et de ses dilemmes (Ph. Perrenoud, 1994), mais aussi de l'organisation cohérente des tâches ;
- *s'adapter à la spécificité des moments de l'action pédagogique* ; la conduite d'une classe est structurée par un certain nombre de moments fonctionnels distincts qui nécessitent la mise en œuvre de

compétences particulières : l'accueil des élèves, la présentation d'une activité, la passation de consigne, l'accompagnement d'une activité de recherche individuelle ou collective, la mise en commun ou la correction d'exercices, la gestion de comportement perturbateurs, la fin d'une activité, etc. ; la formation doit se donner pour objectif d'amener l'enseignant à discerner les enjeux spécifiques et les exigences relationnelles et didactiques propres à la conduite de chacun de ces moments pédagogiques ;

- *gérer efficacement l'hétérogénéité des élèves*, ce qui suppose, d'une part, une bonne connaissance des types d'évaluation, de leurs enjeux et de leurs modalités de mise en œuvre et, d'autre part, une organisation pédagogique qui permette la mise en place de dispositifs et d'habiletés relevant de la différenciation pédagogique.

L'analyse de pratiques, notamment lorsqu'elle prend la forme de vidéoformation (G. Mottet, 1997) et les ateliers de problématisation et d'échanges de pratiques s'avèrent particulièrement appropriés à la construction de telles compétences professionnelles.

3. Susciter un « développement pédagogique personnel »

Face à l'accroissement des exigences institutionnelles, parentales et sociétales à l'égard de l'Ecole, à l'évolution des comportements des élèves induits par les nouveaux contextes éducatifs et sociaux (éclatement des cellules familiales, nouveaux usages multimédia, développement des addictions, etc.), les enseignants ressentent plus que jamais le besoin de disposer d'espaces et de moments de respiration et de formation continue qui répondent véritablement à leurs besoins. À ce niveau, les premiers résultats de l'enquête que nous sommes en train de réaliser auprès de 500 enseignants du premier et du second degrés sur leurs représentations de leurs compétences, leurs difficultés et leurs besoins semble confirmer celui d'être formé à la maîtrise de leurs émotions et de leur comportement en situation difficile, face aux débordements, à la violence et aux incivilités qui se développent, notamment en collège. Ils souhaitent apprendre des techniques de relaxation et de détente leur donnant accès à une plus grande sérénité. Mais les multiples formations que nous avons conduites depuis huit ans dans cette direction nous montrent par ailleurs que de simples techniques ne suffisent souvent pas à ouvrir l'accès à cette forme de professionnalité et de sagesse comportementale qui permet à certains de parvenir à bien vivre leur métier malgré le contexte particulièrement violent et exigeant dans lequel ils exercent. Nous constatons que c'est par l'engagement dans un « développement pédagogique personnel » que ces femmes et ces hommes,

dont certains traversent des épisodes professionnels de profonde souffrance, peuvent trouver eux-mêmes les points d'ancrage de cette philosophie intérieure nécessaire à l'exercice d'une relation pédagogique contrainte.

Ce travail sur soi qui nourrit une forme de résilience professionnelle commence à trouver sa légitimité dans certaines académies au sein de formations à la gestion du stress, à « la communication non violente » et à « l'analyse transactionnelle », voire à certaines approches relevant du champ des techniques cognitivo-comportementales. Plusieurs finalités se conjuguent pour participer à la construction d'un mieux-être professionnel : la connaissance de soi en situation difficile ; l'expression et la maîtrise de ses émotions, le renforcement de l'estime de soi et différentes techniques de relaxation et d'accès à un bien-être psychique et corporel.

Ces formations doivent être conduites dans un esprit fidèle au principe de laïcité et respecter la liberté d'exercice professionnel. Les formateurs doivent être animés d'un réel discernement à l'égard d'approches pouvant présenter des dérives ou des ancrages conceptuels sectaires. L'intérêt d'ouvrir les enseignants à des approches et des outils qui ont montré leur efficacité dans le monde des entreprises et notamment du management, ne doit pas occulter le pouvoir de la formation philosophique. Appliquée au champ de l'éducation, elle demeure un précieux levier à ne pas négliger afin d'ouvrir ou d'entretenir la réflexion sur les valeurs et les enjeux de la relation maître-élèves, notamment à la lumière des arguments et des finalités que les pédagogies actives ont soutenus jusque dans les années 1970 et que la recherche d'une réponse rassurante face au déclin des valeurs de l'institution pourrait nous conduire à trop rapidement négliger.

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- BAILLY B. (1999), *Enseigner : une affaire de personnalité*, Nathan pédagogie.
- BEILLEROT J, BLANCHARD-LAVILLE et MOSCONI N. (1999), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan.
- BONAFE-SCHMITT J.-P. (2000), *La Médiation scolaire par les élèves*, ESF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970), *La Reproduction*, Minuit.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108.
- BRU M. (1991), *Les Variations didactiques dans l'organisation des conduites d'apprentissage*, EUS.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Anthropos.
- DEBARBIEUX E. (1996), *La Violence en milieu scolaire : 1) Etat des lieux*, ESF.
- DEFRANCE B. (1988), *La Violence à l'école*, Syros.
- ESTRELA M. T. (1999), *Autorité et discipline à l'école*, Paris.
- DELANNOY C. (1997), *La Motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette.
- DONNAT O et LARMET G (2003), « Télévision et contexte d'usage. Evolution 1986-1998, *Réseaux*, n° 119, pp. 63-74.
- DURU-BELLAT M. et VAN-ZANTEN A. (1999), *Sociologie de l'école*, Armand Colin.
- GUENO J.-P. (sous la direction de) (2001), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, France Bleu, Librio.
- HESS R. et WEIGAND G (1994), *La Relation pédagogique*, A. Colin.
- IMBERT F. (2000) *L'Impossible Métier de pédagogue*, ESF.
- NIMIER J. (1996), *La Formation psychologique des enseignants*, ESF.
- MARSOLLIER C. (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette Education.

- MOTTET G (1997), *La Vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. L'Harmattan.
- OLLIVIER (1992), *Communiquer pour enseigner*, Hachette éducation.
- OCOBRE S. (2003), « Les 6-14 et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Réseaux*, n° 119, pp. 95-120.
- PAQUAY L, ALTET M. et PERRENOUD P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*, De Boeck.
- PERRENOUD Ph. (1996), « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, Hors série « la motivation », pp.19-25.
- PERRENOUD Ph. (2000), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF.
- REY B. (1999), *Les Relations dans la classe*, ESF.
- POSTIC M. (1979), *La Relation éducative*, PUF.
- REBOUL O. (1992), *Les Valeurs de l'éducation*, PUF.
- ROGERS C. (1973), *Liberté pour apprendre ?*, Dunod.
- ROCHEX J.-Y. (1996), *Le Sens de l'expérience scolaire*, ESF.