3 enseignantes – collaboratrices :

Collaboratrice n°1 + Rapporteuse de la situation : Mme B Professeure stagiaire – Eco-gestion – Spécialité Vente

Classe en charge : Seconde métiers de la relation client

Collaboratrice n°2 : Mme M Professeure stagiaire – Sciences techniques médicosociales

Classe en charge : Première Accompagnement soins et services à la personne

Collaboratrice n°3 : Mme L Professeure stagiaire – Arts Appliqués – Spécialité Design

Classe en charge : Seconde Création et culture design + Première Démarche créative

AVANT-PROPOS : LE RESPECT ET L'EMPATHIE, DES NOTIONS À DÉFINIR (MME L)

Avant d'évoquer la situation scolaire qui va nous intéresser, nous aimerions rappeler le sens des notions de respect et d'empathie qui vont être convoquées tour à tour dans notre récit et notre investigation collective.

Respect : *Sentiment qui porte à accorder à quelqu'un de la considération en raison de la valeur qu'on lui reconnaît.*

Le respect est donc, à l'origine, une manière d'être à l'autre qui implique d'avoir pris connaissance de la valeur d'une personne (en raison de son statut, de sa renommée, de ses qualités humaines, professionnelles…) et d'agir de manière plutôt distanciée, en retrait, pour ne pas porter atteinte à cette personne, à ses valeurs, et donc, la laisser à sa place.

Empathie : *Capacité à s'identifier à autrui dans ce qu'il éprouve.*

L'empathie est donc une manière d'être à l'autre différente du respect, moins en surface, plus en profondeur et en partage. Elle implique en effet de passer d'abord par l'autre, de se mettre mentalement à la place de l'autre, pour imaginer les pensées ou sensations qu'il éprouve, après coup, reconnaître et accepter auprès de soi la place et la présence de cette personne.

Ces deux façons d'être à l'autre, si elles concourent au fonctionnement efficace des groupes et de la société, sont pourtant *bien distinctes dans le type de lien mis en place entre les individus* au vu de ce bon fonctionnement. *Le respect est un lien basé sur une mise à distance* où chaque individu évolue séparément derrière une vitrine de valeurs, aura protectrice, bouclier impénétrable qui impose des règles de distanciation (formules de politesse, gestuelle, proxémie…) visant à maintenir, presque par pudeur, une distance émotionnelle entre chaque individu pour éviter toute perturbation possible. *L'empathie est un lien basé sur une proximité bienveillante* voire une « fusion » ponctuelle des individus où chacun fait l'effort d'échanger temporairement sa place avec celle de l'autre pour mieux comprendre et accepter sa présence.

L'empathie est donc une transgression du respect, mais une transgression positive et maîtrisée qui préserve la relation d'entente. Elle est regard, reconnaissance et acceptation mutuelle : «je me suis mise à ta place, je sais maintenant d'où tu me parles et j'accepte ta présence car tu acceptes aussi la mienne. Je sais que je ne suis pas toute seule sur terre et que chacun a sa manière d'être au monde.». *Si l'empathie est une transgression positive du respect, ce dernier n'est-il pas une entrave à l'empathie ?*

Dans le cadre scolaire et éducatif, spécifiquement en France, *le respect est le type de relation privilégié pour le bon fonctionnement de la classe*. D'après l'enquête PISA 2019 (programme international pour le suivi des acquis des élèves), *les élèves français ne se sentent pas assez soutenus et considérés* par leurs enseignants. « En France, moins d'un élève sur quatre considère que son professeur lui fait des retours individualisés ». Cela signifie que très peu d'enseignants ont fait l'effort de se mettre à la place de leurs élèves, dans une position empathique, et de comprendre leurs fonctionnements respectifs et ce qui les anime. Le professeur respecte ses élèves, il est juste et ferme, mais se soucie peu de ce que peuvent penser ou ressentir ces derniers, contrairement à des pays comme la Finlande,

où l'apprentissage de l'empathie à l'école est instauré. L'empathie et le fait de s'intéresser (étymologie : inter – esse, entre les êtres) aux pensées ou aux ressentis de l'élève semble être une attitude assez peu convoquée par les professeurs, de peur sans doute d'être perçus comme ayant un comportement peu professionnel ou déplacé. Pourtant, certains enseignements de lycée comme ceux de vente (Mme B), de soins et services à la personne (Mme M)ou encore de design (Mme L) ont en leur cœur de métier la notion d'empathie (« se mettre à la place du client », « prendre soin de la personne », « se mettre à la place de l'usager pour détecter ses besoins »…). *

En tant qu'enseignantes, et face à ce constat ambigu, nous nous questionnons alors sur notre capacité à maintenir le *bon fonctionnement* de nos groupes classes et l'acquisition de *savoir-être déterminants* pour les futurs métiers de nos élèves.

Respect ? Empathie ? Quelle type de relation instaurer dans nos enseignements entre nos élèves et avec nos élèves ?

Nous nous proposons d'étudier une situation scolaire commune pertinente pour pouvoir ancrer ces différents questionnements.

1. La situation

Récit détaillé par Mme B :

Statut de Mme B : Professeure stagiaire – Eco-gestion – Spécialité Vente

Contexte de l'établissement & classe en charge :

Lycée professionnel situé dans le département de l'Essonne et catégorisé zone ZEP (REP) et définit comme un lycée de catégorie 1. L'établissement présente une faible mixité, à la fois sociale et d'origine. En effet, plus de 90% des élèves de l'établissement sont noirs africains, issus parfois d'un *milieu social défavorisé.* Ma classe en charge : Seconde métiers de la relation client. 30 élèves. *Classe agitée et indisciplinée.*

Temps 1 – Vendredi 20 Septembre 2019 : visite de la tutrice terrain

«Nous sommes le vendredi après-midi, je retrouve mes élèves pour leur dernière heure de classe de la journée. Ces derniers n'ont pas été prévenus qu'une collègue serait présente dans mon cours (ma tutrice qui vient alors observer le déroulement de mon cours). En effet, en agissant de la manière suivante je pensais ne pas distraire mes élèves. Hélas, cela n'a pas été le cas. Ma tutrice et moi avions convenu de sa présence ce jour afin qu'elle puisse avoir un regard sur ma pratique. Il est 13h15, le cours débute. Je reçois mes élèves un à un et les *salue* dès l'entrée, *rituel* de tous les jours. Les élèves *attendent l'autorisation* pour s'asseoir. Je remarque déjà qu'ils sont *turbulents*. En effet, c'est la dernière heure de la journée et ils sont intrigués par la présence de ma tutrice. Les présentations faites, le cours débute. Voici 15 minutes que le cours a commencé et je remarque que je n'ai *pas l'attention* de mes élèves. Les *bavardages* sont incessants, les *élèves perturbateurs* commencent à mettre la «pagaille» au sein de la classe. Et puis tout à coup, au premier rang, je remarque qu'une de mes élèves ne va pas bien. Je constate qu'elle a le teint pâle, je ne la sens plus avec nous.»

«Je me suis retrouvée dans une situation où j'étais *perdue* au milieu de cet enchevêtrement d'événements. Il y avait un tel *brouhaha* qu'il était très *compliqué* pour moi de *ramener le calme* tellement les élèves étaient *surexcités*. Il n'y avait *plus aucun respect et encore moins d'empathie*. Et puis tout à coup, je remarque que mon élève n'arrive plus à respirer. Je demande à ma collègue de prendre le relais et j'accompagne mon élève dans les couloirs. Je lui demande de s'asseoir et lui *demande comment elle va*. Mon élève me répond qu'elle n'arrive plus à respirer du fait du brouhaha au sein de la classe. Cet incident supplémentaire me fait me sentir davantage dépassée par la situation. Par réflexe, je lui demande alors d'inspirer et d'expirer afin qu'elle puisse *réguler* sa respiration. Après quelques minutes, nous décidons de retourner dans la classe. Je constate que ma collègue a également des *difficultés à gérer* la classe, ce qui, d'une certaine manière, m'a réconforté au sens où cette enseignante était tout de même connue pour son charisme et une bonne gestion de classe. J'ai alors pensé que ces turbulences n'étaient peut-être pas totalement de mon fait. C'était la première fois en deux mois que je voyais mes élèves dans un tel état. Lorsque la fin de l'heure arrive,mes élèves s'en vont. Je suis très *étonnée* du comportement de mes élèves, qui d'habitude n'est pas aussi intense. Avec ma tutrice, nous décidons d'aller en salle des professeurs afin de faire un retour sur la séance qui vient de se dérouler. Nous échangeons

sur la situation et je lui avance que je ne *reconnais pas mes élèves*, que c'est la première fois qu'ils ont eu un tel *comportement désagréable*. Mes élèves ont été *irrespectueux, à la fois entre eux* mais également *envers moi et mon travail*. Après échange avec ma tutrice, je me suis rendue compte que certains points au niveau de ma pratique ont fait que la situation a pu dégénérer. Voici certaines de ses suppositions :

– un appel qui aurait pu se faire, non pas oralement et en début de cours, mais silencieusement au moment où les élèves étaient concentrés.

– la nécessité d'utiliser un outil de projection, en plus du document papier distribué pour faire converger les regards des élèves et maintenir leur concentration. En effet, être enseignant s'apprend et il faut du temps pour *adopter les bons gestes*.»

Temps 2 – Jeudi 26 Septembre 2019 : échange et confidence

« Nous sommes le jeudi 26 septembre après-midi. J'ai en charge le groupe 1 de cette classe de seconde Métiers de la relation client (15 élèves en tout). Il est 14h15 et je dois emmener les élèves pour qu'ils puissent essayer leur tenue vestimentaire professionnelle. Nous arrivons dans la salle polyvalente où se déroulent les essayages. Les élèves sont assis face à moi qui suis debout, et attendent de passer tour à tour en binôme. Durant l'attente, je discute avec six élèves du groupe, je *m'intéresse à eux* et se crée alors un *échange*. La discussion se focalise rapidement sur l'arrivée de leur nouveau professeur de langue Mme X. Les élèves me décrivent leur première rencontre en classe avec Mme X. Je sens de l'*énervement* et de la *rancœur* dans leur propos. Selon leurs dires, Mme X leur aurait avancé les propos suivants : «*vous êtes mal élevés, vous n'avez pas votre place ici et je ne comprends pas pourquoi le lycée ne vous retire pas de l'établissement*.». *Choqués*, ils me racontent qu'ils ont alors *riposté* en lui répondant oralement, sur *le ton de l'énervement*, qu'elle n'avait pas à leur dire cela. Ils m'affirment que l'enseignante n'a pas à tenir de tels propos, et que leurs *parents* n'y adhèrent pas. Les élèves me demandent mon avis quant à ces faits relatés, et de prendre parti.»

«Je me trouve dans une situation contradictoire qui m'embarrasse : à la fois je suis surprise du *jugement explicite et rapide de ma collègue* par rapport aux élèves et je ne suis pas

forcément convaincue que ce *jugement brutal (sans empathie)* des élèves soit une solution pour leur faire changer d'attitude. Mais, par esprit d'équipe et par conscience professionnelle, il me semble que je n'ai pas à critiquer sa façon de faire ni à affirmer que je ne partage pas ses propos. Et, en même temps, je me remémore un des cours

précédents avec ma classe *(temps 1)* lors duquel j'ai également trouvé que mes élèves ont *manqué d'empathie et de respect mutuellement et envers moi*, leur enseignante. *Désemparée*, j'*esquive toute tentative de prise de parti* en répondant que je n'ai pas de jugement à porter sur ce que ma collègue a pu affirmer. Étrangement, et avec du recul, cette situation lors de laquelle les élèves me demandent de choisir ma posture, fait poindre en moi une posture enseignante encore en suspens entre volonté de *respect et de non-jugement des élèves* (posture qui d'ailleurs a peut-être été propice à leur *confidence* envers moi), et à la fois la nécessité d'une *mise en garde et d'une remédiation face à leur éventuelle posture d'irrespect*.»

Temps 3 – 25 novembre 2019 : visite-conseil officielle du tuteur universitaire

« Nous sommes fin octobre et mon tuteur universitaire m'informe de la date de ma prochaine visite-conseil. Je suis prise d'un petit « coup de stress ». En effet, en me remémorant ma visite précédente, je me dis qu'il est primordial que je prévienne mes élèves et les informe du comportement qui sera à adopter. Je décide d'annoncer à mes élèves la date de ma visite-conseil au retour des vacances de la Toussaint, soit 3 semaines avant le jour J. Surprise de la réaction de mes élèves, je me rends compte que *ces derniers éprouvent de l'empathie*. Je ne m'attendais pas à une telle réaction. Je constate que mes élèves tiennent à ce que ma visite-conseil se passe dans les meilleures conditions et leur réaction était totalement inattendue : « On sait se tenir Madame », « On va faire attention Madame, ne vous inquiétez pas », « On va être silencieux », « Si ça ne se passe bien, est-ce qu'on peut vous licencier ? ». Je vois une *autre facette de mes élèves que je ne connaissais pas* et me rends compte qu'ils sont capables d'adopter une attitude positive en fonction des circonstances. *Ils ont peur des conséquences, ils ont peur que je me fasse licencier*. Au fil des jours qui passent, *les élèves s'intéressent à moi*. Ils me demandent à chaque fois « Madame, c'est aujourd'hui que le monsieur va passer ? ». Je prends conscience, à cet instant, que mes élèves sont dans une situation de stress, *ils stressent à ma place*. Arrive le jour de la visite, et les élèves se

montrent *calmes, respectueux :* ils lèvent la main pour prendre la parole, sont travailleurs, participatifs. Je pense que mes élèves ne voulaient pas me mettre dans une situation embarrassante. Ils ont fait preuve de respect et d'empathie, à la fois entre eux et envers moi. La séance s'est terminée dans le calme et la bonne humeur. »

« Afin de prendre en considération leur attitude, j'ai décidé de *remercier* mes élèves lors de la séance suivante, en leur précisant qu'ils étaient capables d'avoir un comportement et une attitude totalement respectueuse et empathique, et qu'il est bien mieux de travailler dans de telles conditions. Mais je dirais que ce comportement n'était qu'éphémère. En effet, malgré la visite et mes remerciements, mes élèves ont repris leurs mauvaises habitudes, perturbant de nouveau les séances. Je pense que de manière générale, les élèves sont *capables d'éprouver de l'empathie face à une situation donnée* mais seulement quand cela suppose qu'il y ait des conséquences pour l'enseignant. »

Mots clés concernant les élèves : (Mme L)

Ressentis : *énervement – rancœur*
Actions : *indiscipline – perte d'attention – bavardage – surexcitation – manque de respect et d'empathie mutuel et envers l'enseignant – confidence*

Mots clés concernant l'enseignant : (Mme L)

*A*ctions de Mme X : *jugement explicite, brutal et rapide des élèves*
Ressentis de Mme B : *en empathie – volonté d'adopter les bons gestes – désemparée*
*A*ctions de Mme B : *rituel de respect – consultation des élèves – régulation du stress – demande d'aide*

2. Les questions que pose la situation

Par rapport à cette situation vécue par Mme B, nous nous posons différentes questions :

QUESTIONS GENERALES :

Comment sensibiliser les élèves au respect mutuel et/ou à l'empathie en classe tout en rendant ces postures durables ? Comment faire dialoguer respect et empathie en classe ?

QUESTIONS CONNEXES : *Le manque de respect et d'empathie des élèves vient-il :*

– d'un facteur extérieur inconnu de l'enseignante ?

– d'un processus dynamique négatif exceptionnel du groupe ?

– d'un problème de positionnement dans l'accueil du groupe classe ?

– d'une éducation antérieure indépendante de celle de l'enseignante?

– d'un manque d'accompagnement des élèves par les acteurs de l'établissement ?

– d'un manque d'accompagnement individuel des élèves par l'enseignant ?

– d'une image faussée que les élèves ont de l'enseignant ?

– d'un désintérêt des élèves envers l'enseignant dû à un intérêt grandissant envers d'autres icônes, idoles populaires beaucoup plus estimées ?

– d'un mode de vie et d'usages inhérents aux années 2000 (les outils numériques, les applications, le virtuel) qui contribuent également à une rupture du lien social et humain ?

3. Dimension réglementaire

La loi pour l'École de la confiance – L'École inclusive : (Mme M)

La situation que nous avons décrite met en jeu des aspects réglementaires puisque «la loi pour l'Ecole de la confiance» développe divers points, notamment celui de «créer un grand

service public de l'*Ecole inclusive*». En échangeant autour de ce texte, nous avons compris que la priorité est d'assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, et ainsi de prendre en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers des élèves. Donc, nous en avons conclu que *le professeur doit s'intéresser aux élèves, à leurs origines personnelles et à l'origine de leurs comportements.* En échangeant entre nous, nous avons constaté que nous le faisions toutes mais à notre manière et par rapports à nos situations vécues. En effet, suite à la situation décrite, Mme B nous a expliqué qu'elle avait mis des *dispositifs* en place dans la *connaissance de la singularité des élèves.* Elle a notamment travaillé une prise de connaissance individuelle des origines et du passé scolaire des élèves *(voir Piste 2 dans les solutions pédagogiques possibles)*

De plus, en nous appuyant sur le *référentiel de compétences professionnelles* des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013), nous constatons que la première compétence commune des professeurs est de «Faire partager les *valeurs de la République*». En effet, en plus des apports théoriques propres aux disciplines, il est indispensable de transmettre et de faire partager aux élèves les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et, bien sûr, le refus de toutes les discriminations. En exerçant au quotidien cette transmission auprès des élèves, en leur «montrant l'exemple» en les accueillant quotidiennement avec bienveillance et en les reprenant lorsqu'ils sortent du cadre, cela peut permettre aux élèves de développer leur esprit critique, de distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, de savoir argumenter et de toujours *respecter la pensée des autres*, même si elle est différente de la leur. Cette compétence permettra aussi aux élèves de considérer chaque personne dans le groupe comme telle et cela même dans leur *vie future*. Ces points sont des *enjeux majeurs de citoyenneté* puisque les élèves d'aujourd'hui sont les adultes professionnels de demain.

4. Ce qu'en disent des collègues

Afin d'alimenter notre réflexion, nous avons rencontré deux professeurs de lycée professionnel : un professeur de mathématiques/sciences Monsieur X et un professeur d'hôtellerie, Monsieur J. Nous leur avons exposé notre situation de départ, sur le comportement des élèves qui étaient très désagréables avec Mme B lors d'une visite de la tutrice et une séance très bruyante, dont du manque de respect durant ce cours. Après

réflexion, échanges et réajustements de pratique, il y a eu un mieux au niveau du comportement des élèves *(cf. temps 3)*.

Le professeur de mathématiques/sciences Monsieur X dit qu'il a déjà vécu ce genre de situation. Pour lui, la gestion de classe peut être difficile puisque les élèves peuvent entrer dans la salle sans avoir l'idée de travailler. Ils ne marquent pas forcément la distinction entre le couloir et la salle de cours et engendrent une ambiance de travail fragile et pouvant être très bruyante. Cependant, il décrit qu'en reprenant les situations, en les analysant et en essayant d'y remédier, il est possible de voir des évolutions positives. En effet, en *posant bien le cadre*, en accueillant les élèves un par un, *en les considérant comme individu et non pas comme un groupe uniquement*, les élèves sont *sensibles* à ces points et modifient peu à peu leur comportement. Ils *considèrent* un peu plus leur professeur. Cependant, ces points sont des efforts du quotidien à ne jamais relâcher, toujours garder le cap de bienveillance et de respect de l'autre en reprenant les élèves lorsqu'ils débordent et en valorisant quotidiennement leurs travaux. Monsieur X reprend et dit qu'il faut bien sûr faire preuve de bienveillance, mais qu'il y a un moment où cela ne marche plus. Les groupes de classes sont de plus en plus difficiles et il peut être compliqué de faire cours en classe entière. Il pense qu'il y a toujours un moment où il est nécessaire *d'hausser le ton et de faire preuve de fermeté : d'imposer le respect.*

Nous échangeons autour de ces deux avis bien différents. Nous nous retrouvons sur l'idée que la bienveillance et la prise en compte de chaque élève sont des points indispensables au développement d'une bonne ambiance de travail. Cependant, nous concluons par le fait que chaque professeur fait comme il peut selon les groupes de classes qu'il rencontre et que les *comportements des élèves ne sont pas définitifs*, qu'ils peuvent évoluer positivement, malgré une nécessité de faire des efforts au quotidien avec chaque groupe de classe et chaque élève.

5. Les ressources universitaires

« Autorité, respect, tolérance » de Gérard GUILLOT : (Mme M)

Gérard GUILLOT est un Professeur Agrégé de philosophie à l'IUFM de Lyon/Université Claude

Bernard Lyon 1. A travers son article, il développe dans un premier temps le sens de l'autorité, la double fonction de l'autorité : autorisation et interdiction. M. GUILLOT explique que «Le respect est le principe qui fonde la fonction première d'autorisation de l'autorité. *Le respect ne va pas de soi : il est plus facile de le revendiquer que de le mettre en œuvre au quotidien.*». Il développe que « parmi les règles du *vivre ensemble en milieu scolaire*, il conviendrait de distinguer entre, d'une part, les *règles éthiques et légales*, qui ne sont pas négociables, et, d'autre part, les *règles conventionnelles* élaborées avec les élèves en classe *(cf. rituels mis ou à mettre en place par Mme B)*. L'élaboration de ces dernières *responsabilise les élèves aux liens sociaux* qui se tissent dans les diverses situations de la vie scolaire et sociale.» Cet article alimente notre réflexion puisqu'il reprend des éléments dont nous avons discuté et sur lesquels nous nous sommes mises d'accord. En effet, nous avons compris que *le respect ne va pas de soi, il se développe, se travaille, s'alimente.* De plus l'article de M. GUILLOT nous permet d'échanger au sujet des règles de vie en collectivité. Notamment, prendre conscience qu'en dehors des règles générales de l'établissement scolaire, des règles conventionnelles en classe doivent être définies avec le professeur et les élèves, marquant ainsi l'environnement de travail, l'entrée dans un cadre de travail en entrant dans la salle.

« L'évolution de la perception cognitive – les enfants dyslogiques » F. BAK : (Mme L)

Fabrice BAK est un psychologue cognitiviste lyonnais formateur d'enseignants. Il évoque dans cette interview les premières études de perception cognitive menées au milieu des années 90 qui constatent chez un certain nombre d'enfants des *troubles des acquisitions scolaires* sans pour autant être dyslexiques, dysorthographiques sans déficit de l'attention. La première hypothèse a été celle d'une *problématique affective*. La deuxième hypothèse possible a été celle du *syndrome de dysfonction verbale*, ce que l'on a appelé *enfants dyslogiques*. Ce nouveau syndrome de dyslogie *se généralise aussi chez les adolescents et les adultes* et viendrait, non pas d'une éducation antérieure, d'origines défavorisées, mais d'un *problème cognitif interne.*

Condensé d'extraits oraux : « La théorie nous apprend qu'à 6 ans, les enfants vont mettre en place la *réversibilité mentale* (cf. Piaget). On teste cette dernière en leur montrant deux boules de pâte à modeler identiques avec une qui reste sous forme de boule et l'autre sous

forme de galette. Avant 6 ans et demi, l'enfant dit qu'il y a plus de matière dans la boule parce qu'elle est plus grosse et qu'il le voit. Après cet âge,
l'enfant dit que c'est pareil parce qu'il sait qu'il n'a pas enlevé ni rajouté de pâte et qu'il peut refaire la boule qu'il avait au départ. *Cette réversibilité mentale*, dans le système scolaire, sert à connecter tous les systèmes inverses (addition soustraction, multiplication division, singulier pluriel, masculin féminin). On a fait des études sur un ensemble de la population et on s'est rendus compte qu'on avait des enfants à 8/9 ans qui n'avaient pas cette réversibilité mentale. *Elle n'apparaissait pas du tout dans leur pensée.* Concrètement, dans l'univers scolaire, ce sont des enfants qui, face à un problème, vont faire plein de calculs. Ils multiplient des gens avec des euros, *additionnent des voitures avec des fraises… Ils ne savent pas ce qu'ils cherchent, ni comment, ni pourquoi.* On a commencé à identifier ces populations. L'Éducation nationale est aussi au courant. Il existe une structure qui s'appelle *L'Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice* (INHESJ) qui mène des travaux de recherche scientifique et produit des statistiques sur la *criminalité et la délinquance*. Dans les années 90, cet institut a lancé un programme de recherche sur les *violences à l'école*. À l'époque, les médias n'en parlaient pas du tout alors que maintenant, on n'arrête pas d'en parler. On a commencé à voir que les types de pensée figuratifs qui sont tout à fait naturels entre 2 ans et 5 ans se pérennisent dans la pensée au-delà des 5 ans, voire *se pérennisent à l'adolescence et on constate des choses surprenantes*. Je l'avais vu il y quelques années dans une *consultation* où un *jeune* dans une banlieue de Lyon s'était fait interpelé parce qu'il était en train de *voler un autoradio.* Des gendarmes arrivent pour l'arrêter, il se retourne et *abat un gendarme en lui tirant en pleine tête*. Le collègue riposte et blesse le jeune. Le jeune est accusé de meurtre au premier degré. Le jeune se retrouve en face de moi pour un bilan et voilà ce que cela donne en entretien :

– Tu te rends compte de ce qu'il s'est passé ? Tu as tué quelqu'un.

– Il n'aurait pas été là, il ne serait pas mort.

– D'accord, mais le gendarme fait son boulot, alors que tu es en train de voler un autoradio ce qui n'est pas un acte courant, lui il arrive… (on redessine la scène)… Qu'est-ce que tu en penses ?

– *Il n'aurait pas été là, il ne serait pas mort.*

– Y'a une veuve, deux orphelins… tu te rends compte ? Tu vas être jugé, emprisonné…

– *Il n'aurait pas été là, il ne serait pas mort.*

L'adolescent a supprimé le problème donc il n'y a aucune conséquence.»

Il y a des tranches entières de jeunes dans la population qui *ne pensent plus* : il n'y a plus d'élaboration. Ils *vivent l'immédiateté et sont indifférents à la violence et à l'autre.* Face à cette *baisse du niveau cognitif*, les *enseignants* ne sont plus là pour activer les structures logiques mais pour ils sont là pour les construire. Or, ils ne sont pas formés à cet enseignement, contrairement à d'autres pays où ces derniers travaillent de concert avec les orthophonistes, les psychologues, les neuropsychologues, les cognitivistes, les psychomotriciens… La dyspraxie est reconnue en France depuis 2006, et aux USA depuis les années 70. Il y a un *problème de fond* et si on ne le régule pas on risque de sacrifier des pans entiers de la population. Ce n'est pas que le système est mauvais ou qu'il y a des mauvais acteurs du système, mais on ne donne pas les armes suffisantes aux acteurs du système pour *faire des choses intéressantes*.»

Fabrice BAK fait référence à l'ouvrage Violence à l'école et politiques publiques de Eric Debarbieux et Catherine Blaya, et à une étude faite au Canada montrant le rôle fondamental que jouent les déficiences sur le plan du traitement de l'information dans le cerveau dans le déclenchement et le maintien d'un comportement agressif chez les adolescents : Le traitement des délinquants violents, examen des pratiques actuelles de Ralph Serin.

6. Pistes de résolution de la situation

PISTE 1 – METTRE EN PLACE UN RITUEL DURABLE – ISOMORPHISME ELEVE / ENSEIGNANT

Pour travailler le *respect*, il semble intéressant de rappeler qu'une salle de classe est comme

une *petite société* : il est indispensable d'y poser des règles de vie adaptées au groupe et élaborées par le groupe lui-même. Ces *règles* peuvent notamment être de *préserver l'écoute* de chacun quotidiennement en levant la main, présenter des excuses lorsqu'il y a un manque de respect afin de reconnaître le respect et de réajuster son comportement. Le professeur *donne l'exemple du respect,* en saluant chaque élève entrant dans la classe puis en saluant le groupe entier, marquant le début du cours. Il montre *l'exemple de l'empathie* quand il demande aux élèves s'ils vont bien ou comment ils vont. Cependant, ces attitudes respectueuses ne garantissent pas un bon déroulement du cours *(cf. situation Temps 2)*. En revanche, maintenir tant bien que mal ce rituel de salutation peut avoir des *effets positifs sur le long terme* et garantir un respect durable et éventuellement une empathie entre élèves et enseignant. Ces derniers sont effectivement touchés par ce geste d'attention réitéré quotidiennement et vont pouvoir tisser des liens de respect et d'empathie envers l'enseignant par effet miroir *(cf. situation vécue Temps 3)*. Même si ce résultat met plus de temps à s'instaurer… La preuve en est que la *persévérance* de Mme B en terme de maintien du respect lui permet actuellement d'avoir de plus en plus de *retours positifs* de la part des élèves, notamment des "bonjour" et "merci" réguliers et de plus en plus de confidences. Cette première piste exploratoire a pu nous montrer que l'entretien d'un rituel de respect et d'empathie de la part du professeur ne fait pas directement ses preuves sur le court terme, mais peut s'avérer très efficace sur le long terme. En effet, nous remarquons un *phénomène d'inertie* chez les élèves qui mettent plus de temps à témoigner leur respect, mais qui n'hésitent pas à manifester leur *confiance* une fois que celle-ci est instaurée.

PISTE 2 – S'INTERESSER A L'HISTOIRE CULTURELLE DES ELEVES :

Mme B explique qu'elle s'est intéressée aux élèves, à leurs *origines culturelles* et à l'origine de leurs comportements. En effet, les élèves pouvaient *«tchiper»* en classe, Mme B a donc repris l'origine de ce geste et sa signification. Les élèves ignoraient ces points et ne l'utilisait que dans un but de provocation. En effet, le « tchip » est originaire du *continent africain*. Mme B les a informés qu'un «tchip» ne doit jamais être fait envers une personne plus âgée, qu'il marque un signe d'énervement. De plus, les élèves avaient tendance à dire le terme « pak pak » pour parler d'un élève. En *reprenant l'étymologie de ce terme* avec la classe, Mme B a expliqué aux élèves que ce terme est raciste et qu'il ne doit pas être utilisé, qu'il marque un manque de respect envers la personne à qui il est adressé, que ce n'est pas un terme

correct pour s'adresser à une personne. En échangeant, il nous a semblé important de souligner que nous avons constaté que lorsque le professeur prend le temps de *connaître leurs antécédents*, une *forme d'attention* se développe chez les élèves. En effet, l'institutionnalisation d'une règle ou d'un savoir nouveau, chez l'élève, ne va pouvoir se faire que dans la mesure où ce dernier a pu comprendre le sens de cette règle et se l'approprier. Il faut le vivre pour le comprendre et il faut le comprendre pour l'appliquer.

PISTE 3 – S'INTERESSER A LA PERSONNALITE DES ELEVES :

Mme L explique que sa première séquence pédagogique, intitulée *«Connais-toi toi-même» (cf. Socrate)*, initiée dès la rentrée avec ses classes de Seconde et de Première Arts Appliqués (Lycée Georges Brassens à Evry-Courcouronnes) a consisté en une *connaissance plus approfondie des élèves* dans le but de les aider à *affirmer leur personnalité*, à prendre leurs marques dans la classe, à *habiter mieux la classe* et à *consolider le groupe classe.* Cette première séquence s'inscrit justement dans la continuité du mémoire de recherche professionnel qu'elle mène cette année sur l'*épanouissement des personnalités individuelles des élèves* dans le but de resserrer le lien collectif. Mme L a mis en place différents *outils pédagogiques* pour montrer son *intérêt pour chacun de ses élèves* et instaurer une *relation de confiance mutuelle*. Elle s'est d'abord présentée aux élèves et a montré l'étendue de ses productions et de sa personnalité – son site internet – pour initier un échange. Les élèves ont ensuite rempli un *questionnaire personnalisé* leur permettant une phase d'*introspection* (quelle musique j'aime, quelles sont mes applications préférées, etc.), tout en informant l'enseignante des particularités sensibles de chacun d'entre eux. Mme L a mis alors en place tout au long de cette séquence une série d'outils partant de ce questionnaire pour affiner la personnalité des élèves (matrice de couleurs, gammes de couleurs, atelier collectif de décors où *les paysages intérieurs de chacun cohabitent,* document montrant à l'élève l'étendue de ses productions pour l'aider à s'orienter professionnellement…). Mme L constate que cette séquence a vraiment *renforcé le lien du groupe classe et l'estime de soi des élèves*. Ils se montrent de plus en plus confiants envers leur enseignante qui devient à leurs yeux non pas un juge strict mais un *consultant, une aide et un accompagnateur personnel qui se met à la place de l'élève pour le comprendre.* Ils l'ont même remerciée en retour en lui fabriquant un cadeau personnalisé pour Noël.

PISTE 4 – CONVOQUER D'AUTRES PERSONNALITES QUE L'ENSEIGNANT POUR ATTIRER LEUR ATTENTION ET PERMETTRE L'IDENTIFICATION

Nous nous sommes questionnées sur les notions *d'admiration et de modèle professionnel* comme possibles catalyseurs d'une identification et, par extension, d'une empathie chez l'élève. A l'ère du numérique et des *réseaux sociaux* comme Instagram, la notion de *modèle de réussite* et d'identification est un phénomène peu conscientisé chez l'adolescent, mais pourtant en œuvre. L'enseignant qui pouvait être un modèle de réussite dans les années 60 a aujourd'hui perdu de sa superbe et est largement remplacé par de *nouveaux modèles de réussite professionnelle* : des personnalités de la télé-réalité (la famille Kardashian par exemple – Kim Kardashian, 161 millions d'abonnés sur Instagram), les célébrités (artistes, musiciens, mannequins), les footballeurs, les youtubeurs, les influenceurs-entrepreneurs… Ces différents *modèles,* dont les métiers se concentrent autour de la notion de *beauté, de popularité et de performance corporelle,* ont la particularité de s'être construits par une médiatisation de masse sur les réseaux et différents algorithmes de popularité ayant facilité leur diffusion. L'accès aux réseaux sociaux comme Instagram par la majorité des adolescents et des lycéens issus de classes sociales moyennes voire défavorisées, est alors perçu par ces derniers comme un *tremplin possible, mais malheureusement illusoire, vers ces métiers modèles et cette starification*. Force est de constater que ces nouveaux modèles accaparent l'énergie et la concentration des élèves, qui *s'identifient à eux et aimeraient être à leur place : empathie nocive*. Face à cette *force d'attraction extérieure exercée par ces nouveaux modèles* sur nos élèves, susciter leur attention, leur intérêt, voire leur empathie, est devenu *un challenge.*

En tant qu'enseignante, Mme B explique qu'elle ressent pleinement une *perte de motivation* par rapport à la notion de réussite professionnelle via le parcours lycée. Il faut savoir qu'une grande partie des élèves de seconde professionnelle s'oriente vers le lycée professionnel *par dépit*. Face au manque de motivation des élèves, Mme B décide de leur *exposer son parcours professionnel personnel* afin de leur montrer qu'il est possible de réussir si on est motivé, quel que soit le parcours choisi. Elle s'aperçoit alors que ses élèves n'ont en réalité aucune considération envers le *métier d'enseignant,* qu'ils considèrent comme un *échec professionnel*. En effet, les élèves affirment que l'enseignant a choisi le *mauvais métier* car être enseignant n'est pas une vocation pour eux. Constatant que l'explication de son

parcours n'est pas suffisante pour que les élèves s'y identifient, Mme B alors décide de faire intervenir un *ancien élève du lycée*, actuellement en BTS Banque. Les élèves ont donc préparé en amont les questions qu'ils souhaitaient poser à l'ancien élève et Mme B remarque une certaine motivation et un intérêt face à la préparation des questions. Le jour J, Mme B est témoin d'un *réel échange constructif* entre les élèves et l'intervenant. Les élèves sont *très intéressés* par le parcours de l'intervenant, et cela a permis par la suite pour certains élèves, de prendre conscience du sérieux du parcours et de témoigner davantage de respect envers la formation suivie. Cette expérience montre que les élèves *s'identifient davantage à des jeunes* qui ont un parcours similaire. Cette *identification à des pairs* – et le respect du métier qui en découle – est beaucoup *plus saine et accessible pour les adolescents* que celle nourrie par les réseaux, narcissique et peu réaliste.

PISTE 5 – METTRE LES ELEVES A LA PLACE DE – LES CONCERNER – LEUR FAIRE JOUER UN RÔLE POUR INITIER L'EMPATHIE :

Mme M explique qu'elle rencontre aussi des situations où les élèves manquent d'empathie. Mme B exerce auprès d'élèves préparant le baccalauréat professionnel, accompagnement soins et services à la personne. Les élèves seront amenés plus tard à exercer leurs fonctions auprès de personnes fragilisées ou en situation de handicap : ils doivent donc mesurer *l'importance de faire preuve de respect et surtout d'empathie*. Pour favoriser cela, Mme M a testé à plusieurs reprises des situations en classe avec les élèves. Pour commencer, Mme M insiste sur le port de la blouse blanche en cours de travaux pratiques. Cette blouse doit être propre et les élèves ne doivent pas la garder pour aller dans la cour ou dans les couloirs. En effet, Mme M décrit que les élèves doivent déjà se *mettre «dans la peau» du soignant*. A chaque séance, les élèves se mettent donc en blouse blanche, et ont prit ce réflexe en entrant dans la salle. Le cours de soin peut ainsi commencer. A propos du *«se mettre à la place de»*, lors d'un cours de soin, alors la séance portait sur « l'aide à l'habillage et au déshabillage », les élèves ont minimisé l'importance de prendre en compte l'envie de la personne dans cette situation. Mme M a donc invité les élèves à se mettre en situation. Ils devaient porter un gilet épais et s'installer sur un fauteuil de soin. Un camarade devait leur mettre le gilet et le retirer selon une situation définie. Durant cette séance, les élèves se sont sentis concernés puisqu'ils ont en effet ressenti des difficultés à effectuer certains mouvements qu'ils pensaient faciles à réaliser. De plus, en se «mettant à la place de», ils ont

compris qu'il fallait toujours prendre en compte l'envie et les possibilités de la personne qu'on accompagne. En effet, c'est ensemble qu'on avance, et non pas séparément. Ensuite, lors d'une séance de soin portant sur « la réfection d'un lit inoccupé », les élèves ne voyaient pas l'intérêt de faire le lit de la manière dont la personne le souhaite mais plutôt comme le soignant le souhaite. Or, en leur exposant cette situation : «*imaginez que votre grand-mère est résidente d'un établissement d'hébergement pour personne âgées dépendantes, qu'un soignant lui fait son lit bien bordé, bien serré, alors qu'elle a demandé le contraire. Le soir arrivé, votre grand-mère, dans sa chambre, n'arrive pas à se mettre dans le lit car le soignant a trop bordé le lit et trop serré les draps. Fatiguée, votre grand-mère abandonne. Elle n'ose pas sonner pour ne pas déranger les soignants. Elle passera la nuit sur son lit, au-dessus des draps*». Après avoir exposé cette situation, les élèves ont marqué un temps de pause et ensuite : «*Madame vous avez raison*», «*Ça me fait mal au cœur*», «*En fait c'est vrai, c'est les souhaits de la personne qui comptent*», marquant une *prise de conscience,* puisque les élèves disaient que ce sont des choses comme cela qui font que l'on «prend soin de». Mme M a renouvelé cette expérience à plusieurs reprises pendant les cours de soins. Mme M a senti que les élèves étaient attachés à cette envie de se mettre à la place du patient afin d'identifier les points difficiles et les points importants. Elle l'a constaté notamment lors d'un travail pratique sur «la réfection totale d'un lit occupé». Les élèves doivent changer la literie complète d'un lit, ce lit reste occupé par un patient (un mannequin dans la salle) tout au long du soin. Après avoir réalisé le soin avec les mannequins, les élèves ont demandé à Mme M s'ils pouvaient faire comme dans les autres travaux pratiques. Ils souhaitaient se mettre à la place du mannequin dans le lit pour identifier ce qu'on peut *ressentir* au cours d'un soin long comme celui-ci, et difficile à réaliser pour le soignant comme pour le patient. Cette demande n'a pas été acceptée par Mme M pour des raisons de sécurité, mais elle a rebondi sur ce que disaient les élèves et elle les a félicités pour la conscience professionnelle qu'ils avaient gagnée depuis le début de l'année, et pour les préoccupations qu'ils avaient vis-à-vis des personnes dont ils pourraient s'occuper dans le futur.

7. Prendre parti

Comment sensibiliser les élèves au respect mutuel et/ou à l'empathie en classe tout en rendant ces postures durables ? Comment faire dialoguer respect et empathie en classe ?

Nous avons pu constater que les notions de respect et d'empathie peuvent advenir tour à tour dans différentes situations scolaires, et que toutes les pistes pédagogiques évoquées sont potentiellement fécondes, selon les contextes et l'état d'esprit des élèves. Mais le respect et l'empathie en classe dépendent toujours de l'action préalable du professeur qui va donner le ton par sa posture (regard, sourire, questions, politesse, gestuelle… cf. Piste pédagogique n°1). Non seulement le dialogue entre lien de respect et lien d'empathie est possible, mais il est également nécessaire au bon fonctionnement de la classe.

En effet, l'instauration d'un *lien de respect* entre élèves et professeur, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, permet tout d'abord d'instaurer *un cadre viable, une certaine distance entre les individualités à ne pas dépasser. Ce cadre* évite les débordements comportementaux, surtout pour des classes turbulentes. La relation de respect va donc devoir être maintenue *en arrière plan et sur le long terme*, sans discontinuité, pour que les élèves intègrent le fait qu'ils ne doivent pas aller trop loin ou déranger l'un d'entre eux – ou leur professeur -, si ce dernier montre une résistance personnelle. Par l'instauration d'un cadre de respect, les élèves sont plus enclins à *percevoir la limite de proximité à ne pas dépasser* en se heurtant au cadre que l'enseignant fera l'effort de rappeler (dire bonjour, vouvoyer, lever la main avant de parler…). Une fois que ce cadre de respect est instauré, le *tissage ponctuel et maîtrisé d'un lien d'empathie* peut advenir. Celui-ci va consister en un effort de *disponibilité et d'ouverture* de la part de l'enseignant face à ses élèves : consulter les ressentis des élèves, leurs avis respectifs, prendre le temps de leur poser des questions pour comprendre leurs envies, leurs modèles, leurs potentiels, leurs difficultés… Ces moments où le professeur *s'intéressent* aux élèves (cf. Pistes pédagogiques n°2 et 3) vont *toucher la sensibilité, l'expérience personnelle et les valeurs humaines* de ces derniers, qui auront envie de se livrer davantage, de participer, voire même accepteront de faire l'effort de se mettre à la place de leur enseignant. L'empathie reste tout de même une manière d'être à l'autre trop peu usitée et qui mérite d'être parfois incitée, déclenchée par des *dispositifs d'entraînement et de sensibilisation* : enfiler un costume, se mettre dans la peau d'un personnage, s'identifier à un pair… (cf. Pistes pédagogiques n°4 et 5). C'est en prenant l'habitude de « se mettre à la place de » que les élèves développeront leur empathie et l'étendront plus naturellement à différentes situations humaines et professionnelles.

Si le respect est crucial pour maintenir un cadre en classe, l'empathie est extrêmement

importante pour enrichir en profondeur l'intérieur de ce cadre, apporter de la confiance et de l'altérité. Mais surtout, l'empathie permet de faire progresser les élèves tout comme les enseignants, qui se nourriront mutuellement des réactions et des avis de chacun pour co-construire leur apprentissage. C'est en se mettant à la place de l'élève que l'enseignant peut vérifier la pertinence de son enseignement, et c'est en se mettant à la place du professeur et/ou d'autres personnes, que les élèves développent leur humanité, croisent les regards, se forgent une vision du monde riche et non unanime.

Le respect et l'empathie, en plus d'être des enjeux pédagogiques, sont également des enjeux citoyens, car en s'exerçant dans la classe, ils se diffusent aussi hors des murs de l'école, dans le quotidien des élèves et dans le cadre de leur futur métier.

Bibliographie

Debardieux, E. et Blaya, C. (2001) *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF Editeur. Pp 19-20.

Serin, R. C. Le traitement des délinquants violents : examen des pratiques actuelles. *Direction générale de la recherche et de la statistique Service correctionnel du Canada*. Researchgate : https://www.researchgate.net/profile/Ralph_Serin/publication/255613585_Le_traitement_des_delinquants_violents_examen_des_pratiques_actuelles/links/55927e4f08ae1e1f9bb05f1f/Le-traitement-des-delinquantsviolents-examen-des-pratiques-actuelles.pdf

Le monde. *Le « tchip », un phénomène qui est dans toutes les bouches*. Billet de blog, 4 juin 2015. lemonde.fr : *https://www.lemonde.fr/big-browser/article/2015/06/04/le-tchip-un-phenomene-qui-est-dans-toutes-les-bouches_5999050_4832693.html*

La loi pour une école de la confiance. *https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html*

Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle. Revue internationale. Editeur ADRESE/CIRNEF. 2009. P 33.

Bak, F. La douance adulte, une force handicapante. Conférence du 1er mars 2014. Mensa France. *https://youtu.be/v440gCxV5Oo*