RÉSUMÉ

Le récit et l'analyse de cette situation ont été produits par un groupe de 4 professeures stagiaires en deuxième année de master MEEF, en 2024-2025. Elles ont été accompagnées par une formatrice sur 4 séances de 3h durant lesquelles elles ont pu bénéficier de ses remarques, questionnements et conseils. La production qui suit est une deuxième version c'est-à-dire que les stagiaires ont effectué quelques remaniements à partir de remarques formulées par le formateur sur la première version.

1. La situation

Contexte :
Durant l'année scolaire 2023/2024, l'étudiante réalise un stage SOPA (Stage d'Observation de Pratique Accompagnée) au sein du lycée X. Le stage se déroule lors des deux premières semaines de mars. Elle observe des séances de classes de Première et de Terminale ST2S (Sciences et technologies de la santé et du social).

L'établissement se situe dans un quartier qui est assez bruyant notamment le vendredi (jour de marché), de plus, l'établissement fait partie d'une zone REP (Réseau d'Education Prioritaire). L'ambiance de l'établissement est positive, elle remarque une bonne cohésion d'équipe et de la bienveillance de la part de ses collègues.

Le stage inclut une observation et une prise en charge progressive des séances. Alors, le 12 mars 2024, entre 14h et 16h, la stagiaire prend en charge une classe de Terminale ST2S en groupes à effectif réduit (GER) composée de 16 élèves, avec un climat de classe généralement calme et studieux. Les élèves participent activement à l'oral, bien que quelques bavardages, principalement entre garçons, puissent survenir. Aucun problème particulier n'est à signaler au sein de cette classe.

La salle de classe est adaptée au travail en groupe à effectif réduit (GER), organisée en îlots pour favoriser les travaux de groupe. Les supports sont exclusivement au format papier, et il n'y a pas de matériel informatique à disposition. Le tuteur ainsi qu'une collègue stagiaire

sont présents pour encadrer la séance.

L'activité proposée par la stagiaire est une activité notée portant sur la thématique de la politique sociale, en particulier le « non-recours aux droits ». Les élèves travaillent par trinômes en répondant à des questions sur des documents fournis.

C'est au cours de cette activité que survient la situation problématique…

Mise en situation :
Les élèves travaillent sur une activité notée sur la thématique des politiques sociales, spécifiquement sur le *« non-recours aux droits »*.
Le travail s'effectue en groupes de trois (trinômes).
L'activité faisait partie des premières notes sur 20 coefficient 2 du troisième trimestre. Le contenu de l'activité porte sur la ville de l'établissement (Argenteuil) pour connaître les besoins sociaux identifiés du territoire à travers la mise en œuvre de l'outil ABS (Analyse des Besoins Sociaux) par les acteurs locaux (bailleurs sociaux…).

Les groupes se mettent donc à travailler, cependant, pour l'un des groupes il se passe quelque chose. L'un des trois élèves du groupe refuse de participer à l'activité. Malgré plusieurs rappels de la part de la stagiaire, cet élève persiste dans son refus de s'impliquer. Il ignore le travail de groupe et reste sur sa position initiale : ne pas travailler. À l'approche de la fin du cours, il finit par recopier le travail de ses camarades. Il faut mettre en évidence que le projet de l'élève post-bac était de partir en étude de médecine. Cependant l'avis des professeurs lors du conseil de classe était négatif car les notes et le comportement n'étaient pas en accord avec son projet. La stagiaire a remarqué la frustration de l'élève par rapport à cette décision pendant ce conseil.

Lors de la correction, l'élève a reçu une note différente de celle de ses pairs, ce qui a déclenché son mécontentement.

L'activité a été corrigée une première fois par la stagiaire, puis revérifiée par le tuteur. Entre temps, le tuteur, qui avait cours avec les élèves en l'absence de la stagiaire, a rendu les copies. L'élève s'est alors aperçu qu'il avait une note différente de celle de son groupe et

s'en est plaint auprès du tuteur. Il a réclamé la même note que ses camarades, arguant qu'il s'agissait d'un travail de groupe. Toutefois, la consigne était claire : un travail de groupe avec un rendu individuel. Le tuteur a alors comparé la copie de l'élève avec celles des autres membres du groupe et a harmonisé sa note.

Le lendemain, lors d'un cours en co-intervention (jeudi 14 mars, de 10h à 12h), à l'entrée de la classe, l'élève évite de saluer la stagiaire en la fixant du regard. La classe s'installe et le cours débute. Pendant une activité, la stagiaire, circulant entre les rangs, lui demande si tout va bien, mais il l'ignore. Cependant, lorsqu'une autre stagiaire lui pose une question, il lui répond immédiatement. Plus tard, il se permet une réflexion en demandant à sa collègue pourquoi elle ne donnait pas elle-même le cours, ajoutant *« vos cours sont mieux »*. Face à cette remarque, la stagiaire choisit de ne pas réagir immédiatement.

La semaine suivante, lors d'une nouvelle séance où la stagiaire devait enseigner la première heure, l'élève refuse une nouvelle fois de la saluer en entrant dans la classe. Pendant la leçon, il la fixe du regard avec insistance et refuse de lui répondre lorsqu'elle s'adresse à lui. Plus tard, avec un sourire narquois, il pose une question à sa collègue (prévue pour enseigner durant la seconde heure), comme si la stagiaire n'était pas présente.

Face à cette accumulation d'attitudes provocantes, la stagiaire prend la décision d'interrompre son cours et de déléguer à sa collègue pour éviter de laisser ses émotions prendre le dessus. Elle retourne s'asseoir au bureau et observe sa collègue prendre le relais du cours. Elle n'interviendra plus pendant la séance (en retrait).

2. Les questions que pose la situation

2.1. Les problèmes liés au tuteur

Le tuteur a remis en cause le rôle du stagiaire en modifiant la note attribuée à l'élève sans consulter la stagiaire.

- Cela surprend car cela peut être perçu comme un manque de confiance dans le travail

de la stagiaire et une remise en question implicite de son évaluation ;
- Cela déstabilise car en agissant comme cela, le tuteur a affaibli l'autorité de la stagiaire aux yeux de la classe, donnant l'impression qu'elle n'est pas pleinement soutenue par l'équipe pédagogique ;
- Le tuteur a probablement cherché à apaiser les tensions et à calmer l'élève pour éviter un conflit prolongé, mais cette approche a aggravé la situation en créant une distance entre la stagiaire et son encadrement.

Plusieurs questions se posent à la suite de cette situation :

- Le tuteur est-il perçu comme un guide et un soutien ou comme un superviseur direct pouvant intervenir à tout moment, au risque de contrecarrer les initiatives du stagiaire ? ;
- Jusqu'à quel point le tuteur doit-il intervenir dans les décisions prises par le stagiaire, notamment celles liées à l'évaluation ? Existe-t-il un cadre clair définissant les responsabilités respectives pour éviter ces malentendus ? ;
- Le tuteur aurait-il pu anticiper ou mieux accompagner la stagiaire dans la gestion de cette situation, en la conseillant avant de prendre une décision lourde de conséquences ? ;
- Ce type d'intervention risque-t-il de limiter l'autonomie et la confiance du stagiaire dans son rôle d'enseignant, ou au contraire de lui offrir une opportunité de réflexion et de développement professionnel ? ;
- Étant donné que le tuteur adopte une attitude plus souple avec les élèves que la stagiaire, les autres enseignants adoptent-ils un comportement similaire ? Sont-ils davantage attentifs sur la progression du cours que sur le comportement des élèves ? Les élèves abusent-ils de la gentillesse de leur professeur ?

2.2. Les problèmes liés à l'élève

L'élève refuse de participer au travail, intervient de manière inappropriée pendant le cours, et manque ouvertement de respect envers la stagiaire.

- Cela surprend car ce comportement est inhabituel dans une classe habituellement

participative et investie, rendant l'attitude de l'élève particulièrement choquante ;
- Cela déstabilise car la stagiaire peut se sentir attaquée personnellement, ce qui affecte sa confiance en elle et sa capacité à gérer la situation de façon sereine ;
- L'attitude de l'élève remet en question l'autorité de la stagiaire et peut influencer négativement le climat de la classe si elle n'est pas recadrée rapidement et efficacement.

Plusieurs questions se posent à la suite de cette situation :

- Le refus de son projet a-t-il provoqué un mal-être chez l'élève, donnant suite à une rébellion face à la stagiaire ? Son comportement est-il le même avec les autres enseignants ? ;
- Est-ce que les parents suivent la scolarité de leur enfant par rapport à son projet post-bac et ses notes ?

2.3. Les problèmes liés à la stagiaire

La stagiaire est confrontée à une perte de crédibilité vis-à-vis de l'élève, à un manque de communication avec l'équipe pédagogique, et à une perte de contrôle sur la classe face aux provocations répétées par l'élève.

- Cela surprend la stagiaire car cela peut la déstabiliser dans son cours + l'élève remet en cause le travail de la stagiaire alors qu'il n'a pas à le faire ;
- Cela déstabilise la stagiaire car elle a délégué la suite de la séance à l'autre stagiaire ;
- La stagiaire est confrontée à un dilemme :
    - Réagir de façon ferme pour affirmer son autorité, en risquant d'aggraver les provocations ;
    - Rester silencieuse pour ne pas aggraver le conflit, ce qui peut cependant affaiblir sa crédibilité auprès des autres élèves et perdre le contrôle de la classe sur le long terme ;
    - Gérer le reste de la classe, qui est présente en tant que spectatrice de la situation : ne pas se focaliser exclusivement sur cet élève (afin de ne pas lui accorder d'importance) et de poursuivre le cours en maintenant l'attention et l'engagement

des autres élèves.

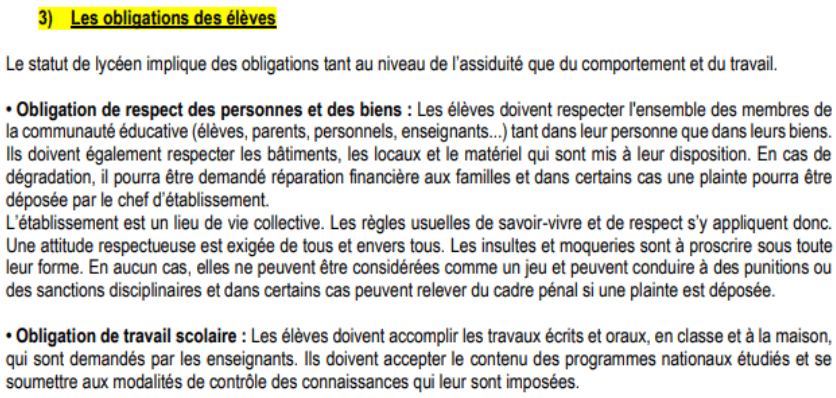
Plusieurs questions se posent à la suite de cette situation :

- Comment gérer ses émotions lorsqu'on est en situation de conflit ? ;
- Comment éviter de transférer ses émotions à l'ensemble de la classe ? ;
- Comment dissocier ses émotions personnelles pour éviter un impact sur la vie professionnelle ? ;
- Comment réussir à ne pas prendre les remarques des élèves comme des attaques personnelles et distinguer la position professionnelle de l'enseignant de sa position en tant qu'individu en dehors du cadre scolaire ?

3. Dimension réglementaire

Pour analyser cette situation sous l'angle réglementaire, nous avons trouvé plusieurs textes de référence qui encadrent les droits et devoirs des élèves, la posture professionnelle des enseignants et le cadre de la formation des stagiaires :

- Le règlement intérieur du lycée (lycée X) :



3) Les obligations des élèves

Le statut de lycéen implique des obligations tant au niveau de l'assiduité que du comportement et du travail.

• **Obligation de respect des personnes et des biens :** Les élèves doivent respecter l'ensemble des membres de la communauté éducative (élèves, parents, personnels, enseignants...) tant dans leur personne que dans leurs biens. Ils doivent également respecter les bâtiments, les locaux et le matériel qui sont mis à leur disposition. En cas de dégradation, il pourra être demandé réparation financière aux familles et dans certains cas une plainte pourra être déposée par le chef d'établissement.
L'établissement est un lieu de vie collective. Les règles usuelles de savoir-vivre et de respect s'y appliquent donc. Une attitude respectueuse est exigée de tous et envers tous. Les insultes et moqueries sont à proscrire sous toute leur forme. En aucun cas, elles ne peuvent être considérées comme un jeu et peuvent conduire à des punitions ou des sanctions disciplinaires et dans certains cas peuvent relever du cadre pénal si une plainte est déposée.

• **Obligation de travail scolaire :** Les élèves doivent accomplir les travaux écrits et oraux, en classe et à la maison, qui sont demandés par les enseignants. Ils doivent accepter le contenu des programmes nationaux étudiés et se soumettre aux modalités de contrôle des connaissances qui leur sont imposées.

- Le BO n°8 du 25 juillet 2019 précise les programmes de terminale ST2S, détaillant les objectifs pédagogiques et les compétences attendues des élèves. Par ailleurs, les enseignants sont tenus de respecter le cadre légal défini par le Code de l'éducation, qui

inclut l'obligation d'assurer la continuité pédagogique, l'évaluation des compétences, et l'adaptation aux besoins des élèves.

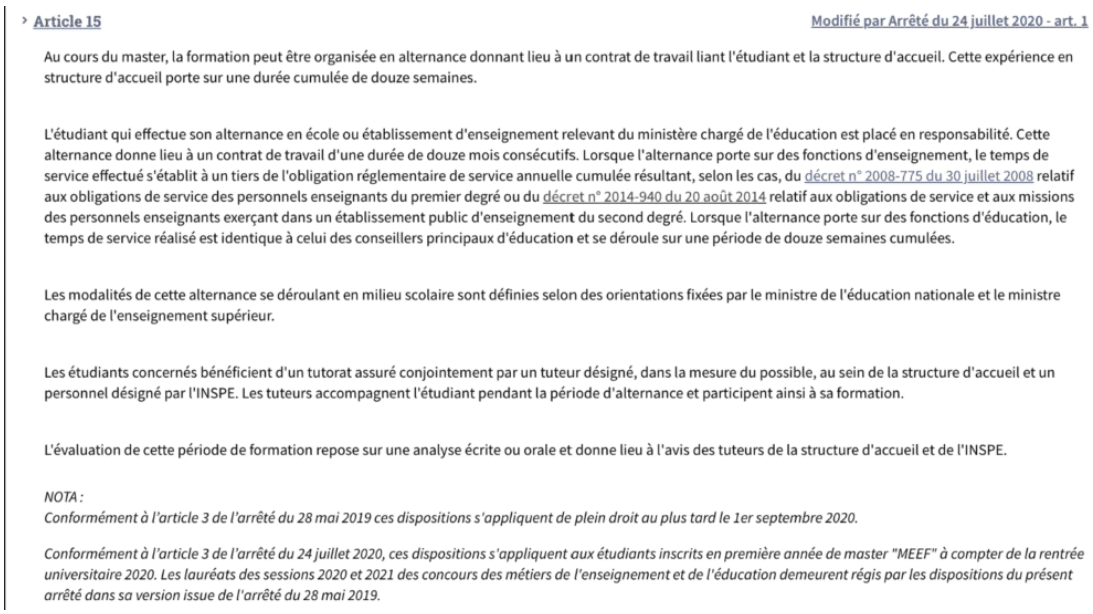
- L'article L511-1 Code de l'éducation : *« Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements. »*
- L'article L. 912-1-1 Code de l'éducation : *« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. »*
- L'article L311-1 du Code de l'éducation : *« L'évaluation sert à mesurer et à valoriser la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. »*
- La compétence n°10 du référentiel des compétences des enseignants :

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.	**C10-** Coopérer au sein d'une équipe	- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. - Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. - Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.
	C11- Contribuer à l'action de la communauté éducative	- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. - Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. - Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. - Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.
	C12- Coopérer avec les parents d'élèves	- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. - Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. - Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves

- L'article L912-1 Code de l'éducation : *« Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés. Le travail transversal et pluridisciplinaire ainsi que l'innovation pédagogique sont encouragés. Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation qui veillent à favoriser la mixité entre les femmes et les hommes dans l'accès aux filières de formation. Ils participent aux actions*

de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage. »

- Les valeurs de la République : Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République qui garantit le respect des principes de la République et des exigences minimales de la vie en société.
- L'article 4 sur le statut du stagiaire (accueil et encadrement) de la convention de stage : *« Le/la stagiaire conserve son statut antérieur. Il/elle est suivi(e) par l'enseignant référent désigné par l'organisme d'accueil dans la présente convention ainsi que par le service de l'établissement en charge des stages. Le tuteur de stage désigné par l'organisme d'accueil dans la présente convention est chargé d'assurer le suivi du/de la stagiaire et d'optimiser les conditions de réalisation du stage conformément aux stipulations pédagogiques définies. Le/La stagiaire est autorisé(e) à revenir dans son établissement d'enseignement pendant la durée du stage pour y suivre des cours demandés explicitement par le programme, participer à des réunions, les dates étant portées à la connaissance de l'organisme d'accueil par l'établissement et être autorisé, le cas échéant, à se déplacer. Toute difficulté survenue dans la réalisation et le déroulement du stage ou, qu'elle soit constatée par le/la stagiaire ou par le tuteur de stage, doit-être portée à la connaissance de l'enseignant-référent et de l'établissement d'enseignement afin d'être résolue au plus vite. »*
- L'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » :



› **Article 15** — Modifié par Arrêté du 24 juillet 2020 - art. 1

Au cours du master, la formation peut être organisée en alternance donnant lieu à un contrat de travail liant l'étudiant et la structure d'accueil. Cette expérience en structure d'accueil porte sur une durée cumulée de douze semaines.

L'étudiant qui effectue son alternance en école ou établissement d'enseignement relevant du ministère chargé de l'éducation est placé en responsabilité. Cette alternance donne lieu à un contrat de travail d'une durée de douze mois consécutifs. Lorsque l'alternance porte sur des fonctions d'enseignement, le temps de service effectué s'établit à un tiers de l'obligation réglementaire de service annuelle cumulée résultant, selon les cas, du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré ou du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Lorsque l'alternance porte sur des fonctions d'éducation, le temps de service réalisé est identique à celui des conseillers principaux d'éducation et se déroule sur une période de douze semaines cumulées.

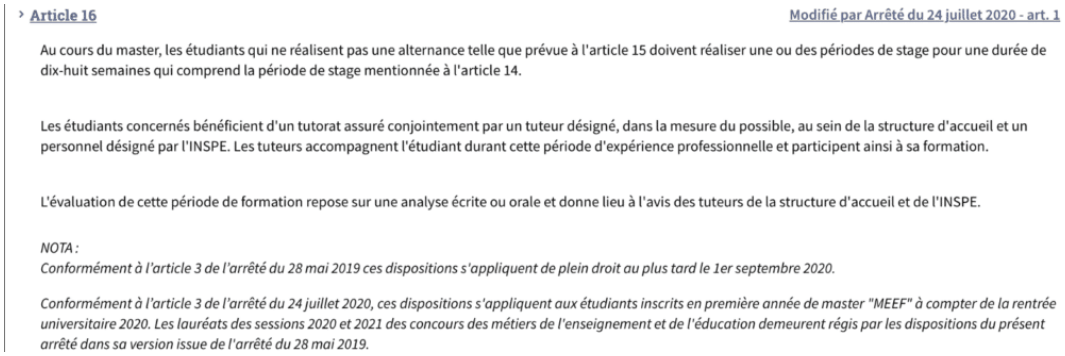
Les modalités de cette alternance se déroulant en milieu scolaire sont définies selon des orientations fixées par le ministre de l'éducation nationale et le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Les étudiants concernés bénéficient d'un tutorat assuré conjointement par un tuteur désigné, dans la mesure du possible, au sein de la structure d'accueil et un personnel désigné par l'INSPE. Les tuteurs accompagnent l'étudiant pendant la période d'alternance et participent ainsi à sa formation.

L'évaluation de cette période de formation repose sur une analyse écrite ou orale et donne lieu à l'avis des tuteurs de la structure d'accueil et de l'INSPE.

NOTA :
Conformément à l'article 3 de l'arrêté du 28 mai 2019 ces dispositions s'appliquent de plein droit au plus tard le 1er septembre 2020.

Conformément à l'article 3 de l'arrêté du 24 juillet 2020, ces dispositions s'appliquent aux étudiants inscrits en première année de master "MEEF" à compter de la rentrée universitaire 2020. Les lauréats des sessions 2020 et 2021 des concours des métiers de l'enseignement et de l'éducation demeurent régis par les dispositions du présent arrêté dans sa version issue de l'arrêté du 28 mai 2019.



› Article 16 — Modifié par Arrêté du 24 juillet 2020 - art. 1

Au cours du master, les étudiants qui ne réalisent pas une alternance telle que prévue à l'article 15 doivent réaliser une ou des périodes de stage pour une durée de dix-huit semaines qui comprend la période de stage mentionnée à l'article 14.

Les étudiants concernés bénéficient d'un tutorat assuré conjointement par un tuteur désigné, dans la mesure du possible, au sein de la structure d'accueil et un personnel désigné par l'INSPE. Les tuteurs accompagnent l'étudiant durant cette période d'expérience professionnelle et participent ainsi à sa formation.

L'évaluation de cette période de formation repose sur une analyse écrite ou orale et donne lieu à l'avis des tuteurs de la structure d'accueil et de l'INSPE.

NOTA :
Conformément à l'article 3 de l'arrêté du 28 mai 2019 ces dispositions s'appliquent de plein droit au plus tard le 1er septembre 2020.

Conformément à l'article 3 de l'arrêté du 24 juillet 2020, ces dispositions s'appliquent aux étudiants inscrits en première année de master "MEEF" à compter de la rentrée universitaire 2020. Les lauréats des sessions 2020 et 2021 des concours des métiers de l'enseignement et de l'éducation demeurent régis par les dispositions du présent arrêté dans sa version issue de l'arrêté du 28 mai 2019.

4. Ce qu’en disent des collègues

Pour connaître le ressenti des collègues et d’autres acteurs, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs à destination des enseignants dans deux lycées (lycée F. et N.), ainsi qu’une enquête par questionnaire anonyme dans le lycée F. à destination des élèves. Cela permettra de croiser les regards sur la situation.

4.1. Enquête réalisée auprès des professeurs

Nous avons décidé de poser cinq questions en lien avec la situation étudiée à quatre enseignants dans chaque lycée respectif, soit huit enseignants au total.
Grâce aux réponses, nous pouvons alors analyser les points de vue de chaque enseignant, et savoir si des points similaires ressortent.

Analyse des réponses :
Tout d’abord, nous voyons un consensus parmi les enseignants interrogés : tous estiment que le comportement de l’élève va à l’encontre du cadre scolaire. Bien que certains évoquent un éventuel mal-être engendré par l’échec de son projet d’orientation, tous s’accordent à dire que ce genre de comportement ne doit pas être toléré. En refusant de participer au travail de groupe, puis en contestant la note de façon provocatrice, cet élève rompt le « contrat éducatif » qui repose sur le respect mutuel et la responsabilité.

Ensuite, les réponses mettent largement en question le rôle du tuteur. Pour les enseignants, le tuteur aurait dû soutenir la stagiaire et éviter de prendre des décisions de manière

unilatérale, notamment concernant la modification de la note. Cette décision est perçue comme une forme de désaveu, ce qui affaiblit la légitimité de la stagiaire aux yeux de la classe. Il est donc attendu que le tuteur joue à la fois le rôle de guide et de médiateur, et qu'il conseille sans court-circuiter l'expérience du stagiaire.

Par ailleurs, bien que les enseignants reconnaissent la difficulté de gérer ce type de situation quand on est débutant, ils insistent également sur la nécessité de maintenir le cadre jusqu'au bout. La plupart d'entre eux déplorent l'interruption du cours par la stagiaire et sa cession à sa collègue, un comportement compréhensible sur le plan émotionnel, mais qui peut nuire à sa crédibilité professionnelle. Au contraire, ils recommandent de garder une posture professionnelle, même si cela implique de gérer le conflit à froid après la séance, lors d'un entretien individuel ou en présence d'un tiers.

Nous constatons également dans l'ensemble des réponses que tous les enseignants ont déjà été amenés à gérer des situations similaires, à différents niveaux (pré-bac, post-bac). Ceci montre clairement que ces conflits font partie intégrante du quotidien des enseignants. Ce constat conforte l'idée que les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur leurs pairs pour pouvoir espérer une diminution de ces comportements et se sentir soutenu.

Puis, ces derniers sont tous d'accord pour dire que noter individuellement les élèves, même dans un travail de groupe, est une bonne idée. Selon eux, cette pratique reflète de manière plus équitable l'investissement personnel de chacun, aide à éviter les injustices et prépare les élèves aux exigences similaires qu'ils rencontreront dans la vie professionnelle. Cette pratique est jugée acceptable à condition d'être clairement annoncée et expliquée dès le début pour éviter toute contestation.

4.2. Enquête réalisée auprès des élèves

Nous avons décidé de réaliser une enquête par questionnaire à destination des élèves en classe de STMG au lycée F. (25 élèves au total). Dans celui-ci se trouve sept questions à choix uniques.
Les réponses des élèves à cette enquête par questionnaire se trouvent sont utiles pour comprendre le point de vue et le ressenti des élèves concernant cette situation et la notation

individuelle lors d'un travail en groupe.

Analyse des réponses :
Tout d'abord, en interrogeant les élèves sur le caractère équitable d'une note individuelle dans un travail de groupe, 33,3 % d'entre eux estiment que cela est normal, dans la mesure où chacun doit être responsable de son implication. 45,8 % d'entre eux estiment que cela dépend de la clarté de la consigne au départ, et seuls 20,8 % jugent cela injuste. Ces résultats montrent que la transmission claire des critères d'évaluation en amont est un facteur clé pour favoriser l'acceptation des élèves. En ce sens, ce résultat corrobore les principes énoncés dans le BO du 25 juillet 2019, qui mettent l'accent sur la clarté des objectifs pédagogiques et l'évaluation comme outil de progression.

Ensuite, 70,8 % d'entre eux déclarent vouloir en parler calmement à l'enseignant, contre 29,2 % qui préfèrent garder leur frustration pour eux. Cette volonté de communication dans un cadre respectueux témoigne d'une part, d'une réelle volonté de dialogue, mais d'autre part, elle révèle aussi que certains élèves préfèrent intérioriser leur ressenti, ce qui peut être une source de tensions à retardement. Cela conforte l'importance, pour les enseignants (et les stagiaires), de créer des espaces d'écoute et de valoriser l'échange, comme le recommandent les textes relatifs à la relation éducative.

Interrogée sur le cas de l'élève qui refuse de travailler et conteste sa note, la majorité des élèves expriment leur désapprobation :

- 37,5 % estiment qu'il ne mérite pas la même note que ses camarades s'il n'a rien fait ;
- 25 % considèrent qu'il aurait dû en parler à l'enseignant ;
- 20,8 % rappellent qu'on a le droit de ne pas être d'accord, mais qu'il faut tout de même respecter le cadre.

Enfin, seuls 8,3 % des élèves interrogés expriment une certaine forme d'empathie liée à une possible frustration de l'élève. Ceci montre que les élèves ne valident pas les comportements de rejet ou de provocation, et qu'ils attendent une posture responsable, y compris dans le désaccord.

Après, 58,3 % considèrent qu'un professeur stagiaire devrait être traité avec plus de tolérance, car ils apprennent, mais près de 30 % le considèrent comme un vrai professeur à part entière. Cette double perception met en évidence le fait que si les stagiaires bénéficient d'une certaine indulgence, leur légitimité est également reconnue, à condition cependant qu'ils soient soutenus par l'équipe pédagogique. Ces résultats renforcent l'importance du soutien du tuteur (cf. article L912-1 du Code de l'éducation) afin d'asseoir leur autorité pédagogique.

En outre, 70,8 % d'entre eux déclarent avoir déjà été gênés ou mal à l'aise lorsqu'un conflit éclate entre un élève et un enseignant. Le fait que ce chiffre soit élevé confirme que ces tensions ont un impact sur le climat de classe et qu'il ne faut pas les prendre à la légère. Cela souligne l'importance de la formation des enseignants (stagiaires ou titulaires) à la gestion de conflits, dans un cadre bienveillant et respectueux.

Pour finir, la dernière question qui permet aux élèves de répondre librement met en évidence les attentes suivantes :

- La communication entre le professeur et les élèves ;
- La clarté des consignes dès le début de l'année ou de séance (notamment sur la notation) ;
- L'intervention d'un membre extérieur neutre en cas de conflit (exemple : CPE, médiateur) ;
- Le respect mutuel et la nécessité de rester calme.

Toutes ces réponses sont pertinentes et cohérentes avec les attendus de l'article L511-1 du Code de l'éducation, qui rappelle l'obligation de respect, mais aussi avec les compétences professionnelles des enseignants liées à la gestion de classe, au dialogue éducatif et au travail en équipe (cf. compétences C10 et C11 du référentiel).

4.3. Conclusion croisée de l'enquête

Le croisement des réponses des enseignants et des élèves met en lumière des éléments de convergence significatifs, mais révèle également quelques divergences d'interprétation qui

doivent être prises en compte dans une démarche réflexive et professionnelle.

Premièrement, les enseignants comme les élèves sont unanimes : le comportement de l'élève contestataire est inacceptable. Interrogés sur le sujet, les professeurs expriment clairement leur souhait de voir le cadre scolaire respecté et insistent sur la nécessité de réaffirmer l'autorité de l'enseignant, y compris en situation de stage. Les élèves rejettent également l'idée qu'un élève qui n'a pas travaillé puisse bénéficier de la même note que ses camarades. Plusieurs d'entre eux rappellent d'ailleurs qu'il aurait dû parler calmement à l'enseignante. Ceci montre que la majorité des élèves attend une posture juste mais ferme de la part de l'enseignant.

Deuxièmement, les élèves sont plus nuancés concernant l'évaluation : un tiers trouvent cela normal de noter individuellement un travail de groupe, et ils sont près de la moitié à trouver cela juste si la consigne est clairement expliquée dès le départ. De leur côté, les enseignants défendent à l'unanimité cette pratique car ils la jugent juste et professionnelle. Cela met en évidence que la clé n'est certes pas tant la méthode en soi, mais plutôt la clarté dans les critères de notation, un point également soulevé dans les textes réglementaires (BO, article L311-1) et dans les réponses des élèves. Il est donc essentiel d'instaurer une communication explicite et anticipée pour éviter les malentendus.

Par ailleurs, les enseignants insistent sur la nécessité de soutenir la stagiaire de manière à renforcer sa légitimité. De leur côté, les élèves se révèlent plutôt bienveillants : même s'ils reconnaissent qu'un professeur stagiaire « apprend encore », près d'un tiers d'entre eux le considèrent quand même comme un vrai professeur. Ces résultats confortent l'idée qu'en adoptant une posture affirmée et soutenue, la stagiaire a la possibilité de construire sa légitimité professionnelle aux yeux des élèves, tant qu'elle ne se désolidarise pas de son rôle.

De plus, il apparaît que plus de 70 % des élèves ont déjà ressenti un malaise lors d'un conflit en classe. Leurs propos concordent avec ceux des enseignants sur le fait qu'il est essentiel de savoir gérer ses émotions et rester professionnel, même en cas de provocation. Pour y remédier, les élèves suggèrent davantage de communication, une posture d'écoute ainsi que le recours à des intervenants extérieurs (CPE, médiateurs, …) L'analyse de ces retours invite à renforcer la formation des enseignants (titulaires ou stagiaires) à la gestion des conflits et à

la communication bienveillante.

Finalement, les résultats de cette enquête terrain confirment la manière dont les situations conflictuelles en classe peuvent affecter les élèves. Si elles sont perçues comme perturbantes, elles peuvent également être considérées comme formatrices, à condition qu'elles soient gérées dans une logique d'accompagnement, de clarté et de respect du cadre réglementaire. L'analyse croisée des points de vue permet ici d'identifier des leviers d'action concrets pour la stagiaire comme pour l'équipe éducative.

5. Les ressources universitaires

Pour approfondir l'analyse de la situation pédagogique, il est crucial de tirer parti des résultats de la recherche. Cela permet d'ouvrir des perspectives de réflexion et de proposer des solutions concrètes et étayées par la science. Notre attention a été retenue par trois articles, car la situation est éclairée sous des angles complémentaires : émotionnel, institutionnel et pédagogique.

5.1. Article 1 : « Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier » de O. Petiot et G. Kermarrec (2022)[1]

L'article, issu de la revue Administration & Éducation, intitulé « Les émotions en contexte scolaire », publié par l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), aborde un aspect important du métier d'enseignant généralement peu traité lors de la formation initiale des enseignants : le travail émotionnel. Ce terme désigne l'ensemble des efforts que l'enseignant déploie pour gérer, réguler ou camoufler ses émotions dans un but professionnel, notamment pour préserver une autorité bienveillante, atténuer les tensions en classe ou encore maintenir une posture neutralisée face à des provocations.

S'appuyant sur la typologie classique du travail émotionnel issue de la sociologie du travail, les auteurs distinguent :

- Le jeu en surface, consistant à simuler une émotion attendue sans nécessairement la ressentir (par exemple, feindre la sérénité malgré l'agacement) ;
- Le jeu en profondeur, qui consiste à transformer réellement l'émotion ressentie à travers une relecture intérieure ou une reformulation ;
- L'expression authentique, où l'émotion exprimée correspond au ressenti et est sincère.

Dans la situation que nous analysons, la stagiaire se retrouve face à un élève qui remet publiquement en cause une note, dans un climat tendu. Visiblement atteinte dans sa légitimité, elle est sujette à un débordement émotionnel qu'il lui est difficile de contenir. Le fait de demander à sa collègue stagiaire de poursuivre seule la séance après s'être retirée peut être interprété comme une incapacité à mettre en œuvre les mécanismes de régulation émotionnelle dans l'instant, et donc comme une rupture dans le travail émotionnel attendu.

Cette situation est une parfaite illustration de la « zone grise » de la professionnalité enseignante : les enseignants sont attendus au tournant pour faire preuve de sang-froid, de recul, et même d'indifférence, sans pour autant disposer des moyens nécessaires pour développer ces compétences. Petiot et Kermarrec tirent ainsi la sonnette d'alarme : ce travail émotionnel, bien qu'omniprésent et décisif, est encore insuffisamment pris en compte dans les dispositifs de formation, étant pourtant un levier déterminant pour l'autorité professionnelle et le climat de classe.

Pour finir, les auteurs mettent l'accent sur l'importance d'une reconnaissance institutionnelle de cet aspect invisible du métier d'enseignant. Selon eux, il devrait y avoir dans la formation initiale des moments de réflexion sur l'impact des émotions, des modules sur la régulation émotionnelle, et des lieux d'échange pour éviter l'isolement émotionnel, notamment chez les plus jeunes professeurs.

5.2. Article 2 : « L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants » de J.-M. Weber (2015)[2]

Publié dans la revue Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, cet article propose une analyse approfondie du rôle du tuteur dans le parcours de professionnalisation des enseignants débutants.

Pour l'auteur, le tuteur n'est pas seulement là pour évaluer ou conseiller son stagiaire, mais son rôle est asymétrique : il est à la fois support, référent et représente symboliquement l'institution. Il joue un rôle de médiateur entre la réalité du métier et l'apprenant en formation, un rôle qui implique une grande responsabilité. L'auteur tient également à souligner que la relation tutorale peut générer de la souffrance, des transferts, voire des conflits, en particulier si elle se fonde sur des fantasmes de toute-puissance (le souhait de « former à son image ») ou si elle s'accompagne d'une relation fusionnelle, affective, ou protectrice.

En l'occurrence, dans la situation vécue, on observe que la stagiaire n'a pas été assez épaulée par son tuteur, lequel est venu affaiblir sa légitimité devant les élèves en modifiant la note de l'élève sans concertation en amont. Weber précise que le rôle du tuteur est d'accompagner le stagiaire tout au long de sa formation, notamment en l'aidant à se confronter à la réalité du métier, tout en restant à ses côtés. Ce dernier aborde en outre la nécessité pour le tuteur de garder la juste distance, et de faire un « travail sur lui-même » dans le but d'éviter tout risque de jeux de miroir ou d'effets de projections narcissiques. En effet, le tuteur ne doit pas chercher à ce que l'apprenant devienne un « mini-lui », mais l'aider à bâtir son propre style professionnel, à identifier ses difficultés, à identifier ses blocages et à adopter une posture plus consciente dans sa pratique.

Ainsi, cet article permet d'expliquer le déséquilibre de la situation analysée : la stagiaire a été non seulement perturbée par ce conflit, et elle n'a pas reçu de soutien clair et cohérent de la part de son tuteur. Tout cela montre l'importance de définir clairement les rôles, de respecter l'autonomie du stagiaire dans les pratiques pédagogiques et de créer une relation tutorale basée sur l'écoute, la confiance et une exigence commune.

5.3. Article 3 : « L'évaluation individuelle dans un projet collectif. Quand la notation se met au service du mérite » de P. Garner (2022)[3]

Dans cet article publié dans la revue Projectics/Proyéctica/Projectique, Pierre Garner offre une réflexion empirique sur la façon d'évaluer de façon équitable les étudiants dans le cadre de projets réalisés en groupe. Pour analyser les effets de la mise en place d'une évaluation individualisée au sein

d'un travail collectif, l'auteur s'appuie d'une étude de cas réalisée auprès d'étudiants de licence à l'IAE de Nancy, au sein de deux promotions successives.

Le principal intérêt de cet article est de montrer que l'idée selon laquelle le travail en groupe doit automatiquement donner lieu à une note collective est largement répandue, mais fausse. Garner montre que ce modèle classique génère des tensions : certains étudiants ressentent de la frustration à devoir
partager une note avec des camarades ayant moins contribué au travail, tandis que d'autres se sentent pénalisés par une évaluation qu'ils jugent arbitraire. Ces perceptions d'injustice, dont nous avons également retrouvé les témoignages parmi les réponses des élèves de notre enquête de terrain, peuvent avoir des répercussions sur l'engagement, le climat de classe, et même sur la relation pédagogique.

Défendant une approche axée sur la valorisation de l'engagement individuel, l'auteur propose une série d'outils complémentaires : grilles d'autoévaluation, évaluation croisée entre pairs, feedback individualisé et communication claire des critères au préalable. L'utilisation de ces outils permet de garantir l'équité et de responsabiliser les élèves quant à leur rôle au sein du groupe. Il rappelle également que l'évaluation est un outil à la fois de mesure des acquis et de levier pédagogique, structurant les relations en classe et influençant le rapport au savoir.

Pour la situation professionnelle que nous analysons, dans laquelle un élève a refusé de participer à travail de groupe et a contesté la note qui lui a été attribuée, ces apports sont d'une grande utilité. L'auteur vient ainsi justifier le choix d'une évaluation individualisée lorsqu'il n'y a pas eu de travail collectif équitable. De plus, il montre que la prévention des conflits réside dans la transmission claire des consignes et la co-construction avec les élèves du sens de l'évaluation. Ces éléments rejoignent à la fois les attentes de la communauté éducative et les recommandations institutionnelles en matière de personnalisation des parcours d'apprentissage.

6. Pistes de résolution de la situation

Face à la situation de tension vécue par la stagiaire, plusieurs pistes d'action peuvent être envisagées afin de désamorcer le conflit à court terme tout en posant les bases d'un accompagnement plus durable.

6.1. Pistes d'actions par rapport aux textes réglementaires

6.1.1. Pistes d'actions à court terme

Dans un premier temps, il est important d'expliquer à l'élève que l'évaluation a pour objectif de mesurer ses compétences, et non de le sanctionner. Conformément à l'article L311-1 du Code de l'éducation, l'évaluation a pour but de « mesurer et valoriser la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances ». Cette démarche vise à apaiser un sentiment d'injustice et à encourager l'élève à adopter une approche constructive.

La stagiaire pouvait aussi rappeler les règles définies dans le règlement intérieur et les obligations légales en matière de respect en classe, telles que stipulées dans l'article L511-1 du Code de l'éducation. Ce rappel pourrait se faire sous forme d'un échange interactif avec l'élève, en lui posant par exemple des questions sur ses préférences ou sa vision du travail de groupe. Cette approche favorise le dialogue et permet d'éviter une posture uniquement frontale. Ainsi, l'élève comprendra que le fait de respecter les consignes et d'adopter une participation active ne constitue pas de simples contraintes, mais des conditions nécessaires à la réussite personnelle et collective.

Par ailleurs, pour conserver son rôle d'enseignante, il aurait été essentiel que la stagiaire ne délègue pas sa séance à sa collègue. Celle-ci est considérée comme professeur par les élèves, même en formation. Cela est confirmé par l'article L912-1 du Code de l'éducation, qui précise que les enseignants (y compris les stagiaires) ont la responsabilité des activités scolaires et de l'évaluation. Poursuivre la séance jusqu'au bout est le meilleur moyen pour elle d'affirmer qu'elle assume pleinement cette fonction.

Pour aller plus loin, il serait judicieux de mettre en place un temps de restitution des copies, ce qui permettrait d'engager un échange pédagogique avec les élèves sur les critères d'évaluation. Ce procédé s'inscrit dans une démarche de transparence et permet d'apporter du sens à la notation, conformément au BO du 25 juillet 2019 (programmes de terminale ST2S), qui promeut l'adaptation aux besoins des élèves et l'évaluation des compétences.

6.1.2. Pistes d'actions à long terme

Il est ensuite judicieux de fixer un entretien individuel avec l'élève pour revenir à froid sur la situation, cerner son ressenti et rappeler que les consignes données par le professeur doivent être respectées. C'est l'occasion idéale de rappeler les obligations de respect et les règles en vigueur, en s'appuyant à nouveau sur l'article L511-1 du Code de l'éducation ainsi que sur le règlement intérieur de l'établissement.

D'autre part, il serait opportun que le tuteur organise des rendez-vous hebdomadaires avec la stagiaire, comme le précise l'article 4 de la convention de stage, qui indique que le tuteur est chargé d'assurer le suivi pédagogique du stagiaire. L'objectif de ces échanges serait d'apporter des pistes concrètes, un retour d'expérience et des conseils d'amélioration dans une démarche formative.

Par ailleurs, le tuteur aurait aussi dû soutenir la stagiaire dans le recadrage de l'élève, tant devant la classe qu'en entretien. Cette attente est fondée sur l'article L912-1-1 du Code de l'éducation, qui affirme la liberté pédagogique et l'importance de la cohérence d'équipe. Cette attente est également renforcée par la compétence 10 du référentiel, qui met en avant l'action collective au service de la réussite des élèves. En faisant preuve d'unité, l'équipe éducative protège la légitimité du stagiaire.

Enfin, pour favoriser la progression pédagogique des élèves, il serait bénéfique d'expliquer les choix didactiques réalisés dans les séquences. En effet, l'article L912-1 du Code de l'éducation rappelle que les enseignants sont responsables de la structuration du parcours d'apprentissage, et que cette responsabilité s'exerce dans le respect des programmes et du cadre national. Apporter du sens à la progression des apprentissages pourrait améliorer l'engagement et réduire les contestations.

6.2. Pistes d'actions par rapport aux recherches scientifiques

6.2.1. Pistes d'actions à court terme

Sur la base des travaux de Petiot et Kermarrec (Petiot & Kermarrec, 2022), la stagiaire doit apprendre à identifier et prendre conscience de ses émotions dans les situations professionnelles qu'elle rencontre. Quand elle est confrontée à des conflits ou à des situations de remise en question de la part de ses élèves, celle-ci doit apprendre à identifier ce qu'elle ressent pour éviter d'être envahie par ses émotions. Ce travail sur les émotions peut démarrer avec des pratiques simples, telles que la prise de recul, la respiration profonde ou la reformulation de la situation dans son esprit, comme le décrivent les auteurs dans leur concept de « jeu en profondeur ». Cette régulation de façon immédiate lui permet de garder une posture professionnelle face à la classe.

D'un point de vue institutionnel, l'analyse de Weber (Weber, 2015) suggère une approche claire : pour renforcer la légitimité de la stagiaire, le tuteur doit la soutenir de façon visible, cohérente et sans la désavouer, en particulier face aux élèves. En l'occurrence, le fait que le tuteur modifie la note de la stagiaire à son insu a contribué à affaiblir sa légitimité. Dans l'immédiat, le tuteur se doit de revenir avec elle sur l'événement, de clarifier sa posture et de réaffirmer son rôle d'accompagnant, en l'aidant à verbaliser ce qui s'est passé, plutôt que d'agir à sa place.

D'un point de vue pédagogique, l'article de Garner (Garner, 2022) montre l'intérêt d'expliciter les modalités d'évaluation individuelle dans un projet collectif dès le départ. Ainsi, lors de la prochaine activité, la stagiaire pourra clairement présenter les critères attendus et les conditions dans lesquelles une note différenciée peut être attribuée aux élèves. Selon Garner, cette clarification permet de réduire les sentiments d'injustice chez les élèves. Par ailleurs, la stagiaire peut mettre en place des outils tels qu'une grille d'autoévaluation ou un retour d'information individuel, afin de rendre l'implication de chacun mieux identifiable.

6.2.2. Pistes d'actions à long terme

D'une manière plus large, tous les articles montrent qu'il est nécessaire que la formation des

enseignants et l'organisation de leur accompagnement évoluent.

Petiot et Kermarrec (Petiot & Kermarrec, 2022) met en évidence l'importance et l'urgence d'intégrer la gestion des émotions dans les modules de formation initiale. Ceux-ci appellent à ce que de réels espaces de discussion et de réflexion sur les émotions rencontrées en classe soient mis en place, en particulier
pour les stagiaires qui sont régulièrement exposés à des situations émotionnellement déstabilisantes sans disposer d'outils adaptés pour y faire face. Cela impliquerait de mettre en place des temps d'analyse de pratiques, de fournir des apports théoriques sur les émotions professionnelles et d'offrir des ressources concrètes permettant d'apprendre à les gérer dans l'action. Reconnaître la composante émotionnelle de la profession est essentiel pour développer une posture professionnelle solide et pérenne.

Sur la même logique, Weber (Weber, 2015) montre qu'il est important pour le tuteur d'instaurer une relation basée sur la confiance, la juste distance et la valorisation de l'identité professionnelle en construction de la stagiaire. Selon lui, il est du ressort de l'institution de former les tuteurs à ces exigences relationnelles, afin qu'ils puissent éviter les postures d'imposition (le désir de former leur image) ou de fusion affective. Pour permettre aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement tout en étant soutenus et responsabilisés, un accompagnement plus structuré, pensé sur le long terme, est nécessaire.

Pour finir, les travaux de Garner (Garner, 2022) montrent que l'évaluation, quand elle est associée à l'engagement individuel, est un outil pédagogique performant. Sur le long terme, les enseignants auront intérêt à intégrer progressivement l'autoévaluation, l'évaluation croisée et le retour individualisé à leurs pratiques, ce qui rendra l'évaluation plus juste et plus transparente. Malgré le fait que l'article ne traite pas de coordination d'équipe, ces outils peuvent être intégrés progressivement à la pratique de chaque enseignant afin de renforcer le sentiment d'équité et d'implication chez les élèves.

6.3. Pistes d'actions par rapport à l'enquête terrain

6.3.1. Pistes d'actions à court terme

Une des premières actions indispensables que les élèves ont clairement exprimées, est de donner les consignes de notation dès le début de l'activité, notamment lorsqu'il est question d'un travail de groupe. La plupart d'entre eux affirment pouvoir accepter une évaluation différenciée à condition qu'elle soit explicitée clairement en amont. Cela renforce l'idée que la transparence pédagogique permet d'éviter les malentendus.

D'autre part, lorsqu'un conflit éclate ou qu'un élève conteste une note, plusieurs élèves suggèrent qu'il y ait une discussion directe et respectueuse entre le professeur et l'élève concerné. Ce type d'entretien, plus confidentiel, permet d'éviter de creuser les tensions devant la classe dans un premier temps, tout en offrant un espace d'expression à l'élève. De plus, il est essentiel pour le professeur d'adopter une posture d'ouverture, sans percevoir toute contestation comme une remise en cause personnelle, mais plutôt comme une opportunité d'éclaircir les choses.

6.3.2. Pistes d'actions à long terme

Tout d'abord, une piste concrète serait d'organiser en début d'année ou de séquence, un temps d'échange collectif autour des règles de vie de classe et des modalités d'évaluation, dans une logique de transparence et de responsabilisation des élèves. Cette idée ressort car les élèves interrogés ont suggéré d'améliorer la communication concernant les règles de fonctionnement, les attentes et les modalités d'évaluation.

En outre, de nombreuses fois, les élèves ont exprimé leur souhait de faire appel à un tiers extérieur en cas de conflit persistant, neutre et non partisan (CPE, médiateur scolaire, psychologue, etc.). Ces remarques indiquent que certains conflits dépassent la relation directe élève-professeur et qu'il peut être utile de mettre en place un espace de médiation pour favoriser la désescalade et le rétablissement du dialogue. La stagiaire peut solliciter ce type de soutien auprès du tuteur ou de l'équipe éducative si nécessaire.

De manière plus approfondie, certaines réponses sous-entendent la nécessité de former les enseignants à la gestion des conflits et à la communication bienveillante. Cette attente fait

écho aux compétences professionnelles du référentiel, notamment la compétence 6 (« agir en éducateur responsable ») et la compétence 10 (« coopérer au sein d'une équipe »). Elle témoigne d'une prise de conscience de la part des élèves concernant la complexité du métier, ainsi que d'une volonté de voir le système éducatif mieux préparé à ces situations.

Enfin, la mission de la stagiaire est de multiplier les occasions de créer un lien positif avec ses élèves, par exemple en initiant des projets collectifs, des temps d'échange ou d'autres activités pédagogiques favorisant la proximité. Toutes ces actions contribueront à renforcer le respect mutuel et à instaurer une dynamique de classe collaborative et sereine.

7. Prendre parti

Suite à l'analyse de la situation vécue, nous estimons important de prendre position en tant que futurs professionnels, en identifiant les leviers d'action qui auraient pu être mobilisés pour mieux gérer la situation, tant sur le moment qu'a posteriori.

Dans un premier temps, nous aurions réagi immédiatement au comportement irrespectueux de l'élève, en lui rappelant, avec calme et fermeté, les règles attendues en matière de respect et de participation. Nous aurions évité de réagir avec trop d'émotion afin de ne pas montrer que nous perdions le contrôle, et ainsi préserver notre posture professionnelle, comme le rappellent Petiot et Kermarrec (Petiot & Kermarrec, 2022) dans leur article sur le travail émotionnel. Adopter une réaction proportionnée permet de poser un cadre sans surenchère, et de marquer l'autorité sans rupture.
À la suite de cette mise au point, nous aurions pris soin de rester en classe pour terminer la séance, afin de conserver notre légitimité face aux élèves. Toutefois, si la tension nous avait trop déstabilisés, nous aurions préféré demander au tuteur de terminer le cours, notamment pour la correction de l'évaluation et la restitution des copies, afin d'éviter d'aggraver la perte de repères pour les élèves.

Nous aurions ensuite organisé un échange à froid avec l'élève, dans un cadre apaisé, en présence du tuteur si possible. Cette discussion aurait eu pour but de comprendre les raisons de son opposition, de lui rappeler les obligations qui s'imposent à tout élève (notamment celles figurant dans le règlement intérieur et à l'article L511-1 du Code de l'éducation), et

d'expliquer plus clairement pourquoi la note avait été individualisée. Nous aurions profité de ce moment pour sensibiliser l'élève à l'importance de l'implication personnelle dans un travail collectif, en soulignant que cette compétence est attendue aussi bien à l'école que dans le monde professionnel.

Dans une logique de remobilisation, nous aurions ensuite proposé à l'élève de se fixer des objectifs précis et atteignables pour la suite du projet ou des prochaines séances, afin de lui permettre de s'engager à nouveau, de mesurer ses progrès, et de retrouver un rôle actif dans le groupe. Cela aurait renforcé sa responsabilisation tout en valorisant son potentiel.

Par ailleurs, cette situation nous aurait conduit à modifier nos pratiques pour les prochains travaux de groupe, en prenant soin de donner dès le départ des consignes claires, ainsi que les modalités précises d'évaluation. Cela nous aurait permis d'éviter toute ambiguïté, de prévenir les incompréhensions et de limiter les comportements similaires de la part d'autres élèves. Cet ajustement s'inspire directement des travaux de Garner (Garner, 2022) et de l'enquête terrain, qui insiste sur l'importance de l'explicitation en amont pour instaurer un climat de confiance et d'équité autour de l'évaluation.

Enfin, nous aurions jugé indispensable de prendre contact avec le tuteur pour revenir sur l'intervention non concertée concernant la modification de la note. Cette intervention nous a semblé problématique, car elle a affaibli la stagiaire devant la classe et brouillé le message pédagogique transmis aux élèves. Une discussion franche avec le tuteur aurait permis de clarifier les rôles, d'exprimer notre ressenti professionnel, et de construire une relation tutorale plus équilibrée, fondée sur la confiance, le respect mutuel et la transparence. Cette démarche rejoint les apports de Jean-Marie Weber (Weber, 2015), qui insiste sur la nécessité d'une distance juste et d'un accompagnement structurant de la part du tuteur.

1. *Petiot, O. & Kermarrec, G. (2022). « Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier », Administration & Éducation, n°176, 2022/4, p. 71-78.*
2. *Weber, J.-M. (2015). « L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants », Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, vol. 1, n°3, p. 29-42. [En ligne] : www.ejiref.education*
3. *Garner, P. (2022). « L'évaluation individuelle dans un projet collectif. Quand la notation se met au service du mérite », Proyéctica / Projectics / Projectique, n°33, 2022/3, p. 75-89.*