



HAL
open science

Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative

Jean-Michel Meyre

► To cite this version:

Jean-Michel Meyre. Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français. NNT : 2018MON30059 . tel-02134573

HAL Id: tel-02134573

<https://theses.hal.science/tel-02134573>

Submitted on 20 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **UNIVERSITE DE MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'Education**

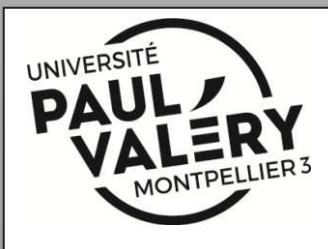
Présentée par **Jean-Michel MEYRE**

Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves

L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation
éducative

Soutenue le 15 décembre 2018 devant le jury composé de

M. Gilles BUI-XUAN, Professeur Émérite, Université d'Artois	Directeur de thèse
M. Jacques GLEYSE, Professeur Émérite, Université de Montpellier	Co-Directeur de thèse
Mme Marie-France CARNUS née COMBIS, Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J)	Jury
Mme Nathalie GAL-PETITFAUX, MCF, HDR, Université Clermont Auvergne	Jury
Mme Sylvie CANAT- FAURE, Professeur, Université Montpellier 3	Jury
M. Ghislain CARLIER, Professeur Émérite, Université catholique de Louvain	Rapporteur
M. Éric DUGAS, Professeur, Université de Bordeaux	Rapporteur



Résumé :

Freud définit l'acte d'enseigner comme un métier impossible (à l'instar de gouverner et soigner) car pour lui, « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant ». Quel point commun entre ces trois spécialités si ce n'est l'importance du rapport à l'autre ? Or, un examen du système scolaire et des préoccupations qui animent le milieu de l'éducation atteste d'une forte prédominance des aspects disciplinaires, didactiques. Pourtant, les souvenirs laissés par les enseignants auprès des élèves sont davantage conditionnés par la relation communicationnelle qu'ils ont établie ensemble.

L'étude de ce point de vue et la recherche d'éléments signifiants venant accréditer sa fonctionnalité a été réalisée au moyen d'une méthodologie croisée, quantitative et qualitative, convoquant des questionnaires à destination des élèves, des tests d'empathie et des tests d'assertivité auprès des professeurs, des films en situation d'enseignement analysés tant d'un point de vue thématique que quantitatif, ainsi que des entretiens semi-directifs avec les acteurs. Au final, ce travail atteste que la trace mnésique laissée aux élèves est conditionnée par un « curriculum d'assertivité socio-conative » dont la dynamique propre est à même de contribuer à la formation initiale et continue des enseignants.

Mots clés : relation éducative, curriculum, assertivité socio-conative, communication bienveillante, considération, souvenir

Abstract :

Freud defined the act of teaching as an impossible profession (like governing or treating people). Because, according to him, "from the start we can be sure of an unsuccessful success". What is the common point between these three fields, if not the importance of dealing with other people? However, a study of the school system and the concerns of the education community shows a strong predominance of disciplinary and didactical aspects. However, the memories left by the teachers to the students are more conditioned by the communicative relationship they have established together.

The study of this point of view and the search for significant elements to accredit its functionality was carried out using a cross-methodology, both quantitative and qualitative, summoning questionnaires to students, tests of empathy, and assertiveness to teachers, films in teaching situations analyzed from both a thematic and a quantitative point of view, as well as semi-structured interviews with the actors. In the end, this work shows that the memories left to the students are conditioned by a "socio-conative assertiveness curriculum" whose own dynamics are able to contribute to the initial and continuous training of teachers.

Key words: educational relationship, curriculum, socio-conative assertiveness, benevolent communication, respect/esteem, memories

Remerciements

Au moment de prendre ma plume (mon clavier) pour rédiger ces quelques mots, plusieurs choses me viennent à l'esprit.

La première est relative au temps, à ce moment si particulier où je devrais trouver les mots, justes et parfaits pour faire état de mon ressenti, de mes souhaits, de mes souvenirs.

La seconde renvoie à une phrase prononcée, de façon tout à fait insignifiante à la fin d'un repas, le jour où j'ai demandé à Gilles d'être mon directeur de thèse. Gilles tu as eu ce propos, si léger (sur l'instant) et si lourd de sens : « C'est amusant, tous les thésards que j'ai eu sont tous arrivés au bout »... Dont acte.

La troisième est bien évidemment liée aux raisons qui m'ont poussé à entreprendre cette démarche. Je pense, avec un peu de recul que dès mes premières années universitaires, l'omniprésence de la didactique, à travers à l'époque le courant cognitif, est quelque chose qui m'a dérangé. Ou peut-être davantage est-ce en réaction à ce monopole que je me suis progressivement construit une identité basée sur une certaine prévalence des aspects pédagogiques.

Plus tard, muté dans un collège de banlieue parisienne classé à l'époque ZEP-sensible, j'ai pu constater l'importance de la relation à l'autre dans le rapport enseignant-enseigné. Je remercie d'ailleurs tous les élèves que j'ai pu avoir ou croiser. Public parfois difficile, souvent en difficulté, il m'a donné de grandes leçons de vie...

De retour en région montpelliéraine, différentes remarques, commentaires ou propos de collègues ont contribué à achever cette prise de conscience quant à l'importance des différences interindividuelles dans le rapport à autrui m'amenant très vite à me projeter vers une recherche allant dans ce sens.

Ainsi, quelques années après ces expériences, me voici à l'aune d'une nouvelle épreuve, une étape de construction personnelle, évolution vécue par chacun d'entre-nous et pourtant si différente d'un individu à l'autre.

Gilles, comment ne pas commencer par toi...Un très grand merci. Tu as su adopter la juste distance qui m'a permis de pouvoir m'impliquer dans ce travail de recherche. Tu m'as apporté tes connaissances, tes éclairages, ta disponibilité, ta compréhension, ta patience. En retour, je suis persuadé t'avoir apporté frustration, impatience, agacement et stress sur la fin. En définitive, tu as su accompagner un thésard parfois un peu trop autonome, qui a mené son travail à son rythme, mais qui avait besoin de cela pour aboutir.

Je tiens également à remercier mon co-directeur de thèse. Jacques, je t'ai connu alors que je préparais le CAPEPS, retrouvé lors de l'agrégation d'EPS ; et aujourd'hui. Quelle finalité...

Que serait une soutenance de thèse sans un jury acceptant de venir, s'emparant des axes de travail d'un doctorant, démontrant par là l'intérêt qu'il a pour cette recherche et contribuant par ses critiques et remarques à l'amélioration et la maturation des différents axes de travail développés . Recevez toute ma considération et ma reconnaissance.

Je remercie mes collègues d'EPS qui m'ont encouragé dans ma démarche, m'ont soutenu et plus simplement pour ce qu'ils sont. Pierre, Daniel, ces mots sont pour vous.

Je remercie évidemment les collègues du collège Vincent Badie de Montarnaud qui ont accepté de jouer le jeu et m'ont permis d'être supports et acteurs de cette recherche, tout comme je remercie celles et ceux qui ont apporté leur aide lors de la rédaction de ce travail.

Un grand merci à tous les élèves que j'ai pu rencontrer lors de mon parcours professionnel ainsi qu'à tous ceux qui ont bien voulu répondre au questionnaire mis en ligne. Ce travail est pour vous, dans l'espoir qu'il puisse contribuer à l'optimisation des pratiques enseignantes.

Enfin, merci à mes proches pour leur soutien, leur patience, leur indulgence, leur amour. J'ai conscience qu'une thèse ne se bâtit pas seul. Vous en êtes également les acteurs, les fondations, les piliers, la structure, l'ornement.

A mes parents et mon frère, fidèles spectateurs de mes différents moments de vie.

A mes enfants, Thomas et Dune, et mon épouse Sandrine pour leur patience, leur bienveillance, leur indulgence.

SOMMAIRE

<i>INTRODUCTION</i>	14
1- HYPOTHESES	23
<i>PARTIE 1 - CADRE CONCEPTUEL</i>	27
1- LES EMOTIONS	28
1.1- Introduction	28
1.2- Définitions	31
2- LA COMMUNICATION	37
2.1- Approche globale	37
2.2- Différentes approches théoriques	39
2.3- La communication non verbale	43
3- EMPATHIE ET ASSERTIVITE	52
3.1- Définition de l'empathie	52
3.2- Ontogénèse chez l'homme	54
3.3- L'assertivité	60
4- CONATION	69
4.1- Une tentative de définition	69
4.2- De l'origine du concept	69
4.3- Conation et émotion	70
4.4- Conation et corporéité	72
4.5- De la conation à la socio-conation	73
4.6- Une extension de la socio-conation	74
4.7- De l'origine du modèle conatif aux cinq étapes conatives	75
<i>PARTIE 2 – PROBLEMATIQUE</i>	81
1- POUR UN ABORD DE NOTRE PROBLEMATIQUE	82

2- ENTRE ETHIQUE, MORALE ET VALEURS	83
3- QUELLES COMPETENCES ?	84
4- DE L'IMPORTANCE D'UTILISER LE MODELE CONATIF	86
5- LES DIFFERENTES ETAPES DU MODELE	87
6- LE CONCEPT D'ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE	89
7- PROBLEMATIQUE	91
PARTIE 3 - DEMARCHE METHODOLOGIQUE	94
1- L'ETABLISSEMENT	95
1.1- L'environnement	95
1.2- L'établissement	96
1.3- Le projet d'établissement	96
1.4- Contexte de l'EPS	97
1.5- Caractéristiques générales des élèves	98
1.6- Caractéristiques sociales	98
1.7- Caractéristiques scolaires	99
1.8- Caractéristiques motrices	99
1.9- Caractéristiques méthodologiques	100
1.10- Caractéristiques sportives	100
2- LES PERSONNELS	101
3- METHODOLOGIE	102
3.1- Le test d'empathie	103
3.2- Le questionnaire « élèves »	104
3.3- Le test d'assertivité	105
3.4- Les enregistrements vidéo	106
3.5- Les entretiens individuels	107
3.6- Traitement des données	107

**PARTIE 4 - L'ENSEIGNANT AYANT MARQUE POSITIVEMENT SES ELEVES : UNE
EBAUCHE DE REPONSE A TRAVERS LE CONCEPT D'EMPATHIE 109**

1- INTRODUCTION	111
2- CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION	113
2.1- Le contenu	113
3- ANALYSE ET RESULTATS	116
3.1- L'analyse et les résultats de l'empathie	117
3.2- L'analyse et les résultats du questionnaire « élèves »	127
4- DISCUSSIONS ET INTERPRETATIONS	135
4.1- De la globalité des observations	135
4.2- A la spécificité d'une attitude assertive	140
5- CONCLUSIONS	142

**PARTIE 5 - ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE ET CONTINUUM CONATIF : UNE
ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES 144**

1- METHODOLOGIE	145
1.1- Méthodologie de la construction du recueil des données	145
2- LES RESULTATS DES OBSERVATIONS	145
2.1- Présentation des résultats globaux	146
2.2- Présentation ciblée des résultats globaux	152
2.3- Vérification des indices de pertinence des réponses recueillies	172
2.4- Analyse comparative des résultats collectifs avec les résultats individuels de 2 enseignants	189
2.5- Analyse en composantes principales	223
3- ANALYSE INDIVIDUALISEE AU REGARD DES VALEURS GLOBALES	223
3.1- Analyse de M7M	224

3.2- Analyse d'E4M	229
3.3- Analyse de P1F	234
3.4- Analyse de M2M	239
3.5- Analyse de M9M	244
3.6- Analyse de B2F	249
3.7- Analyse d'E3M	255
3.8- Analyse de S4M	262
3.9- Analyse de H1F	270
3.10- Analyse de H2M	272
3.11- Analyse de S2M	278
3.12- Analyse de P3M	284
4- PROPOSITION DE MODELISATION D'UN CURRICULUM D'ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE	290
4.1- Vers une approche théorique générale	290
5- PRESENTATION SYNOPTIQUE	313
5.1- Discussions	327
CONCLUSION	337
1- LIMITES ET PERSPECTIVES	338
1.1- Limites	338
1.2- Perspectives	340
2- CONCLUSION GENERALE	343
BIBLIOGRAPHIE	348
INDEX DES ILLUSTRATIONS	363
INDEX DES TABLEAUX	369

INDEX DES AUTEURS	374
ANNEXES	383
TABLE DES MATIERES	527

INTRODUCTION

- « *Plus tard, je veux faire pompier ou maçon* », nous déclare Nathan, 6 ans.

- « *Pourquoi ?* » demandent unanimes les adultes présents.

- « *Pour sauver des vies ou pour détruire l'école...* ».

Silence, sourires et rires ponctuent ces propos.¹ Pourtant, Nathan n'est pas méchant, ni agressif, encore moins vulgaire ou mal élevé. Alors, quelles raisons peuvent pousser cet enfant, certes en difficulté scolaire, à tenir de tels propos ?

Selon Rolland Viau (2002)² les enseignants doivent continuer à se préoccuper de la motivation de leurs élèves car ils sont de plus en plus les seuls modèles que les enfants et les adolescents peuvent observer en train d'apprendre et d'aimer l'apprentissage. Est-ce à dire qu'en qualité de modèle, l'enseignant du petit Nathan est un mélange d'altruisme et de destruction, « L'Étrange cas du docteur Jekyll et de M. Hyde »³ ? Le bon sens tendrait à faire renier cette hypothèse.

Ainsi va la formation...

A l'heure où le ministère de l'Éducation Nationale organise une grande réflexion autour de l'évolution des programmes de lycée après avoir fait paraître ceux du collège en 2015, qu'il est demandé de mettre l'élève au centre du système éducatif,⁴ que les notions de plaisir et d'émotions font l'objet de recherches spécifiques (notamment en EPS), que les missions de l'enseignant ont été redéfinies, que la formation des cadres a été revue, quelles raisons permettent d'expliquer la tenue de tels propos chez des élèves novices dans l'apprentissage ?

Les ouvrages traitant des savoirs, des méthodes d'apprentissage, des connaissances sur les caractéristiques des élèves à différents stades de leur développement ne sont plus uns mais multiples⁵ et pourtant les écoliers persistent à faire état d'une certaine réserve à l'égard de leurs enseignants. A l'échelle nationale, tout semble être fait pour que les programmes évoluent, que l'approche des élèves soit transformée. La formation universitaire des futurs professeurs⁶ contribuant à améliorer la réflexion disciplinaire, à découvrir les différentes approches pédagogiques, à identifier les enjeux, connaît une considération accrue et pourtant,

¹ Histoire réelle survenue à l'été 2015.

² Propos tenus au cours d'une conférence à l'université de Sherbrooke (Québec, Canada).

³ Stevenson, R.L. (1886). *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Longmans, Green & co, London.

⁴ Recommandation ministérielle datant de 1989, Loi d'orientation.

⁵ RENÉ (Bernard-Xavier). L'un et le multiple en EPS ou la puissance du mythe unitaire. in *Éducation physique I. Quelles pratiques corporelles à l'école ?* ; pp. 79-96.

⁶ Professeurs des écoles ou professeur du secondaire.

la question d'une formation professionnelle orientée vers une approche humaniste du métier d'enseignant demeure.

Si la circulaire n° 97-123⁷ présentait 8 compétences à acquérir, celle de 2007 éclaire sur 10 compétences nécessaires pour pouvoir intervenir dans le système éducatif français⁸, et à l'heure actuelle, sous tutelle du « *référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation* »⁹, c'est à travers 5 items majeurs déclinés en 19 compétences spécifiques qu'il faut trouver les aptitudes et les capacités indispensables à maîtriser pour prétendre pouvoir enseigner. Seul problème par rapport à tout ceci : qu'en est-il de la prise en compte de « l'individu enseignant » dans sa spécificité humaine ?

Les recherches en pédagogie ont souvent pour principal objet l'étude du comportement de l'enseignant. Qu'elles soient behavioristes (Domas & Tiedeman, 1950 ; Piéron, 1993 ; Siedentop, 1994 ; O'Donohue & Ferguson, 2001), cognitivistes (Shavelson & Stern, 1981 ; Durand, 1996 ; Gentaz & Dessus, 2004 ; Tinning, 2007), écologiques ou situées (Suchman, 1987; Theureau, 2000 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Ria *et al.*, 2003), elles traitent de l'efficacité, des structures, des procédures. Pourtant selon Mireille Cifali, « *avoir comme point de mire un métier de l'humain implique qu'on réserve une place au porteur de l'action et à sa relation avec les autres vivants* » (2001, page 127)¹⁰.

Carl Rogers en 1971 envisage l'enseignant comme un individu empathique capable de gérer « aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles ». ¹¹ Mialaret en 1977 surenchérit, estimant que l'enseignant doit établir une « *authentique communication* » avec les élèves. Il ajoute qu' « *il est indispensable que l'enseignant connaisse les moyens d'établir*

⁷ Cette circulaire du 23 mai 1997, énonce 8 compétences nécessaires (suffisantes ?) aux enseignants pour exercer pleinement leur rôle et fonction : exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation, contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif, exercer sa responsabilité dans la classe, connaître sa discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, savoir conduire la classe, exercer sa responsabilité dans l'établissement. La conclusion de cette circulaire situe bien *l'absence, l'oubli* des compétences humaines dans cette profession (vocation ?) à mission hautement relationnelle ; « il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce (...). Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation ».

⁸ Si la circulaire N°2007-045 du 23 février 2007 fait apparaître davantage d'exigences, ces dernières ne sont pas davantage orientées vers l'élève et encore moins vers l'introspection et la capacité à s'intéresser à l'autre en tant qu'individu.

⁹ Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013.

¹⁰ Démarche clinique, formation et écriture. *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*, Bruxelles, De Boeck. 119-135.

¹¹ Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre ?*. Dunod, Paris.

cette communication sans laquelle ni son enseignement, ni son éducation ne pourront atteindre leurs buts ». ¹²

L'importance accordée au rôle des compétences émotionnelles sociales est à rapprocher de « *l'amorevolezza* » chère à Don Bosco ¹³ pour qui une affection inconditionnelle organisée autour de l'indulgence et de la confiance pour l'élève est indispensable à la bonne instauration de la relation pédagogique.

Pourtant cette évidence ne semble pas faire l'unanimité. La logique de l'érudition reste de mise. Pour preuve, la masterisation de la formation des enseignants, certains propos relevés dans des médias « grand public » ¹⁴, l'étude Pisa de l'OCDE de 2012 ¹⁵, ou encore les observations de Nathalie Bulle, chercheuse au CNRS ¹⁶, ne font que confirmer cette vision des choses. « *Plus son niveau académique est élevé, (...) et meilleure est la réussite de ses élèves* » (Bulle, 2012, page 84).

Vers une approche plus humaine ?

A la suite d'une recherche sur l'enseignant d'EPS qui a marqué positivement ses élèves ¹⁷, nous avons pu conclure que les valeurs principales possédées par ces maîtres sont la passion, la compréhension de l'élève, son intérêt pour lui et le souci d'équité ; en d'autres termes, un ensemble de valeurs humaines constitutives de la personnalité même de l'enseignant (l'enquête et les principaux résultats se trouvent en annexes). Cette thématique du bon enseignant et de la compétence humaine et humaniste, même si elle n'est qu'un élément circonscrit de la formation du futur enseignant, et encore davantage au regard des programmes de concours de recrutement, connaît pourtant une production intellectuelle riche et variée ; *N'oublions pas les bons profs*, de Nicolas Mascret (2012), *Un prof a changé ma vie*, de Vincent Rémy (2014), ou des écrits d'ordre plus scientifiques, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions et dilemmes au quotidien* de Tardif et Lessard (2000). Du côté de la Suisse ou Outre Atlantique, les études qui ont portée et validée cette approche sont nombreuses ; *L'éducation du point de vue des enfants*, de Cléopâtre Montandon (1997), *Are*

¹² Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Presses universitaires de France, Paris, p. 11.

¹³ C'est au cours d'un colloque à Lyon que Guy Avanzini a eu la possibilité de présenter les travaux de Don Bosco.

¹⁴ *Le Nouvel Observateur*, dossier « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », n° 2496, 6-12 septembre 2012, 82-91.

¹⁵ Pour plus d'information, consulter le site : <http://www.oecd.org/pisa>

¹⁶ *Le Nouvel Observateur*, op. cit.

¹⁷ Meyre, J.M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *STAPS*, 100, 43-53.

effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence, de Kathryn Wentzel (2002), ou encore *Transformer la violence des élèves*, de Daniel Favre (2007), (même si ce dernier contrairement aux exemples précédents est un chercheur français).

Des propos tenus par Don Bosco, Mialaret, Rogers et Zanna (2015)¹⁸ confortent le rôle essentiel de l'empathie dans le triptyque enseignant-enseigné-savoir, permettant l'adaptation posturale, verbale ou interrelationnelle. Par-delà la nature même du savoir, des relations d'ordre affectif se créent, existent, perdurent ou évoluent. Celles-ci peuvent être positives (+) quand le ressenti est favorable, neutres (=) quand la relation, l'échange, ne transforme ni ne crée aucune émotion, ou négatives (-) dans le cas d'une perception défavorable. A partir du modèle de Houssaye¹⁹, nous avons cherché à modéliser ces échanges permettant d'améliorer la perception des échanges et des relations connexes.

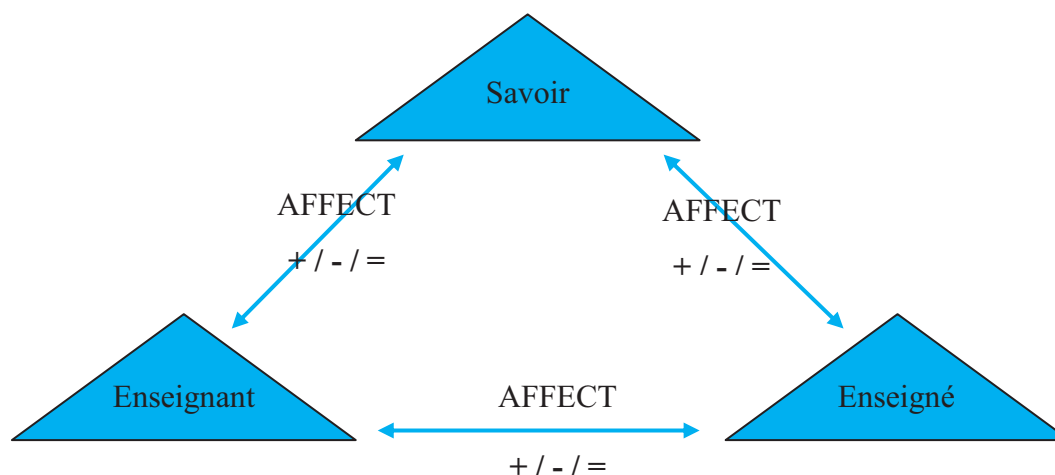


Illustration 1. Modélisation des interrelations affectives dans le triangle pédagogique.

Cependant, les relations au cours de tout acte d'enseignement n'étant pas duelles mais multiples, le modèle de Faerber (2002) permet la représentation et la nécessaire prise en compte du groupe classe au sein de ces interrelations. « *Par groupe, nous entendons un ensemble institué d'apprenants et d'enseignant(e)s en interaction, partageant des objectifs*

¹⁸ Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

¹⁹ Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, vol.1*. Broché.

communs. Le contexte de médiation est l'environnement matériel ou virtuel dans lequel ou par lequel interviennent ces interactions. »²⁰

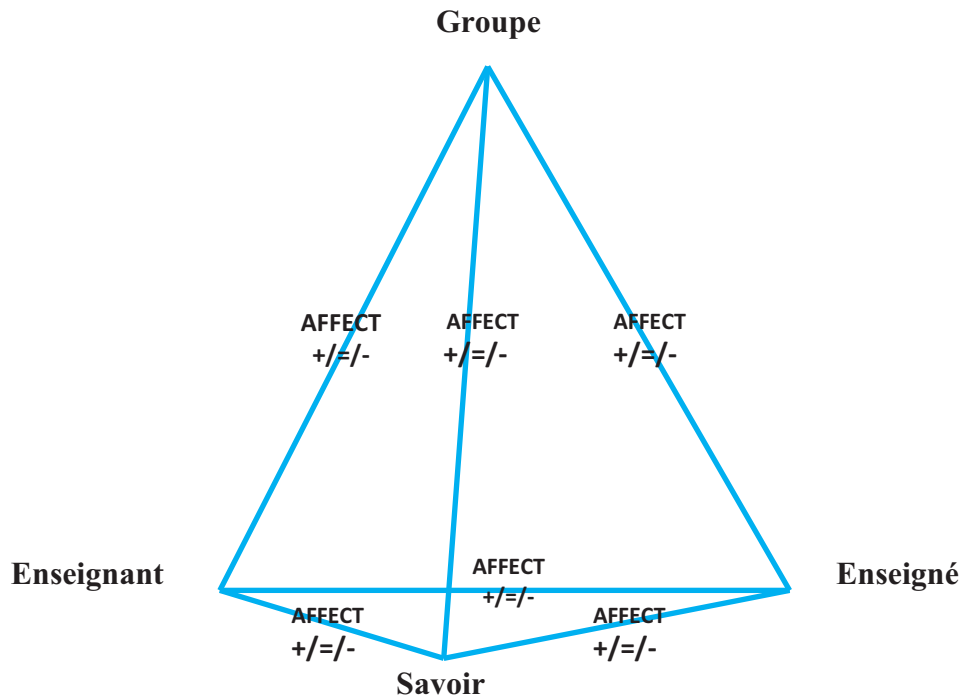


Illustration 2. Modélisation des interrelations affectives dans le tétraèdre pédagogique.

Comprendre la personne ou le groupe avec lequel la communication est établie, non pas en terme d'organisation verbale mais au niveau émotionnel, voilà une qualité essentielle dans la mission de l'enseignant. Ressentir les émotions d'un élève, de plusieurs, du groupe classe, des relations interindividuelles au sein de ce même groupe, voilà ce qui caractérise la capacité empathique. Or, qu'en est-il dans le système de formation actuellement mis en place, quelles sont les compétences développées par les enseignants et par suite logique, quelles en sont les conséquences sur le terrain ?

La recherche effectuée sur le « bon » enseignant d'EPS a permis d'aller plus loin, insistant sur la notion de valeurs humaines, qui constituent la personnalité même de l'individu. Pour paraphraser Jean Jaurès (1964, 53), « on n'enseigne pas ce que l'on sait ou

²⁰ Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In Larose, F. & Karsenti, T. (Eds.). *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement: bilan et perspectives*. 99-128. Sherbrooke : Editions du CRP, Université de Sherbrooke.

ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». La personnalité, les valeurs, l'éthique, toutes ces qualités qui définissent le caractère individuel de chacun et qui ont été « incorporées »²¹ se retrouvent dans la façon dont l'enseignant aborde sa relation au monde, à son enseignement, à ses élèves au sein du groupe classe et à chacun dans son individualité. Sa façon, son approche, son style qui constituent sa particularité et sa singularité représentent ce qui marquera l'individu « élève » dans sa confrontation à l'individu « enseignant », et ce qu'il apprendra de lui, échanges, confrontations et apprentissages connaissant une relation bilatérale. Car si l'enfant se construit à travers l'image parentale, l'élève se construit au travers du professeur auquel il est confronté, lui laissant souvenirs, bien-être ou malaise, constitutifs de sa personnalité, de son approche des choses et des êtres.

Ce rapport à l'enseignant n'est pas linéaire. Il évolue dans le temps et dans l'espace, dans le rapport à la matière disciplinaire, dans la connexion établie avec le professeur. Méard en 2004 signale que « nous pouvons remarquer que certains collègues réussissent mieux que d'autres avec les élèves difficiles. Ils peuvent initier des transformations spectaculaires de conduites d'élèves où les plus rebelles, les plus violents se mettent à participer, à négocier avec d'autres, à respecter le matériel. Certains décrits comme impossibles se mettent au travail et progressent » (page 17)²². Le rapport à l'enseignant, à la matière, l'image renvoyée par ce tout est donc à considérer comme un élément structurant et facilitateur de l'apprentissage.

C'est sur la base de ce constat et fort de notre expérience personnelle que nous avons décidé d'aborder notre recherche sur le bon enseignant d'EPS²³. Au final, sur l'ensemble des personnes interrogées et sans lien direct avec l'âge ou le sexe, les valeurs dominantes que possédait l'enseignant qui les avait marqués positivement étaient la passion, la compréhension, l'intérêt humain porté à l'autre et l'honnêteté. Cléopâtre Montandon (op. cit.) en 1997 relevait « l'écoute, la gentillesse, la disponibilité envers les élèves, la compréhension, l'humour, la sympathie »²⁴ ainsi qu' « une exigence bien dosée ». Chercheuse dans le

²¹ Lire à ce sujet les travaux de Gilles Bui Xuân, in Bui-Xuân, G. (1993), *Enseigner l'EPS*. Clermont-Fd, AFRAPS.

²² Méard, J. A. (2004). Pour une pédagogie régulatrice en EPS. *Revue EPS*, n° 309, 17.

²³ Meyre, J.M. (2011). *Le comportement de l'enseignant d'EPS et son impact sur les élèves*. Mémoire pour l'obtention d'un Master 2. Travaux repris et commentés en 2013 dans la revue STAPS n° 100. Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *STAPS*, 100, 43-53.

²⁴ Selon un article de Jacques Lecomte, mis en ligne le 30 avril 2013 : <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article76>

Maryland, Kathryn Wentzel parle d'attitude de bons parents²⁵, Aspy et Roebuck (1990)²⁶ reprenant certaines qualités mises en avant par Rogers²⁷, à savoir l'authenticité, la considération et l'empathie et validant le fait que former les enseignants à ces techniques ainsi qu'aux qualités relationnelles a un impact positif sur le climat pédagogique ainsi que sur la qualité et l'amélioration des résultats scolaires obtenus.

Faisant suite à ce constat ainsi qu'aux résultats obtenus, nous avons choisi de qualifier cette compétence professorale « *d'assertivité socio-conative* »²⁸, ce terme permettant de définir la structure même du mode de fonctionnement des enseignants dans un cadre scolaire avec une volonté d'agir et une gradation individuelle spécifique et particulière. Désireux d'apporter une structure d'analyse ainsi qu'un registre de moyens permettant une évolution de l'approche centrée sur la personne, nous avons souhaité poursuivre ce travail.

Approche initiale

« Avoir comme point de mire un métier de l'humain implique qu'on réserve une place au porteur de l'action et à sa relation avec les autres vivants. Lorsqu'on reconnaît être porteur de sa pratique en tant que sujet - sujet déterminé par des lois et une culture mais aussi capable de création-, on accepte la part qu'on prend dans toute action, cette part pouvant être travaillée avec d'autres. On comprend aussi qu'il ne revient pas forcément à l'autre de se transformer, mais à soi de se déplacer en lui laissant un espace pour évoluer ; que l'on se défend de lui dans un premier temps parce qu'il fait peur ; qu'il ne s'agit pas d'être à sa disposition mais être attentif aux signes qu'il donne. » (1996, page 127)²⁹ Repris à Mireille Cifali, ces quelques mots sont une parfaite illustration de notre conception et de notre approche de ce que devrait être le métier d'enseignant ainsi que de la nature du questionnement, des interrogations et des axes d'évolution que tout un chacun devrait poursuivre. En qualité de chercheur, désireux de fournir un travail scientifique porteur de réponses à ces problématiques de place et d'importance des valeurs humaines au sein de la

²⁵ Ceci n'est pas sans rappeler l'attitude de bon père de famille réclamée dans certains textes régissant l'enseignement de l'EPS. Cependant, dans ce cadre précis, ces recommandations sont orientées dans un souci d'ordre sécuritaire.

²⁶ Travaux et résultats relevés dans *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste*. Montréal, Actualisation.

²⁷ Rogers C. (1984). *Liberté pour apprendre ?*. Dunod, Paris.

²⁸ Meyre, J.M., *op. cit.*

²⁹ Cifali, M. Démarche clinique, formation et écriture. *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. p.127.

relation pédagogique, les propos de Cifali contribuent à nous éclairer sur la nature et l'orientation de nos disquisitions, inclinant celles-ci vers l'analyse des pratiques enseignantes à travers un continuum conatif de l'assertivité socio-conative.

Afin de structurer ce travail, nous avons souhaité nous appuyer sur une confrontation du ressenti des élèves avec celui de la capacité de perception émotionnelle des enseignants, approche pouvant être qualifiée d'*in vivo* selon une terminologie proposée par Nicolas Mascret. En effet, pour ce chercheur, adopter une approche de ce type, c'est utiliser une « *forme de construction de sens intime, interne à la personne et pas forcément verbalisable* » (2006, page 54).³⁰ Le ressenti, l'affect, la perception des émotions et des sentiments personnels et de ceux des autres, quoi de plus personnel et comment l'appréhender chez un individu si ce n'est par la détection de signes et comportements plus ou moins visibles, plus ou moins explicites des variations de ses états intérieurs. Réalisés au sein d'un établissement de la banlieue montpelliéraine, les questionnaires, recueils, résultats, indicateurs et conclusions ne trouvant leur pertinence qu'en regard de la spécificité du public ciblé, une autre façon de qualifier notre démarche serait de la définir comme une approche expérimentale (au sens défini par André Giordan³¹ d'un cas clinique).

D'autre part, désireux de sortir des approches et des procédés scientifiques communément utilisés, nous avons également cherché à orienter notre recherche sous un axe un peu différent. La démarche adoptée n'est pas celle de « l'expert » traitant des questions de « l'expert s'adressant à des novices », mais au contraire de l'utilisation de l'avis des « novices » pour caractériser l'« expert s'adressant à des novices » par l'intermédiaire d'une structuration et d'une modélisation établie et ordonnée par un « expert ».

Ainsi, l'utilisation de l'opinion des anciens élèves du collège énumérant les enseignants qui les ont le plus marqués positivement, matière par matière, pour au final déterminer celui ou celle qui les a le plus interpellé constitue le point de départ de notre analyse. La comparaison ultérieure avec le degré de perception des émotions des enseignants permet de catégoriser ces derniers par l'analyse de la régularité dans les rétroactions élèves. A partir de là, les films viennent en support de notre démarche, leur analyse contribuant à établir le continuum

³⁰ Mascret, N. (2006). Badminton scolaire: gagner ou perdre « avec la manière ». *Cahiers du C.E.D.R.E.* n°6, p. 54.

³¹ Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris, Belin. Dénonçant le rituel du « OHERIC » (observation-hypothèse-expérience-résultats-interprétation-conclusions), Giordan insiste sur la variabilité des activités de la démarche expérimentale. Pour lui, le modèle OHERIC est théorique, la réalité du chercheur l'amenant à des allers-retours entre l'hypothèse, l'expérience, la question, chacun alimentant l'autre, les écarts, les erreurs observées modifiant l'ensemble de la structure de recherche.

d'assertivité socio-conative, modèle structural évolutif utilisable dans le cadre de formations des métiers de l'humain.

Utiliser le modèle conatif, c'est prendre appui sur un support théorique qui met l'homme au centre du système, toute action vécue, intelligible ou non, se trouvant incorporée (dans le sens d'intégration corporelle), c'est-à-dire capable de transformer l'individu dans ses pensées et ses actes, dans ses valeurs et ses idées. L'Homme bien que doué de la faculté de réfléchir, d'analyser, de raisonner ne peut faire abstraction de ses affects, de ses émotions, de ses désirs. La conation, bien plus que la cognition qui ne peut renvoyer qu'à l'analyse des faits tels qu'ils sont vus et analysés post action (avec les erreurs de compréhension et d'interprétation de l'individu qui s'observe et se juge en train d'agir, donc qui cherche une raison rationnelle à des comportements parfois produits de façon irrationnelle, spontanée, inconsciente), est l'approche qui valorise tant le cognitif que l'affectif. De plus, notre démarche, utilisant une méthode qualitative dans le choix du traitement individuel des personnalités enseignantes, mais également quantitative par le nombre d'enseignants et de films analysés, cherche à dépasser le principe d'unicité afin de proposer un modèle pluriel adaptable à chacun.

1- Hypothèses

L'abondance de livres, recueils, recherches et autres articles nous prouve que la relation enseignant/enseigné semble être un problème récurrent de tout système éducatif. Les exemples d'indiscipline, d'arrogance ou de violence au sein du système scolaire en sont la preuve³², ces faits et difficultés se trouvant accompagnés de leurs lots d'ouvrages et de recueils en tout genre³³. Loin de ne trouver son origine que dans des problèmes de savoir et

³² En 2011-2012, le Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité scolaire (Sivis) dénombrait 13,6 incidents graves pour 1.000 élèves dans les établissements du secondaire, (valeur s'élevant à 15 en collège ainsi qu'en lycée professionnel) soit 1 point de plus que lors de la période 2010-2011. Cependant, ces soucis ne sont pas nouveaux ; nous en voulons pour exemple les violences entre les étudiants de la Sorbonne et les bourgeois parisiens, la police du prévôt de Paris, et même, les moines de l'abbaye de Saint-Germain-des-Prés au XIIIe siècle. Autre exemple, les révoltes d'élèves qui ont agité les murs du lycée Louis-le-Grand, entre 1818 et 1883.

³³ A titre d'illustration, nous énumérerons 3 ouvrages traitant de ce sujet, édités à différentes périodes, preuve de l'antériorité et de la systématisme (régularité) du problème ici abordé ;

Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child Development*, 10, p.73-89.

West, D. J. (1969). *Present conduct and future delinquency*. London, Heinemann.

Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles, Editions De Boeck.

d'apport théorique en classe, cette difficulté trouve une seconde genèse dans la non connexion émotionnelle, empathique et humaine (voire humaniste) entre adulte et enfant (ou adolescent). Les programmes de l'Education Nationale, support des contenus et des compétences exigibles pour enseigner, ne prennent que peu en compte cette dimension de la relation pédagogique. Pourtant, les notions de communication, d'émotions, d'empathie et d'assertivité ont à de nombreuses reprises et depuis des décennies été abordées. La connaissance de ces concepts contribuant à la compréhension du phénomène et à l'obtention d'éléments de réponse aux problèmes soulevés, nous nous attacherons dans une première partie à faire état des recherches antérieures, contribuant à mieux définir le cadre théorique et renseigner la problématique.

La première partie de cette thèse consistera en une revue de la littérature situant le cadre de nos recherches et permettant d'apporter une définition aux différents concepts.

Suite à cette approche théorique, la problématique de la thèse sera amenée, et discutée en regard de l'historique du projet et des différents éléments théoriques exposés. De là, nous dégagerons les hypothèses de travail, les choix d'opérationnalisation nous permettant de répondre à nos interrogations.

Dans une société de plus en plus centrée sur l'assouvissement des besoins personnels, dans un système isolant de plus en plus l'individu, la question de l'impact renvoyé par les enseignants, couplée à la prise compte de leur capacité à percevoir les émotions chez leurs élèves, nous apparaît légitime. Afin d'étudier l'interrelation de ces deux éléments, nous avons choisi de procéder à une analyse quantitative du nombre d'enseignants appréciés par les anciens élèves au sein d'un collège support à notre expérimentation et du degré d'empathie de ces adultes. Dans un second temps, une approche qualitative nous permet de relever ceux ou celles que les élèves ont le plus apprécié et de coupler ces données avec leur capacité perceptive des émotions d'autrui.

Ou plus près de nous et utilisant le modèle conatif comme prédicateur du niveau de violence ressenti par les différents éléments du système éducatif :

Joing, I. (2008). *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Doctorat de l'Université du Littoral Côte d'Opale.

La deuxième partie de cette thèse consistera en l'étude du nombre et des caractéristiques des enseignants ayant été choisis par les élèves comme enseignants les plus marquants au cours de leur scolarité, avec leur capacité à percevoir les émotions chez les autres (empathie).

Nous émettons comme **hypothèse principale** qu'il existe un lien étroit entre capacité empathique et opinion positive laissée auprès des anciens élèves.

En d'autres termes, il nous apparaît intéressant de vérifier que plus le degré d'empathie est élevé, plus l'enseignant(e) laisse une opinion positive de lui/d'elle auprès de ses élèves.

Un des enjeux de l'Ecole est de favoriser le développement physique moral et social de chaque enfant, de chaque adolescent, de chaque élève. Les contenus d'enseignement apportés sont un premier élément de réponse. La structuration personnelle, la construction de l'image de soi, le sentiment d'estime de soi sont trois éléments également incontournables dans le développement et la préparation à la vie future. L'Ecole, structure socialisante, éducative et obligatoire de 3 à 16 ans a, sur ce point également, un rôle à jouer. L'enseignant, interlocuteur porteur de savoirs, qui au sens étymologique du terme, enseigne (*in signare*), se retrouve être le modèle structurant de l'enfant, celui par lequel passe les valeurs humaines, (apprentissage des relations sociales, importance de la prise en compte et de la reconnaissance de l'Autre dans ce qu'il a de propre, de spécifique et de différent). Or nous avons constaté que face à la considération humaine, face à la perception des affects d'autrui, les enseignants ne sont pas tous égaux. Cette capacité, appelée ici assertivité socio-conative, conditionne les relations interpersonnelles que l'enseignant entretient avec le groupe classe tout comme, par effet d'imitation et d'incorporation culturelle, elle devient structuratrice du citoyen de demain. Un développement dans la capacité assertive facilite le rapport adulte/enfant, assainie la relation pédagogique, améliore le souvenir laissé par l'enseignant à l'élève à travers le prisme émotionnel vécu, condition de progrès de celui-ci.

Ainsi, la troisième partie de cette thèse détaillera, à partir du modèle conatif, la question de la construction d'un curriculum d'assertivité socio-conatif, constitutif d'indicateurs d'étapes, repères des transformations des enseignants et modèle de construction des acquis pouvant influencer la formation et le développement de cette compétence.

Notre **hypothèse principale** ne pouvant faire abstraction du fait que les différences d'appréciation des personnels de l'éducation contribuent à influencer positivement ou négativement la réussite scolaire et la construction identitaire des enfants, le comportement de l'enseignant envers ses élèves témoigne de l'étape d'assertivité socio-conative dans laquelle il se situe.

A l'issue de ce travail, et avant de conclure, suite au recueil des résultats et de l'analyse des données, nous ouvrirons une discussion permettant de mettre en perspective les résultats obtenus avec d'une part les résultats attendus et d'autre part de leur utilisation dans un cadre scolaire, professionnel, à des fins de formation enseignante. L'appréhension des limites, des écueils et des espaces ouverts nous permettra de disposer d'un angle d'analyse et d'un recul contribuant à l'enrichissement de cette discussion.

PARTIE 1
CADRE CONCEPTUEL

1- LES EMOTIONS

1.1- Introduction

Les émotions, compétences innées de la nature humaine, vectrices du comportement, orientent, guident ou induisent nos réactions, notre conduite, notre façon d'agir. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous présenterons la notion d'émotions, en essayant, après en avoir établi les définitions, de préciser différentes théories et d'en faire ressortir leurs composantes, leurs natures, leurs spécificités. Nous tâcherons ensuite d'en rapprocher certains principes de communication en abordant le lien et la structure organisatrice de ceux-ci dans la relation que chacun entretient avec l'autre.

L'émotion est un terme familier communément employé dans le langage courant. Comme le soulignent Fehr et Russel (1984, page 464), « *Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition* ». (Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'au moment où on lui demande d'en donner une définition). Il est également devenu facile, car fortement vulgarisé, que le corps « parle » au travers des émotions ressenties, ses expressions contribuant à les caractériser. Ainsi, faire des gestes brusques sera significatif d'un état de colère alors qu'avoir une posture repliée sera davantage synonyme d'ennui (Wallbott, 1988). De même, à travers la voix, ses intonations, son débit, son intensité, son articulation, sa tonalité, etc., il est facile d'apprécier l'état émotionnel de son interlocuteur (cité dans Picard, 1997). Enfin, la nature des phrases prononcées peut également être révélatrice des états émotionnels (Kerbrat-Orecchioni, 2000)³⁴.

Les interrogations et les questionnements que l'homme se pose sur les émotions ne sont pas des préoccupations nouvelles. Dès la Grèce antique, les philosophes se sont enquis de ce sujet et leurs points de vue, leurs approches et leurs conclusions, malgré une unité thématique pouvaient être aux antipodes les uns des autres. Si pour Platon (427-358 av. J.-C.) l'émotion dont l'homme subit les effets est source de perversion, pour Aristote (384-324 av. J.-C.) elle contribue à son développement personnel. Transposé à l'heure actuelle, il utiliserait les termes de « *construction de son soi identitaire* », de son « *univers émotionnel* ».

En 1679, René Descartes identifie six émotions simples "*l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse*", les autres n'étant que des composées des premières ou

³⁴ A travers des phrases simples comme « je suis content », l'individu fait partager sa joie à son (ses) interlocuteur(s), permettant ainsi de partager son état émotionnel.

les mêmes mais exprimées à des degrés différents. Opposant le corps et l'âme, siège d'activation émotionnel, il précise que « *les perceptions qu'on rapporte seulement à l'âme sont celles dont on sent les effets comme en l'âme même, et desquelles on ne connaît communément aucune cause prochaine à laquelle on puisse les rapporter ; tels sont les sentiments de joie, de colère, et autres semblables.* » (Art. 23, page 516)³⁵

Il faut attendre Charles Darwin pour voir les premiers travaux sur les émotions. Dans son approche évolutionniste, il détermine un nombre limité d'émotions, innées, communicatives et communes à toutes les cultures, mais plus ou moins exprimées sur la base de référentiels culturels différents.



Illustration 3. Image extraite du livre « L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux » par Charles Darwin en 1872.

³⁵ Descartes, R. (1649). Des passions de l'âme. Art. 23 « Des perceptions que nous rapportons à notre âme »



Illustration 4. Expressions faciales des émotions chez les nourrissons, d’après Rosenstein et Oster, *Baby FACS Coding Manual* (1988).

A partir de là, de nombreuses recherches sont menées, certaines étant en contradiction avec d’autres, ou abordant une approche différente. Ainsi à titre d’exemple, si pour William James (1884), l’émotion naît de la prise de conscience des modifications ou des réactions physiologiques produites (ex : l’homme a peur parce qu’il fuit l’ours, et non la peur de l’ours le fait fuir), pour Cannon en 1927, à émotions différentes correspondent des réactions physiologiques similaires. L’excitation et la peur sont deux parfaites illustrations d’affects différents entraînant dans les deux cas une augmentation de la fréquence cardiaque et respiratoire. Si, pendant un temps, le développement des approches cognitives a contribué à dynamiser les recherches sur cet aspect de la nature humaine, pour Clavel, les aspects cognitifs, physiologiques et expressifs sont maintenant reconnus comme étant les constituants des phénomènes émotionnels.

1.2- Définitions

Même s'il semble ardu de définir de manière consensuelle l'émotion³⁶, nous pouvons dire qu'elle est un état émotionnel menant l'individu à agir avec son environnement. En ce sens, elle a une fonction relationnelle, permettant l'interaction entre l'homme et le monde qui l'entoure. Selon Scherer en 1984 « *les émotions sont les interfaces de l'organisme avec le monde extérieur* » se caractérisant comme « *un processus de réaction d'un organisme face à un évènement significatif* » (2000) couplées :

- au *sentiment*, ou plus concrètement au souvenir ou à la conscientisation d'évènements ayant causés des réactions émotionnelles similaires ;
- à *une réaction neurophysiologique* ;
- à *une expression particulière* (voix, geste, visage, etc.) ;
- à *une tendance à l'action* ;
- à *une évaluation cognitive*, ou plus particulièrement à l'analyse des causes responsables de cette émotion.

Il existe deux types d'émotions : les émotions primaires, ou de base et les émotions secondaires.

1.2.1- Les émotions primaires

Quels que soient les chercheurs et les approches, nous pouvons constater que le nombre d'émotions primaires est limité.

³⁶ Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 4, 345-379.

Auteurs	Émotions
Izard (1977) ³⁷	Joie, surprise, colère, peur, tristesse, mépris, détresse, intérêt, Culpabilité, honte, amour
Plutchik (1980) ³⁸	Acceptation, colère, anticipation, dégoût, joie, peur, tristesse, Surprise
Kemper (1981) ³⁹	Peur, colère, dépression, satisfaction
Ekman (1992) ⁴⁰	Colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise

Tableau 1. Les différentes émotions primaires, d'après Vincent Roy⁴¹

L'analyse des items choisis par chaque chercheur nous amène à constater la grande diversité et la grande variabilité des émotions primaires retenues par chacun. A l'exception de la peur et de la colère, ainsi que de la joie et de la tristesse (même si Kemper préfère les qualificatifs de dépression et satisfaction) chaque chercheur qualifie comme primaire des émotions différentes. Cependant, au-delà de l'aspect numéraire, ces auteurs sont unanimes sur la présence de celles-ci chez tous les hommes, et ce, en dépit des différences culturelles. De plus, déterminées à la suite d'évènements originaux, elles conditionnent nos réactions, nos choix et nos actes par-delà notre réflexion, nos souvenirs, notre expérience.

1.2.2- Les émotions secondaires

Culturellement marquées, à l'opposé des émotions primaires, les émotions secondaires sont le résultat d'une association d'émotions primaires dont elles sont une composition, une complexification. Elles sont l'aboutissement d'un système de pensée lié à l'apprentissage social et culturel dans lequel vit le sujet. Par delà cette notion, elles peuvent être différenciées

³⁷ Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press. New York.

³⁸ Plutchik, R. (1980). *Emotion a Psycho-Evolutionary Synthesis*. Harper. New York.

³⁹ Kemper, T. D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *Am. J. Sociol.*, 87, 336-362.

⁴⁰ Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553

⁴¹ Vincent Roy. http://psychobiologierouen.free.fr/OLD/S6UE3/Psychobiologie_Emotions_II.pdf

en fonction de leur degré (sérénité, joie, extase), de leur polarité (positive ou négative), de leur sexualité (si en Orient la colère est connotée fémininement, en Occident, cette émotion renvoie à une image masculine). Dans son analyse, Plutchik⁴² en dégage trois aspects :

- l'aspect dimensionnel en lien avec l'intensité (peur - panique), la similitude (le mépris est plus proche du dégoût que de l'intérêt), la polarité (la surprise est opposée à l'anticipation) ;
- la persistance;
- la notion de pureté : les émotions sont souvent issues d'un mélange.

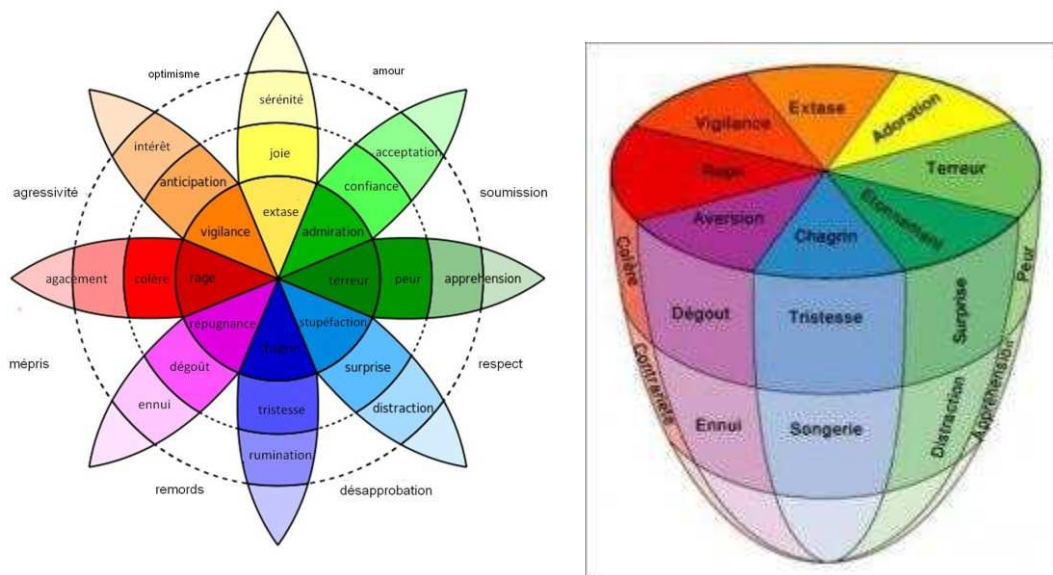


Illustration 5. Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980) en 2 et 3 dimensions.

1.2.3- La théorie de Frijda

Cette théorie, nommée "*théorie de réalisation des intérêts*" s'appuie sur une approche valorisant l'importance du cognitif dans la compréhension du système causalité-émotion et de façon plus spécifique, le rôle de l'émotion et la tendance à l'action qui en résulte. Pour Frijda, il s'agit de mettre en relation émotion et choix de l'action à réaliser. Ainsi, le sujet, confronté à une situation, détermine les meilleurs choix qu'il a à sa disposition, ses intérêts, et adapte son comportement afin d'atteindre le but fixé. A titre d'exemple, nous pourrions évoquer le cas d'un individu qui voyant un ours, déclenche l'émotion de peur afin d'éviter la confrontation avec l'animal et donc rester indemne. Emotions et tendance à l'action sont alors

⁴² *Op. cit.*

une seule et même chose, chaque type d'émotion pouvant se distinguer par sa tendance particulière à une action spécifique (tableau 2).

Tendance d'action	Fonction	Emotion
Evitement	Protection	Peur
« Etre avec »	Accès à la consommation	Plaisir, confiance
Attention	Orientation vers les stimulations	Intérêt
Rejet	Protection	Dégoût
Inattention	Sélection	Indifférence
Attaque-menace	Récupération du contrôle	Colère
Interruption	Réorientation	Choc, surprise

Tableau 2. Principales tendances d'actions, leurs fonctions et les émotions correspondantes (Frijda, 1986).

1.2.4- La théorie d'Ekman

Après un travail d'identification des émotions ressenties à partir des expressions du visage des individus, Ekman (1992) a déterminé 6 classes d'émotions (la joie, la peur, la colère, la surprise, la tristesse et le dégoût) en y associant une expression faciale caractéristique, significative, particulière et universelle. A titre d'exemple, la joie sera exprimée par un sourire, la colère par un froncement de sourcils. Dès 1975, avec Friesen⁴³, il avait défini les expressions faciales de ces classes d'émotions ainsi que certaines combinaisons.

⁴³ Ekman, P. et Friesen, W. (1975). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues.* Prentice Hall Trade.



Illustration 6. Expressions faciales des 6 émotions de base d’Eckman (colère, peur, dégoût, surprise, joie, tristesse, sont les émotions représentées de gauche à droite et de haut en bas).

Reprenant le concept d’universalité des émotions associé à leur fonction de communication, cette démarche n’est pas sans rappeler l’approche évolutionniste de Darwin. L’information, la reconnaissance de l’émotion de l’autre provient des signifiants faciaux qu’il émet, ces derniers étant communs à tout individu, quels que soient son origine, son âge ou sa culture. Cette modalité de communication interpersonnelle se fait à partir des expressions visibles des émotions ressenties. A travers la mise en jeu des commandes effectrices des muscles du visage, l’homme peut traduire son ressenti émotionnel⁴⁴.

1.2.5- La théorie de Scherer

Selon Scherer (2001), cinq sous-systèmes fonctionnels orientent le processus émotionnel ; il s’agit des sous-systèmes perceptivo-cognitif, neurophysiologique, motivationnel, moteur et moniteur. Dès lors, la survenue d’un évènement, d’un fait de vie, modifie ces cinq sous-systèmes (la plupart du temps) et ce de façon synchronisée ayant pour conséquence l’apparition d’une émotion.

Cependant Scherer a été plus loin en focalisant son attention sur le rôle du sous-système perceptivo-cognitif responsable de l’appréciation des caractéristiques de l’environnement. Analysant de façon constante le cadre et le contexte dans lequel il évolue,

⁴⁴ Ekman, 1993.

l'être humain s'appuie sur un ensemble de cinq variables appelées *Stimulus Evaluation Checks (SECs)* :

- la prise en compte de la *nouveauté* ;
- la prise en compte du *plaisir intrinsèque* ;
- la prise en compte de la *pertinence* ;
- la prise en compte de la *capacité à faire face* ;
- la prise en compte de la *compatibilité des normes*.

La nature et la spécificité des résultats obtenus, leurs combinaisons et leur intensité déclenchent une émotion particulière. Sur cette base, Scherer (1993)⁴⁵ a établi un système permettant de classer la nature de l'émotion en regard des réponses obtenues au SECs.

1.2.6- Le modèle OCC

Ce modèle développé par Ortony et ses collaborateurs (1988)⁴⁶ permet la mise en relation des émotions avec leurs conditions de déclenchement. La structure élaborée propose 22 types d'émotions, chacune d'elles ayant son opposée, et celles de même type trouvant leur déclenchement lors de situations analogues.

Elles sont réparties en trois catégories principales sur la base des éléments déclencheurs :

- les émotions produites par un *évènement affectant un but* du sujet (joie, peur, etc.) ;
- les émotions produites par un *évènement affectant un principe ou un standard* (fierté, honte, reproche) ;
- les émotions produites par la *perception d'objets particuliers* ces derniers pouvant être de différents registres, animés ou inanimés, réels, abstraits (amour, haine).

Plus tard Ortony (2002)⁴⁷, poursuivant le travail entrepris, a modifié cette matrice en regroupant les émotions de même ordre pour formaliser un nouveau modèle proposant 5 types d'émotions positives (joie, espoir, soulagement, fierté, admiration) et 5 types d'émotions négatives (tristesse, colère, déception, peur, honte).

⁴⁵ Scherer, K. R. (1993). Studying the Emotion-Antecedent Appraisal Process. *Cognition and Emotion*, 7, 3-4, 325-355.

⁴⁶ Ortony, A., Clore, G. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press, United Kingdom.

⁴⁷ Ortony, A. (2002). On making believable emotional agents believable. In Trappl, R., Petta, P. & Payr, S. (eds), *Emotions in Humans and Artifacts*. MIT Press, 189-211.

1.2.7- L'importance culturelle

Au-delà des causes effectrices de l'apparition émotionnelle, si le visage est le reflet des émotions intérieures, Hochschild en 1979 et Ekman en 1993 différencient les émotions *ressenties* de celles *exprimées*. En effet, il n'est pas rare qu'un sujet décide délibérément d'exprimer une émotion différente de ce qu'il ressent en réalité. Cette émotion *feinte* se caractérise par le refus de montrer à l'entourage l'état affectif intérieur réel. Il en résulte un langage facial qui génère certaines expressions émotionnelles, celles-ci différant à la fois dans le temps (la temporalité des contractions étant différente) et dans leur réalisation (certains degrés d'asymétries apparaissent). Ce contournement de l'état affectif réel s'explique le plus souvent par les règles sociales et culturelles qui régissent le comportement des individus. Se conformer à son groupe social permet de respecter un code préétabli, de s'ajuster aux conventions socioculturelles spécifiques. Les comportements et attitudes consistent alors en des constructions sociales et culturelles (Gergen, 1985). Généralement cette structure relationnelle conditionne le rapport à l'autre tout en permettant d'ordonner son propre comportement aux règles établies. Les émotions sont le fruit d'une culture propre, construites « *par une culture, pour une culture* » (Niedenthal et al., 2008). Masquer, dissimuler, atténuer certaines émotions, c'est respecter les règles sociales, c'est savoir communiquer avec autrui (Averill, 1980). Dès lors, si la connotation culturelle émotionnelle traduit une adaptation à son cadre de vie, elle renvoie avant tout à la notion d'adaptation à l'autre et à l'importance que celle-ci revêt dans le cadre de la communication.

II- LA COMMUNICATION

2.1- Approche globale

Au-delà de l'analyse étymologique du terme communication qui renvoie au latin *communicare*, mettre en commun et *communis*, commun, il est facile de définir la communication comme étant l'ensemble des processus d'échange entre les membres d'un groupe.

Du point de vue de la sociologie ou de la linguistique, la communication traduit l'ensemble des phénomènes mis en jeu lorsqu'un individu transmet une information à un ou plusieurs autres individus.

Si selon l'école de Palo Alto, « *on ne peut pas ne pas communiquer* », pour Winkin (1981, page 24), il s'agit d' « *un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.* ». ⁴⁸

Ce processus d'échange, d'interactions avec autrui prend plusieurs aspects, verbal, para verbal (ton, intonation, rythme d'un énoncé, pauses, c'est-à-dire périodes de latence entre les mots) et non verbal (Mehrabian, 1971), ⁴⁹ chacun d'eux représentant une part du message de communication. Dans ses recherches sur l'attribution de degré de sympathie, Mehrabian arrive aux proportions suivantes : 7% de la communication est déterminée par le verbal, 38% par le para-verbal et 55% par le non verbal.

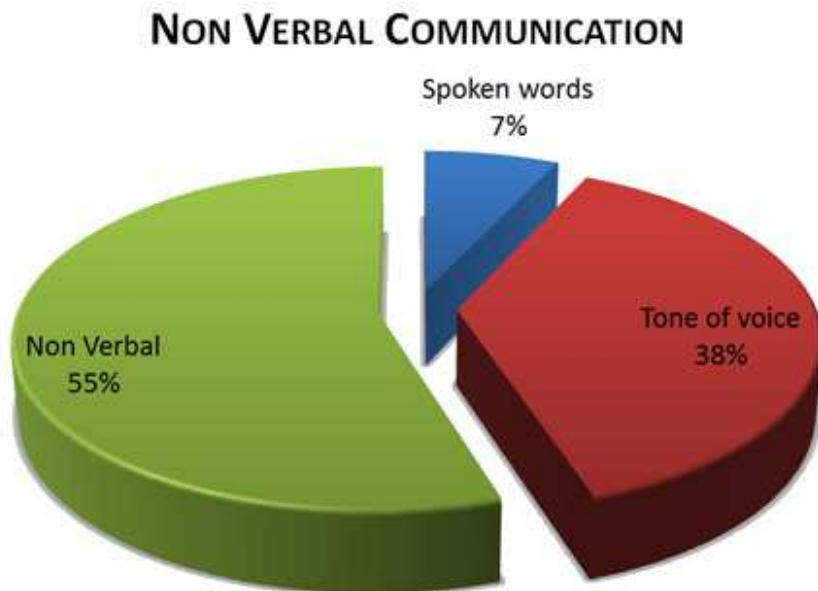


Illustration 7. Proportions des différentes formes de communication d'après Mehrabian, 1971.

Ce dernier a toutefois cherché à nuancer ces valeurs expliquant que celles-ci ne s'avéraient exactes que dans le cadre précis de sa recherche. « *Je vous prie de noter que ceci, et les autres équations concernant l'importance relative du verbal et du non-verbal, sont issus d'expériences concernant la communication de sentiments et d'états d'esprit (par ex.*

⁴⁸ Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil. Paris. p.24

⁴⁹ Travaux débutés en 1967 avec Wiener, Albert Mehrabian a travaillé dès 1967 sur le rôle des expressions faciales dans la perception de la sympathie.

aimer/détester). *A moins que le communicant ne parle de ses sentiments ou de son état d'esprit, ces équations ne sont pas applicables.* » (Mehrabian)

Néanmoins, si les valeurs attribuées sont relatives au contexte précédemment cité, la part du non verbal et du para verbal est nettement plus importante que celle du verbal, renvoyant l'importance du langage corporel à la lecture et la compréhension du message perçu d'autrui. Dès lors, la « *posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots, et toute autre manifestation non-verbale dont est susceptible l'organisme, ainsi que les indices ayant valeur de communication (qui) ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction* » (1972, page 61)⁵⁰. La communication non verbale, langage en grande partie préconscient pour le locuteur, représente l'élément le plus fortement perceptible par l'interlocuteur.

2.2- Différentes approches théoriques

2.2.1- Le modèle de Shannon et Weaver

Si différents modèles théoriques sont utilisés pour comprendre ces processus de communication, le premier utilisé est celui de Shannon dès 1952⁵¹. Shannon, ingénieur, et Weaver, philosophe, ont eu pour préoccupation de remédier aux problèmes de transmission télégraphique. Ils ont cherché à améliorer la qualité du signal reçu, celui-ci étant brouillé, modifié par un élément extérieur appelé bruit. Au final, selon leur modélisation, la communication se limite à la transmission d'une information qui fragmente le mécanisme de communication en plusieurs parties :

- l'émetteur : il s'agit de l'individu ou de l'entité qui compose et propage le message (source du message) ;
- le message : il s'agit de l'ensemble des indices transmis par l'émetteur au récepteur ;
- le bruit : il s'agit de toute interférence qui modifie la nature du signal initialement émis ;

⁵⁰ Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, Don D., (1972). *Une logique de la communication*, trad.de l'américain par J. Morche. Seuil. Paris. p.61

⁵¹ Shannon, C.F. (1952). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press. Urbana.

- le canal : il s'agit des moyens physiques utilisés pour transmettre le message (à cette époque, Shannon se focalise sur la voix) ;

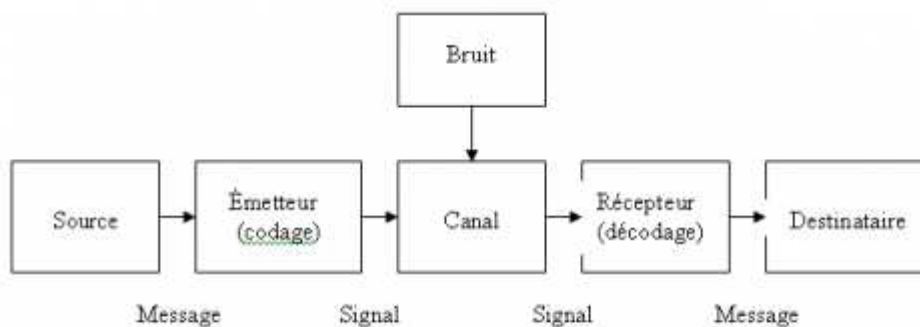
- le récepteur : il s'agit de l'interlocuteur ou de l'ensemble des interlocuteurs à qui le message s'adresse.

Afin de transmettre son message, l'émetteur doit procéder à trois opérations :

- l'encodage : opération qui consiste à rendre intelligible les idées, les sentiments... en une forme compréhensible par l'interlocuteur.

- le décodage : opération qui consiste à comprendre les différents signaux émis.

- le feed-back : opération qui consiste en un retour aux signaux transmis par l'émetteur.



- 1) La source d'information énonce un message ...
- 2) ... que l'émetteur va encoder et transformer en signal,
- 3) lequel va être acheminé par le canal,
- 4) puis décodé par le récepteur, qui reconstitue un message à partir du signal
- 5) et le transmet enfin au destinataire.

Illustration 8. Modèle de Shannon à partir du signal émis (1952)

Cette modélisation a pour principal avantage de mettre l'accent sur la notion de bruit, c'est-à-dire sur les divers et éventuels éléments susceptibles de parasiter la transmission de l'information (bruit). Toutefois, elle ne peut être appliquée à l'ensemble des phénomènes de communication car elle occulte la diversité des émetteurs, des récepteurs, dans leurs dimensions psychologiques et sociologiques ainsi que la boucle de rétroaction.

2.2.2- Le modèle d'Harold D. Lasswell

Préoccupé par le concept de propagande de masse et de communication à grande échelle, il développe un modèle qui, contrairement à celui de Shannon, inclut différents types de médias, différents canaux de distribution pour différents effets. Son modèle, également connu sous le nom des « 5W » s'attache à répondre à cinq questions : « *Who says, What to, Whom in, Which channel, with What effect ?* », autrement dit « *Qui, dit quoi, à qui, par quel canal et avec quel effet ?* ».

- qui : se réfère à l'étude sociologique de l'émetteur (personne, milieu, etc.) ;
- dit quoi : s'intéresse à la nature du message, à l'analyse de son contenu ;
- par quel canal : il s'agit de l'ensemble des techniques qui diffusent à la fois l'information et la culture (dans un espace et pour un public précis) ;
- à qui : vise le récepteur, le public concerné en relation avec une analyse sociologique de celui-ci (âges, sexe., etc.) ;
- avec quel effet : recherche de la portée du message sur le ou les destinataires.

Cette modélisation a l'avantage d'appréhender la communication comme un système complexe et dynamique composé d'étapes, chacune ayant sa spécificité et son importance, ayant pour finalité la transmission d'une information à visée persuasive. Toutefois, cet aspect positif constitue également sa propre limite. La communication ne pouvant être réduite à une transmission directive et linéaire d'informations, l'absence de la prise en compte du contexte, de la nature du récepteur, de ses affects ainsi que de l'inter-influence entre les interlocuteurs sont des éléments préjudiciables à la pertinence de théorie de Lasswell.

2.2.3- Le modèle de Jakobson

Linguiste, Jakobson a été influencé par le modèle de Shannon. Néanmoins, il développe sa propre modélisation (1963) et s'intéresse en priorité à la nature du message par une analyse de la fonction du langage.

Son approche fait correspondre 6 facteurs : le destinataire, le message, le destinataire, le contexte, le code, le contact à 6 fonctions : la fonction expressive, la fonction conative, la fonction phatique, la fonction métalinguistique, la fonction référentielle, la fonction poétique.

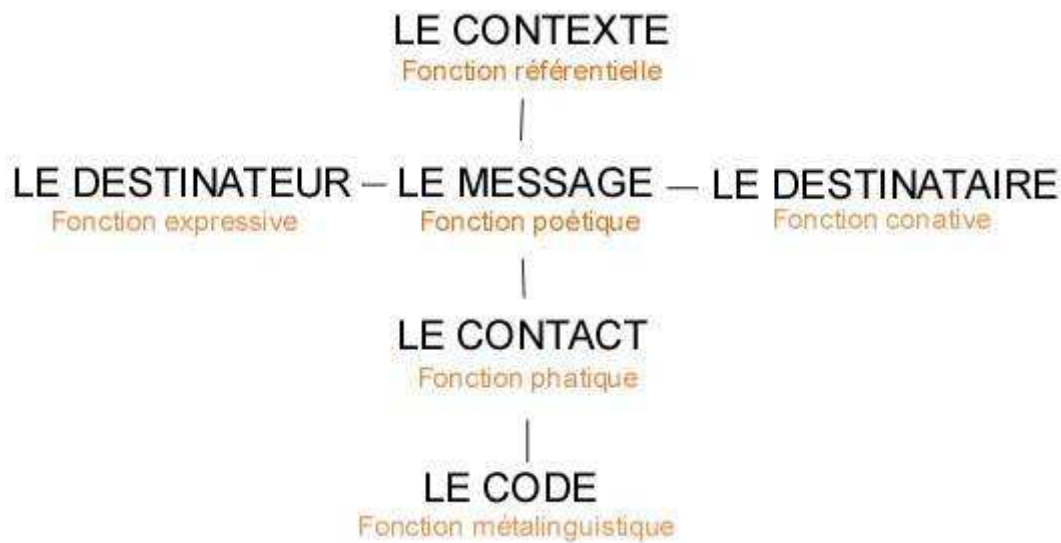


Illustration 9. Schématisation de la communication verbale, d'après Jakobson (1960).

Bien que les 6 facteurs ne renvoient pas une grande nouveauté dans leur choix et leur approche, nous nous attacherons à définir les fonctions, ces dernières renseignant davantage sur la teneur et l'intentionnalité du discours énoncé.

La fonction expressive : elle renseigne le récepteur sur la personnalité de l'émetteur. « Elle vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte ; c'est pourquoi la dénomination de fonction "émotive", proposée par Marty (...) ⁵² s'est révélée préférable à "fonction émotionnelle" » ⁵³ (page 214).

- la fonction conative : elle est utilisée par l'émetteur pour agir sur le récepteur (l'influencer, l'amener à écouter, à agir) ;

- la fonction phatique : fonction relative au contact ; elle permet d'établir, de s'assurer du maintien ou de rompre le contact ;

- la fonction métalinguistique : cette fonction permet de contrôler que les interlocuteurs échangent (discourent) en respectant un code et un langage commun : « Vous voyez à quoi je fais allusion ? » ;

⁵² Marty, A. (1908). *Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie*, vol. 1, Halle. (cité par Jakobson)

⁵³ Jakobson, R. (1960). Closing statements : Linguistics and Poetics », *Style in language*, T.A. Sebeok, New-York. Traduit en 1963 par Nicolas Ruwet in *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*. Éditions de Minuit, Paris.

- la fonction référentielle : cette fonction situe le contexte, la référence, oriente le discours vers le sujet traité ;

- la fonction poétique : cette fonction est « *la fonction dominante, déterminante* »⁵⁴ de l'art du langage. Le ton, le niveau sonore, le registre de langue, l'ordre des mots sont autant d'éléments qui contribuent à la fonction poétique de la communication.

2.3- La communication non verbale

Même si le modèle de Jakobson accorde une valeur à l'intonation de la voix, au registre lexical, à l'euphonie, force est de constater que ces modèles s'attachent davantage à analyser et prendre en compte l'aspect verbal, que le para verbal ou le non verbal. Or comme énoncé précédemment, la communication inter-personnelle s'appuie à plus de 90% sur autre chose que le verbal ; elle est un système « multimodal » ou « multicanal » dans lequel la mise en jeu du corps devient autant, voire plus signifiant, que le message verbal lui-même (Cosnier & Brossard, 1984). Dès lors, s'attacher à analyser la communication non verbale (CNV) permet de rendre compte de façon plus exhaustive des données et des valeurs transmises lors de tout échange. Depuis plus d'un demi-siècle, certains éléments ont connu un éclairage scientifique : l'allure, (Cosnier & Brossard, 1984 ; Barrier, 1999), les expressions faciales ou les mimiques (Ekman, 1972), la proxémie (Hall, 1971), la gestuelle (Morris, 1979 ; Descamps, 1989), la posturomimogestualité (Bogdanka, 1994).

2.3.1- Du rapport à l'espace et au temps

Dans *Le langage silencieux*, Edward T. Hall analyse « *la culture dans son ensemble, comme forme de communication* »⁵⁵ (Hall, E.T., Paris, Seuil, 1984, p.46). Selon lui, la culture est présente, véhiculée, « *incorporée* »⁵⁶ dans chaque individu rendant tout activité humaine spécifique et, modelée par ces modèles sous-jacents, inculquée depuis le plus jeune âge de façon inconsciente. Chaque culture, en lien avec les différents éléments constitutifs spécifiques de sa construction, a un rapport différent à l'espace et au temps, facilitant les

⁵⁴ Jakobson, R. *op.cit.*

⁵⁵ Hall, E.T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris, Seuil, p.46

⁵⁶ Bui Xuân, G., *op. cit.*

communications intra-culturelles, mais rendant beaucoup plus difficile la compréhension et la communication interculturelle. « *Des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes, mais, ce qui est sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents* »⁵⁷.

A travers ses recherches, Hall a mis en évidence 4 types de distance de communication (subdivisés en mode proche et mode lointain), chacun entraînant des variations de relation et d'émotions. Il a également pris soin de préciser que le modèle proposé correspond à une population culturellement marquée par un modèle nord américain (Est américain), donc moins fiable pour des individus ayant une culture proxémique différente (Amérique du Sud, Europe méridionale).

Les quatre types de distance selon E. T. Hall :

- distance intime : 15 à 45 cm : la présence de l'autre s'impose, avec un impact sur le système perceptif (odeur, chaleur, souffle, rythme respiratoire, etc.).

- mode *proche* (0-15 cm) : c'est celle de l'acte sexuel et de la lutte, celle où l'individu protège, berce. Dans cette phase, le contact charnel domine.
- mode *éloigné* (15 à 45 cm) : les corps sont distants, seules les mains peuvent se toucher, se lier. La vision est encore déformée (trop proche), l'expression est étouffée (murmure), le ressenti encore fort (odeur, chaleur, etc.).

- distance personnelle : 45 à 120 cm : c'est la distance minimum individuellement acceptable. Elle sépare les individus, à l'image d'une bulle protectrice.

- mode *proche* (45 à 75 cm) : il n'y a plus de déformation visuelle, les contacts sont faibles.
- mode *éloigné* (75 à 120 cm) : dans ce cas, l'autre est « à distance », « à longueur de bras ». Les détails sont visibles, le ton plus élevé (discussion).

- distance sociale : 1,20 à 3,60 m : cette distance borne la limite du pouvoir sur autrui. Les détails intimes ne sont plus perceptibles.

- mode *proche* (1,20 à 2,10 m) : c'est la distance des débats et négociations interpersonnels (distance de travail).

⁵⁷ Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (A. Petita Trad.). (Édition originale, 1966). Paris : Point seuil. p. 14

- mode *éloigné* (2,10 à 3,60 m) : il y a une prise de recul, les rapports se formalisent. La voix et la bouche de l'interlocuteur deviennent prioritaires, le volume sonore un peu plus élevé.

- distance publique : 3,60 à 7,50 m (ou davantage) : il s'agit de la distance où l'individu directement concerné est situé hors du cercle.

- mode *proche* (3,60 à 7,50 m) : cette distance peut être assimilée à une forme de fuite ou de défense. Les gestes sont amples, le langage formel.

- mode *éloigné* (7,50 ou davantage 9 m) : c'est souvent celle des personnes officielles. Les gestes et les postures sont les médiateurs privilégiés de la conversation non verbale.

Hall a également montré que le temps, organisateur de la vie sociale, est fortement marqué culturellement. Il conditionne l'ordonnement sociétal humain, façonne la transmission des mœurs et des valeurs et en retour est conditionné par eux. C'est pourquoi, d'une part, la compréhension humaine de cet élément structurant de l'activité humaine a évolué au cours de l'histoire : de cyclique durant l'Antiquité, le temps a été perçu comme linéaire au Moyen-Âge, pour être appréhendé comme un élan vers l'évolution positive durant la période des Lumières ; à l'heure actuelle, il est possible de discriminer le temps du monde occidental « *monochronique* », caractéristique des sociétés individualistes, et celui du monde oriental davantage « *polychronique* ». Cette dissemblance résulte de l'éducation reçue, du monde culturel nourrissant la construction identitaire des individus. Perçu comme une ligne continue rectiligne (celle du progrès perpétuel, du développement constant), ou comme un axe entourant un cercle (celui de la récurrence, du retour aux origines et de la transmission), chaque société, chaque culture, chaque époque détermine le modèle qui lui sied le mieux, ceci en fonction des conditions d'existence qui la régissent.

Les sociétés occidentales telles que les Etats-Unis et l'Europe du Nord appartiennent au monde monochrome. En cela, les individus qui constituent ces sociétés n'ont appris à faire qu'une seule chose à la fois, séparant les espaces professionnels et privés, accordant une priorité aux horaires et au cadrage temporel. *A contrario*, les sociétés polychromes (pays asiatiques) privilégient les relations interpersonnelles, n'hésitent pas à pratiquer plusieurs activités simultanément, quitte à les interrompre pour les reprendre. Dans ce cas, le clivage vie privée/vie publique est moins marqué.

Le temps est également marqué au cours d'une communication par le silence qui jalonne, ponctue ou marque les phrases et les mots. T.J. Bruneau (1973) a mis en avant cette caractéristique différenciant le « *silence rapide* » du « *silence lent* ». Dans le cas de ce dernier, il s'agit pour lui d' « *une fonction volontaire qui diffère d'individu à individu. Chaque décodeur semble capable de régler personnellement l'intensité, la durée et la fréquence des silences lents qu'il accepte au niveau de la réception. Cela est particulièrement vrai, semble-t-il, des silences lents, imposés par un encodeur, qu'un individu ressent comme incompatibles avec son propre système de pensée, ses dispositions naturelles à répondre ou à ses conceptions* » (1973, page 7)⁵⁸. Le silence devient alors marqueur de temps, culturellement et individuellement incorporé, devenant un indice, un marqueur spécifique de la communication.

2.3.2- De la kinésie et des gestes

Comme précédemment évoqué, selon l'école de Palo Alto, il est impossible de ne pas communiquer. Le canal verbal n'étant pas le support exclusif de sa diffusion, mais étant attachée au comportement des individus dans leur ensemble (le silence et l'inaction étant un comportement), étudier la communication requiert l'exploration des gestes et des expressions des interlocuteurs.

Marqueurs culturels pour Calbris car elles « *incarnent l'articulation entre un individu et ses groupes d'appartenance et de référence* »⁵⁹, les manifestations corporelles émises au cours de toute communication sont, selon Guy Barrier (1999), multiples et peuvent être regroupées en deux entités :

- les expressions du corps, préconscientes, émises sans contrôle, mais révélatrices de l'intention véritable, de la perception des interactions, du ressenti du contexte. Barrier les qualifie d'expressions émotionnelles et de gestes d'auto contact (également nommés extra-communicatifs) ;

- les gestes rythmiques et référentiels, compléments à la réflexion, au message délivré, contribuant à le renseigner, le renforcer ou même le remplacer ;

Bien qu'il s'agisse d'une discipline traitant tous les signes comportementaux émis, la plupart des spécialistes de la kinésique focalisent leur étude aux gestes des mains, des pieds et de la

⁵⁸ Bruneau T.J., (1973). Le silence dans la communication. Traduit par Achaz F. In: *Communication et langages*. N°20, p. 7.

⁵⁹ Calbris G., Porcher L. (1989). *Geste et communication*. Credif-Hatier, collection LAL. Paris. P. 36.

tête même si les expressions du visage, les poses, les mouvements et les manières de mouvoir le corps relèvent également de la kinésique.

2.3.2.1- Les expressions faciales

Le visage est un élément essentiel dans la communication avec autrui (Y. Geffroy, 1978). Il est le siège d'un nombre important d'organes permettant la sensibilité extéroceptive, échappant régulièrement à notre maîtrise et à notre contrôle. Selon Sami-Ali (1977), « accessible au toucher et non au regard, le visage se définit comme étant l'invisible par quoi se révèle le visible »⁶⁰.

E. Marc et D. Picard (1989) « soulignent que les expressions faciales renseignent davantage sur le type d'émotion ressentie par la personne, alors que la gestualité et les postures permettent plutôt d'évaluer le degré émotionnel et l'implication du sujet »⁶¹. Ekman, considérant que le visage constitue la zone corporelle la plus expressive notamment la bouche et le regard (Ekman et Friesen, 1972), poursuit des recherches dans cet axe. Les différences interindividuelles sont la conséquence d'un marquage culturel contribuant à moduler, réguler ou modifier les signes extérieurs d'expression émotionnelle.

Dépassant la diversité interculturelle, il établit des points de similitude lui permettant, avec Friesen, d'élaborer le Facial Action Coding System (FACS), outil théorique qui réduit les expressions du visage (et des 40 muscles effecteurs) en éléments unitaires identifiables.

⁶⁰ Cité par in Geffroy, Y. (1978). *La vidéo en psychothérapie : La confrontation de soi*. Thèse de Doctorat.

⁶¹ Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. PUF. Paris.

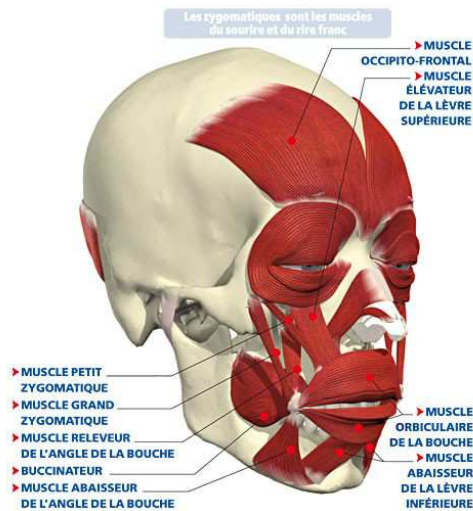


Illustration 10. Les principaux muscles effecteurs des expressions faciales.

Upper Face Action Units					
AU 1	AU 2	AU 4	AU 5	AU 6	AU 7
Inner Brow Raiser	Outer Brow Raiser	Brow Lowerer	Upper Lid Raiser	Cheek Raiser	Lid Tightener
*AU 41	*AU 42	*AU 43	AU 44	AU 45	AU 46
Lid Droop	Slit	Eyes Closed	Squint	Blink	Wink
Lower Face Action Units					
AU 9	AU 10	AU 11	AU 12	AU 13	AU 14
Nose Wrinkler	Upper Lip Raiser	Nasolabial Deepener	Lip Corner Puller	Cheek Puffer	Dimpler
AU 15	AU 16	AU 17	AU 18	AU 20	AU 22
Lip Corner Depressor	Lower Lip Depressor	Chin Raiser	Lip Puckerer	Lip Stretcher	Lip Funneler
AU 23	AU 24	*AU 25	*AU 26	*AU 27	AU 28
Lip Tightener	Lip Pressor	Lips Part	Jaw Drop	Mouth Stretch	Lip Suck

Illustration 11. Les unités d'action FACS.

A l'aide de ce support, ces deux chercheurs identifient les 6 émotions fondamentales présentes dans chaque culture. David Matsumoto, au départ en collaboration avec Ekman, puis de façon solitaire, a complété cette recherche en étudiant les macros (d'une durée comprise entre 0.5 et 4.5 secondes) ainsi que les micro-expressions émotionnelles (moins de 0.5 secondes).

2.3.2.2- Les gestes

Souvent couplés aux expressions du visage, les gestes ont depuis longtemps été étudiés définissant un corpus lexical gestuel analogue au corpus lexical linguistique. Birdwhistell (1970) considère la kinésie comme l'homologue de la linguistique mais au niveau gestuel. Cependant, comme pour le temps ou l'activité expressive du visage, les différences culturelles inclinent le marquage kinésique, freinant l'avancée du travail, les pratiques gestuelles variant d'une époque à l'autre, d'une culture à l'autre, d'un lieu à l'autre. (Mc Ginley, Blau et Takai, 1984 ; Efron, 1972 ; Matsumoto, Kudoh, 1987). Les gestes emblèmes en sont une parfaite illustration. Dresser les doigts en V est, en France, symbole de victoire, contrairement au Royaume Uni où ce geste a une connotation obscène (Morris et *al.*, 1979).

Toutefois et au-delà de ce particularisme, Dimond et Harries en 1984 tout comme Gallup et Suarez en 1986 ont constaté que les gestes d'auto contact étaient présents dans de nombreuses espèces et donc chez l'homme, quelles que soient les cultures et les époques. Ces conduites voient leur fréquence s'accroître avec l'augmentation de problématiques sensibles (Souza-Poza et Rohrberg, 1977). Ils ont souvent pour utilité d'évacuer les tensions internes, permettant dès lors une meilleure gestion des émotions et l'affichage d'une image, d'une apparence différente de la tension interne réellement vécue (Riskind, 1984). Se gratter, se toucher les cheveux, remonter sa paire de lunettes, manipuler un objet sont autant de mouvements d'autocontact caractéristiques de la tension interne du sujet au cours de tout acte de communication. Les contrôler ou les supprimer entraînerait l'accroissement de cette tension et rendrait l'individu crispé, rigide, impersonnel aux yeux de son interlocuteur.

Une autre forme gestuelle est celle qualifiée de prosodique (Avelar Miranda M., 2012). Dans ce cas, la forme gestuelle prend le rythme de la pensée, suivant la mesure de la parole. Ces mouvements sont semi-conscients (tête, bras, mains, doigts, etc.) avec une proxémie pouvant être variable. Les gestes prosodiques peuvent également être conscients, leur utilisation

servant à accompagner la forme syntaxique, marquer l'importance de certaines syllabes, ceci afin de renforcer le discours, souligner le propos.

Les gestes déictiques jouent un rôle un peu similaire. Ils accompagnent le message, servent à toucher, pointer, orienter l'attention des interlocuteurs. Ils guident, induisent une direction, un sens. Très vite compris par l'enfant, Pizzuto estimant celle-ci effective entre 9 et 12 mois (1990), ils sont également utilisés lors de réunions, par les enseignants, les animateurs afin de signaler l'autorisation à agir, à parler, à circuler, etc.

Enfin, toujours dans un domaine descriptif à visée de complément du discours, se trouve le geste iconique (McNeill, 1985, 1992) qui a pour fonction de décrire les principaux traits d'un objet ou d'une chose évoqués dans la situation de communication. Ils sont de l'ordre du concret, étayant de façon schématique mais rationnelle le propos.

2.3.2.3- Le son

En 1983, Selon Ruth Menahem (1983), « *la voix est certainement l'un des indicateurs les plus sensibles pour traduire et trahir l'état affectif d'un locuteur* ». ⁶² Élément également capital pour déterminer l'état affectif de l'interlocuteur dans une situation de communication, la prosodie joue un rôle d'indicateur et de révélateur des émotions et des affects par delà les mots utilisés. « *La prosodie correspond donc à l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (se caractérisant par des variations de hauteur, de durée et d'intensité) qui permettent de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation.* » (Nerva, Ninon, 2013, page 28) ⁶³.

⁶² Menahem, R. (1983). La voix et la communication des affecta. *L'année psychologique*, 83, 2, p. 537.

⁶³ Nerva, M., Ninon, E. (2013). *Étude de la compréhension de la prosodie dans la maladie d'Alzheimer*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI Pierre et Marie Curie.

*Savoir écouter, c'est posséder outre le sien, le cerveau
des autres.*

Léonard de Vinci (1452 - 1519)

*Tous peuvent entendre mais seuls les êtres sensibles
comprennent.*

Khalil Gibran. Poète Libanais (1883-1931)

III- EMPATHIE ET ASSERTIVITE

Parler d'empathie, c'est aborder un concept qui conditionne l'ensemble des relations humaines, détermine l'organisation sociale et le vivre ensemble. L'essence de l'empathie, dirait Claude Lévi-Strauss, « réside dans une conception de l'homme qui met l'autre avant le moi, et dans une conception de l'humanité qui, avant les hommes, pose la vie ». Pour Cicéron, « les hommes sont confiés par la nature les uns aux autres. Par cela même qu'il est un homme, un homme ne doit pas être étranger pour un homme [...]. Le monde est comme la cité universelle des hommes et des dieux; chacun de nous est une partie de ce monde ; c'est par conséquent la nature qui fait que nous plaçons l'intérêt général avant le nôtre ». La seule lecture de ces propos déjà anciens renvoie à une évidence, « nous pratiquons tous l'empathie comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir » (G. Jorland, 2004, 19)⁶⁴. Le nombre d'expressions existantes, l'utilisation de phrases toutes faites qui renvoient à la notion de compréhension de l'autre et/ ou de soi-même en sont une preuve manifeste et quotidienne. « Mets toi à ma place », « comprends moi », « si j'étais lui/elle ».... L'évidence de cette disposition psychique, pourtant mise en avant depuis quelques décennies seulement (« Après des décennies de critique, de discrédit, voire d'ignorance, l'empathie connaît aujourd'hui un regain d'intérêt théorique en philosophie, en psychanalyse et en sciences sociales⁶⁵ »), nous oblige à faire preuve de rigueur et de méthode afin de cerner et comprendre au mieux les subtilités, les particularismes de ce concept réflexif et actif.

3.1- Définition de l'empathie

Si, étymologiquement le mot empathie vient du latin *in*, « dans, à l'intérieur », et du grec *pathos*, « ce qu'on éprouve, souffrance », « l'empathie (un mot formé par analogie avec sympathie) est le nom donné au processus d'humanisation des objets qui consiste à nous lire ou à nous sentir nous mêmes à l'intérieur d'eux ».⁶⁶ A travers ces propos, Titchener définit l'empathie comme un phénomène d'imitation tant philosophique que comportemental, du

⁶⁴ In Berthoz, Jorland, *L'empathie*. Paris, Odile Jacob.

⁶⁵ Attigui P., Cukier A., (dir.) (2011) *Les Paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*, CNRS Editions. 4^e de couverture.

⁶⁶ Titchener, E. (1910). *A Text book of Psychology*, cité par G. Jahoda (2005) dans Theodor Lipps and the shift from "sympathy" to "empathy". *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, 41. 151-63.

sentiment d'autrui, permettant de discerner, d'éprouver, de comprendre ses sentiments. Goleman, en 1997, en propose une autre. Pour lui, ce mot a été introduit dans la langue anglaise « à partir du grec *empathia*, voulant dire sentir intérieurement, terme utilisé à l'origine par les théoriciens de l'esthétique pour désigner la capacité de percevoir l'expérience subjective d'une autre personne » (page 130)⁶⁷. Reprenant l'approche de Titchener, Goleman parlera d'empathie naturelle, base de la compréhension inter individuelle. Pourtant, il semble que Robert Vischer (1847-1933), philosophe allemand, ait intronisé ce mot dans le but de spécifier la nature de la relation existante entre une œuvre d'art et un sujet. Repris par Théodore Lipps et Karl Jaspers puis par Sigmund Freud, ce terme, traduit par *empathy* en anglais s'est finalement imposé afin de désigner la capacité de tout être à ressentir les émotions et les sentiments d'un autre, de se mettre à sa place. Si pour Goleman elle traduit la « capacité de lire dans le cœur d'autrui »⁶⁸, à l'heure actuelle, « l'empathie repose d'une part sur un partage affectif non conscient et automatique avec autrui, la capacité à imaginer le monde subjectif de l'autre en utilisant ses propres ressources psychologiques, d'autre part sur la nécessité de supprimer (ou réguler) temporairement et consciemment sa propre perspective subjective pour se mettre à la place de l'autre sans perte de son identité » (Decety, 2005, page 16)⁶⁹.

Dans le domaine de la psychologie, l'empathie n'est pas seulement la capacité à percevoir et partager les états émotionnels de l'autre; il s'agit également de disposer des capacités cognitives suffisantes afin d'adopter son point de vue subjectif. Selon Carl Rogers (1980, cité par Decety en 2004, page 59)⁷⁰, « être empathique c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si" ». Basch, en 2004, rapporte les propos de plusieurs psychothérapeutes pour qui la résonance avec les affects inconscients de l'Autre fait partie intégrante de la compétence empathique à la seule condition d'être accompagnée du maintien de l'intégrité de soi. Pour sa part, Reick, dès 1948, décrit quatre phases composant le processus empathique dans le cadre d'un travail en psychothérapie : l'identification, l'incorporation, la réverbération et le détachement. Dans le domaine de l'éducation et de la

⁶⁷ Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont, Paris, p.130.

⁶⁸ Goleman, D. op. cit. p. 11.

⁶⁹ Decety, J. (2005). Une anatomie de l'empathie. In *Psychologie et Neuropsychiatrie Cognitives*. 3, 11.

⁷⁰ Decety, J. (2004). *L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? dans L'empathie*, 2004, op. cit., pp 54-88.

formation, A. de Peretti, reprenant la définition du psychologue français Henri Pieron (1979, page 144)⁷¹, définit l'empathie comme « *une sorte de communion affective par laquelle on s'identifierait avec un autre être dont on réussirait à éprouver les sentiments* » qui « *exclut ou suspend le jugement moral mais permet l'évaluation de la situation affective ou se trouve autrui et par suite, autorise à en prévoir les réponses et les potentialités avec quelque objectivité* ».

3.2- Ontogénèse chez l'homme

Parler de l'ontogénèse de l'empathie, c'est revenir à l'origine même de la définition de ce qu'est l'empathie et aux différents degrés de compréhension qui jalonnent l'évolution empathique de chaque individu. Selon Pacherie (2004, page 151), « *comprendre que telle personne est triste n'est pas encore comprendre ce qui la rend triste et encore moins pourquoi cela précisément la rend triste* »⁷². En effet, en nous appuyant sur le modèle pyramidal de Tisseron, nous pouvons déterminer trois degrés de développement de l'empathie : la nature de l'émotion qu'éprouve l'autre, la compréhension du type et de l'objet d'émotion puis finalement la compréhension du type, de l'objet et de la raison.

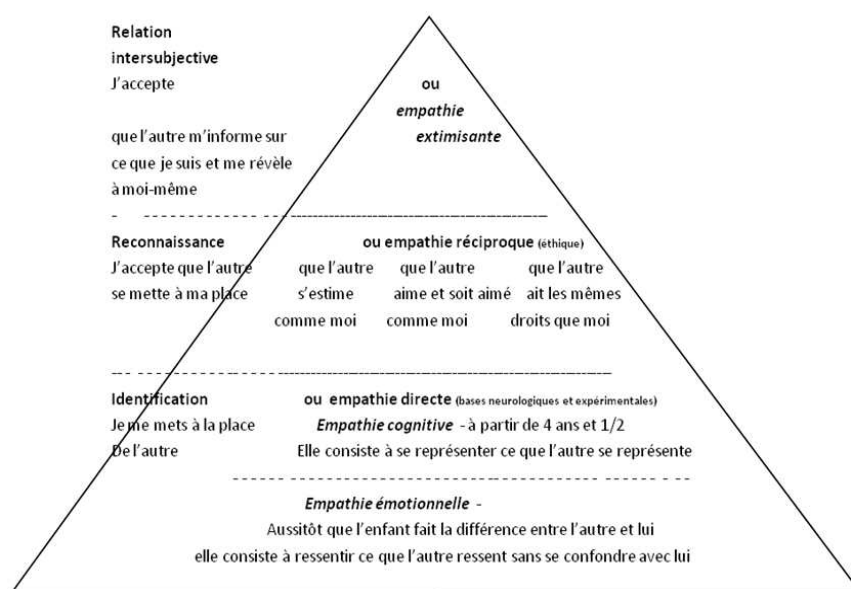


Illustration 12. Les trois étages de l'empathie selon Tisseron (2011).

⁷¹ Pieron, H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, PUF, page 144.

⁷² Pacherie, E., (2004). L'empathie et ses degrés. In: Berthoz, A. et Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Paris, Odile Jacob, p. 151.

3.2.1- L'éveil empathique

Discerner, identifier les émotions d'autrui passe par la reconnaissance d'éléments significatifs de son état émotionnel, ces derniers étant souvent d'ordre vocaux ou visuels. La vue apparaît être le principal capteur d'indices émotionnels ; élément disponible dès le plus jeune âge, le bébé utilise cette ressource pour reproduire, imiter les expressions faciales de l'adulte. A cet égard, les travaux de Meltzoff ont contribué à mettre en évidence la précocité de l'utilisation de ce canal de communication.⁷³ Tirez la langue à un bébé et il fera de même.

Déjà, Lipps a très tôt mis en avant le rôle de l'imitation dans la construction empathique. Pour lui, l'empathie permet la prise de conscience des émotions d'autrui. Dès son plus jeune âge, l'enfant semble capable d'adopter une telle attitude. Un nouveau-né se met à pleurer en entendant les autres nourrissons faire de même. Toutefois, cette forme d'empathie n'est contrôlée, à cet âge, par aucun système inhibiteur ou régulateur. Dès lors, parler de contagion émotionnelle (Lipps, 1903 ; Simner, 1971⁷⁴) renvoie davantage au mode de fonctionnement du nouveau-né dans sa confrontation aux émotions d'autrui. Reprenant les travaux de Baldwin (1895), Lipps développe l'hypothèse selon laquelle la contagion émotionnelle est le fruit d'une imitation faciale et posturale vectrice d'une information kinesthésique permettant de renseigner l'imitateur de l'état émotionnel de l'observé. « *Cette capacité qu'ont les bébés de reproduire les mouvements et expressions des personnes est automatique et non intentionnelle, (...) est ce qu'on appelle la résonance motrice.* » (Decety).

⁷⁵

La recherche en neurophysiologie a permis d'avancer une théorisation de ce phénomène par l'intermédiaire des travaux de Giacomo Rizzolatti, de l'université de Parme, en Italie qui, mettant à jour les « *neurones miroirs* » chez le macaque a permis de situer dans le cortex prémoteur des cellules nerveuses, appelées « *neurones miroirs* » capables de s'activer lorsqu'il y a effectuation motrice mais aussi lors de l'observation d'un congénère effectuant un mouvement.

⁷³ Meltzoff, A. N. & Moore. M. K. (1983a). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.

Ayant installé son laboratoire dans une maternité, A. Meltzoff a étudié le comportement de 80 nouveau-nés. Filmant le visage des nourrissons et les expressions faciales des expérimentateurs, il a pu conclure que les bébés imitent les adultes de façon effective et ce, dès les premiers moments de la vie extra-utérine puisque le « record » de précocité observé est revenu à un enfant de 42 minutes.

⁷⁴ M. L. Simner, *Developmental Psychology*, 5, 136, 1971.

⁷⁵ Cité par Sophie Coisne dans le mensuel *La Recherche* n°388 (Juillet 2005). *Comment l'empathie vient aux enfants.*

Cette résonance motrice précoce (Meltzoff), caractérise le degré d'empathie atteint par les nouveaux-nés. Le partage des émotions avec autrui et la capacité de distinction entre l'autre et soi (Martin et Clark, 1987; cités par Berthoz A. et Jorland G., 2004)⁷⁶ sont les deux indicateurs du niveau atteint. Avant trois mois, les nourrissons ont la capacité de discerner la joie, la tristesse, la surprise, d'interagir par l'intermédiaire de gazouillis, d'expressions faciales.

3.2.2- Le 9^o mois

Un réel tournant s'effectue, selon Pacherie⁷⁷, lorsque l'enfant est capable d'identifier l'objet de l'émotion ressentie par un pair. Pour cela, il doit se décentrer de l'individu pour s'intéresser à ce qui existe autour de l'autre, permettant ainsi de contextualiser l'émotion ressentie. Il utilise alors la vue, en partant de l'individu, objet de sa propre préoccupation, pour suivre la direction de son regard et identifier le sujet ou les raisons de ses émotions. Ce phénomène est appelé « *attention conjointe* ».⁷⁸ Simultanément, il observe les expressions faciales de l'autre, ces dernières le renseignant sur la nature positive ou négative de l'objet vecteur émotionnel. Un sourire aura une connotation positive alors qu'une expression fermée sera interprétée négativement. A cet âge, le support privilégié d'identification, de reconnaissance d'apprentissage des émotions est la mère.

Cette décentration de ses propres affects et de son propre mimétisme pour intégrer la compréhension du monde extérieur lui permet, selon Tomasello, de faire rentrer l'enfant dans le monde social, celui de la communication et de la relation à l'autre.⁷⁹ Il commence à échanger, communique avec l'adulte par l'intermédiaire de mimiques, informant l'autre de façon volontaire de son état affectif personnel.

Toutefois, la véritable empathie, le 3^o degré, stade comprenant concurremment identification, objet et cause n'apparaît que vers l'âge de 2 ans avec la prise en compte de la détresse de l'autre.

⁷⁶ Martin G. B. & Clark R. D. (1987). Distress crying in neonates: species and peer specifically. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.

⁷⁷ Pacherie, E. (*op.cit*).

⁷⁸ Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans "l'ailleurs" et la prise en compte du mental d'autrui : Une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, 11, 303-318.

⁷⁹ Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press.

3.2.3- L'âge du changement

A partir de 2 ans, l'enfant commence identifier la causalité émotionnelle ; il est capable de reconforter ou *a contrario*, de volontairement attrister autrui. Son optimisation perceptive contribue à l'amélioration de sa compréhension émotionnelle tant chez les autres que chez lui-même. Il va pouvoir anticiper les réactions, provoquer les comportements facilitant son propre fonctionnement ainsi que sa propre relation au monde.

La reconnaissance causale des émotions lui permet également de participer à des jeux de type coopératifs, prémices d'acquisition des règles sociales structurant le monde environnemental. L'enfant ne s'identifie plus en tant qu'être identique à l'autre, mais bien en tant qu'individualité, possédant sa singularité structurelle. Il se reconnaît dans un miroir⁸⁰, ordonnance son moi, le « Je » différent de l'Autre (Lacan).

Pourtant, c'est vers 4 ou 5 ans que l'enfant va accroître sa capacité empathique par un développement cognitif lui permettant la compréhension d'états plus obscurs, moins linéaires, ayant une causalité moins directe comme les pensées ou les croyances.

3.2.4- La capacité à comprendre les intentions d'autrui, ou théorie de l'esprit

Vers 4 ans, la structure cognitive se développant, l'enfant est en capacité de se mettre à la place d'autrui, d'adopter son raisonnement, d'appréhender les éléments lui ayant permis de raisonner tel qu'il le fait, de comprendre ses intentions. L'expérience de Wimmer et Perner, en 1983, en est une parfaite illustration⁸¹ même si celle-ci semblerait être remise en cause suite aux travaux de Onishi et Baillargeon (2005), ces derniers ayant identifié phénomènes similaires chez un enfant de 15 mois.

⁸⁰ Archer, J. (1992). *Ethology and Human Development*. Rowman & Littlefield.

Préalablement aux travaux d'Archer, Gallup G.G. Jr. avait déjà étudié ce stade du miroir, son support d'expérimentation étant les chimpanzés,

⁸¹ Ces scientifiques ont expérimenté sous forme de jeu de rôle la théorie de l'esprit. Ils ont soumis des enfants (ayant entre 3 et 5 ans) à une scène où une marionnette dépose un ballon dans un placard avant de partir. Une seconde marionnette déplace le ballon dans un autre placard. Au retour de la 1^o marionnette, l'expérimentateur demande aux enfants l'endroit où il va chercher son ballon. Les moins de 3 ans indiquent le second placard tandis que les 4-5 ans répondent dans le premier, se positionnant mentalement à la place de la première marionnette et étant en capacité de réfléchir avec les éléments d'information dont ce dernier dispose.

Si cette question soulève autant d'interrogations et de polémiques, c'est que la structuration de cette capacité cognitive est un élément essentiel dans la construction cognitive humaine. Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie et Uta Frish ont mis en évidence un rapport étroit entre autisme et théorie de l'esprit. Les enfants autistes éprouvent de gros troubles relationnels et sont dans l'incapacité de comprendre les intentions des autres.⁸² Poursuivant ses recherches, Baron-Cohen a élaboré un questionnaire visant à apprécier du degré de décodage des expressions faciales chez des personnes autistes.⁸³ Il propose 36 images (uniquement le regard) et joint quatre propositions d'états émotionnels particuliers dont une seule s'avère exacte. Nous reviendrons sur ce point dans la mesure où cette étude nous a servi de support afin d'apprécier le niveau d'empathie des enseignants de l'établissement scolaire support à cette recherche.

3.2.5- Des éléments inhérents à ces stades

Si l'empathie se développe en 4 étapes lors de l'enfance (Hoffman, 1985), il est nécessaire de ne pas occulter l'importance du contexte social dans le développement de cette capacité. Chase-Lansdale, Wakshlag et Brooks-Gunn (1995) ont étudié le développement de l'empathie de la naissance à l'adolescence. Ils ont fait ressortir le rôle des parents et des pairs ainsi que l'impact de la pauvreté, des querelles conjugales et des psychopathologies parentales dans la construction de cette capacité. La qualité de la relation parents/enfant semble être un élément déterminant. D'après Miller, Eisenberg, Fabes, Shell et Gular (1989), les parents établissant des règles stables et invariables, ayant un niveau d'attentes élevées et privilégiant le raisonnement inductif, favorisent le développement empathique de leur enfant.

⁸² Pour réaliser cette recherche, ils ont utilisé une bande dessinée racontant l'histoire de Sally et Anne, et un d'un objet changé de place à l'insu d'un personnage. Comme précédemment observé, avant 4 ans, les enfants sont dans l'incapacité de comprendre les intentions d'autrui. Toutefois cette expérience atteste que les enfants autistes plus âgés en sont également incapables.

⁸³ Baron-Cohen, S. & al. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version : A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42, 2, 241-251. Cambridge University Press
Nommé « Reading the Mind in the Eyes » et initialement mis au point en 1997, Baron-Cohen a modifié ce test pour en proposer une seconde version en 2001.

De même, Baharal, Waterman & Martin, 1981⁸⁴ ; Hinchey & Gavelek, 1982⁸⁵ ; Straker & Jacobson, 1981⁸⁶, ont constaté, dans le cadre de recherches traitant de la maltraitance, que « *les enfants éduqués par des parents abusifs physiquement sont moins empathiques que les enfants non-abusés* »⁸⁷. Ces recherches permettent en partie de comprendre la reproductibilité générationnelle de l'abus. Kaufman & Zigler, 1987 ont démontré pour leur part que certains adultes en déficit d'empathie durant leur enfance peuvent, lorsqu'ils sont parents, éduquer leur enfant de façon répressive en faisant abstraction de ses affects.

Ainsi, et pour résumer, selon Goleman (1995, page 101)⁸⁸, « *lorsqu'un parent échoue constamment à montrer de l'empathie à une série particulière d'émotions de l'enfant (joies, larmes, besoins d'être pris dans les bras), l'enfant commence à éviter d'exprimer, peut être même de ressentir, ces émotions. De cette manière, toute une série d'émotions peut commencer à s'effacer du répertoire des relations intimes, surtout si durant l'enfance ces sentiments continuent à être découragés de manière ouverte ou insidieusement* ».

A contrario, l'empathie maternelle produit l'empathie infantile (Eisenberg & McNally, 1993). Dunn, Brown et Beardsall (1991) affirment que la verbalisation du ressenti émotionnel entre une mère et son enfant est un facteur facilitant de la construction compréhensive d'autrui, de même que les interrelations entre frères et sœurs auraient une grande incidence sur le développement de la capacité empathique. Lawson et Ingleby (1974), corroborent ce point de vue et les jugent aussi importantes que les interrelations mère/enfant. Enfin, Charlesworth et Dzur (1987) et Niec et Russ (2002)⁸⁹, montrent qu'en général, les filles sont plus empathiques que les garçons. Ambady & al. (1999) ainsi que Rosenthal & DePaulo (1979), cités par Cross et Madson (1997) révèlent que les femmes auraient une capacité de décodage du langage non verbal plus grand que celui des hommes, capacité qu'elles seraient également en capacité d'exploiter dans leurs relations avec autrui.

⁸⁴ Barahal, R., Waterman, J. & Martin, H. (1981). The social cognitive development of abusive children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 49, 504-516.

⁸⁵ Hinchey, F. & Gavelek, J. (1982). Empathic responding in children of battered mothers. *Child Abuse & Neglect*, 6, 395-401.

⁸⁶ Straker, G. & Jacobson, R. (1981). Agression, emotional maladjustment, and empathy in the abused child. *Developmental Psychology*, 17, 762-765.

⁸⁷ Wiehe, V.R. (1997). Approaching Child Abuse Treatment From the Perspective of Empathy. *Child Abuse & Neglect*, 21, 12, 1191-1204.

⁸⁸ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam. p. 101.

⁸⁹ Cité par Vernon R. Wiehe, *op.cit.*

En résumé, parler de construction empathique nécessite de s'intéresser aux différents stades de développement de l'enfant mais également de prendre en compte les éléments interrelationnels pouvant influencer le développement empathique chez l'enfant.

3.3- L'assertivité

Si pour Claude Lévy-Strauss (1973), la nature même de l'empathie, « *réside dans une conception de l'homme qui met l'autre avant le moi, et dans une conception de l'humanité qui, avant les hommes, pose la vie* », l'assertivité est la capacité relationnelle médiatrice d'une communication ouverte impliquant le respect d'autrui. Aborder le thème de l'assertivité dans la relation pédagogique-enseignant/enseignés, c'est appréhender un mode de communication contribuant à la création d'un climat propice à l'existence d'une trace mnésique positive du dit enseignant.

Pour Boisvert et Beaudry (1979, page 74), l'assertivité, également entendue comme l'affirmation de soi, peut se comprendre de la façon suivante : « *Voici ce que je pense. Voici ce que je ressens. Voici comment je vois la situation. Mais je suis prêt à écouter et à essayer de comprendre ce que tu penses, ce que tu ressens, comment tu vois la situation* »⁹⁰. Bien trop souvent perçue et analysée comme une attitude personnelle et individuelle, une faculté à exprimer ses idées, ses opinions, ses affects, l'assertivité nécessite une attitude empathique, respectueuse de l'autre, de son avis, de sa position, de ses affects au cours d'une situation donnée. Associant trois caractéristiques à l'assertivité (comportement, affection et cognition) Vagos et Peirira (2009)⁹¹ confirment l'importance de la reconnaissance et de la prise en compte des données et des éléments liés au monde personnel ainsi qu'au monde social avec lequel l'individu interagit.

C'est en gardant présente à l'esprit cette approche que nous aborderons les travaux et recherches des différents auteurs, bien conscients que pour aborder l'Autre sans conflit ni heurt, la perception ainsi que la compréhension de ses émotions est un filtre permettant de moduler et d'adapter sa propre approche.

⁹⁰ Boisvert, J-M., & Beaudry, M. (1979). *S'affirmer et communiquer*. L'Homme, p. 74.

⁹¹ Vagos, P., & Pereira, A. (2009). Qualitative analysis on the concept of assertiveness. In Fanti, K.A. (Ed). *Applying psychological research to understand and promote the well-being of clinical and non-clinical populations*. Athens, Greece, Atiner, 99-112).

3.3.1- Vers une tentative de définition

Trouvant son origine du mot anglais *assertiveness*, signifiant s'affirmer avec assurance, confiance, en l'absence d'agressivité, cette notion a été utilisée par le psychologue Andrew Salter au cours de la première moitié du XX^e siècle pour qui elle désigne « *la capacité à s'exprimer et à défendre ses droits sans empiéter sur ceux des autres* » (1949, page 117)⁹². Utilisant une approche pavlovienne, il a établi un rapport négatif entre expression des désirs conscients et réflexes innés. Quelques années plus tard, Joseph Wolpe (1975, page 78) la définira comme « *l'expression convenante de toute émotion autre que l'anxiété à l'égard d'une autre personne* »⁹³. Plus près de nous, Dominique Chalvin la traduit ainsi : « *Etre assertif, c'est être en mesure d'exprimer sa propre personnalité sans susciter l'hostilité de son environnement, c'est savoir dire « non », sans se sentir coupable, c'est avoir confiance en soi et savoir prendre les décisions difficiles ou impopulaires que nécessite la situation, c'est développer des communications honnêtes et ouvertes, un climat d'innovation et de tolérance saine face aux désaccords normaux que suscite la vie professionnelle* » (1995, page 31)⁹⁴.

A l'heure actuelle, l'assertivité est une notion fréquemment utilisée dans le domaine du coaching et du managérat. Pour nombre d'intervenants dans ce type de formation, adopter une attitude assertive permet une réduction du stress personnel et de celui d'autrui, accroît l'efficacité des relations interpersonnelles en réduisant les situations d'opposition et de conflit au cours des processus de communication. D'autre part, des liens ont été cherchés entre assertivité et leadership (Ames & Flynn, 2007)⁹⁵, accroissant l'intérêt du monde professionnel pour le développement de l'approche assertive.

3.3.2- Détermination des quatre attitudes originales dans les relations interpersonnelles

Bien que d'apparence élémentaire, communiquer avec autrui, élément primaire de la relation humaine en société, est un acte qui n'est ni dénué de sens, ni d'abord évident pour celui qui cherche à délivrer un message. Chaque échange avec un tiers révèle une part

⁹² Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York, Creative Age Press, p. 117.

⁹³ Wolpe, J. (1975). *Pratique de la thérapie comportementale*. Paris, Masson, p. 78.

⁹⁴ Chalvin, D. (1995). *L'affirmation de soi*. Paris, Ed. ESF, p.31.

⁹⁵ Ames, D., R., & Flynn, F., J. (2007). What Breaks a Leader : The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307- 324.

d'inconscient constitutif de l'unicité de soi-même, parfois générateur de confusion ou d'incompréhension. Une interactivité verbale mal gérée peut devenir source de frustration pour les deux interlocuteurs et générer un sentiment de violence (Favre, 2009), alors qu'un discours assertif est source de bien-être et de relation bienveillante. Liées au caractère, valeurs et vécu individuel de chacun, Boisvert & Beaudry (1979) ainsi que Chalvin (1984), ont défini quatre attitudes caractéristiques dans toute relation interindividuelle et interpersonnelle. Trois d'entre elles (agression, soumission et manipulation) ont un effet négatif sur la nature de la communication, une seule ayant un effet positif (assertivité).

3.3.2.1- L'agression

Avoir un comportement agressif, faire preuve d'agression au cours d'une situation de communication (verbale ou non verbale) réside dans le fait de vouloir imposer son point de vue à son interlocuteur par l'intermédiaire de la force. La menace ou la promesse de punition sont les artifices les plus souvent utilisés. En réaction, si l'interlocuteur est passif, celui-ci se soumet et accepte le propos de l'agresseur. Par contre en cas de refus, une situation de conflit se développe entre les deux protagonistes, accroissant le sentiment de colère et réduisant l'efficacité du discours, de l'échange.

3.3.2.2- La soumission/fuite

Dans ce cas de figure, ce n'est pas la personne à qui s'adresse le discours qui se met en retrait mais bien l'émetteur, faisant taire ses besoins, ses désirs et ses demandes au profit de ceux de son interlocuteur. Rancœur, ressenti négatif, troubles dans le passage du message sont autant de conséquences découlant de cette posture (Chalvin, 1984). Cette attitude passive est souvent produite dans une logique de recherche d'affection, de faible estime de sa propre valeur, situation illustrée par Paterson (2000) « *les autres ont plus d'importance que moi* » ou d'évitement de conflit. Pourtant, Ames (2008) a montré qu'un comportement de ce genre ne contribue pas à accroître l'estime des autres pour soi, Chalvin en 1984, allant plus loin et énonçant les troubles et les impacts sur la personnalité même de l'individu ; perte de respect pour soi-même et dégradation de l'image de soi.

3.3.2.3- La manipulation

La troisième attitude négative observable lors de relations interpersonnelles est celle de la manipulation. Au cours de cette situation, le sujet utilise la ruse pour arriver à ses fins sans pour autant se soucier des besoins et des attentes des manipulés, même s'il peut donner l'impression de vouloir davantage répondre aux perspectives des autres qu'aux siennes. D'apparence serviable, il cherche à se faire apprécier par son entourage. Pour autant, accepter une demande, même déplaisante ne signifie pas forcément avoir affaire à un manipulateur ; les compromis, accommodements et concessions font partie intégrante de toute relation sociale.

Dans le cas de la manipulation, le sentiment persistant est négatif, l'impression de culpabilité pour s'être laissé abuser est forte, la sensation de s'être laissé exploiter présente. Ainsi, lorsque qu'un individu exerce une manipulation sur un autre, une relation de pouvoir s'établit, un rapport hiérarchique se crée, une communication de forme dominant/dominé s'instaure.

3.3.2.4- L'assertivité

La quatrième attitude que nous abordons se trouve également être la seule ayant une connotation positive ; il s'agit de l'assertivité autrement dit de la capacité à faire passer un message sans agressivité, mais sans renoncer à ses idées, opinions et avis.

Bien menée, cette façon de communiquer avec autrui renvoie un sentiment de bien être, une impression de liberté, tant pour le locuteur que pour le récepteur (Boisvert & Beaudry, 1979). Elle nécessite cependant la prise en compte de l'autre afin de rendre son propre point de vue acceptable pour lui. Comme pour les trois autres formes de communication, et même si nous ne l'avons pas détaillé pour chacune d'elle, le langage verbal ainsi que le non verbal sont utilisés dans la capacité assertive. L'intonation, le débit et la forme du discours, tout comme l'attitude, la posture et la gestuelle sont des indicateurs et des éléments renforçant la portée du discours (Vagos & Pereira, 2010).

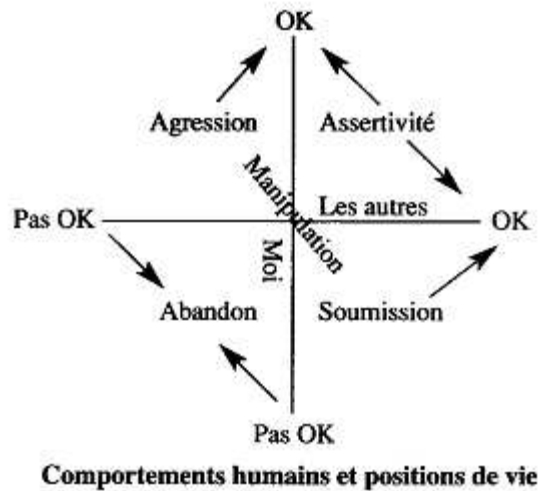


Illustration 13. Comportements et positions de vie.

Le schéma ci-dessus illustre l'aboutissement des interrelations découlant de la confrontation interindividuelle en relation avec les attitudes adoptées. Ainsi, au cours d'un échange où :

- les deux protagonistes sont en accord :
 - je suis ok, tu es ok : assertivité ;
- le locuteur veut et le récepteur refuse :
 - je suis OK, vous n'êtes pas OK : agression / manipulation ;
- le locuteur refuse et le récepteur veut :
 - je ne suis pas OK, vous êtes OK : soumission ;
- le locuteur refuse et le récepteur refuse :
 - je ne suis pas OK, vous n'êtes pas OK : abandon

3.3.3- Les écarts interindividuels

En 2003, Onyeizugbo a cherché à vérifier si le degré d'assertivité possède une constante interindividuelle, inter-genre, inter-érudition. Les résultats obtenus ont permis d'établir que chez les jeunes personnes, les hommes sont plus assertifs que les femmes, ce constat s'inversant chez des individus plus âgés. D'autre part, à niveau d'instruction bas, les femmes sont plus assertives que les hommes, l'érudition faisant croître ce degré assertif.

A un autre niveau, l'étude de l'affirmation de soi auprès d'étudiantes infirmières⁹⁶ a permis de mettre en évidence le rôle et l'importance des styles de communication dans la pratique de la médiation assertive. Apprendre à parler et à réagir dans n'importe quelle situation, en d'autres termes, accroître sa capacité communicative, appréhender de nouvelles techniques de communication contribue à modifier l'affirmation de soi, c'est-à-dire le mode relationnel établi entre soi et autrui. Corroborant cette approche, Robinson (1990) signale que parmi le personnel soignant support de son expérimentation, les éléments les moins assertifs sont ceux qui ont rencontré le plus de difficultés lors de la gestion de problèmes ou de cas difficiles.

3.3.4- Dans le milieu de l'enseignement

En 2009, Daniel Favre a travaillé sur le développement des compétences émotionnelles afin de lutter contre la violence dans le cadre scolaire. Il s'est aperçu que la façon d'agir des enseignants avait un impact sur le ressenti des élèves. En effet, une attitude, verbale ou non, négative de la part de l'enseignant reçoit en retour un affect négatif de l'élève. Ceci n'est pas sans rappeler le principe de l'effet Pygmalion, mis à jour par Rosenthal et Jacobson en 1968 et publié en version française en 1971 qui, à jugement négatif de l'enseignant, voit une réponse négative de l'élève et une diminution des résultats scolaires. Les remarques, propos et avis négatifs du professeur entraînent une perception violente de la part de l'élève. Ce dernier, en réaction, s'enferme dans une structure close, limitant voire supprimant toute relation enseignant/enseigné et de fait toute efficacité pédagogique de l'individu en charge de la transmission du savoir (Favre, 2009, *op. cit.*).

Ainsi, parler d'assertivité et chercher à développer cette approche communicative contribue à détendre le climat de classe, facilite les relations adultes/adolescents, favorise la construction identitaire du jeune adolescent ainsi que sa capacité empathique et bien évidemment permet d'améliorer les résultats scolaires. Comme le disent Aspy et Roebuck, « *on n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas* ». ⁹⁷ Attention cependant à ne pas percevoir l'enseignant comme le seul responsable du climat de classe. La relation pédagogique n'est pas

⁹⁶ Kukul, Buldukoglu, Kulakaç et Koksak, 2006.

⁹⁷ A ce sujet, consulter l'ouvrage d'Aspy et Roebuck paru en 1990. On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste.

une mais multiple, chacun constituant un maillon de cette chaîne. L'enseignant n'est que le ciment d'une structure multi forme.

3.3.5- L'impact de la fatigue

Traitant de l'assertivité, Paterson (2000) a pointé le rôle nuisible du stress sur la capacité à communiquer de façon sincère et prévenante. Pour lui, il existe un impact négatif commentant ensuite certaines méthodes afin de limiter l'influence de cette fatigue nerveuse.

En 2009, Suzuki et *al.* sont allés au-delà, révélant, à l'*instar* de Paterson, l'influence négative de la fatigue sur la capacité assertive, mais également le rôle positif de celle-ci dans la lutte contre la fatigue professionnelle. En effet, les conclusions de cette recherche rapportent que plus le degré d'assertivité est élevé, et moins l'individu souffrira de d'épuisement professionnel. Ainsi, afin de lutter efficacement contre le stress, également appelé burn out en fonction du degré de fatigue atteint, Mercier en 2003 recommande l'utilisation de la communication assertive permettant ainsi de limiter les sources de conflits, d'améliorer les relations interindividuelles, génératrices de bien-être et de sérénité. *A contrario*, l'usage excessif de l'agressivité, de la manipulation, ou de la soumission renforcent la fatigue et le stress professionnel.

3.3.6- Les dérives constatées

Ames & Flynn (2007)⁹⁸ ont étudié le rôle de la personnalité sur l'utilisation faite de l'assertivité et la perception qui en découle. Par-delà la nature des comportements émis (proactifs ou réactifs) et des moyens utilisés pour les diffusés (verbal ou non verbal), les supérieurs hiérarchiques ont tendance à juger prétentieux les individus se percevant comme étant les plus assertifs. Cependant, ces deux auteurs précisent que la reconnaissance de cette compétence chez un individu contribue à l'accroissement de son estime par les autres individus (à l'opposé des gens perçus comme passifs).

Pourtant, dans la cadre des relations sociales, les personnes possédant cette capacité sont réputés moins sympathiques et moins amicaux que les autres (Kelly & al. 1982; Kern,

⁹⁸ *Op. cit.*

1982).⁹⁹ Le test de Rathus, créé en 1973 pour tester une population adulte confirme le handicap que peut engendrer une trop forte position assertive. Ce test, modifié par Frédérique Petit et Viviane Nahama en 1992 comportant 30 questions fait valoir une valeur normale lors des résultats comprise entre 104 et 124, mais considère que l'assertivité est excessive quand elle est supérieure à cette valeur et déficiente quand la valeur est inférieure.

D'autre part, en 2000, Paterson a montré qu'une capacité assertive amoindrie avait pour conséquence une diminution de l'estime de soi couplée à une dépréciation professionnelle et sociale, ajoutant que des personnes ayant des difficultés d'expression rencontrent des difficultés relationnelles et personnelles. Parallèlement, cette vulnérabilité peut contribuer à maintenir la détérioration sociale et professionnelle. Dans cette optique, une approche clinique valide est souvent conseillée pour aider les gens à devenir plus assertifs dans le but de gérer leur vie et d'être acteur de leur propre comportement. Ces constats ont incité bon nombre d'instituts de formation professionnelle et d'organismes travaillant sur les conditions de vie sociales et morales à ouvrir des centres d'amélioration de l'estime de soi, d'approche technique de l'assertivité.

Toutefois, et comme nous l'abordions en préambule, l'assertivité ne se résume pas à des recettes de mots et d'expressions toutes faites. Un des fondements de cette approche étant lié à la capacité de s'adapter à autrui, l'approche empathique, la reconnaissance des affects et des émotions d'autrui conditionne la réussite d'un tel programme. Répéter des phrases toutes faites, reproduire des procédures type, s'inscrire dans une attitude et une proxémie particulière ne rendent pas compte de ce qu'est réellement l'assertivité ni ne servent celui qui la pratique ainsi. Aborder la formation assertive est quelque chose de facile à comprendre, la perception des déficits des inclinations étant aisément intelligible. Toutefois, liée au vécu personnel ainsi qu'à la capacité perceptive individuelle, sa mise en pratique s'avère bien plus difficile.

⁹⁹ Ce constat se vérifie même si les individus assertifs ont contribué, à l'aide de cette capacité, à résoudre des problèmes.

La suprême récompense du travail n'est pas ce qu'il vous permet de gagner, mais ce qu'il vous permet de devenir.

John Ruskin, écrivain, poète britannique (1819-1900)

4- CONATION

4.1- Une tentative de définition

Etymologiquement, le mot conation vient du latin *conatio* : « tentative, effort ». Goelzer en 1966, attribue cette origine au terme **conatus**, de -us : « effort, élan, essai, entreprise » et du dérivé de *conor* : « s'efforcer de ». Que l'on se positionne dans un cas ou dans l'autre, force est de constater que ce mot renvoie à la notion d'effort, d'appétence, d'inclination, orientée vers une logique d'action.

La nature du cadre dans lequel on se situe, contribue à renvoyer plusieurs interprétations de ce mot :

- dans le domaine de la linguistique, Jakobson utilise cette notion au sujet de « l'impératif » et du « locatif », la fonction conative trouvant son utilité dans la production d'un effet sur le destinataire, le récepteur, l'amenant à réagir ;

- en psychologie, la composante conative « traduit la prédisposition du consommateur à entreprendre une action, un comportement, pour satisfaire le besoin ressenti »¹⁰⁰. Romain Minsili Ngola dans le cadre de recherches sur l'attitude des consommateurs rapprochera ce concept de celui de décision d'achat ;

- en pédagogie, Jean-Philippe Turpin, en 1997, au cours d'un colloque international à Montpellier la définit de la façon suivante : « la conation, c'est l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées ».

Guillaume Duchateau (2006) va plus loin dans sa thèse en précisant : « C'est ce qu'un sujet croit bon de faire à un moment donné, dans une situation donnée. C'est donc le sens que le sujet donne à la situation à laquelle il est confronté, qui va orienter son action. »

4.2- De l'origine du concept

Dès 1677, Spinoza dans l'Éthique fait référence au *conatus* et souligne que « l'homme, comme toute chose, s'efforce de persévérer dans son être, il tend à être soi, ce qui lui fait rechercher telle chose et fuir telle autre ». Cet effort, appelé conatus est un concept fondamental se définissant donc comme étant la puissance propre et singulière de tout ce qui

¹⁰⁰ Lernoud, B. (2002). *Marketing Fondamental*, Visionary Marketing, p.22.

est à persévérer dans son être pour conserver et même augmenter, sa puissance. Dès lors, les conations vont orienter, déterminer l'action de tout individu, voire de toute structure.

Accompagné en cela par les philosophes de l'Age classique (Hobbes, Leibniz), il avance que cette force permet la mise en mouvement d'un corps immobile, rendant par voie de conséquence celle-ci nécessaire à la vie.

A partir du début du XX^e siècle certains psychologues comme Mac Dougall en 1908, Boring en 1929 ou Warren en 1933 ont recours au concept de *conation* afin de décrire et d'analyser les conditions génératrices du mouvement.

A l'heure actuelle, ce terme prend plusieurs acceptions comme nous l'avons vu précédemment. Utilisé dans le domaine linguistique, il fait aussi référence dans celui de la psychologie ou de la psychologie. Toutefois, si une valeur propre à ce mot traverse les différents champs, il s'agit de celle de la dynamique en lien avec le monde qui l'entoure. La conation, loin d'être à usage restrictif, se trouve au contraire être la structure organisatrice, génératrice du lien entre le sujet et son environnement soit spatial ou humain.

Dès lors, parler de conation, s'est faire état de l'individu qui agit, ce dernier étant guidé par ses propres valeurs, ses propres choix, ses propres volontés, ses propres désirs, confronté au milieu environnant porteur également de spécificités qui lui sont propres. Ainsi, et malgré ce caractère spécifique et unique, la conation renvoie à ce qui structure l'activité du sujet agissant confronté au milieu qui oriente et contraint celle-ci.

4.3- Conation et émotion

Si dès 1908, Yerkes et Dodson mettent en évidence le rôle facilitateur des émotions dans la production de performances ¹⁰¹, les sciences cognitives ont longtemps occulté la part émotionnelle dans le fonctionnement de l'être humain, privilégiant une approche cybernétique mettant en avant les phases d'encodage, de stockage, de traitement et de comparaison avec le produit initial attendu permettant une redéfinition des objectifs à atteindre. Ce n'est que depuis quelques temps, avec les approches situées ou écologiques que l'aspect émotionnel a été pris en compte.

¹⁰¹ Ces auteurs ont établi des corrélations entre le niveau d'activation et les états émotionnels favorables ou défavorables à la production de performance.

Damasio, en 1995 dans *L'erreur de Descartes*, page 8, contredit l'approche cartésienne en affirmant que les émotions influencent les choix et les décisions prises par chacun. « *La faculté de raisonnement n'est pas aussi pure que la plupart d'entre nous le croit ou le voudrait; les émotions ne sont pas du tout des éléments perturbateurs pénétrant de façon inopportune dans la tour d'ivoire de la raison : autrement dit, il est probable que la capacité de s'exprimer et de ressentir des émotions fasse partie des rouages de la raison pour le pire et le meilleur* ». ¹⁰² Emotions et cognitions sont donc étroitement liées. Il confirme son approche par l'étude des lésions cérébrales et leurs conséquences sur la diminution ou l'absence d'émotions, entraînant par voie de conséquence des dérèglements décisionnels ou comportementaux (socialement parlant). ¹⁰³

Un autre neurobiologiste, Berthoz vient en 2003 abonder les propos et les thèses de travail avancées par Damasio. Pour lui, il ne peut y avoir dissociation entre émotions et prise de décision. Celles-ci sont génératrices, vectrices de choix, positions, avis et réactions que tout être développe. « *Nous ne prenons pas nos décisions quelles qu'elles soient au terme d'une analyse complètement rationnelle de la situation, la décision est le fruit d'une perception de soi-même et du monde, modelée par nos émotions avec au centre à la fois un moteur et un chef d'orchestre : le cerveau* » (Berthoz, 2003, page 13).

La décision n'est pas neutre, objective et objectivable. Il n'y a que des choix, faits en regard de paramètres objectifs et subjectifs, spécifiques à l'élément extérieur et propre à soi. Toutefois, les particularités des éléments extérieurs sont intégrées au système propre de valeurs, de normes et de perception afin d'optimiser leur prise en compte et apporter une réponse la plus adaptée possible compte tenu des ressources mobilisables sur le moment. Dès 1794, cette approche avait été abordée par Maine de Biran qui pour étayer ses propos prenait l'exemple d'un objet posé sur la main. « *La résistance est donc réellement la première détermination et une des premières impressions de l'individu ; elle se lie, s'identifie pour ainsi dire avec le propre sentiment de son être, et en devient inséparable. Ainsi le pont de la communication entre le moi et le monde extérieur a été jeté par la nature à l'entrée même de la vie* ». ¹⁰⁴

En 2003, Damasio publie *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Cet ouvrage, fruit des travaux précédemment effectués permet de pointer de façon plus claire le rôle des sentiments dans l'élaboration des principes et des valeurs morales,

¹⁰² Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob. Paris. p 8.

¹⁰³ Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Odile Jacob. Paris.

¹⁰⁴ Maine de Biran, (1794, première édition). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Paris, Vrin, p.40

éthiques et déontologiques. Il enrichit la notion de *conatus* développée par Spinoza par une approche moins déiste, mais toujours orientée vers l'union, la fusion du corps et de l'esprit. Le cognitif et le conatif ne s'opposent pas ; le premier est au service du second, constituant un sous-ensemble mis à sa disposition afin de « *persévérer dans son être* »¹⁰⁵. La conation se définit comme une notion englobante et non excluante de la cognition.

4.4- Conation et corporéité

Reprenant l'exemple développé par Maine de Biran, si la réponse faite par tout être humain passe par le canal des émotions, le rôle joué par le corps n'en est pas pour autant négligeable. En effet, l'exemple précédemment cité permet de constater que l'auteur s'appuie sur une partie de l'individu telle que la main, outil de la préhension et de la fonctionnalité pour mettre en évidence le caractère hautement corporé de la notion de *conatus*. La main, outil du corps, pris en exemple au détriment d'une autre, symboliquement vide de sens, renforce l'allégorie mise en exergue facilitant par la même la démonstration. Le corps par ce qu'il représente, par les moyens d'interaction dont il dispose devient fortement interactif avec les sentiments, les valeurs, la morale qui guident et orientent toute activité.

En 2003, Damasio, après avoir critiqué les positions et les postulats pris par Descartes va reprendre certains propos de Spinoza ce dernier déclarant dans l'*Ethique* « *l'esprit et le corps sont un seul et même individu* ». Le neurobiologiste pour sa part, écrit « *l'idée de l'esprit humain se construit à partir d'un objet : le corps* ». C'est donc au travers du corps, par le corps et grâce au corps que l'individu se confronte au milieu qui l'entoure. Celui-ci devient le médiateur par lequel les interactions avec le monde structurel qui l'entoure deviennent possibles. Toutefois, ce corps n'est pas neutre. Il est le signifiant de l'activité de l'individu, mais également le signifié pour l'individu lui-même. C'est à travers lui qu'il se forge ses expériences, mais également à travers lui qu'il utilise et transmet ses propres valeurs.

La conation est « *l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées* »¹⁰⁶. C'est donc à travers le corps agissant que l'on peut juger, apprécier, estimer le système qui guide l'activité, qui oriente les choix, qui modifie et corrige les conations, en

¹⁰⁵ Spinoza. (1677). *Ethique III, proposition VI*. Réédition 1994, Paris, Folio essais.

¹⁰⁶ Jean-Philippe Turpin, op. cit.

fonction de la rétroaction émise, « *s'inscrivant dans des dynamiques évolutives et progressives* ». ¹⁰⁷

4.5- De la conation à la socio-conation

Comme nous le disions précédemment, G. Ducheteau définit la conation comme « *le sens que le sujet donne à la situation à laquelle il est confronté, qui va orienter son action* ». Pour Laurent Bove (1996) « *un sujet agit pour ce qu'il est en fonction de ce qu'il est* »¹⁰⁸. Dès lors, tout être agit en fonction de ce qu'il est, par rapport aux objectifs qu'il s'est fixé au travers de ses valeurs et de ses émotions, en regard du sens qu'il attribue à la situation à laquelle il est confronté, ce sens se modifiant à chaque instant, tributaire des rétro-variations que l'activité initiale a impliquées.

Pour corroborer ce principe évolutif en y apportant une nuance relative à la poursuite ou à l'arrêt de la confrontation à l'activité, G. Bui-Xuân¹⁰⁹ établit une distinction entre règles et principes. Le principe semble, par définition, être premier, car il est le fruit d'une construction sociale, historiquement justifiée, supplantant l'individu au profit du groupe. Les règles au sens large, sont un le résultat visible de deux sous parties :

- les règles « *en soi* », liées au règlement qui se modifient inéluctablement afin que l'activité puisse « *persévérer dans son être* » ;

- les règles « *pour soi* », c'est-à-dire propre au sujet, qui évoluent en fonction de la modification des préoccupations de l'être agissant, afin qu'également, il puisse « *persévérer dans son être* ».

Cette interaction entre un système individuel et un contexte social est appelée « *rencontre socio-conative* ».

Bui-Xuân, (op. cit.) définit trois modalités de confrontation, de rencontre socio-conative en fonction du but poursuivi par le sujet, des moyens dont il dispose et des caractéristiques de l'objectif à atteindre.

¹⁰⁷ Bui-Xuân, G. Récopé, M. (2007). Tendances, conations... Plaisir. In Gagnaire Ph. et Lavie F., *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité ?* Groupe de réflexion AEEPS, 79-96, p.81.

¹⁰⁸ Bove, L. (1996). *La stratégie du conatus*. Paris, Vrin.

¹⁰⁹ Bui-Xuân, G. (2004). Au plaisir d'éduquer. Dans G. Carlier (sous la dir.), *Si l'on parlait du désir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier, AFRAPS. 15-30.

- la dissonance : dans ce cadre, il n'y a accord ni sur les principes, ni sur les règles. Le sujet est en désaccord tant sur le but que sur les caractéristiques de la mise en œuvre. Souvent dans ce cas, le pédagogue observe un comportement de fuite de la part de ses élèves ;

- la discordance : Le but à atteindre n'est pas contesté, par contre les règles à respecter pour les atteindre le sont. (Il y a divergence entre les conations originelles et les propositions sociales) ;

- la consonance : il y a accord à la fois sur les principes de l'activité et sur les règles que s'est fixé le sujet pour agir.

Face à ce constat et avec l'appui de cette structure explicative, la pédagogie conative trouve son application dans le principe suivant : si la production d'une action par un sujet n'est jamais le fruit du hasard, il devient essentiel de déterminer ce qui organise l'activité, ce qui pousse l'individu à agir, que sa réaction soit conforme à ce qui était attendu ou non. Ainsi, en cas d'un blocage, d'une distorsion de type discordance conative, le sujet appréciera la situation comme insatisfaisante voire violente. « *Il ne suffit pas de lui (l'élève) dicter le "bon" comportement ; il semble que cette méthode largement appliquée s'avère peu efficace* » (Joing, 2008)¹¹⁰. Plutôt que de persister en maintenant la stabilité de la structure, la modification de la situation environnementale devient nécessaire.

4.6- Une extension de la socio-conation

Comme nous venons de le constater, la socio-conation renvoie à l'interaction existante entre un système individuel et un contexte social, ce dernier formant les normes auxquelles le sujet animé par ses règles va se confronter. Néanmoins, le dessin qui nous anime voit une confrontation entre des individus au sein d'un même cadre, chacun ayant son propre conatus, véhiculant ses propres valeurs et interagissant par cet intermédiaire dans des buts à visée personnelle.

Au cours de la scolarité, les traits de caractère, les émotions, les particularités émotionnelles et humaines des enseignants sont vécus, subis ou ressentis par les élèves. Souvent, ces attributs, ces singularités, ces spécificités propres à chacun marquent l'individu scolaire, lui laisse des souvenirs au cours de toute son existence. C'est également à travers

¹¹⁰ Joing, I. (2008). *Op. cit.* p. 164.

ceux-ci qu'il continue de se former, de se modeler, d'évoluer, de se construire. Ils sont, au même titre que les savoirs enseignés, constitutifs de son futur, de sa personne et de sa personnalité.

Chaque enseignant possède en lui ce capital transmissible et transmis, tant volontairement qu'à son insu, au cours de sa relation avec l'élève. C'est pourquoi il nous apparaît encore plus opportun de qualifier cette interrelation de hautement socio-conative dans la mesure où elle prend tout son sens au sein de chaque acte d'enseignement. Si la conation est la force « *qui pousse à agir, dirigé par un système de valeurs incorporées* »¹¹¹, il est évident que la relation enseignant-enseigné est la confrontation de ces deux forces, chacune tentant à persévérer et à croître dans leur être.

Certes la conation s'exprime déjà dans la relation avec les autres êtres vivants. Mais au cours de l'acte d'enseignement, les échanges volontaires ou contraints, la proximité imposée, le lien relationnel créé renforcent cette dimension sociale. La classe devient un système qui partage des mœurs, des coutumes, une organisation et des normes spécifiques. Elle est à la fois interrelationnelle, interactionnelle et organisationnelle. Par conséquent, les forces qui poussent à agir sont mutualisées, interpénétrées, inter associées, elles deviennent socio-conatives.

4.7- De l'origine du modèle conatif aux cinq étapes conatives

Le modèle conatif élaboré par Gilles Bui-Xuân repose sur la volonté d'élaborer un modèle permettant de répondre aux préoccupations des enseignants à savoir pourquoi cet élève n'arrive-t-il pas à progresser ? A cela, il apporte en 2004 une première réponse « *surement car ses préoccupations sont ailleurs et qu'elles dominent toutes les autres données, parce qu'elles investissent le sens qu'il donne à son action, parce qu'elles fondent ses conations* ». ¹¹²

Proposer un modèle conatif, c'est donner les moyens de connaître le « *système de valeurs incorporées* » (Turpin, 1997), les préoccupations conatives des élèves contribuant à limiter voire à supprimer les discordances entre règles et principes. « *En accordant les*

¹¹¹ Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative. *Spirale*, 45, 137-150, p.137.

¹¹² Bui-Xuân, G. (2004). Situations éducatives et adaptations. In J. Griffet & M. Travert (Eds.). *Le sens de l'action et les apprentissages en EPS*. Cours CNED, Agrégation externe, texte série 2, p.4.

significations émanant du dispositif ainsi que les exigences de compétences aux préoccupations conatives de l'élève, l'enseignant fera reculer les situations handicapantes à l'origine des inhibitions adaptatives ou des inadaptations » (Bui-Xuân, 2004, page 8, op. cit.)¹¹³.

Ce modèle se veut également intégrateur, c'est-à-dire capable d'incorporer les données scientifiques passées et récentes, mais aussi et surtout se veut suffisamment malléable pour être utilisé avec des données scientifiques futures. Il devra donc pouvoir être adapté, ou transformé afin de répondre de façon la plus pertinente possible aux avancées et recherches qui l'utiliseraient. Si cela peut paraître paradoxal pour la modélisation d'un système cherchant à perdurer dans son être, cette approche contribue pourtant à sa pérennité existentielle rendant homogène et symétrique le concept et la modélisation.

A l'origine, ce modèle né d'une classification des jeux traditionnels et des sports, repose sur les différentes modalités de victoire, représentées schématiquement de façon volumétrique sous forme de trois axes orthonormés (Bui-Xuân, 1993):

- technique, qui correspond aux savoir-faire, aux connaissances qui s'apprennent ;
- structurel, identifiable par son rapport au fort, au développement biologique ou matériel ;
- fonctionnel, pour sa part relatif au vrai, au juste, à ce qui s'éduque.

Le volume de compétence ainsi représenté permet de définir l'axe directeur des conduites et par ce biais les éléments disponibles et utilisables par le sujet au cours de son action. La production de ce volume facilite l'identification de l'étape conative organisatrice de l'activité du sujet, ce dernier ne pouvant jamais se trouver dans deux étapes conatives à la fois et son évolution n'étant pas linéaire. *« C'est le développement du sens qu'il confère à son action, le cours de ce qui le pousse à agir, qu'on appelle curriculum conatif. Ce parcours n'est pas donné a priori, **mais il est repéré** en fonction des registres disponibles du structural, du technique et du fonctionnel, au fur et à mesure que le sujet acquiert de l'expérience dans l'activité ».* (Bui-Xuân)¹¹⁴

¹¹³ Bui-Xuân, G. (2004), *op. cit.*, p. 8.

¹¹⁴ Bui-Xuân, G., *op. cit.*

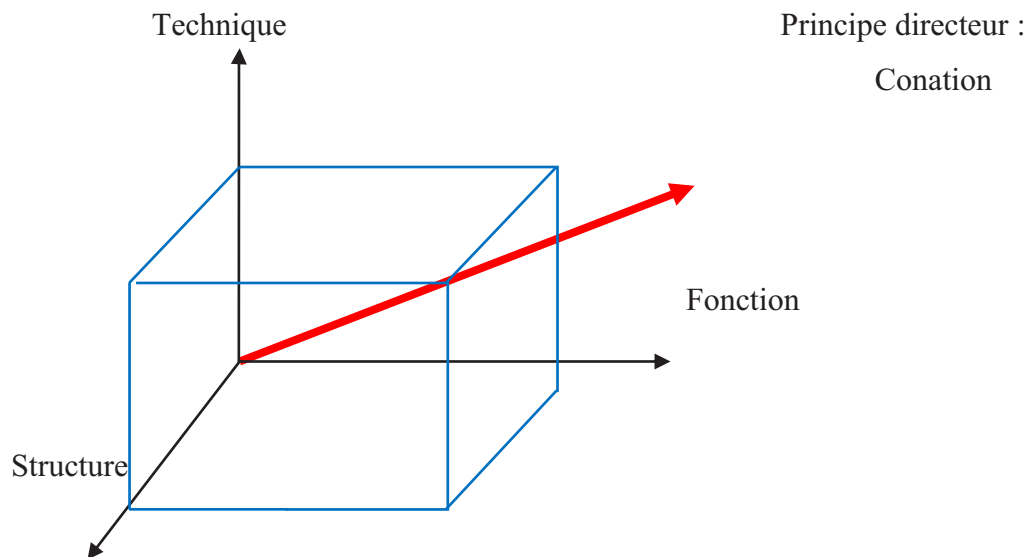


Illustration 14. Les trois axes qui définissent le principe directeur des conduites (la conation) (Bui-Xuân, 1993, 1998).

Gilles Bui-Xuân à partir de ce modèle a élaboré un continuum conatif en 5 étapes (Bui-Xuân, 1993) permettant la mise en évidence du volume de compétences du sujet en fonction de son expérience ou de son expertise dans sa confrontation à l'activité. Prenant son origine sur le principe de *conatus*, ces volumes compétentiels sont les représentations de ce qui organise, qui structure l'activité du sujet. Elles sont le reflet des préoccupations majeures de l'individu confronté à une activité.

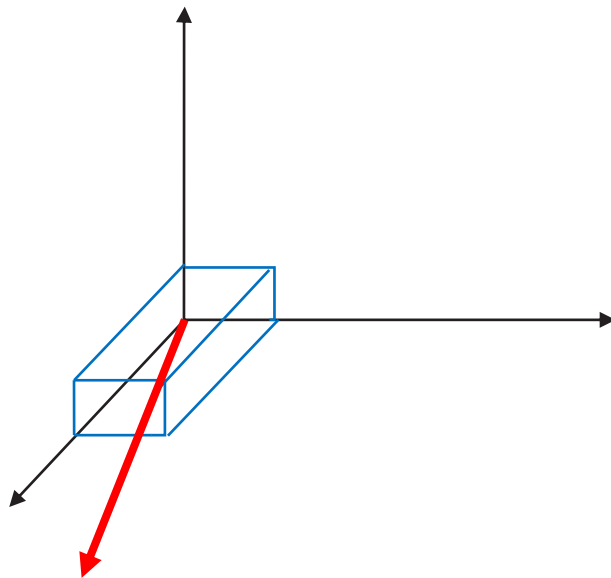
- La première étape est dite « *structurale* », le débutant entrant dans l'activité en état de saturation émotionnelle et ne disposant que de peu ou pas de technique pour essayer de se reconforter. La seule ressource dont il dispose est sa structure biologique.

- La seconde étape est qualifiée de « *fonctionnelle* ». Celle-ci survient quand le sujet s'interroge sur les modalités pour faire, quand il va tester des solutions, sur le registre de l'essai-erreur.

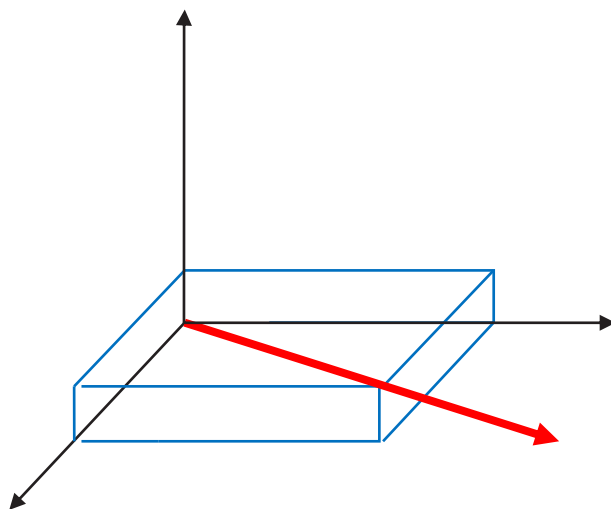
- Puis survient la troisième étape, elle est « *technique* ». À défaut d'être confronté régulièrement à l'échec, notre sujet utilise des savoir-faire techniques, des routines qui lui permettent de surmonter certains problèmes, certaines difficultés.

- L'étape suivante rend compte de l'utilisation du contexte pour améliorer sa propre fonctionnalité. Le sujet s'interroge sur les conditions qui contribuent à la réussite, il utilise des données « *contextuelles* ».

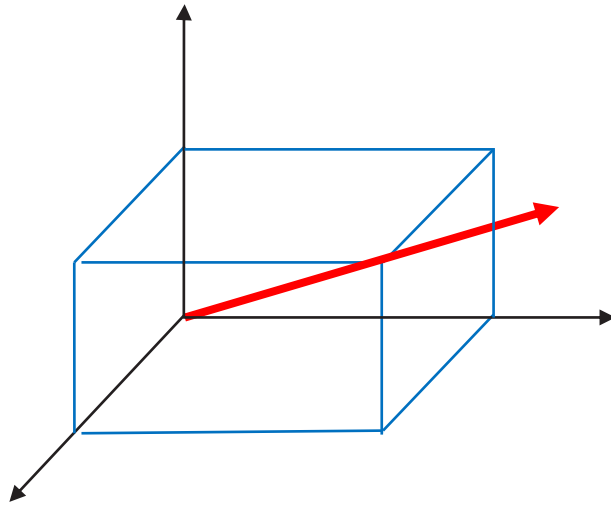
- Enfin la cinquième et dernière étape impose l'utilisation des trois axes et ce de façon optimale. Nous sommes au niveau de « *l'expertise* ».



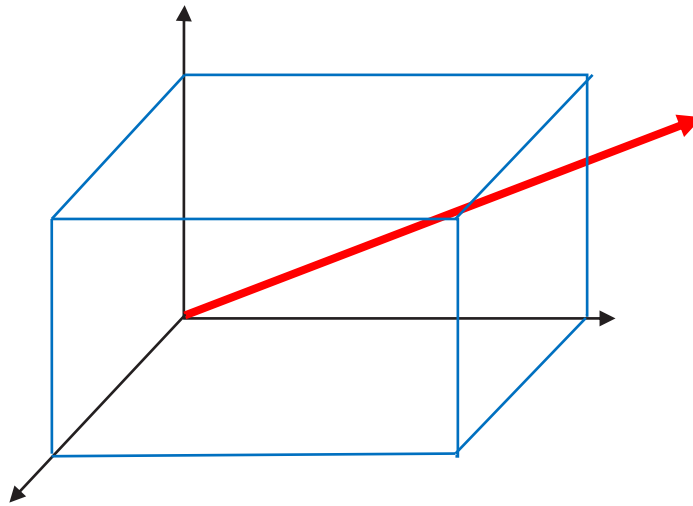
Etape 1 :
structurale



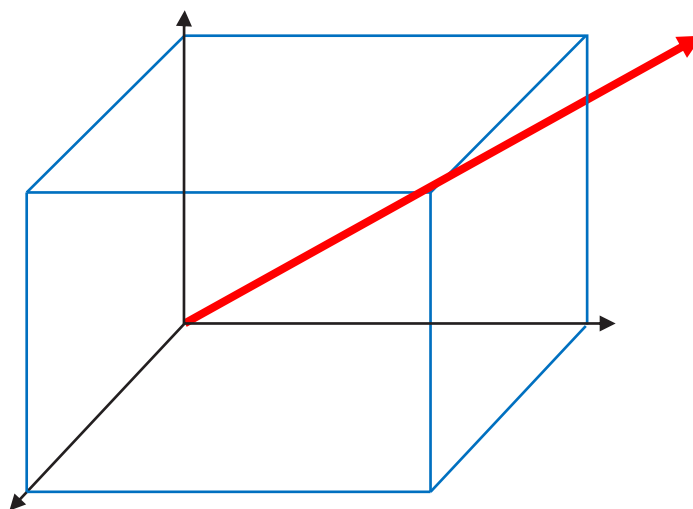
Etape 2 :
fonctionnelle



Etape 3 :
technique



Etape 4 :
contextuelle



Etape 5 :
expertise

Illustration 15. Représentations volumétriques des cinq étapes du curriculum conatif (Bui-Xuân, 1993, 1998).

PARTIE 2

PROBLEMATIQUE

1- POUR UN ABORD DE NOTRE PROBLEMATIQUE

Effectuer un travail de recherche, c'est vouloir accroître la connaissance que l'on a d'un objet, avancer dans la compréhension d'un phénomène, développer un concept à partir de la mise en place d'une démarche scientifique. Celle-ci débute par un questionnement, une interrogation précédant un travail théorique et pragmatique, (empirique) conduisant à l'émission d'une hypothèse. Un protocole expérimental précis est ensuite mis en place afin de tester la réflexion émise, l'interprétation des résultats obtenus validant (ou pas) l'hypothèse initiale présentée.

La réflexion qui guide et oriente ce travail de recherche est axée autour de l'enseignant qui a marqué positivement ses élèves et des éléments constitutifs de ce qu'il est et ce qu'il a fait pour être reconnu comme tel par ses anciens élèves. Bien souvent, les propos recueillis le présentent comme « bon ». Alors, métier difficile voire impossible selon Freud¹¹⁵, ou plus « *beau métier du monde ?* »¹¹⁶ d'après Martine Fournier ? L'opposition entre ces deux interrogations illustre à elle seule la difficulté qui réside dans la réponse à donner. Y aurait-il les pro-enseignements et les contre-enseignements ? Les satisfaits et les affligés ? Les bons et les mauvais ? Résumer ce métier à ces deux réflexions et à cette dichotomie, c'est oublier de s'intéresser aux motifs attachés à ces dires. Quelles sont les raisons qui peuvent motiver, générer de tels propos ? Quelles sources de satisfactions ou d'insatisfactions peut-on trouver à exercer ce métier ? Quelles conséquences sur l'enseignement et sur les élèves en fonction de l'*a priori* invoqué ? Quels souvenirs les écoliers ont-ils retenu de ces différents professeurs et de leurs différentes approches ?

Pour notre part, réfléchir sur l'enseignant qui a marqué positivement ses élèves nous est venu suite à certaines remarques de collègues enseignants, à des retours élèves, à des discussions hors cadre professionnel sur les façons et les modalités d'appréhender les adolescents et la réciprocité qui en résultait ; c'est enfin, depuis de longues années (déjà en qualité d'étudiant), l'exaspération à ne traiter, dans la relation pédagogique, que de l'aspect théorique des choses sans aborder l'aspect humain, dynamique, réel.

¹¹⁵ Aichborn, dans la préface de *Jeunesse à l'abandon*, paru en 1973, a repris un propos de Freud qualifiant trois métiers, dont l'enseignement : « *On peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant* ».

¹¹⁶ Interrogation émise par Martine Fournier au cours d'un article paru dans la revue *Sciences Humaines* n° 142 d'octobre 2003.

2- ENTRE ETHIQUE, MORALE ET VALEURS

Dès 2011, nous avons mené une enquête afin de déterminer le particularisme des enseignants ayant été considérés comme « bons » par leurs anciens élèves, ou exprimé différemment, de ceux qui les avaient marqués positivement. Nous avons, à l'issue de cette recherche établi le concept d'assertivité socio-conative, relevant le rôle essentiel de l'empathie, de l'assertivité (qualité surplombante), en clair des valeurs humaines inhérentes à chaque individu.

Selon Reboul (1989), il n'y a pas d'éducation en l'absence de valeurs, ces dernières variant d'une culture à l'autre, d'une société à l'autre, d'une époque à l'autre expliquant ainsi l'évolution, l'inconsciente mutabilité scolaire, l'Ecole s'adaptant à son époque ainsi que, par résonance, au groupe dominant. Reprenant les propos de Michel Foucault, Michel Maffesoli (1992, page 21)¹¹⁷ illustre parfaitement ce changement hors de l'ordre du conscient dans les termes suivants : « *L'on est plus pensé par son époque qu'on ne la pense* ».

En 1991, dans un article intitulé « Enseigner la morale aujourd'hui », paru la revue Française de Pédagogie, Louis Legrand relève qu'entre 1967 et 1990, sur 537 articles parus, traitants de la l'éducation, 3 seulement étaient consacrés à « *l'éducation civique, politique, morale et familiale* » et de conclure « *l'école française et la recherche en éducation s'intéressent fort peu, en France, au domaine des valeurs* » (page 53)¹¹⁸.

Si pour certains, les termes « éthique » et « morale » ont une signification analogue, l'origine étymologique les renvoyant à un sens commun, (le premier provient du grec « éthos », le second du latin « mores » les deux signifiant « mœurs »), pour Legrand l'éthique « *apporte en ce domaine la distance de la réflexion philosophique. Elle s'interroge sur le Bien et le Mal, met en question les valeurs, en cherchant le fondement possible dans un ordre extérieur et supérieur à la coutume* » (page 54), en opposition à la morale qu'il caractérise comme « *l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les personnes. Elle définit de façon habituelle et consensuelle ce qu'est le bien et le mal. Elle édicte des valeurs, le droit et la juridiction* » (page 53).

Selon Kierkegaard (1843), l'éthique est « *ce qui fait que l'homme devient ce qu'il devient ; elle ne fait donc pas de l'individu quelque chose d'autre que lui-même* ». Une

¹¹⁷ Maffesoli, M. (1992). *La Transfiguration du politique*. La Table Ronde.

¹¹⁸ Legrand, L. (1991). « Enseigner la morale aujourd'hui? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, p. 53-64.

logique dynamique, transformatrice, évolutionniste semble animer son raisonnement et son approche. L'homme est homme car il pu se construire une identité personnelle, différente de celle d'autrui, la morale ne devenant que le fruit, la conséquence de cette construction.

Pour notre part, nous parlerons de valeurs (terme que nous avons déjà employé au cours de ce travail), bien qu'en psychologie sociale, selon Rohan (2000) ce terme apparaisse polysémique, la définition attribuée divergeant selon qu'on aborde « la » valeur (Tajfel, 1972 ; Beauvois, 1995 ; Dubois, 2001) ou « les » valeurs (Lavelle, 1950 ; Rokeach, 1968 ; Schwartz, 1992 ; Triandis ; 1979).

Si selon Schwartz, les valeurs sont universelles¹¹⁹, dans le cadre de la recherche que nous menons, nous définirons la valeur comme un ensemble de qualités humaines liées à l'affect ainsi qu'à la morale, construites et guidées par des capacités perceptives et orientant notre appréhension, notre jugement et nos décisions dans notre relation aux choses et aux êtres. Parmi l'ensemble des valeurs et des attitudes relevées chez l'enseignant qui a marqué positivement ses élèves, l'écoute d'autrui, le respect de l'autre, l'équité les trois qualités qui sont revenues le plus souvent, permettant de renseigner sur les éléments prépondérants pour les élèves dans la relation qu'ils entretiennent avec leur professeur.

3- QUELLES COMPETENCES ?

A partir de l'étude réalisée en 2011, ainsi qu'en s'appuyant sur différents travaux dont ceux de Cléopâtre Montandon, Kathryn Wentzel ou encore Aspy et Roebuck¹²⁰ par exemple, nous avons pu constater que l'acquisition et la maîtrise de certaines valeurs humaines étaient essentielles pour établir une relation saine et efficace entre l'enseignant et l'élève. L'étude théorique effectuée a permis de mettre en lumière les connaissances relatives aux émotions, à la communication à l'empathie ainsi qu'à l'assertivité, éléments de cadrage indispensable dans l'étude des interrelations humaines au sein d'un groupe.

Définir un « profil type » du bon professeur, c'est contribuer à établir un registre illustratif des compétences nécessaires, et certainement pas suffisantes, à la relation pédagogique au sein de la classe. Selon Gilles Bui-Xuân, la compétence se définit comme « *le*

¹¹⁹ Schwartz, S. H. (2006). *Sociologie des valeurs : théories et mesures appliquées au cas européen*. Revue Française de Sociologie, 47, 4, pp. 929-968.

¹²⁰ *op. cit.*

produit de la mobilisation fonctionnelle et adaptée des capacités techniques et structurales requises pour la réalisation d'une tâche ou d'un registre de tâches »¹²¹. Olivier Dieu dans sa thèse d'Etat¹²² utilisant ce modèle, a procédé à son illustration (page 102).

Emergence

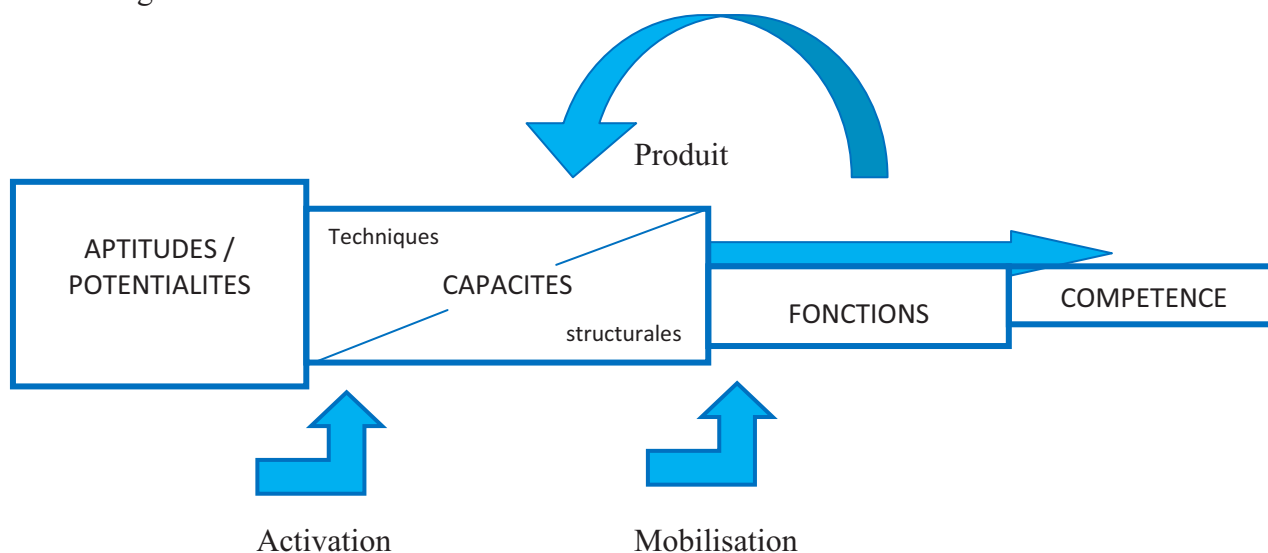


Illustration 16. Représentation de la compétence reprise du travail d'Olivier Dieu (G. Bui-Xuân, 1993, 1998)

L'empathie, ou plus encore, l'assertivité, modalités d'échanges entre l'enseignant et les élèves rentrent dans cette catégorie appelée compétence. Elles sont les conséquences d'aptitudes qui après activation et mobilisation répondent à un besoin fonctionnel. Brunei, dans un travail abordant les obstacles à la communication utilise une démarche similaire, sous une autre forme. Reprenant les écueils formulés par Gordon en 1981, il énonce 12 difficultés majeures à la communication empathique: donner des ordres, menacer, prêcher, conseiller, argumenter, juger, approuver, humilier, diagnostiquer, rassurer, enquêter et esquiver.

Exprimé sous une autre forme, cela signifie que l'enseignant utilise (active, mobilise, utilise) des aptitudes (certes différentes de celles que nous venons de citer) afin de pouvoir répondre le plus efficacement possible à la situation telle qu'elle se présente à lui. Il est en

¹²¹ Bui-Xuân, G. (2007). Au plaisir d'éduquer. In Gagnaire Ph. et Lavie F. (Eds). *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité ?* Groupe de réflexion AEEPS, page 214.

¹²² Dieu, O. (2012). *L'expérience corporelle, médiation entre sens pour l'élève et exigences pédagogiques. Objectivation par actimétrie de la corrélation entre la direction de jeu et les conations en badminton.* Thèse d'Etat, Université d'Artois.

capacité d'élaborer une stratégie de choix, afin de sélectionner à travers un ensemble d'aptitudes qu'il a à sa disposition, celle qui conviendra le mieux.

Dès lors, parler d'acquisition de la compétence d'assertivité socio-conative chez les enseignants, c'est parler de la capacité à repérer et interpréter les signes de la communication, verbaux et non verbaux, être en capacité de faire abstraction de ses propres sentiments et affects pour comprendre ceux des autres et y répondre ni par la fuite, ni par l'autorité, ni par la manipulation, tout ceci s'exprimant à différents niveaux, révélateurs des étapes conatives dans lesquelles se situent les enseignants observés, la compétence *extremum* ne s'atteignant qu'à l'issue de l'exploration des différents niveaux (au nombre de 5) du curriculum conatif.

4- DE L'IMPORTANCE D'UTILISER LE MODELE CONATIF

Le conatus, c'est « *la force qui met en mouvement un corps immobile, ou comme la plus petite, l'infime, la première parcelle de ce mouvement* » (Bui-Xuân, 2006)¹²³. Approche dynamique par excellence, le modèle conatif reconnaît l'idée de mouvement et d'action perpétuel de chaque partie de soi, à l'image d'un élève qui en classe ne reste jamais inactif. A titre d'exemple, si l'activité de l'élève studieux ne semble poser aucune interrogation, celle du cancre interpelle davantage ; et pourtant... Son action, son dynamisme, son énergie ne sont peut-être pas orientés vers l'objectif fixé par l'enseignant, mais à travers une activité annexe, ou une apathie de façade, il mobilise des structures actives révélatrices de son mal être, de son malaise, de sa volonté de se soustraire à la logique interne posée *hic et nunc* par le professeur.

L'illustration livrée ici vaut également pour l'enseignant qui, à travers sa relation éducative avec le groupe classe, mobilise à chaque instant les ressources qu'il a à sa disposition afin d'établir et d'entretenir une interrelation sociale et socialisante. Selon Récope, ce type de comportement peut s'apparenter à des tendances, dans la mesure où elles définissent « *toute prédisposition relationnelle dirigeant l'activité d'un organisme vers certaines préférences adaptatives* » (2007, page 79)¹²⁴.

¹²³ Bui-Xuân, G. (2006). Tendances et conations, le sens en action. IN Carlier G., Bouthier D., Bui-Xuân, G. (Eds). *Intervenir en éducation physique et en sport*. Presses universitaires de Louvain, p. 430.

¹²⁴ Bui-Xuân, G. Récopé, M. (2007). Tendances et conations... Plaisir. In Gagnaire Ph. et Lavie F., *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité ?* Groupe de réflexion AEEPS, pp. 79-96.

Critique à l'égard de cette approche dans la mesure où, au cours de l'exemple précédemment cité, l'attitude de l'élève ne dépend pas forcément d'une prédisposition relationnelle, mais peut être d'une construction relationnelle difficile, d'une approche disciplinaire basée sur un historique délicat entraînant une interrelation conflictuelle, nous privilégierons les conations car « *il y a entre tendances et conations des similitudes et des divergences, certes elles ont en commun le champ de l'action, et dans celui-ci un fond de préférence, d'attrait, d'orientation d'action, voire de stimulation ou de déclenchement. Mais elles se distinguent aussi dans le sens où les tendances conservent une certaine permanence quels que soient les changements contextuels, alors que les conations évoluent avec l'accumulation d'expériences en la matière, au point où elles œuvrent s'inverser en fonction des contextes* »¹²⁵ (Bui-Xuân, 2006, p.430).

5- LES DIFFERENTES ETAPES DU MODELE

Le support théorique et organique étant choisi, il nous apparaît essentiel de pouvoir disposer d'un modèle initial hypothétique orientant nos recherches et guidant notre réflexion tout au long de notre axe expérimentationnel. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur certaines publications ayant utilisé le curriculum conatif comme base de réflexion. Les travaux de Augé, Lavie, Meuley sur le judo en 2002, de Mikulovic sur le rugby en 2007, de Dieu sur le badminton en 2010, ou encore de Lorgnier sur l'organisation du sport en 2011 sont autant d'exemples à notre disposition.

Toutefois, pour réaliser un modèle élémentaire nous permettant d'élaborer le curriculum socio-conatif de l'enseignant confronté à un groupe classe et aux interactions qui en découlent, nous nous sommes inspirés du travail de thèse de Verschave. Ce dernier dans son approche utilise le modèle conatif de Bui-Xuân en y apportant trois adaptations, la première en privilégiant l'étude de l'enseignant et non celui de l'élève, la seconde en observant les réponses des enseignants, la troisième en priorisant les conations individuelles.

Dans le cas de notre recherche, nous interrogeons également les conations des enseignants, en particulier les conations individuelles en relation aux conations collectives auxquelles ils sont également confrontés (cadre socio-conatif). La seule différence réside dans

¹²⁵ Bui-Xuân, G. (2006). *op.cit.*

les réponses des enseignants ; Verschave s'intéresse au choix des contenus en regard de l'obligation institutionnelle, dans notre cas, nous observerons le comportement verbal et non verbal de l'enseignant, la relation particulière qu'il instaure avec ses élèves, véritable filtre de compréhension de ses affects et de son orientation éthique. La colonne de gauche renseigne sur l'étape conative dans laquelle se situe l'enseignant, tandis que la colonne de droite met en avant la structure organisatrice du comportement en référence au modèle proposé par Bui-Xuân et détaillé précédemment, lors de l'approche théorique de ce concept.

Etape émotionnelle	<p>Domination structurelle</p> <p><i>L'enseignant opère dans l'immédiateté, par l'évitement du problème (fuite) ou au contraire la confrontation physique ou morale (domination)</i></p>
Etape fonctionnelle	<p>Domination fonctionnelle</p> <p><i>L'enseignant expérimente au cas pas cas, utilise une technique « standard », identique dans tous les cas de figure. Il tend à calquer son comportement sur celui de ses élèves.</i></p>
Etape technique	<p>Domination technique</p> <p><i>Les réponses personnelles sont plus variées (panel de techniques utilisées plus large) mais leur exploitation se fait en l'absence de prise en compte du contexte (humain, structurel temporel...).</i></p>
Etape contextuelle	<p>Domination technico fonctionnelle</p> <p><i>L'intérêt de l'enseignant est porté sur autrui ; il fait preuve d'innovation, cependant l'individualisation reste encore difficile.</i></p>
Etape d'expertise	<p>Domination structuro technico fonctionnelle</p> <p><i>Instauration de relations uniques, spécifiques et singulières avec le groupe classe et chaque élève en particulier.</i></p>

Tableau 3. Curriculum conatif hypothétique de l'enseignant confronté aux élèves au sein du groupe classe

6- LE CONCEPT D'ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE

Le concept d'assertivité socio-conative support de notre démarche et de notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'approche définie par G. Bui-Xuân. En utilisant le modèle conatif, nous avons fait le choix d'utiliser un modèle dynamique, centré sur l'individu ainsi que sur les mobiles qui orientent son activité. Comme l'exprime Laurent Bove (2009, p.63), précédemment cité, « *un sujet agit pour ce qu'il est en fonction de ce qu'il est* ». Dès lors, dans le cadre de l'expérimentation qui est la nôtre, traiter de l'enseignant, c'est s'intéresser à ce qu'il fait en fonction de ce qu'il est. Le poids de ses émotions, de ses affects, de ses valeurs impacte, influence, conditionne sa perception, ses dires, son action. Berthoz en 2003¹²⁶ a confirmé le rôle central que tiennent les émotions dans la prise de décisions, Damasio¹²⁷ suite à des recherches sur les lésions cérébrales mettant en évidence les troubles décisionnels et sociaux causés en l'absence d'émotions.

D'autre part, reprenant l'approche philosophique de Spinoza, Damasio (2003, page 141) considère le *conatus* comme « *un agrégat de dispositions contenues dans des circuits cérébraux qui dès lors qu'elles sont enclenchées par des conditions internes ou environnementales, recherchent à la fois de la survie et du bien-être* »¹²⁸, confortant l'apport des émotions, des affects et des valeurs humaines dans le comportement observable et les éléments poussant à agir tel que le sujet le fait.

L'activité de l'enseignant, outre la préparation des séquences didactiques et pédagogiques, réside dans la capacité à faire passer son message, son contenu, à transmettre des connaissances, à partager son savoir, sa passion, bref se fait en relation à l'autre, à l'élève, au groupe classe. En ce sens, il confronte quotidiennement son système avec celui des autres dans le cadre d'une structure sociale particulière, originale, singulière. « *Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard*

¹²⁶ Berthoz, A. (2003). *op. cit.*

¹²⁷ Damasio, A.R. (1995). *op. cit.*

¹²⁸ Damasio, A. R. (2003). *op. cit.*

suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif.

Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur» (Pennac, 2007, pp. 70 et 71).¹²⁹

Ce qui caractérise l'enseignant, ce qui le définit, en d'autres termes, ce qu'il est, est confronté à la personnalité, à l'identité même des élèves, dans leur singularité et dans leur ensemble, à travers les règles existantes « en soi » et « pour soi ». Il entretient donc une relation socio-conative, celle-ci étant partagée par l'ensemble des individus présents dans le système de communication.

*« J'ai été prof pendant vingt-cinq ans, je peux dire que c'est un métier difficile : il faut semer sans savoir ce qui va lever. On ne sait jamais si l'on marque, ou pas, les élèves; moi, en tout cas, je l'ai été par monsieur Brûlé, en classe de CM2, à la fin des années 1950. C'est un homme dont je parlais déjà dans *Le Champ de personne*, il m'a appris à croire en moi en dépit de tout! Une sorte de géant qui impressionnait le gamin que j'étais. J'étais un cancre, un véritable champion des fautes d'orthographe. Monsieur Brûlé me disait : "Tes histoires sont belles, mais elles disparaissent sous les fautes." Il était toujours généreux de son temps avec moi, sympathique, je m'en suis rendu compte lorsque j'ai eu son remplaçant, un maître qui m'a puni, humilié, pour une dictée avec un vrai record de fautes : vingt-six trois quarts! Monsieur Brûlé, lui, était différent. Il m'avait nommé responsable de la bibliothèque du samedi matin, une récompense pour les premiers de la classe, normalement! Je peux dire que certains parents avaient râlé. Grâce à lui et à un livre qu'il avait choisi pour moi – car, quand même, je recevais régulièrement le prix de l'élève le plus méritant –, *L'Enfant au fennec* de Jacques Dupont, il m'a légué une notion fondamentale : parfois, pour que les choses vivent, il faut s'en séparer, les donner. La morale de ce livre d'images a marqué le gamin que j'étais, et l'homme que je suis devenu »¹³⁰ déclarait Daniel Picouly.*

¹²⁹ Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, Gallimard. pp.70 et 71.

¹³⁰ Propos de Daniel Picouly, recueillis par Christine Sallès, in

<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/Qu-est-ce-qu-un-bon-prof/1Pedagogie-et-democratie-sont-intimement-liees>.

Daniel Picouly anime l'émission *Le Monde vu par...* le dimanche à 18h45 sur France Ô. Il est l'auteur de *La faute d'orthographe est ma langue maternelle* (Albin Michel).

Selon François Mauriac dans *Le Sagouin*, l'instituteur est « *celui qui institue l'humanité dans l'homme* » dans l'institution Ecole, qui symbolise et applique les valeurs républicaines où « *pédagogie et démocratie sont intimement liées* ».

Pour Fabien Crégut, professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT) dans un collège d'Avignon, enseigner à tous, « *concrètement, cela suppose, pour moi, de ne perdre aucun élève de vue, d'être intimement convaincu que chacun a sa place dans le groupe* »¹³¹.

L'enseignant qui marque ses élèves ou qui souhaite prodiguer l'enseignement le plus en adéquation avec ce que sont les élèves auxquels il est confronté doit nécessairement faire preuve de valeurs humaines, de bienveillance, doit s'intéresser à l'Autre dans sa différence, non parce qu'il est différent mais parce qu'elle constitue sa particularité, le rend unique et intéressant. Alain, en 1970 écrivait « *l'on ne peut instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot* ». ¹³²

S'intéresser à autrui suppose une qualité empathique indéniable ; cependant, empathiser ne suffit pas. S'intéresser à l'Autre, c'est être en capacité de communiquer avec lui tout en respectant sa personnalité, sa spécificité, sans domination ni humiliation. Percevoir son état, ses affects, ses attentes, le respecter et lui accorder autant d'importance qu'aux autres, communiquer avec lui sans fuite, ni agressivité ni domination, tout ceci répond à ce que nous avons qualifié d'assertif. C'est pourquoi, au cours de cette recherche et compte tenu de l'importance de la relation humaine lors de l'acte d'enseignement, nous avons décidé de nous intéresser à l'assertivité à travers le prisme des relations socio-conatives, compétence propre aux enseignants et que nous avons décidé de qualifier d'assertivité socio-conative.

7- PROBLEMATIQUE

Guichard et Vanheems en 2004, conçoivent, à la page 87, la personnalité d'un individu « *comme un ensemble de caractéristiques psychologiques qui sont distinctes et qui sont à l'origine d'une stabilité et d'une cohérence quant à son mode de réponse aux stimuli en*

¹³¹ Propos de Fabien Crégut, recueillis par Christine Sallès, in <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/Qu-est-ce-qu-un-bon-prof/1Pedagogie-et-democratie-sont-intimement-liees>.

¹³² Alain. (1970) *Propos II*. La Pléiade. Paris, 1970, p.874.

provenance de son environnement ». ¹³³ Dans leur approche, ces deux auteurs appréhendent la personnalité comme la somme du comportement observable mu par des motivations internes, donc par essence non observables. Le comportement est donc la résultante de notre personnalité et de notre individualité, facteurs d'adaptation à notre environnement (Allport, 1937). ¹³⁴

Selon Cattell (1965) ¹³⁵, la personnalité d'un individu permet de pronostiquer ce que sera son comportement, ces deux auteurs s'accordant sur le fait que la personnalité est le produit de caractères stables, propres à une situation et spécifique à un individu.

Dès lors, s'intéresser à l'assertivité socio-conative dans le cadre de la pratique enseignante au sein du système scolaire, c'est porter une attention toute singulière à ce qui fait la spécificité de chaque enseignant dans la relation particulière qu'il entretient avec chaque élève au sein de la classe plurielle.

C'est pourquoi, en nous appuyant sur les travaux précédemment cités **nous chercherons à montrer que l'étape d'assertivité socio-conative dans laquelle se situe l'enseignant atteste de la relation qu'il construit avec ses élèves.**

Les conations de l'assertivité socio-conative chez les enseignants déterminent le degré de la relation émotionnelle humaine (du climat émotionnel humain) établie en classe.

¹³³ Guichard, N. & Vanheems, R. (2004). *Comportement du consommateur et de l'acheteur*. Paris, Broché, p. 87.

¹³⁴ Allport, G. W. (1937). *The functional autonomy of motives*. *American Journal of Psychology*, 50, pp. 141-156.

¹³⁵ Cattell, R. B. (1965). Methodological and conceptual advances in evaluating hereditary and environmental influences and their interaction. In S. G. Vandenberg (Ed.), *Methods and goals in human behavior genetics*. New York, Academic Press.

PARTIE 3

Démarche méthodologique

Effectuer une recherche au sein d'un établissement scolaire suppose un engagement des enseignants et des élèves. Dès lors, les protocoles mis en place impliquent une réelle coopération et collaboration de l'ensemble des acteurs¹³⁶.

D'autre part, s'intéresser à l'activité enseignante, et plus encore, à ce qui les organise, à ce qui les structure, nécessite la plus grande distanciation possible et le plus de réserve afin de s'assurer de la participation du plus grand nombre, nos travaux pouvant être ressentis ou vécus comme de l'intrusion, voire une forme d'inquisition.

Enfin, le principe de ce travail repose sur le souvenir laissé par les enseignants à leurs élèves. Ainsi, même si une partie du matériau utilisé a été réalisée au cours de deux années scolaires consécutives, le recueil de certaines données porte sur des comportements s'établissant sur plus de 10 ans. En ce sens, notre recherche peut apparaître comme une étude longitudinale de l'assertivité socio-conative des enseignants d'un établissement scolaire particulier.

1- L'ETABLISSEMENT

1.1- L'environnement

La commune de Montarnaud se trouve à une vingtaine de kilomètres à l'ouest de Montpellier. Elle s'étend sur l'étroite plaine de la Mosson et de ses petits affluents, une plaine dominée par des collines, et adossée à un relief forestier.

Hormis quelques commerces et l'activité traditionnelle de la viticulture, l'environnement économique est peu développé. L'essentiel de l'activité économique se situe à Montpellier et l'augmentation de la population est due à la proximité de cette ville de 260.000 habitants et de son agglomération qui en compte plus de 400.000. La population est passée de 518 habitants en 1962 à 3157 en 2015 (INSEE) avec pour variation de la population un taux annuel moyen entre 2010 et 2015 de 4,6 %.

Un complexe sportif important existe à côté du collège.

L'accès à la culture est possible du fait de l'existence d'une médiathèque municipale et d'un centre de ressources multimédia. Il est surtout facilité par la proximité de Montpellier où les ressources culturelles sont considérables.

¹³⁶ A travers ce propos, nous tenons à remercier le chef d'établissement qui nous a autorisé à réaliser non différentes investigations, établissant au préalable une convention ainsi qu'une autorisation parentale particulière.

Situé dans un cadre naturel pittoresque et préservé, propice à la sérénité, pourvu de locaux neufs, le collège de Montarnaud présente des conditions de vie et de travail très agréables.

1.2- L'établissement

Situé en zone péri-urbaine de Montpellier, le collège de Montarnaud a vu le jour en 2001 avec une capacité d'accueil de 600 élèves. Il porte le nom de Vincent Badie (1902-1989), député de l'Hérault, maire de Paulhan, (34), résistant et déporté, ministre des anciens combattants (1955-1958).

Le secteur de recrutement comprend actuellement 6 communes: Montarnaud, Saint Paul et Valmalle, Vailhauquès, La Boissière, Argelliers, Murles, celle de Murviels les Montpellier, ayant été retirée de la carte scolaire à compter de la rentrée 2017.

Les effectifs ont progressé de façon constante les premières années puis sont en quasi stagnation depuis (de 485 en 2002 à 584 en 2011, 610 en 2016). Cependant, de nombreux lotissements sont en cours de construction dans la commune ce qui devrait entraîner une nouvelle augmentation des effectifs lors des prochaines rentrées.

Le collège se situe au 16ème rang de l'académie (sur 198 collèges) en ce qui concerne l'importance des CSP favorisées et au 190ème rang (sur 198) en ce qui concerne l'importance des CSP défavorisées. Bien que scolarisant quelques élèves qui vivent en famille d'accueil (secteur St Paul, Murviel), le collège Vincent Badie accueille une population scolaire très favorisée par rapport à la moyenne du département et de l'académie.

1.3- Le projet d'établissement

L'établissement s'oriente vers un affichage de parcours d'excellence:

- une section sportive APPN (niveau 6°- 5°- 4°)
- l'accueil d'une classe ULIS
- Réalisation d'un projet Erasmus+

1.3.1- Le contrat d'objectifs

AXE1 : Conforter un pilotage partagé fondé sur une régulière auto-évaluation afin de favoriser la réussite et l'épanouissement de tous les élèves ;

AXE2 : Découvrir le monde pour cultiver l'ambition ;

AXE3 : Favoriser l'expression du potentiel de chacun ;

AXE4 : Promouvoir les valeurs qui garantissent le vivre ensemble.

1.4- Contexte de l'EPS

L'établissement possède des installations sportives récentes. En effet, un complexe sportif réalisé en 2010 est entièrement mis à disposition du collège par le Conseil Départemental. Il jouxte l'établissement ce qui permet d'optimiser le temps de pratique. Ce dernier comprend :

- un gymnase de type C (hand ball, basket, volley ball, badminton)
- une salle de gymnastique intégrant 16 relais d'escalade
- une salle de danse – combat

Un terrain de football en synthétique municipal est également mitoyen du collège. Là encore, cette installation est disponible pour la pratique de l'EPS.

Au sein de l'établissement, l'équipe d'EPS dispose d'un plateau goudronné offrant :

- un sautoir en longueur
- un terrain de handball de 20m sur 40m avec trois terrains de basket-ball en travers.
- une piste de 5 couloirs de 60m.
- un local matériel extérieur, ainsi que 2 vestiaires et un point d'eau.

Enfin, Les enseignants profitent de la garrigue et des bois à proximité pour faire pratiquer la course d'orientation. Environnement modifié par la construction de logements et d'une école.

1.5- Caractéristiques générales des élèves

Cet établissement scolaire recrute sur 6 communes différentes : Montarnaud, Saint Paul et Valmalle, Vailhauquès, La Boissière, Argelliers, Murles, sans compter les cartes scolaires.

Les 610 élèves sont en grande partie issus de milieux socioprofessionnels favorisés bien que les constructions de logements sociaux sur les communes de recrutement modifient un peu cette donnée. Le niveau sur le plan des habiletés motrices est très hétérogène. Ils sont scolaires, consommateurs du système éducatif, individualistes, peu autonomes mais fortement attachés à la note. Les enseignants relèvent peu d'absentéisme, mais des inaptitudes de plus en plus fréquentes. Les activités qui demandent un investissement énergétique important sont souvent dénigrées. Les collégiens vivent l'EPS comme une expérience, un jeu mais n'éprouvent pas la nécessité d'apprendre. Leur capacité d'écoute et de persévérance dans l'activité est variable.

Du point de vue de l'apprentissage, la plupart d'entre eux ont un bon niveau de compréhension, s'expriment correctement à l'oral et démontrent un certain degré d'analyse et de réflexion. Ils ont une bonne capacité d'abstraction et d'imagination et savent se montrer créatifs.

A noter toutefois que cet établissement scolaire reçoit également des enfants vivant en foyer ou en famille d'accueil dont le profil est différent. Certains connaissent de grandes difficultés scolaires dans les disciplines qualifiées de « classique ». En revanche, ce sont des élèves souvent motivés par l'EPS, qui valorisent les activités de défi, où l'effort physique et l'image qui en découle prennent une forte importance.

Les élèves handicapés (légers ou sévères) ne sont pas dispensés d'EPS. L'équipe cherche à mettre en place tous les moyens pédagogiques qu'elle a à sa disposition pour les intégrer au mieux aux séances proposées. L'illustration la plus parfaite est le travail fait en collaboration avec la classe ULIS.

1.6- Caractéristiques sociales

La population scolaire, est assez largement issue de milieux favorisés, même si une évolution apparaît par l'implantation de familles issues de quartiers défavorisés de

Montpellier, induisant une évolution sociale et une nécessaire insertion dans le tissu social et dans le cadre scolaire. Dès lors, le public scolaire dont le taux des CSP défavorisées est en augmentation.

Par ailleurs, une grande proportion d'enfants issus des familles en difficulté sont marqués scolairement par leurs difficultés sociales et semble se décourager ou tente « d'exister » par d'autres moyens.

1.7- Caractéristiques scolaires

Les élèves sont pour la plupart assez ambitieux. Ils connaissent le poids de la réussite scolaire dans le guidage de leur vie future. Toutefois, l'attitude peut être variable. A leur entrée en 6ème, ils sont motivés et impliqués, l'invololution apparaissant au fil des années.

De nombreux élèves en situation d'échec scolaire sont perturbateurs, les phénomènes de violences, de dégradations étant très rarissimes.

Les conditions d'enseignement sont très satisfaisantes ; seuls un ou deux élèves à canaliser par classe. Les adolescents qui fréquentent cet établissement scolaire ont tendance à vivre sur leurs acquis durant leur scolarité au collège, et il est reproché parfois aux bons éléments de rester en retrait et de ne pas constituer des éléments moteurs pour le groupe classe.

1.8- Caractéristiques motrices

A l'entrée en 6ème, le niveau des élèves en EPS est très hétérogène selon la pratique effectuée en primaire, quelques difficultés de coordination motrice à l'entrée en 6ème, de la maladresse apparaît aussi chez certaines filles de 4ème /3ème car elles éprouvent du mal à gérer un corps en pleine évolution. Les apprentissages sur les niveaux 6ème /5ème sont assez rapides du fait de l'attention en cours et de la volonté de réussir.

1.9- Caractéristiques méthodologiques

Les élèves sont dans l'ensemble disciplinés, ils intègrent rapidement les consignes de fonctionnement et de sécurité, très volontaires et motivés par la discipline ils ne perdent que très peu de temps pour se changer dans les vestiaires et participent volontiers, aussi bien à l'installation du matériel qu'aux différentes tâches d'accompagnement. Ils deviennent après quelques séances d'un cycle autonomes et responsables, même sur les niveaux 6ème / 5ème. Les élèves perturbateurs dans le collège ont souvent un bon niveau dans la discipline, leur confier des rôles particuliers permet encore de les sensibiliser davantage et de les valoriser. Bien souvent ils constituent des éléments moteurs pour les classes, ils intègrent très vite les règles de fonctionnement et les respectent sans difficulté.

1.10- Caractéristiques sportives

Souvent sur les niveaux 6ème /5ème les filles parviennent à rivaliser avec les garçons. Les élèves filles de 3ème sont souvent moins dynamiques. Les élèves aiment bien le sport de façon générale, certaines activités étant davantage plébiscitées, mais il est rare qu'un élève ne s'engage pas dans une APSA. Le niveau est assez hétérogène. La répartition par groupes de besoins se traduit souvent par une séparation garçons / filles à quelques exceptions près.

2- LES PERSONNELS

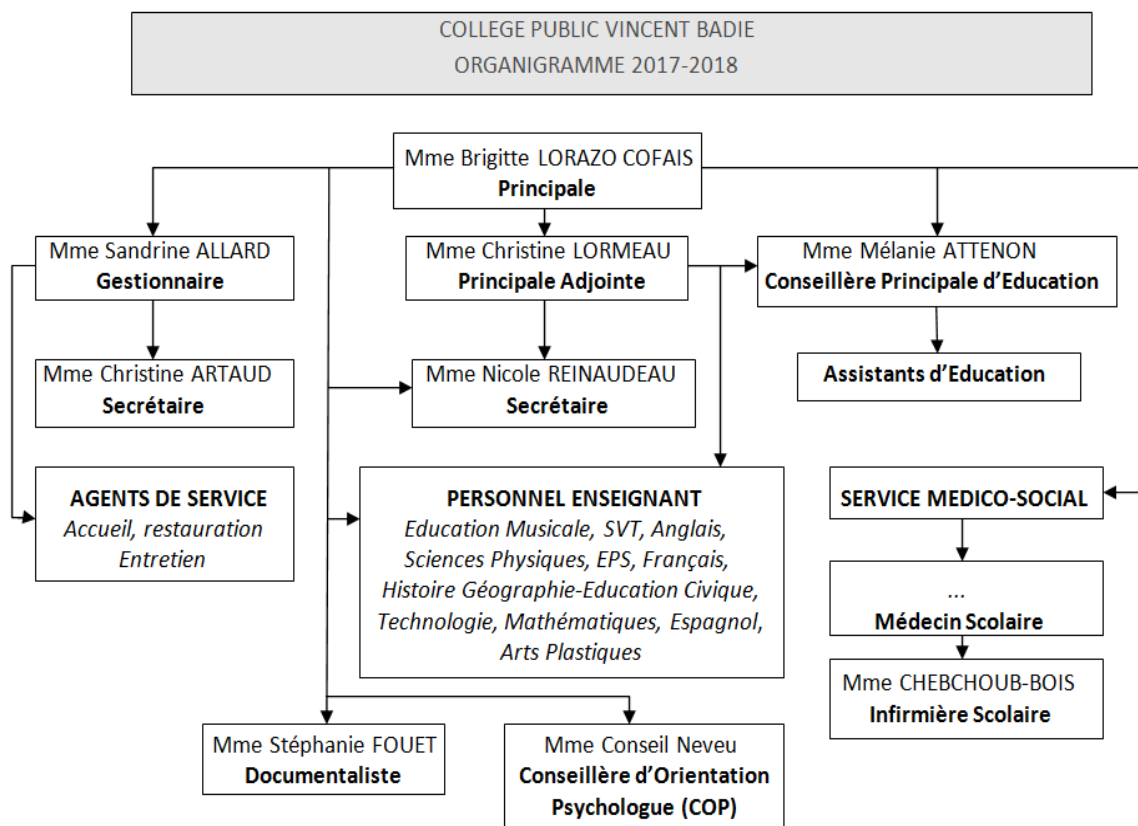


Illustration 17. Organigramme du collège Vincent Badie

De façon plus générale, le collège Vincent Badie se compose de 71 personnels, toutes fonctions confondues.

Plus en détails, la répartition est la suivante :

- personnels enseignants : 45 (34 femmes, 11 hommes)
- personnels de direction : 3 (3 femmes)
- personnels administratifs : 2 (2 femmes)
- vie scolaire : 9 (6 femmes, 3 hommes)
- infirmerie : 1 (1 femme)
- CDI : 2 (2 femmes)
- agents : 8 (4 femmes, 4 hommes)
- COP : 1 (1 femme)

Pour ce qui est du corps enseignant, comme nous venons de le dire, il est composé à 75 % de femmes et 25 % d'hommes. La plupart a, au *minimum*, plus de 10 ans d'ancienneté.

Toutefois, nous avons pris soin dans la composition de notre panel, de nous intéresser à des enseignants experts et des enseignants débutants.

3- METHODOLOGIE

Cette étude a été menée durant deux années scolaires en collaboration avec l'ensemble de l'équipe enseignante, le degré d'implication de chacun étant variable en fonction de sa motivation et des relevés effectués. Etant professeur dans ce collège, il a été facile de rentrer en contact avec le chef d'établissement et les enseignants. Toutefois, ce double statut (enseignant - chercheur) même s'il a été un élément facilitateur dans certains cas, a pu à l'inverse contribuer à l'existence d'éventuelles craintes auprès de certains membres du corps professoral. En effet, il a été facile pour plusieurs de répondre aux différents questionnaires, tout comme cela ne les a pas dérangés d'être filmés lors de séquences d'enseignement. *A contrario*, le caractère anxiogène du regard de l'autre, la peur d'être jugés, la crainte de la critique ont été un frein à la libre expression d'autres.

La démarche établie renvoie à l'utilisation de différentes méthodologies expérimentales, différents types de données ayant été recueillies. Ainsi, afin de parvenir à l'élaboration d'un curriculum conatif, nous nous sommes appuyés sur : (1) des passations de questionnaires tant à destination des enseignants que celle des élèves, (2) des données issues de séquences vidéo, (3) la tenue d'entretiens ciblés à partir des enregistrements effectués.

Au niveau de la temporalité, le questionnaire empathique à destination des enseignants a été renseigné parallèlement à celui destiné aux élèves. Par la suite, nous avons procédé à la réalisation des films avec en guise d'accompagnement la passation des tests d'assertivité. Enfin, nous avons conduit les entretiens avec les enseignants filmés.

Le recueil du matériau support finalisé, les différents traitements ont été effectués à l'aide du logiciel statistique « Sphinx IQ2 ».

3.1- Le test d'empathie

Le test empathique support de l'expérimentation a été celui de Baron-Cohen (2001). Il a été distribué dans tous les casiers des enseignants, accompagné d'un courrier expliquant les modalités de passation du test, son auteur, sa date de création.¹³⁷ Ce dernier est consultable en annexe.

La question de la fatigue nerveuse et physique ayant fait l'objet d'interrogations, il a été demandé à chaque participant d'effectuer ce test lors de deux périodes spécifiques de l'année scolaire :

- la première étant fin juin, donc en fin d'année, période qui voit une accumulation de contraintes, de stress couplés à une accumulation de fatigue nerveuse.
- la seconde était début septembre, soit au retour des vacances d'été, autrement dit, moment où la fatigue nerveuse est *a priori* au plus bas, où les interférences personnelles, les affects individuels sont le moins susceptibles de contrarier la perception des émotions d'autrui.

3.1.1- Les participants

Après avoir fait l'objet d'un entretien (et d'un accord) avec le chef d'établissement afin d'expliquer les raisons ainsi que la démarche mise en place, les enseignants ont été informés de cette recherche, la participation se faisant sur la base du volontariat.

Le matériau recueilli n'a pas fait l'objet d'un support sur une population témoin, l'écart entre le groupe des enseignants et le groupe témoin n'ayant que peu de valeur dans l'objet de la recherche. Par contre, les écarts interindividuels entre enseignants et les valeurs obtenues par rapport aux valeurs référence de ce test sont autant d'éléments contribuant à enrichir cette étude et contribuant à déterminer les éléments caractéristiques de l'assertivité socio-conative.

Au final, ce travail s'est effectué sur une population d'enseignants ayant en grande majorité entre 35 et 58 ans. Sur les 45 enseignants que compte l'établissement, 30 d'entre eux (19 femmes, 9 hommes et 2 inconnus) ont répondu aux tests dont seulement 28 seront exploitables, 2 étant anonymes, donc exploitables sur une lecture globale des résultats mais inutilisables lors des différenciations par âge ou sexe par exemple.

¹³⁷ Test consultable en annexes

3.2- Le questionnaire « élèves »

En ce qui concerne le questionnaire à destination des élèves, l'objet de celui-ci était de recenser les enseignants que chacun d'eux avait eu au cours de sa scolarité au collège, matière par matière, de donner le nom de l'enseignant qui avait laissé le meilleur souvenir, là encore matière par matière, pour conclure par l'enseignant qui avait été jugé le plus marquant de tous. A cette dernière proposition été rajoutée une question ouverte afin que chaque sondé puisse rapidement expliquer les raisons de son choix.

Ces questionnaires étaient anonymes, toutefois dans une logique de « traçabilité » le sexe et l'année de naissance étaient à préciser.

La dissémination s'est faite soit au sein de l'établissement à l'issue de l'année scolaire de 3^o, soit par l'intermédiaire d'anciens élèves qui l'ont fait circuler auprès de camarades et enfin par l'intermédiaire des réseaux sociaux via un lien connectant directement au test¹³⁸.

La difficulté majeure a été de ne pas informer les enseignants de cette double approche, afin d'éviter toute modification du comportement susceptible de fausser les données recueillies ainsi que le comportement observé lors des séquences filmées (3^o partie de cette recherche).

Un autre souci est également à signaler dans la mesure où il a contribué à réduire de façon significative le nombre de retours utilisables. Initialement, le questionnaire ne comportait que les noms des enseignants de la classe de 3^o, réduisant du même coup le champ d'exploration et ne pouvant être dès lors, ni significatif, ni utile.

3.2.1- Les participants

Comme évoqué ci-dessus, l'information a été médiée oralement auprès des élèves en fin de 3^o, puis par le bouche à oreille *via* les réseaux sociaux permettant de remplir un questionnaire disponible en ligne.

Au total, 82 élèves ont participé à ce questionnaire, 40 filles, 26 garçons et 16 n'ayant pas laissé d'indication de sexe. Compte tenu de la nature de cette recherche, l'écart d'âge est assez important puisque plus de 10 ans séparent les plus vieux sondés (nés en 1989) des plus jeunes (2001), ceci nous permettant d'établir une recherche si ce n'est longitudinale, du moins

¹³⁸ https://docs.google.com/forms/d/1StYb5iLO8B-7ISQSolaMQjHWNB2x6IsA2Xrj5IzXDro/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

dont les résultats valident un profil type, une manière de fonctionner, d'évoluer, de se comporter pendant une décennie.

3.3- Le test d'assertivité

Issu de l'anglais « to assert » (s'affirmer, défendre ses droits), l'assertivité peut se définir comme la capacité à dire ce que l'on pense, à affirmer ses positions sans blesser l'autre, sans fuir, sans manipuler. Illustré autrement, il s'agit de l'inclination à faire preuve d'affirmation de soi de façon empathique.

Afin d'apprécier les capacités assertives des enseignants, nous avons utilisé le test de Gordon.

Psychologue américain, Thomas Gordon (1918-2002) s'est intéressé à l'aspect communicationnel des relations humaines et plus particulièrement à la résolution de problèmes par le biais du principe gagnant-gagnant. Reprenant les recherches d'Abraham Maslow, sur la satisfaction des besoins, il a en outre mis l'accent sur la nécessaire prise en compte de l'autre couplée à l'affirmation de soi dans la résolution de tout problème (notion de conflit) ; en d'autres termes dans toute relation qui s'instaure avec autrui.

Le test qu'il a mis au point comprend 60 affirmations auxquelles il est demandé de répondre par « plutôt vrai » ou « plutôt faux ». Le résultat obtenu permet de définir le profil type de chaque individu, les traits caractéristiques de sa personnalité, ces derniers étant distribués en 4 catégories : la fuite, l'agressivité, la manipulation et l'assertivité, la proportion obtenue dans chacune permettant d'établir le profil assertif.

3.3.1- Les participants

Afin de faire correspondre au plus près les données recueillies avec les attentes et besoins qui étaient les nôtres, nous avons pris le parti de ne soumettre ce test qu'àuprès des collègues ayant acceptés d'être filmés. A travers ce choix, nous avons cherché à privilégier l'aspect qualitatif, mettant dès lors en correspondance les données recueillies avec les valeurs empathiques et assertives individuelles de chacun des enseignants filmés.

C'est pourquoi ce test a été passé par 12 enseignants : 5 femmes et 7 hommes. Parmi cet ensemble, l'âge fluctue de 35 à 58 ans, l'expérience professionnelle également puisque l'un des professeurs filmé était stagiaire à l'époque du recueil de données.

3.4- Les enregistrements vidéo

Les enregistrements ont été réalisés au cours de différentes séquences d'enseignement. Nous avons pour ce faire utilisé deux types de caméra. Une première de type « go pro » a été utilisée afin de recueillir certaines données sans que l'attention des élèves ne soit attirée. Par la suite, nous avons fait appel à une caméra numérique grand angle disposée sur pied, équipée d'un micro et positionnée en fond de classe. Le plan utilisé était donc un plan large qui cherchait à recueillir les actions et verbalisations de l'enseignant et des élèves. Lors de la première séquence filmée, nous avons pris soin de leur expliquer (néanmoins sans rentrer dans les détails) les motifs de ce dispositif, puis en début de chaque cours, le professeur filmé prenait le temps de leur rappeler, puis cela est devenu une habitude, un « élément du décor ».

Conscient qu'une telle organisation a un impact sur la nature des comportements (tant adulte qu'enfant), nous avons fait le choix de ne pas utiliser les 3 premières séquences afin de ne retenir que celles qui correspondent réellement aux interrelations « naturelles » enseignants-enseignant.

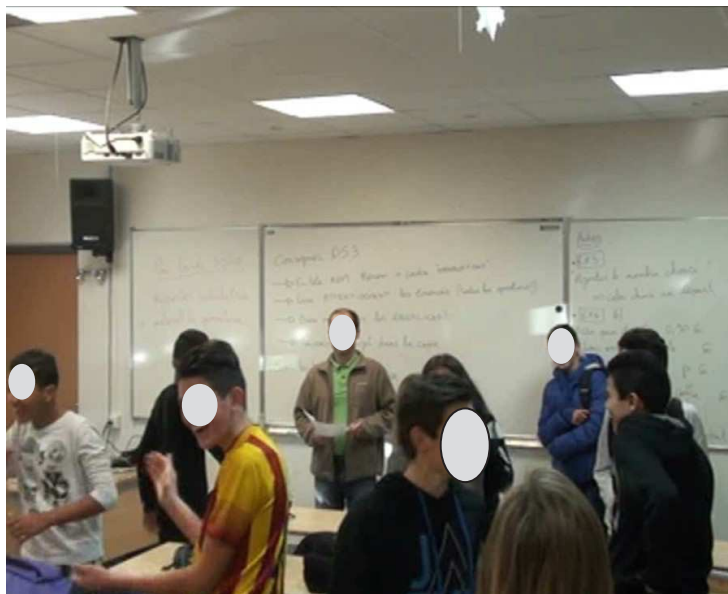


Illustration 18. Plan obtenu avec le dispositif d'enregistrement lors d'une séquence d'enseignement

3.5- Les entretiens individuels

Ces enregistrements ont été enrichis par des entretiens non directifs puis semi-directifs. En effet, nous avons débuté tous nos échanges par un temps de verbalisation libre afin de faciliter la libération de la parole. Puis, dans un second temps, sur la base de nos observations couplées aux propos initiaux, nous avons davantage guidé, orienté les thèmes de réflexion et de discussion. Le domaine de recherche à explorer était connu, la volonté de procéder de la sorte correspondant à une recherche de liberté la plus grande possible afin de faire émerger les conations organisatrices des comportements observés. Le recueil des verbalisations a été réalisé à l'aide d'un dictaphone, les propos transcrits par la suite sur des fichiers de type « Word » et analysés au moyen du logiciel statistique « Sphinx IQ2 ».

3.6- Traitement des données

Le recueil des données a été effectué en ayant en filigrane la modélisation conative de l'activité et des différentes étapes qui y sont rapportées. Dès lors le traitement s'est organisé autour de cet axe, la problématique de notre recherche exposée précédemment rendant déjà compte d'une élaboration curriculaire théorique.

Ainsi, deux étapes d'analyse ont guidé notre démarche :

(1) Un premier niveau qui prend comme origine l'appréciation des élèves, leur ressenti quant aux enseignants qu'ils ont cotoyés. Dès lors, l'analyse ne correspond pas aux attendus du chercheur. Ce n'est pas lui qui détermine au préalable ce que doit être un enseignant qui marque positivement ses élèves, mais au contraire, c'est en qualité de chercheur que nous essayons de cerner les éléments contributifs à la compétence d'assertivité socio-conative et ceci à partir d'éléments fournis par les élèves.

(2) Le second niveau s'identifie par l'analyse des éléments de caractérisation individuelle de chaque enseignant (test d'empathie, test d'assertivité, analyse des enregistrements des séquences d'enseignement, entretiens semi-directifs avec les enseignants).

PARTIE 4

L'ENSEIGNANT AYANT MARQUE POSITIVEMENT SES ELEVES : UNE EBAUCHE DE REPONSE A TRAVERS LE CONCEPT D'EMPATHIE

*« La chose la plus importante en communication, c'est
d'entendre ce qui n'est pas dit. »*

**Peter Drucker. Théoricien du management des
organisations dans les entreprises (1909-2005)**

1- INTRODUCTION

La première étape de cette recherche sur les compétences professionnelles enseignantes contribuant à renvoyer une image positive d'eux-mêmes auprès de leurs élèves porte sur la capacité individuelle à déceler les affects d'autrui et à les intégrer permettant d'adapter son propre comportement, tant verbal que postural et moteur, autrement dit sur la capacité empathique individuelle des enseignants du collège support à cette expérimentation. Cette approche trouve, dans un second temps, une mise en relation avec un questionnaire à destination des anciens élèves du collège permettant une classification des enseignants qui les ont marqués positivement et une caractérisation de ceux-ci.

Tout individu, dans la relation qu'il entretient avec le monde extérieur, établit des échanges, des interrelations sur la base de ses propres affects conjointement déployés avec la perception et l'interprétation qu'il a des émotions d'autrui. Chaque instant est conditionné par une « *lecture de l'esprit* » de l'autre (Baron-Cohen, 1995) dont découle une adaptation comportementale tant verbale que posturale ou motrice. Cette capacité, appelée « *mentalisation* » (Fletcher et al., 1995), « *théorie de l'esprit* » (Astington, Harris, & Olson, 1988) et pour notre part, que nous rapprochons de l'empathie a pour fonction de permettre la compréhension, l'anticipation et l'interaction sociale.

Si le concept d'empathie peine à être identifié par une définition unique et admise de tous, force est d'admettre que cette qualité à reconnaître les émotions et les sentiments chez les autres se traduit sous différents niveaux de compréhension et d'interprétation allant de la simple identification à un nécessaire traitement cognitif (Decety, Jackson, 2004)¹³⁹.

Conditionnant la compréhension de l'autre pour rentrer en relation avec lui, Omar Zanna, dans le cadre de recherches sur l'empathie en milieu scolaire, a mis en évidence le rôle primordial de cette faculté pour les enseignants. Permettre, faciliter, créer les conditions optimales de transmission nécessitent de pouvoir caractériser les affects de chaque élève. La capacité empathique de chaque enseignant est alors mise en jeu et chacun, dans son statut de transmetteur de savoir doit avoir acquis ou à défaut doit se forcer à développer cette compétence indispensable à l'interrelation professeur-élève.

¹³⁹ Decety, J. & Jackson, P.L. (2006). A social neuroscience perspective of empathy. *Psychological Science*, 15, 54-58.

L'inaptitude à développer sa capacité empathique est envisagée comme la principale raison aux difficultés interrelationnelles¹⁴⁰. Son développement suit une progression non linéaire à certaines périodes de l'enfance. L'éveil empathique, ou stade de la « *résonance motrice* »¹⁴¹ apparaît dès la naissance et se caractérise par la capacité de chaque bébé à copier, imiter des expressions du visage, des sons (gazouillements...). Toutefois, Lipps ou Simner caractérisent cette étape de « *contagion émotionnelle* ». C'est à partir de l'âge de 9 mois que les bébés vont être en capacité de se décentrer de l'émotion pour identifier l'objet de celle-ci. La relation sociale commence alors à s'installer réellement, celle-ci se faisant sur la base d'une communication non verbale liée à la reconnaissance des expressions faciales. Vers 2 ans, l'enfant devient capable d'attribuer une causalité à l'émotion permettant alors une socialisation accrue et l'accroissement de jeux sociaux. Enfin vers 4 ans, il possède la structure cognitive lui permettant de se mettre à la place d'autrui, de comprendre ses intentions. Le test support à la validation de « *l'épreuve de fausse croyance de premier ordre* » (Wimmer et Perner, 1983) établi par Baron-Cohen, Leslie, Frith, (1985) contribue à étayer cette approche théorique.

Poursuivant ses études sur l'autisme, sa causalité et le rapport entre empathie, reconnaissance des expressions du visage et identification des émotions ressenties, Baron-Cohen a mis au point un test en 1997 qu'il a par la suite modifié en 2001. Intitulé « *Reading the Mind in the Eyes* », ce test permet de discriminer un groupe d'adultes ayant le syndrome d'Asperger (AS) ou des personnes autistes (HFA). Initialement, il s'agissait de présenter à un individu 25 photographies de regards de différents acteurs ou actrices, ce dernier devant choisir entre deux mots la description la plus adaptée à ce que la personne de la photographie pense ou ressent. La seconde version met en présence 36 photos et chacune d'elle se voit proposer 4 états émotionnels différents. Baron-Cohen et *al.* ont justifié cette modification à des fins de validation des résultats et des écarts entre les différentes catégories de sujets testés.

Si ce test est initialement un révélateur de l'autisme, il apparaît dans notre recherche comme être un indicateur du degré d'empathie chez les enseignants du collège Vincent Badie. Cette capacité, selon Omar Zanna, devant être une compétence professionnelle de tout

¹⁴⁰ Voir à ce sujet les études faites par Baron-Cohen, 1989 ; Perner, Leslie & Leekam, 1989 ; Baron-Cohen, 2009 auprès de personnes autistes

¹⁴¹ Decety, *op. cit.*

enseignant, il nous a semblé nécessaire d'évaluer celle-ci auprès de notre population cible. Il est toutefois évident que d'autres tests existent qui sont, selon leurs auteurs, de réels indicateurs de l'empathie. Toutefois, notre choix s'est porté sur celui-ci par le côté uniquement visuel requis par la tâche ainsi que par sa facilité de mise en place.

La problématique alors choisie renseigne sur cette capacité empathique à travers le recueil et l'analyse de données des sujets enseignants tout en contrôlant, par une lecture du recueil des avis élèves, si cette compétence est nécessaire et suffisante pour en faire des enseignants marquants positivement la scolarité des collégiens.

L'hypothèse que nous émettons est que, plus le degré d'empathie est élevé, plus l'enseignant sera perçu et apprécié positivement. Reprenant la position d'Omar Zanna sur le rôle et l'importance de l'empathie dans la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves, une des finalités de cette recherche serait d'orienter les formations professionnelles des futurs enseignants ainsi que les formations continue afin de faire progresser chacun dans l'acquisition de cette compétence professionnelle essentielle à la relation scolaire sociale.

2- CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION

2.1- Le contenu

L'intégralité de la grille de Baron- Cohen ainsi que le questionnaire remis aux élèves sont consultables en annexe.⁶²

Si ce questionnaire porte sur la reconnaissance visuelle des émotions ressenties par autrui à partir de l'observation d'expression du regard, le questionnaire à destination des élèves requérait de se souvenir de l'ensemble des enseignants ayant jalonné la scolarité de la 6^e à la 3^e et d'en retenir un marquant positivement par matière avant de désigner celui ou celle qui avait été le plus apprécié, toutes matières confondues.

Il était également demandé de préciser les motifs de ce choix avant de renseigner le document sur son âge et son sexe, ceci permettant une lecture longitudinale de ce recueil d'informations.

2.1.1- Illustrations des 2 questionnaires



Enjoué
Réconfortant
Irrité
Agacé



Terrifié
Bouleversé
Arrogant
Contrarié



Plaisantin
Agité
Désirant
Convaincu



Plaisantin
Insistant
Amusé
Relaxé



Irrité
Sarcastique
Embarrassé
Fantaisiste



Stupéfait
Fantaisiste
Impatient
Alarmé

Illustration 19. Exemple de regards figurant sur le questionnaire de Baron –Cohen

2.1.2- Questionnaire du souvenir laissé par ses anciens professeurs

Voici un questionnaire anonyme qui sert de support à une recherche de 3^o cycle. Le thème en est l'enseignement. De fait, quoi de mieux que de questionner d'anciens élèves?

Quels souvenirs avez-vous de vos enseignants? Quel est celui qui vous a plu?

Retombez dans vos souvenirs et merci pour votre participation.

Pour info, si certains ne souhaitent citer aucun professeur, ou au contraire veulent en nommer plusieurs, ce n'est pas un souci, votre opinion est libre.

Matière concernée: Français

Quel était le nom de votre professeur en 6e

Quel était le nom de votre professeur en 5e

Quel était le nom de votre professeur en 4e

Quel était le nom de votre professeur en 3e

Nom du professeur que vous avez préféré

Matière concernée: Maths

Quel était le nom de votre professeur en 6e

Quel était le nom de votre professeur en 5e

Quel était le nom de votre professeur en 4e

Quel était le nom de votre professeur en 3e

Nom du professeur que vous avez préféré

Bilan

nom de l'enseignant(e) que vous avez préféré(e) toutes matières confondues:

Pourquoi ?

Vous concernant

votre date de naissance est

votre sexe

- Masculin
- Féminin

Illustration 20. Exemple d'une partie du questionnaire à destination des anciens élèves du collège

3- ANALYSE ET RESULTATS

La lecture des réponses, obtenues et classées à partir du logiciel Excel, permet de mettre en évidence la grande disparité qui peut exister tant au niveau de la capacité empathique que du souvenir laissé auprès des élèves du collège Vincent Badie.

Certains enseignants disposent d'une empathie proche de 30, c'est-à-dire qu'ils disposent d'une très grande aptitude pour décoder les expressions faciales d'autrui quand d'autres ont un score qui selon l'échelle de Baron-Cohen les situe dans la catégorie des personnes autistes.

La corrélation avec le ressenti des élèves confirme en partie cet état d'observation, dans la mesure où les enseignants faiblement empathiques n'apparaissent que très peu voire pas dans les souvenirs positifs laissés.

Enfin, nous pouvons constater que certains enseignants ayant un score empathique « normal », c'est-à-dire dans la moyenne des réponses attendus selon la classification établie par Baron-Cohen se retrouvent très souvent cités par les élèves comme professeurs marquants.

Au-delà de cette analyse superficielle, une lecture un peu plus approfondie permet de valider ou d'inférer une éventuelle disparité entre les hommes et les femmes, chose établie par Baron-Cohen, le sexe féminin ayant, après analyse de ses données, une plus grande aptitude empathique que son homologue masculin.

3.1- L'analyse et les résultats de l'empathie

3.1.1- Approche globale

Le postulat qui est le nôtre est de contrôler le rôle négatif des « interférences » affectives et nerveuses sur la capacité empathique des enseignants au cours de l'année scolaire entraînant une plus grande difficulté à apprécier l'état émotionnel des élèves au mois de juin par rapport au mois de septembre. En cela, le test de Baron-Cohen doit mettre en évidence des scores moins élevés au mois de juin validant l'hypothèse selon laquelle les enseignants éprouvent une plus grande difficulté à décoder les expressions faciales en fin d'année scolaire.

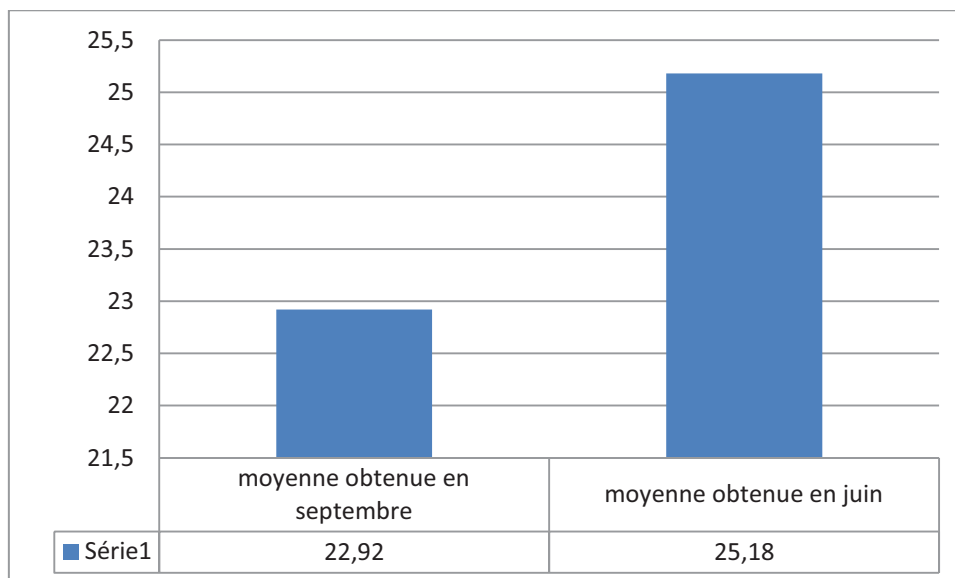


Tableau 4. Mesure de l'écart de la capacité empathique des enseignants relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)

Contrairement à l'hypothèse initialement envisagée, les résultats obtenus montrent une plus grande capacité à décrypter les expressions faciales en fin d'année scolaire plutôt qu'en début, période où pourtant, les enseignants disposent d'une plus grande fraîcheur mentale et nerveuse. L'écart mesuré montre un écart de 0,55 point en moins.

Toutefois, le recueil de données met en évidence que la totalité des enseignants ayant participé au test au mois de juin n'a pas répondu à celui de septembre et inversement. Dès lors vérifier l'écart entre la fin et le début de l'année scolaire revient à comparer uniquement les résultats des enseignants ayant répondu aux 2 questionnaires.

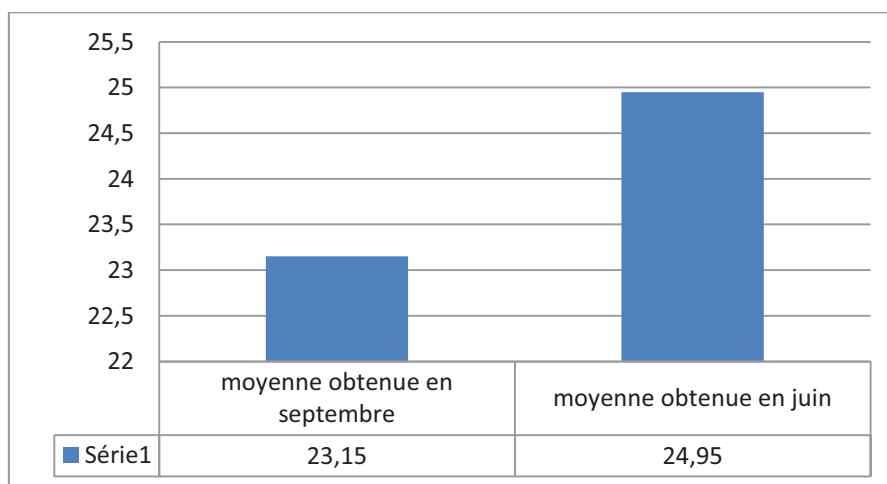


Tableau 5. Ecart de la capacité empathique des enseignants relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)

Cette deuxième mesure, isolant les éléments invariables des deux périodes, met en évidence une différence nettement plus marquée que celle précédemment obtenue. En effet, lorsque le panel était variable, l'écart était de 2.26 points en moins au mois de septembre.

L'écart nouvellement mesuré fait apparaître une différence de 1.8 point. Ceci signifie qu'en l'espace de deux mois de vacances, après avoir eu le temps de prendre du repos et de réduire l'effet du stress et de la pression nerveuse inhérente aux contraintes accumulées au cours de l'année scolaire et accrue au mois de juin, les enseignants éprouvent davantage de difficultés à apprécier les émotions à travers l'observation des expressions faciales.

Dans un second temps, nous allons tenter de vérifier le postulat établi par Baron-Cohen sur la différence homme-femme dans la capacité à interpréter les émotions d'autrui.

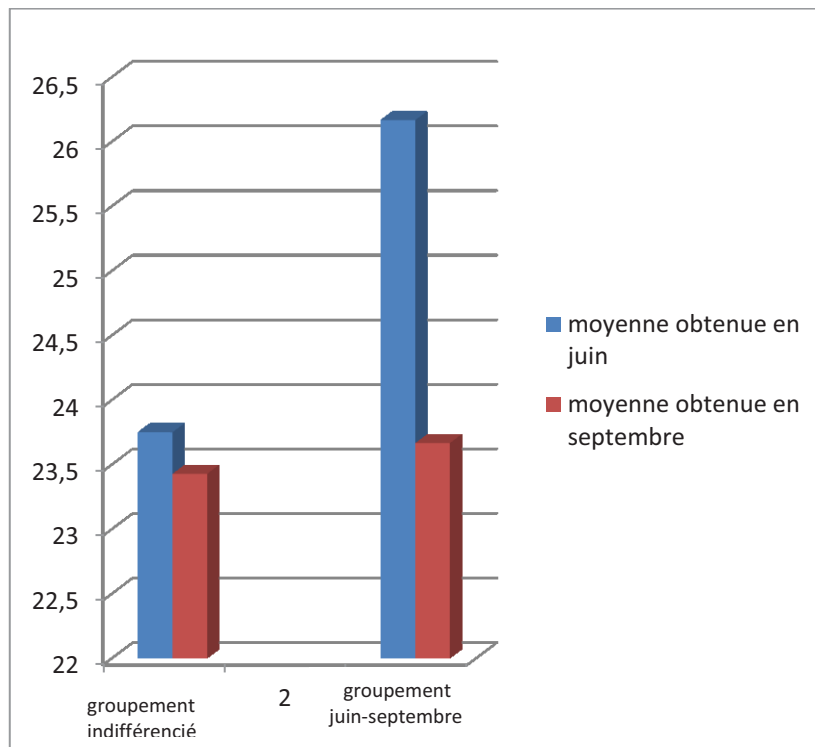


Tableau 6. Ecart de la capacité empathique des enseignants masculins relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)

Le relevé de valeur effectué auprès des enseignants masculins établit une moyenne empathique de 23,75 au mois de juin contre 23,42 au mois de septembre, soit un écart faible entre ces deux valeurs. Cependant, en ne retenant que les cotes des professeurs ayant répondu aux deux séries de test, la moyenne évolue : 26,16 au mois de juin contre 23,67 en septembre, soit un différentiel de 2,49 contre 1,93 hommes et femmes confondus.

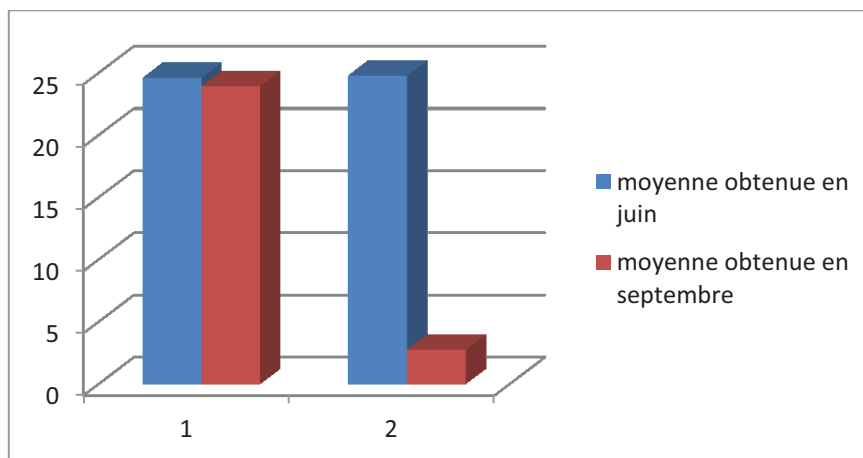


Tableau 7. Ecart de la capacité empathique des enseignantes féminines relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)

Une approche identique a été effectuée auprès des enseignants de sexe féminin. Les valeurs obtenues sont alors les suivantes ; la capacité empathique tous personnels confondus en juin est de 24,6 contre 23,92 en septembre. Si l'on ne s'intéresse qu'aux personnes ayant participé aux deux tests, les résultats deviennent 24,78 en juin et 23,22 en septembre.

3.1.2- Des écarts évaluables en fonction des expressions proposées

S'il existe effectivement une différence empathique entre les hommes et les femmes (Baron-Cohen, 1997, 2001), il nous a semblé important d'être en capacité de juger, au-delà de l'aspect purement général, sur quelle(s) expression(s) spécifique(s) pouvait se faire la différence. Ainsi, pour prétendre à cette analyse, nous avons utilisé l'ensemble des scores, qu'ils aient été réalisés une ou deux fois, et avons comparé les scores des hommes et de femmes. Pour ce faire, nous avons établi un pourcentage d'erreur par sexe et par question.

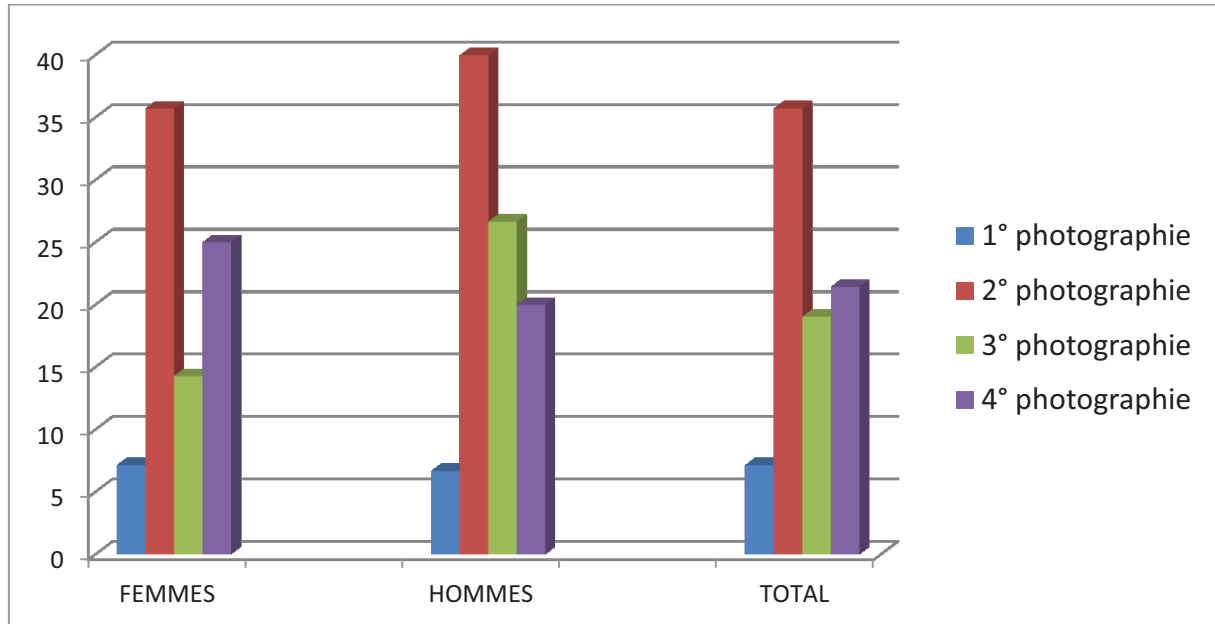


Tableau 8. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 1 à 4)

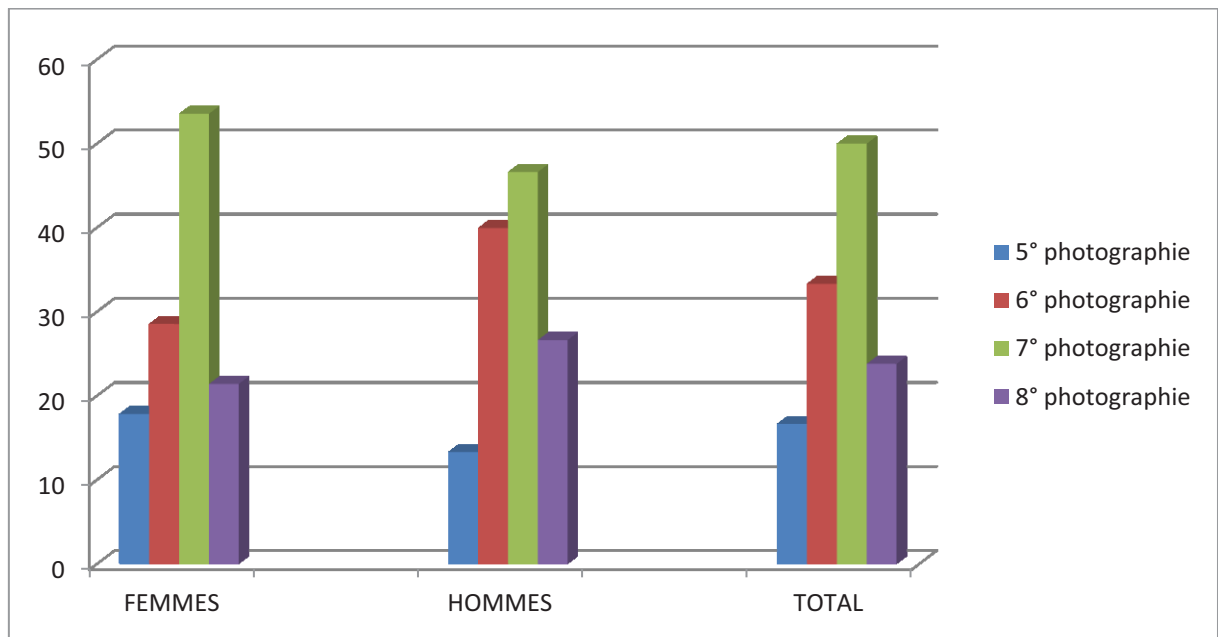


Tableau 9. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 5 à 8)

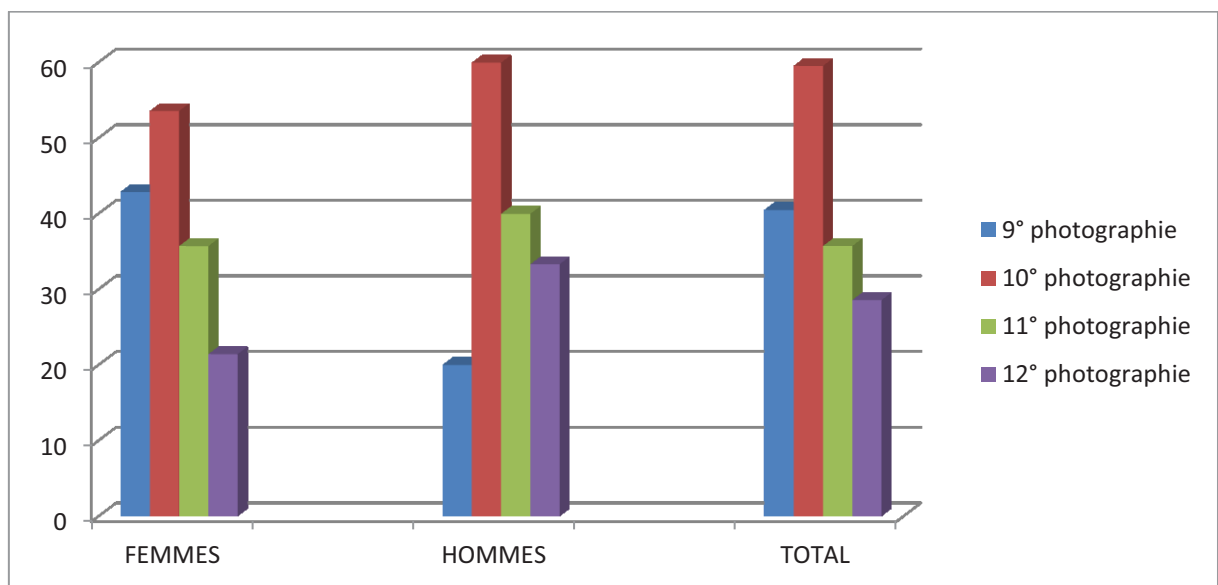


Tableau 10. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 9 à 12)

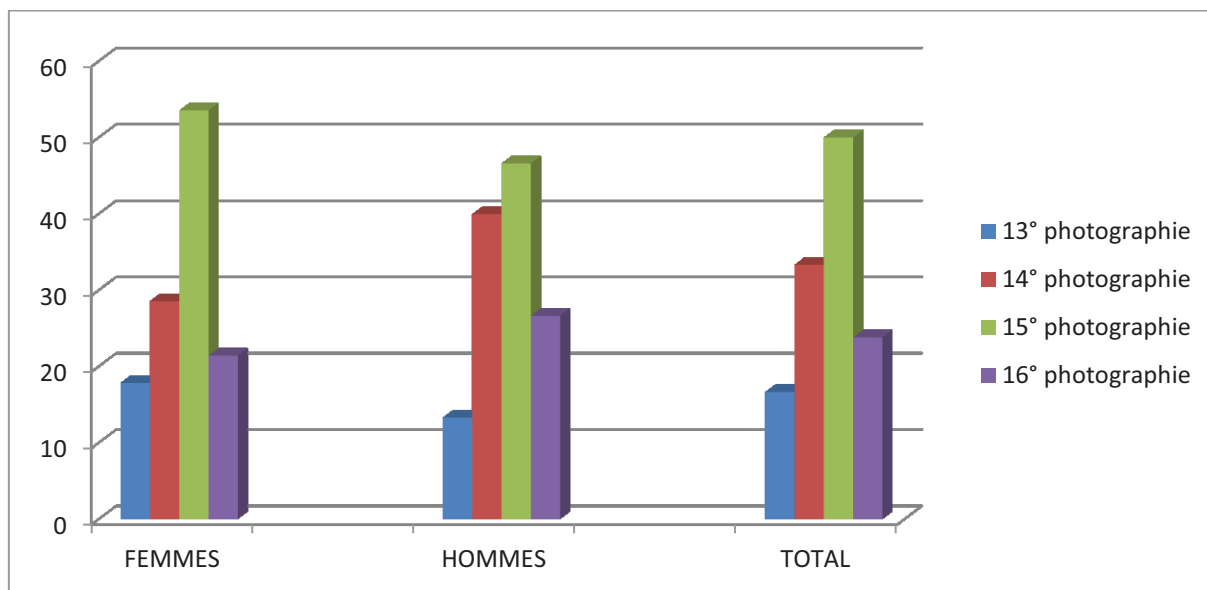


Tableau 11. Pourcentages d’erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 13 à 16)

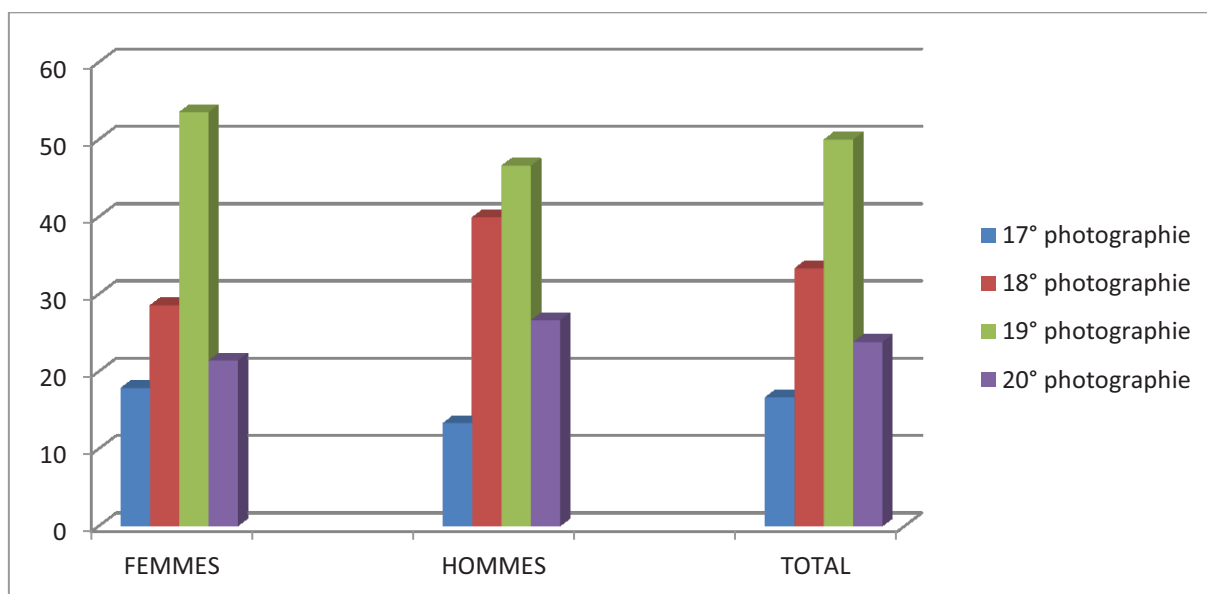


Tableau 12. Pourcentages d’erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 17 à 20)

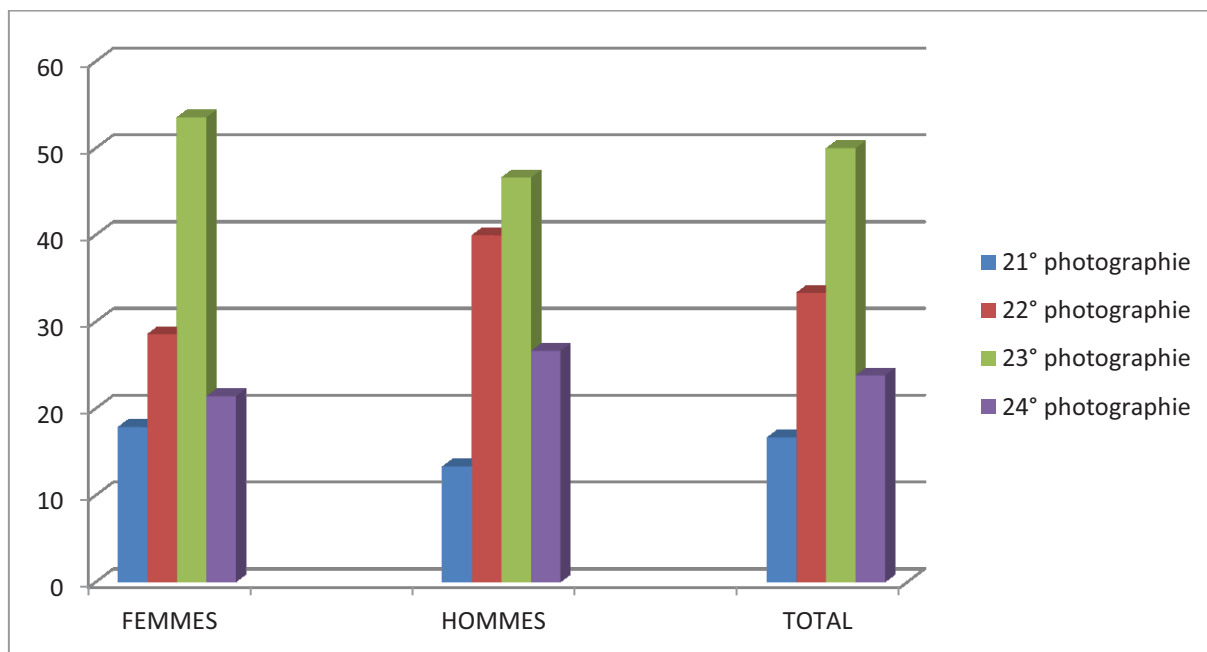


Tableau 13. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 21 à 24)

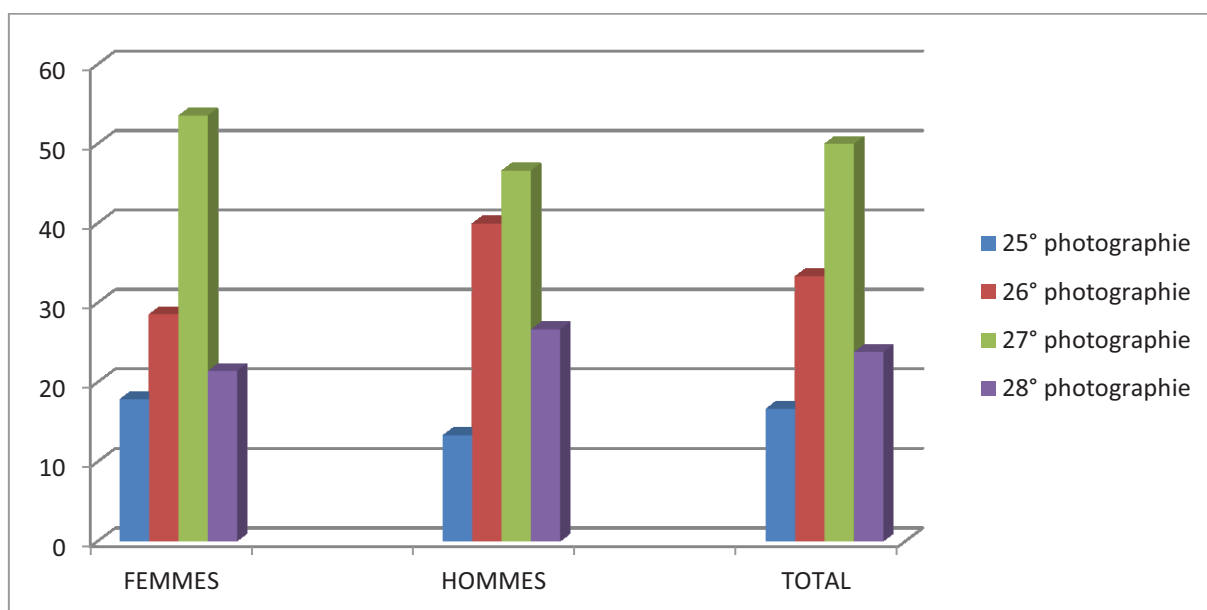


Tableau 14. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 25 à 28)

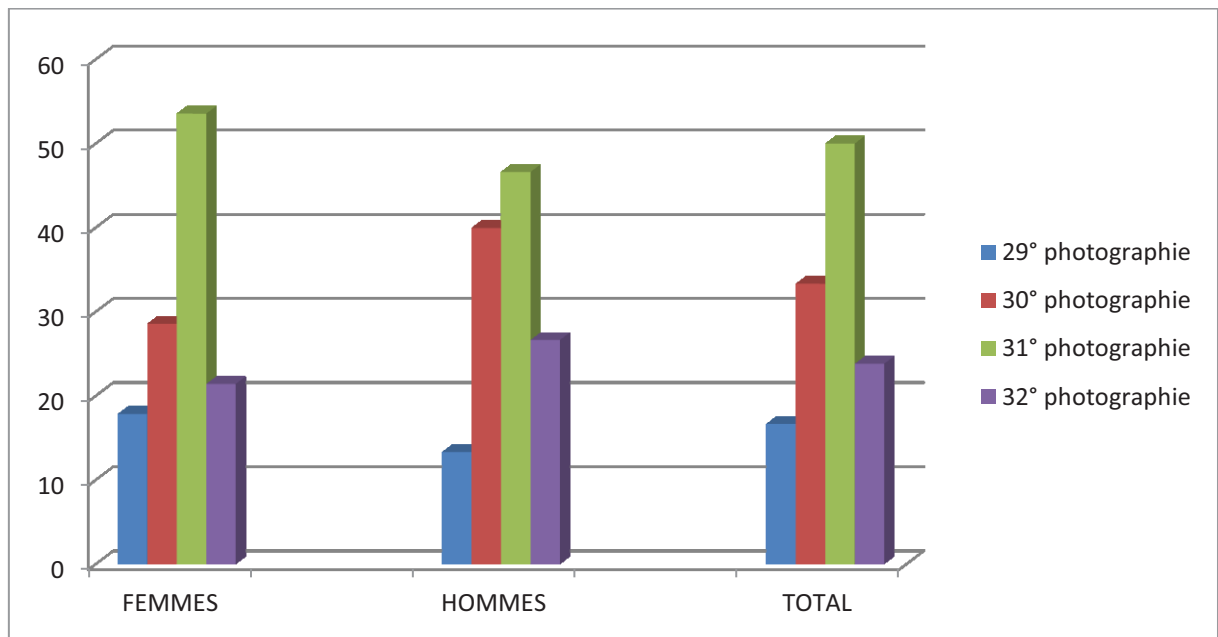


Tableau 15. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 29 à 32)

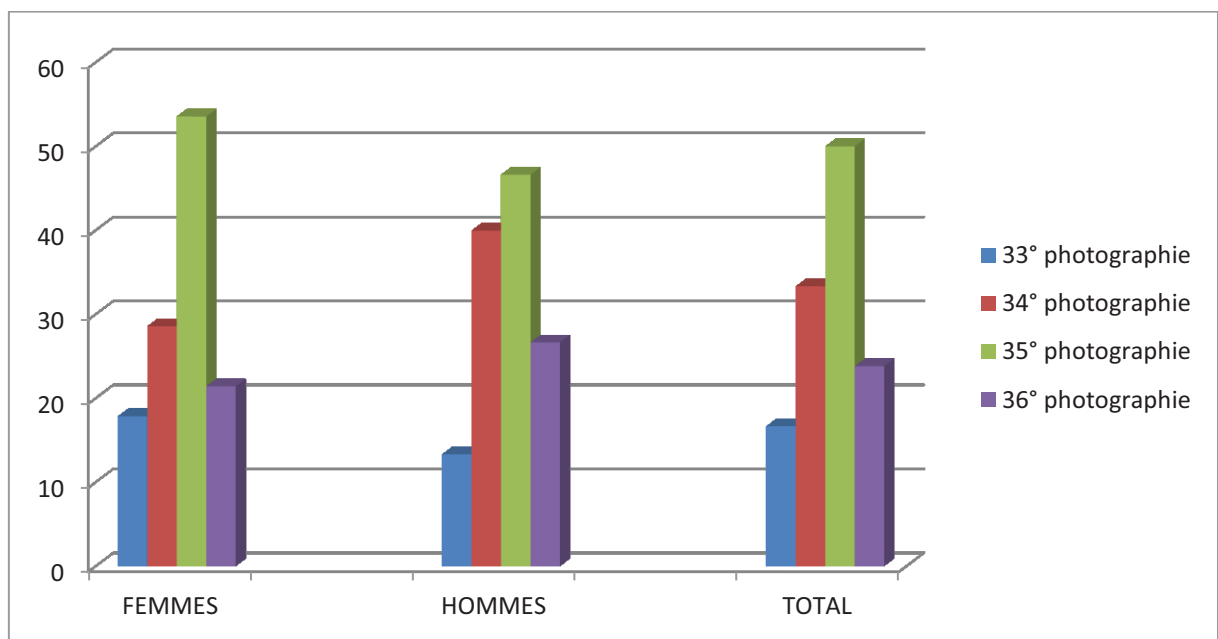


Tableau 16. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 33 à 36)

Si une lecture globale et synthétique permet effectivement de mettre en évidence des disparités en fonction des expressions observées, il semble nécessaire de s'attacher à vérifier si ces écarts sont liés à des erreurs aléatoires ou si au contraire, il y a des caractéristiques émotionnelles plus difficilement identifiables en fonction du sexe de l'observateur.

3.1.3- Aux spécificités individuelles

Le travail fourni depuis le début de l'analyse empathique n'a jusqu'à maintenant traité que des différences sexuées et temporelles.

Un travail de recherche visant à appréhender et à spécifier les différences interindividuelles révélatrices de l'atteinte d'une étape sur le curriculum conatif, il apparaît maintenant essentiel de traiter des enseignants dans leur individualité, leurs particularités.

Afin de conserver un anonymat évident, mais permettant malgré tout de croiser les données avec le recueil effectué auprès des élèves, nous dénominerons les enseignants à l'aide d'un code à deux lettres et un chiffre.

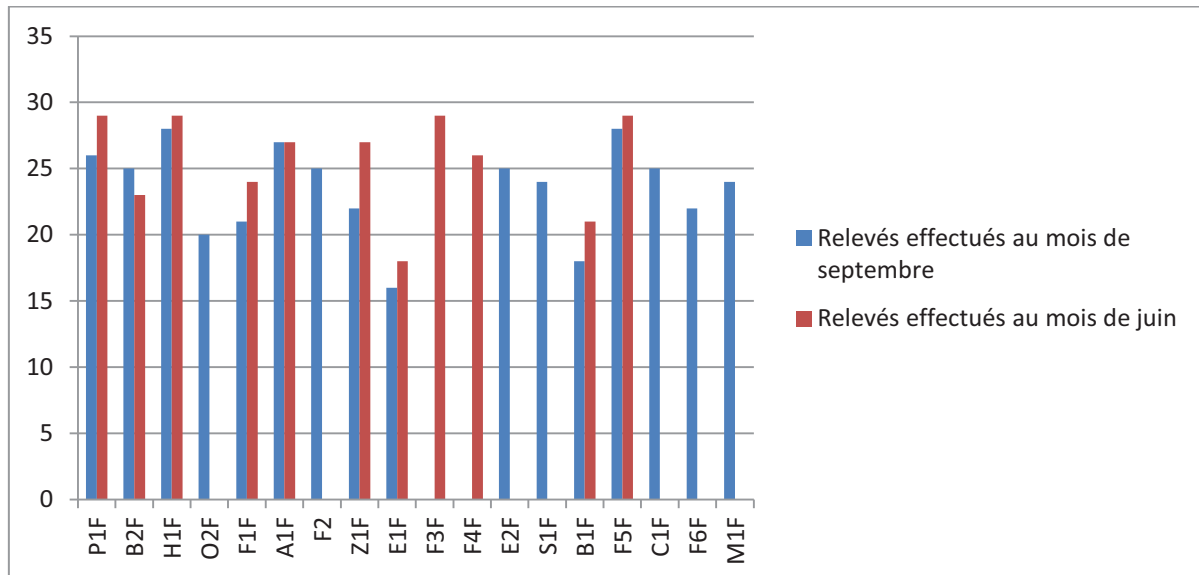


Tableau 17. Scores obtenues par les enseignantes du collège au test de Baron-Cohen

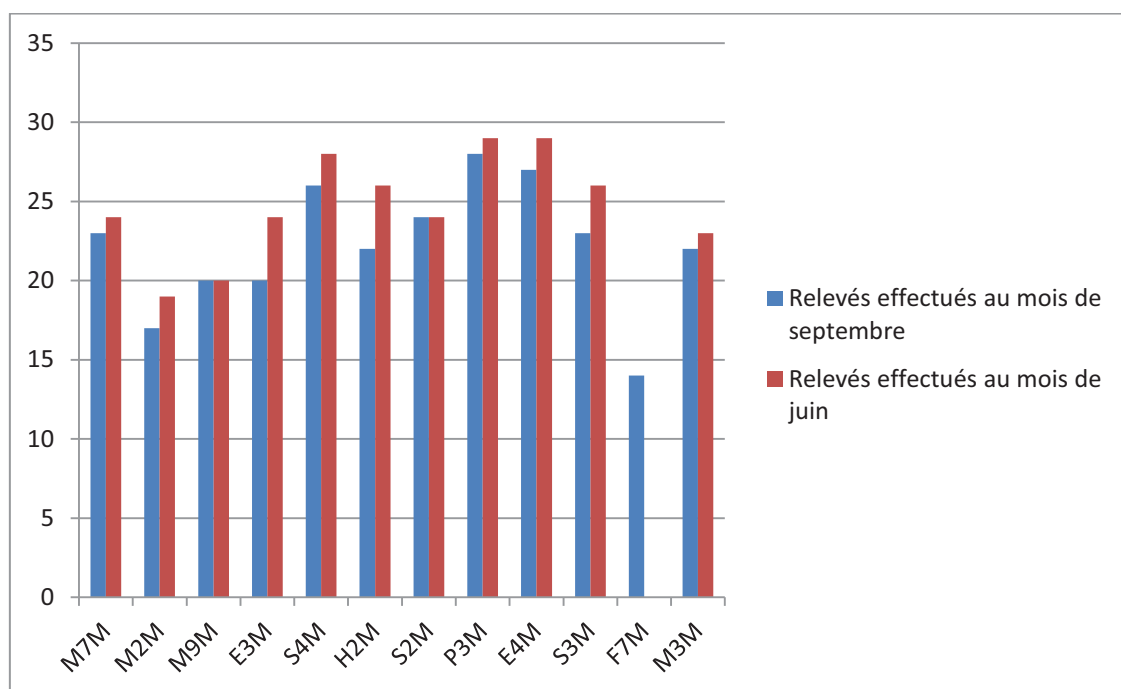


Tableau 18. Résultats obtenus par les enseignants du collège Vincent Badie au test de Baron-Cohen

L'aperçu de ces deux graphiques permet de mettre en évidence les disparités individuelles dans la population enseignante de l'établissement scolaire support de cette recherche. En effet les valeurs s'étirent de 16 à 29 chez les femmes, 14 à 29 chez les hommes. Pour rappel, lors de l'élaboration de son test, Baron-Cohen a déterminé 4 strates (3 spécifiées et une sans précision particulière) :

- les scores supérieurs à 30 révélateurs d'une grande capacité au décodage des expressions faciales
- les scores de 22 à 30 qui sont révélateurs d'un niveau moyen
- les scores entre 0 et 15 qui sont des résultats obtenus chez les artistes

Au collège Vincent Badie, nous pouvons recenser 12 résultats masculins entre 22 et 30, 2 entre 15 et 22 et 1 inférieur à 15.

Du côté des femmes, 22 scores compris entre 22 et 30, 6 entre 15 et 22.

3.2- L'analyse et les résultats du questionnaire « élève »

3.2.1- Approche globale

Le principe d'élaborer un questionnaire simple dans son approche et dans sa passation avait pour but de faciliter la difficulté de la tâche demandée afin de permettre un nombre significatif de retours.

Certes, le collège ayant ouvert ses portes en 2001 et la première cohorte d'élèves ayant quitté cet établissement en 2002, ce ne sont pas moins 1200 écoliers qui étaient susceptibles de prendre part à cette recherche. Cependant, la difficulté à diffuser l'information et les erreurs initiales de mise en place d'un questionnaire cohérent ont contribué à réduire le nombre de réponses utilisables.

Les graphiques présentés ci-après indiquent le nombre de fois où l'enseignant d'une matière a été désigné professeur préféré en regard du nombre d'élèves qui l'ont eu en cours.

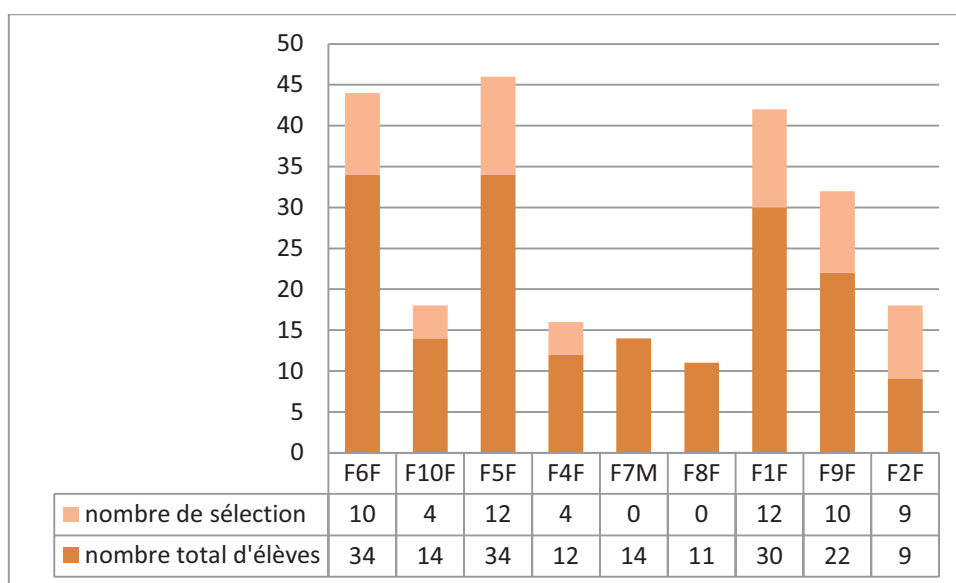


Tableau 19. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière français

A l'exception d'une enseignante qui sur 9 élèves ayant répondu au questionnaire a été jugée à 9 reprises comme leur enseignante de français préférée, le rapport pour 3 d'entre eux est quasiment d'un tiers et d'un demi pour une autre enseignante. A noter deux enseignants qui n'ont reçu aucun avis favorable de la part de leurs anciens élèves.

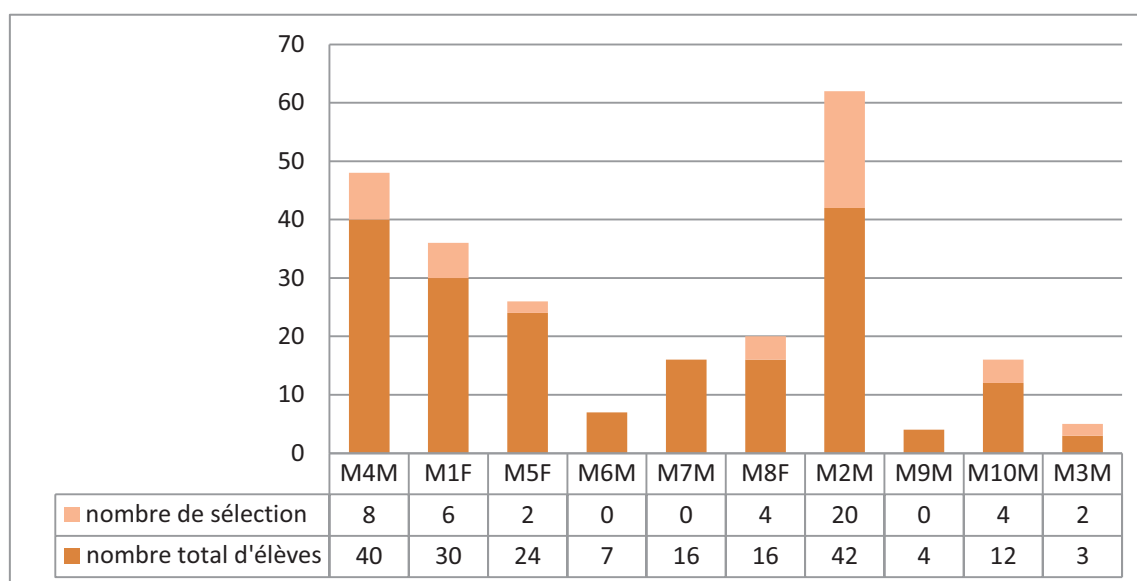


Tableau 20. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière mathématiques

En ce qui concerne les enseignants de mathématiques, les avis donnés par les anciens élèves ne coïncident pas avec ce qui a été observé pour leurs homologues de français. En effet, si M2M voit un taux d'appréciation proche de 50 %, les autres reçoivent un taux d'opinions favorables proche ou en dessous de 25%. Deux exceptions cependant, M2M et M3M, enseignants sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

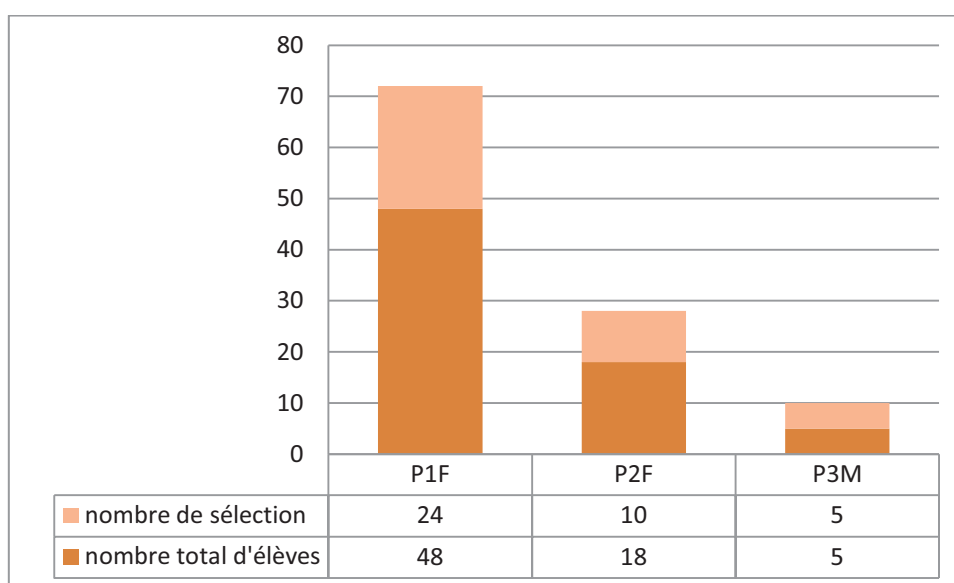


Tableau 21. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière espagnol

Dans le cas de l'espagnol, le choix s'effectue entre 3 enseignants dont deux qui, de par le nombre d'élèves ayant suivis leurs cours et leur âge, sont anciens dans l'établissement et un qui n'a effectué qu'une année scolaire dans ce collège.

L'examen des résultats diffère une nouvelle fois des observations effectuées précédemment. Dans ce cas de figure, la plus faible valeur est à 50% pour atteindre 55 et même 100% dans le cadre de l'enseignant TZR.

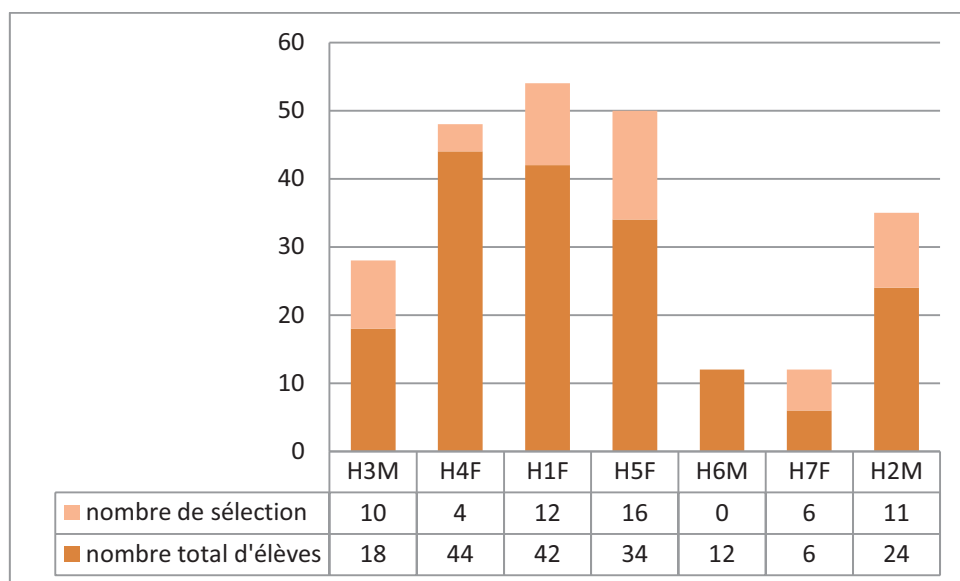


Tableau 22. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière histoire géographie

Ici, la répartition obtenue se rapproche dans l'esprit et la forme à ce que nous avons pu trouver dans le cadre des enseignants de français même si les valeurs observées sont plus élevées que dans le cas pré-cité.

Une enseignante est à 100% de satisfaction, cependant ces résultats ne sont le reflet que de 7 retours d'appréciation « élèves ». Puis les valeurs décroissent à 55%, 47%, 33% puis déclinent encore. Dans le cas de cette discipline d'enseignement, à l'instar de certaines autres, un professeur ne recueille aucun avis favorable de la part de ses anciens élèves.

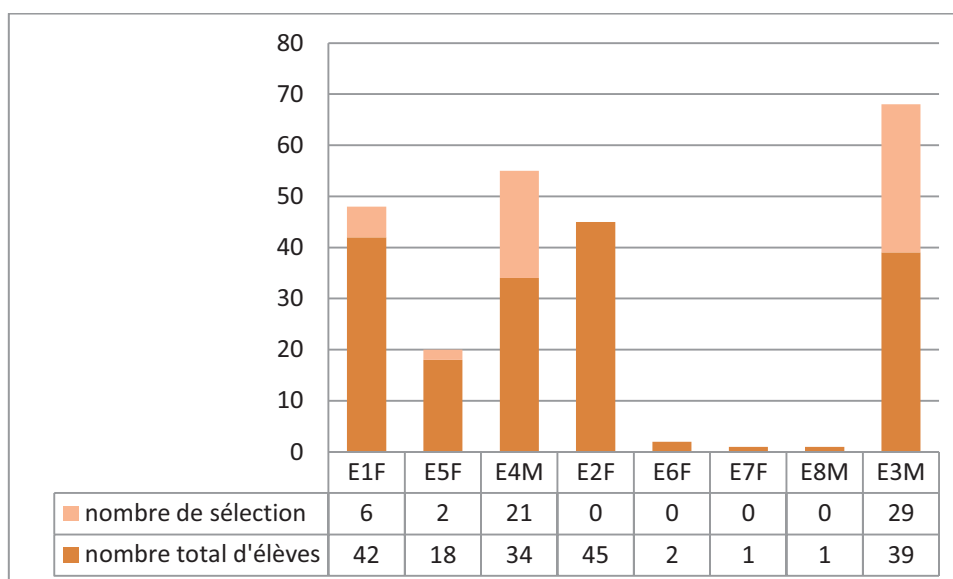


Tableau 23. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière anglais

Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, il est intéressant de constater que 2 enseignants se partagent la quasi-totalité des avis, l'un ayant 74,35 % d'anciens élèves le classant comme professeur qu'ils ont le plus apprécié dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, le second recevant 61,76% d'avis positifs. Les autres obtiennent des degrés de satisfactions beaucoup moins élevées.

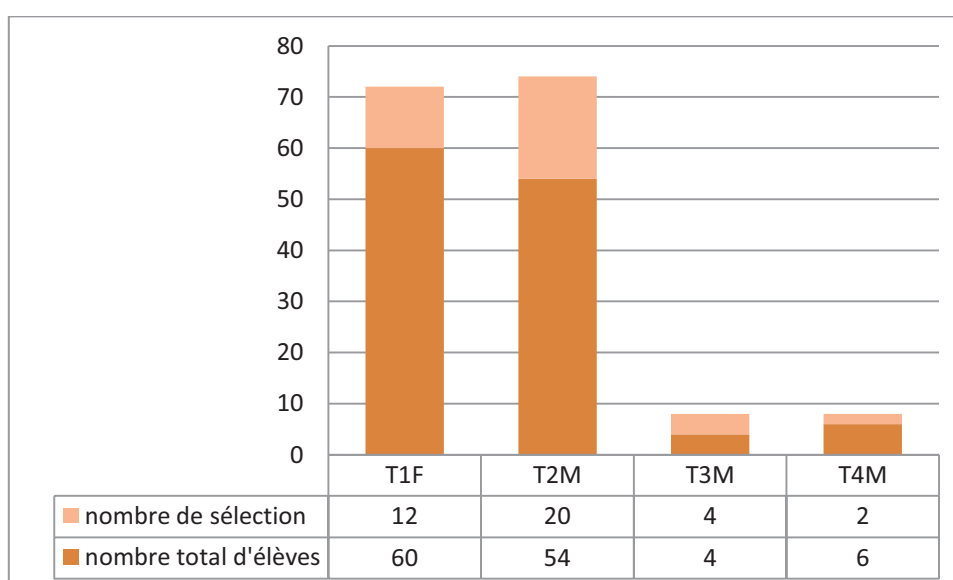


Tableau 24. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière technologie

L'enseignement de la technologie, et plus particulièrement les personnels chargés de la transmission de cette matière, au contraire de l'anglais, ou de l'espagnol, matière qui ne dispose également que de 3 enseignants, se voit attribuer des taux de satisfaction relativement bas. En effet, le professeur le plus souvent cité obtient seulement 37% d'avis favorables.

Ici encore, notre attention est attirée par un enseignant obtenant un pourcentage de 100%, néanmoins, comme observé plus haut, seulement 4 élèves sur les 82 ayant participé à l'enquête l'ont eu comme professeur.

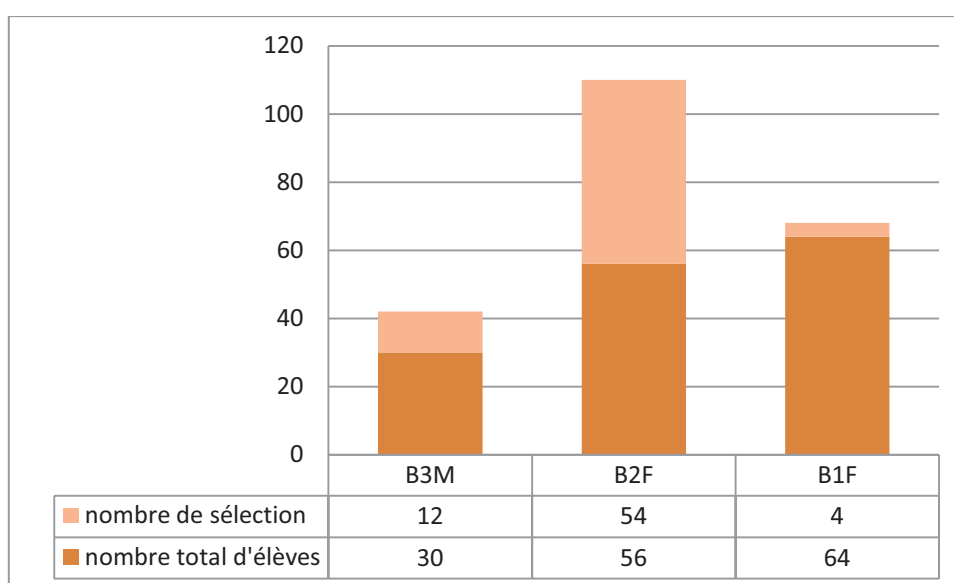


Tableau 25. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière SVT

La SVT en comparaison des autres graphiques examinés jusqu'à maintenant met également en avant un résultat à 96,42%. Cependant, dans ce cas de figure, il convient de rapporter cet indice de satisfaction au nombre de votants. Il est ici de 56 (sur 82) soit près de 2/3 des avis exprimés. Dès lors se baser sur cet indice et le corrélérer avec l'enquête d'empathie apparaît être une approche permettant des recoupements entre capacité empathique et souvenir positif laissé par l'enseignant auprès de ses élèves.

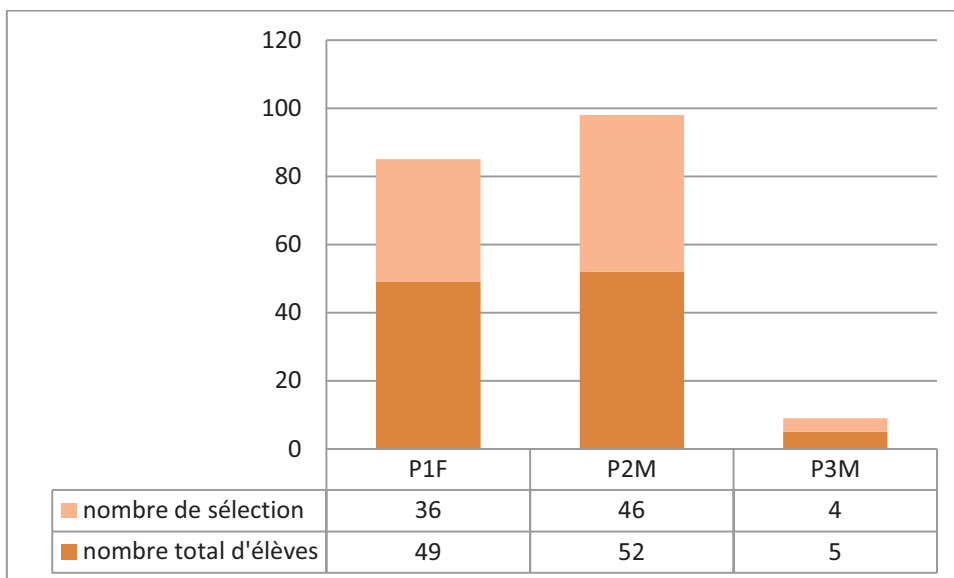


Tableau 26. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière sciences physiques

Après lecture des résultats obtenus, le cas des sciences physiques se rapproche un peu de celle de la SVT à la nuance près que les taux des deux enseignants sont élevés (73,46% et 88,46%), même si un dépasse l'autre en retour de satisfaction.

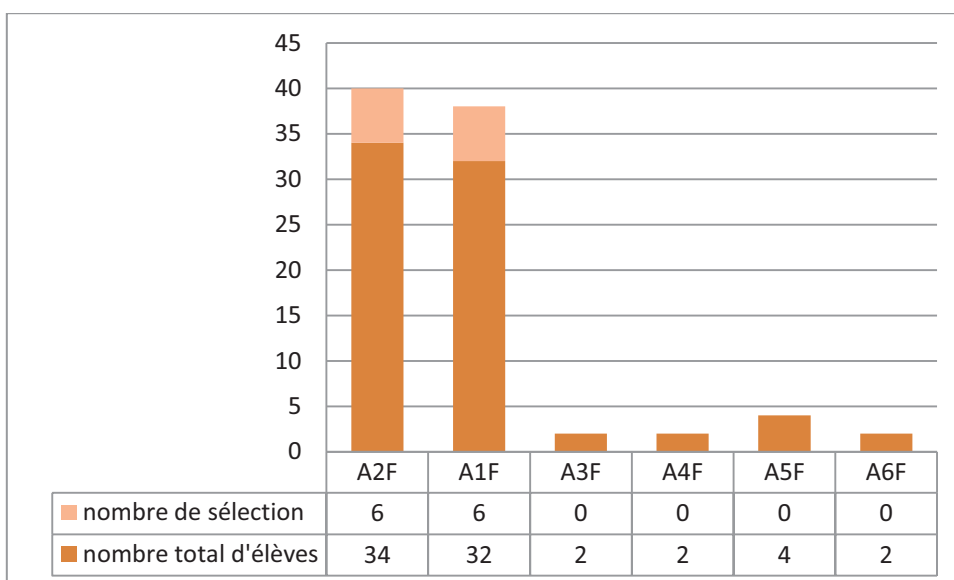


Tableau 27. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière arts plastiques

Inversement, à l'exception des enseignants n'ayant que 2 ou 4 avis seulement, il semble que l'enseignement des arts plastiques, et donc leurs enseignants, ne reçoive pas un jugement très positif. En effet, les deux professeurs titulaires n'obtiennent que 18.7 et 17.6% d'avis favorables.

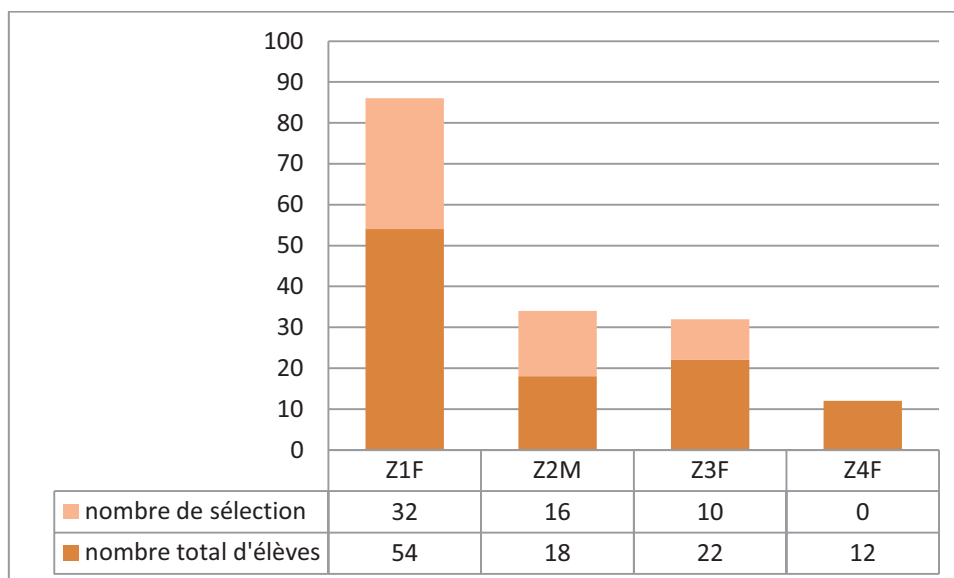


Tableau 28. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière éducation musicale

Les enseignants de musique, par contre, obtiennent des valeurs d'appréciation élevées. 88.8%, 59.2% et 45.4% sont les 3 pourcentages que cette enquête fait ressortir. La nature même de la discipline enseignée pourrait être susceptible de justifier cela, cependant, de tels résultats ne peuvent s'expliquer par ce seul fait. Là encore, la lecture des résultats empathiques de ces personnels enseignants sera porteuse d'informations dans la cadre de cette recherche.

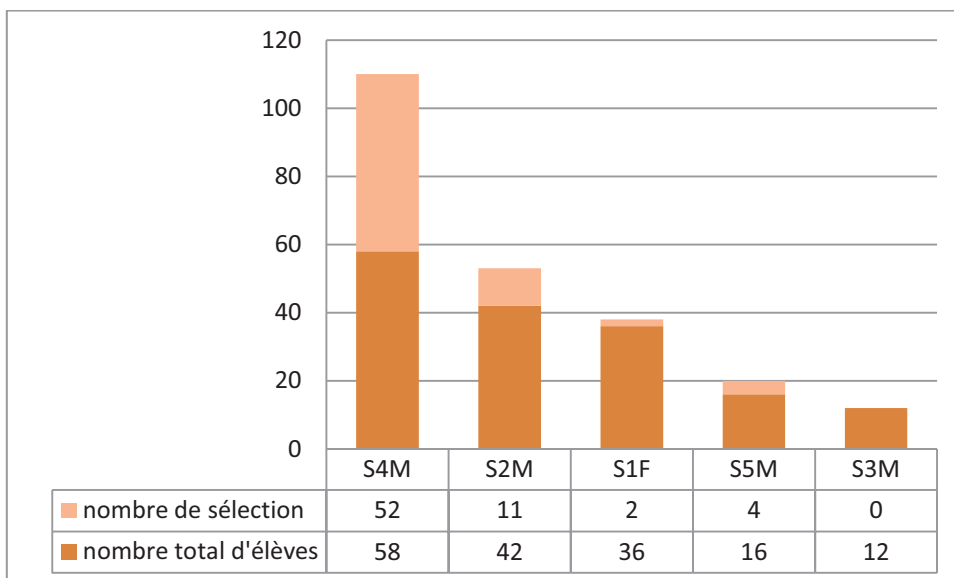


Tableau 29. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière EPS

Le dernier graphique obtenu concerne l'EPS, discipline à par entière et parfois jugée à part¹⁴². Là encore, ce seul fait ne permet certainement pas d'expliquer qu'un enseignant obtienne 89,65% d'avis favorables sur 58 élèves qui l'ont eu en cours. L'hypothèse qui est la nôtre est que l'analyse du test de Baron-Cohen contribuera à valider le rapport entre capacité empathique et souvenir positif laissé chez les élèves.

Pour conclure cette lecture des résultats, nous nous attacherons à mettre en valeur la dernière question à savoir, parmi les professeurs marquants positivement, quel est celui ou celle que vous retenez.

L'utilisation d'un graphe reprenant le nombre d'avis émis (celui étant au nombre de 82, certains anciens élèves n'ayant pu se satisfaire d'une seule personne) permet la mise en valeur des résultats obtenus, contribuant ainsi à affiner et compléter la lecture disciplinaire faite.

¹⁴² L'origine du propos revient à Alain Hébrard, ancien Inspecteur Général d'EPS.

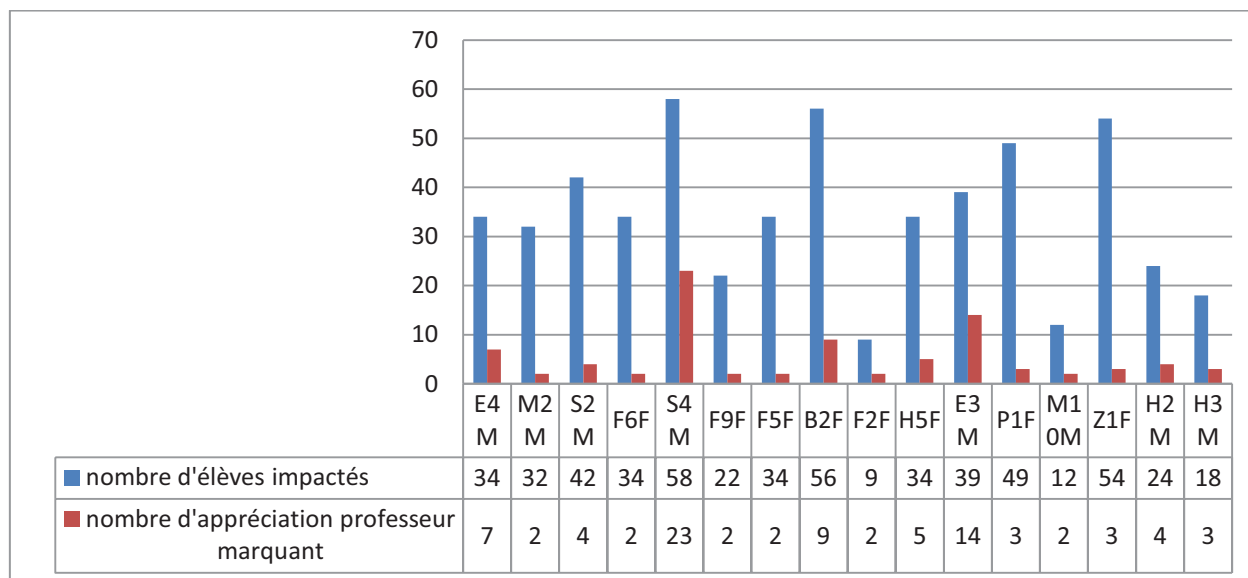


Tableau 30. Nombre de fois où l'enseignant a été choisi comme préféré par rapport aux nombre de réponses émises

L'analyse de ce tableau met en évidence le total d'avis positifs toutes matières confondues retenu pour l'ensemble des enseignants cités. Nous relevons cependant 4 valeurs particulières illustrant le fort taux d'appréciation des élèves à leur égard. En tout premier lieu, nous citons S4M, ce dernier recevant un taux de satisfaction de 39,65% dans sa matière EPS. Le second meilleur pourcentage revient à E3M, qui obtient une valeur de 35,89% en anglais. Enfin, deux résultats sont très proches, H2M, en Histoire Géographie avec un pourcentage de 16,66% et B2F, qui dans sa matière, la SVT obtient le résultat de 16,07%.

4- DISCUSSIONS ET INTERPRETATIONS

4.1- De la globalité des observations

Apporter des éléments scientifiques d'analyse des capacités empathiques, c'est se donner les moyens de repérer les particularités et les spécificités de la population test.

Travailler dans l'enseignement, auprès d'un jeune public, en construction sociale et identitaire requiert une compétence professionnelle bâtie sur le savoir, mais également et peut-être essentiellement, sur la capacité à rentrer en contact avec l'autre, l'interroger, l'interpeller, le comprendre, le connaître, s'adapter à personne et à ses besoins, en un mot être humain. Cette humanité, avec ses valeurs d'égalité, d'équité, de justice, d'intérêt à l'autre

trouve sa source dans la qualité de la relation empathique mise en place avec autrui, en d'autres termes cette considération avec les différents groupes sociaux auxquels on s'adresse. Dès lors, utiliser le test de Baron-Cohen, à défaut d'être le seul ou peut-être celui reconnu comme le plus fiable, pose l'avantage de sa facilité d'utilisation qui, dans le cadre de cette recherche, contribue à broser un profil type des enseignants du collègue Vincent Badie, et au-delà, des caractéristiques individuelles de chacun d'eux.

Une première analyse permet de constater une légère différence entre les hommes et les femmes, ces dernières semblant disposer d'une capacité empathique légèrement supérieure à celle du sexe masculin. Toutefois, ces valeurs s'inversant lorsqu'on ne prend en compte que les enseignants ayant participé aux deux séries de test, il semble difficile d'apporter un jugement au regard des résultats obtenus.

Cependant, plus qu'une différence liée au genre, deux constatations apparaissent de façon évidente. La première, c'est que si Baron-Cohen a défini le seuil, ce que nous pourrions qualifier « d'expertise empathique » à 30, aucun enseignant interrogé n'atteint ou ne dépasse cette valeur. Les meilleurs résultats sont certes proches (6 valeurs sur 43 recueillies sont à 28 ou 29), mais ne dépassent pas le seuil fixé. Deuxième constat, 7 résultats sont inférieurs à 20 dont un à 14 (15 étant le seuil de l'autisme) et un autre à 16. Ces valeurs, surprenantes soient-elles, si on considère comme évident le propos introductif à cette partie, interrogent sur la capacité à comprendre l'élève ainsi que sur les stratégies parallèles pouvant être mises en place afin de contourner les difficultés liées à cette déficience empathique. Le questionnaire « élève » sera d'ailleurs d'une grande utilité à ce niveau afin de vérifier s'il y a corrélation entre les deux, ou au contraire s'il existe des stratégies permettant de limiter l'impact de cette fragilité comme nous venons de l'envisager.

Un *a priori* dans la stratégie de passation de ces tests était de croire que les résultats obtenus au mois de juin seraient inférieurs à ceux du mois de septembre. Cette vérification n'a bien évidemment pu être effectuée qu'auprès des enseignants ayant été soumis à ce questionnaire lors des deux périodes. Il apparaît à l'issue de ces deux phases qu'il n'en est rien. Malgré un état nerveux difficile, chargé affectivement, avec des contraintes de temps, d'importances certificatives, et une accumulation de travail dans le registre émotionnel et relationnel, tout ceci égal par ailleurs, la capacité à déceler les émotions expressives était supérieure en juin, l'écart étant de plus de 1.5, que ce soit pour les femmes ou pour les hommes. Il semble apparaître que l'état de fatigue mentale, bien que jouant un rôle reconnu

dans la capacité à relever les émotions chez autrui¹⁴³ ne soit pas le seul élément permettant d'infléchir de façon significative les résultats. C'est pourquoi, sachant que la capacité empathique est une faculté qui se travaille¹⁴⁴, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le temps de vacances (c'est-à-dire une période où l'enseignant est *a priori* moins confronté à une diversité sociale adolescente), même s'il permet une restauration des états perceptifs en réduisant l'effet du stress et de la fatigue, entraîne une diminution de la capacité à reconnaître certains états émotionnels chez autrui.

Un autre élément nous a également fortement interpellés dans la lecture des résultats obtenus. Après l'avoir brièvement abordé, nous consacrons une partie à ce sujet ; il s'agit des valeurs proches ou inférieures à la valeur 15, autrement dit, le seuil en dessous duquel Baron-Cohen considère le sujet autiste. Au sein du collège Vincent Badie, deux enseignants ayant participé au test sont proches ou en dessous de cette limite.

Le premier E1F obtient 18 au mois de juin puis 16 au mois de septembre. Si l'on considère que sa valeur réelle est proche de 18, puisqu'établie en fin d'année scolaire, période où les résultats étaient les meilleurs et ce, malgré l'état de fatigue empathique, il convient de prendre en compte le fait que, lors de la rentrée scolaire, c'est à dire période des premiers contacts, de l'instauration des règles, de la mise en place des échanges relationnels, sociaux, cet enseignant disposait d'une capacité empathique à 16. Par conséquent, il convient de s'interroger sur la construction, la structuration relationnelle entre ce professeur et le groupe classe auquel il est confronté.

Le second personnel, F7M, obtient 14, mais cette fois en fin d'année scolaire. Si les remarques et les interrogations sont similaires pour lui à E1F, force est de constater l'écart entre les 2, soit une différence de 4 points sur les valeurs recueillies au mois de juin. N'ayant pas remis le test en septembre, il n'est pas possible d'établir une comparaison au sortir de la période des vacances d'été.

Toutefois, s'il est permis de se questionner sur ces résultats initiaux, le regard des élèves contribue à répondre à nos interrogations associant la lecture de la capacité empathique au souvenir laissé par l'enseignant.

Dans le cas de E1F, (valeurs empathiques de 18 et 16), sur 42 élèves l'ayant eu en cours, 6 l'ont mentionné comme étant leur enseignant préféré d'anglais, soit 14.3% des élèves.

¹⁴³ Rothschild Babette, *Help for the Helper*, Ed. Norton & Co, 2006

The Psychology of Closed Mindedness Par Arie W. Kruglanski 2013 Psychology Press

¹⁴⁴ A ce sujet, voir les recherches d'Omar Zanna, sur le développement de l'empathie en milieu carcéral

En ce qui concerne F7M, sur les 14 élèves qui l'ont eu, aucun ne l'a rapporté enseignant préféré.

Ces résultats permettent de mettre en évidence l'importance, si ce n'est l'influence, de la capacité empathique dans les difficultés relationnelles consécutives à la confrontation avec un enseignant disposant d'une faculté à décoder les expressions faciales en dessous de la moyenne. Ceci ne laissant en rien envisager d'autres problèmes dans le cas de professeurs ayant des taux à la moyenne ou proche de la valeur supérieure.

Afin d'être le plus objectif et le plus exhaustif possible, il convient d'assortir les résultats précédents avec ceux des enseignants ayant obtenus les meilleurs taux. Comme nous le disions plus haut, 6 valeurs ont avoisiné le nombre 30, soit celui de l'excellence au décodage des expressions faciales.

nom de l'enseignant	Sexe	valeur fin juin	valeur début septembre	nombre d'élèves eu en cours	nombre de mentions	pourcentage
H1F	F		28	54	12	28,6
P1F	F	29	26	49	36	73,4
F3F	F	29		1	1	100
F5F	F	29	28	34	21	61,7
E4M	M	29	27	30	18	60

Tableau 31. Rapport entre valeurs empathiques et nombre de mentions disciplinaires chez les enseignants les plus empathiques

Ce tableau permet de retranscrire à la fois les valeurs et le nombre de fois où les enseignants disposant d'une grande capacité empathique ont été choisis par leurs anciens élèves comme leur professeur préféré dans la matière enseignée. A l'exception de F3F, dont nous occultons volontairement le résultat de part le très faible nombre d'élèves s'étant exprimé à son sujet (1 seul), les autres valeurs permettent d'émettre un lien entre empathie et souvenir positif laissé. Ainsi, pour revenir au tableau présenté précédemment, 1 élève sur 2 à 1 élève sur 3 annonce avoir fortement apprécié cet enseignant.

Cependant, nous avons pu observer dans le recueil de données que certains personnels de l'éducation avaient recueilli des valeurs proches voire à 100%. Pourtant, ils ne figurent pas

sur ce tableau. Il convient donc pour eux, de vérifier le niveau de leur capacité descriptive émotionnelle, et pour l'ensemble de réfléchir à la causalité de cet écart.

nom de l'enseignant	Sexe	valeur fin juin	valeur début septembre	nombre d'élèves en cours	nombre de mentions	pourcentage
F2F	F		25	9	9	100
B2F	F	23	25	56	54	96,42
S4M	M	27	26	58	52	89,65
E3M	M	24	20	39	29	74,35
Z2M	M			18	16	88,8
P2M	M			52	46	88,5
F1F	F	24	21	30	12	66,7
Z1F	F	27	22	54	32	59,2
P1F	F	29	26	49	36	73,4

Tableau 32. Rapport entre valeurs empathiques et nombre de mentions disciplinaires chez les enseignants les plus cités

Comme nous pouvons le constater, les taux d'empathie des enseignants qui ont le plus marqué ne font pas partie des valeurs relevées les plus hautes. Toutefois, il convient de nuancer ce propos, ces valeurs étant comprises dans la moyenne, rares étant celles qui sont au seuil minimal. Dès lors, être perçu comme l'enseignant qui a été le plus marquant positivement, revêt, certes une posture empathique, mais ne peut qu'être liée à une autre cause, à un autre motif. La posture d'assertivité apparaît ainsi être indissociable de la relation et de la condition de communication optimale que l'on entretient avec autrui. Posséder cette faculté assertive, cette capacité à échanger, à dissenter, c'est être en mesure d'une part de ressentir, de comprendre et d'interpréter les émotions d'autrui, mais également d'être soi-même, juste et honnête. En définitive, c'est avoir de la considération pour l'Autre.

L'étude du tableau n°32 renforce cette hypothèse et incite à solliciter la passation d'un questionnaire d'assertivité auprès de certains enseignants. S4M, B2F et E3M, par exemple, malgré des valeurs empathiques qualifiées de normales obtiennent le taux de satisfaction le plus élevé à l'issue du questionnaire « élèves ». Ces trois personnes apparaissent comme étant les plus appréciés à l'issue de la scolarité au collège Vincent Badie. A l'opposé, P1F ou E4M,

bien que possédant une capacité empathique élevée obtiennent un taux de satisfaction égal à d'autres enseignants dont la faculté à percevoir l'émotion leur est inférieure.

C'est pourquoi, il nous semble pertinent de soumettre ces personnes au test de Gordon afin de déterminer leur capacité assertive et vérifier s'il existe un connecteur logique entre le fait d'être fortement apprécié par les élèves et la capacité à faire preuve d'assertivité dans sa relation à l'autre.

4.2- A la spécificité d'une attitude assertive

Etudier le comportement assertif de certains enseignants nécessite la passation d'un test, souvent perçu comme intrusif, car basé sur la personnalité et l'estime que l'on a de soi-même. Le questionnaire mis au point par Gordon et repris par Dominique Chalvin permet de catégoriser les comportements (relatés) en quatre grandes catégories, agressif, passif, manipulateur, assertif, chacun étant le reflet d'une forme de communication avec autrui.

Après diffusion de celui-ci auprès d'enseignants cibles, nous obtenons les résultats suivants :

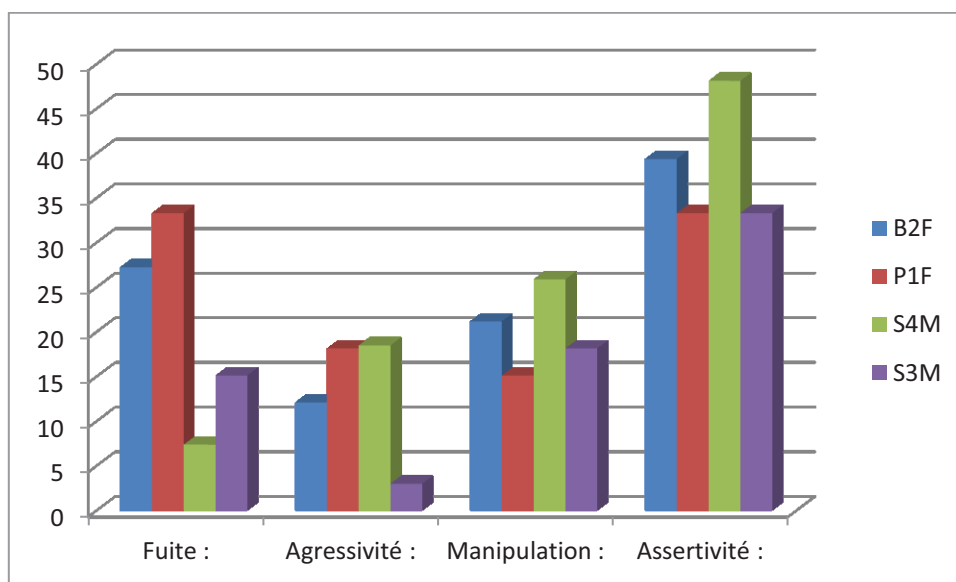


Tableau 33. Représentation graphique des différences interindividuelles d'après le test de Gordon

Enseignant	Fuite (%)	Agressivité (%)	Manipulation (%)	Assertivité (%)
B2F	27,27	12,12	21,21	39,39
P1F	33,33	18,18	15,15	33,33
S4M	7,4	18,52	25,92	48,15
S3M	15,15	3,03	18,18	33,33
E4M	33,33	15,15	18,18	33,33

Tableau 34. Présentation de certains résultats obtenus après passation du test de Gordon (en pourcentages)

Nous pouvons constater que P1F qui obtenait de très bons résultats en termes d'empathie semble connaître une forme de déficience dans le cadre de son assertivité, adoptant également un comportement de fuite à valeur égale, l'aspect agressif et manipulateur étant en repli.

B2F, qui disposait d'une empathie dans la moyenne (23-25) mais qui a 100% d'élèves l'ayant classé comme préférée dans le cadre de l'enseignement de la SVT dispose d'une capacité assertive au-dessus des autres valeurs (presque 40%). Viennent ensuite les comportements de fuite, assez proche puis suivent la manipulation et enfin l'agressivité.

Dans le cas de S4M, également à 100% de satisfaction élèves, mais recevant également le plus grand nombre de suffrages toutes matières confondues, la capacité de communication assertive s'élève à 48.15%, soit quasiment la moitié du temps et des moments de communication. La manipulation arrive ensuite avec 25.92%, puis l'agressivité et en dernier lieu la fuite.

La présence de S3M dans ce tableau sert de valeur de référence, à savoir un enseignant avec une capacité à apprécier les émotions faciales estimées à 26 et 23 et pourtant aucun élève ne l'a nommé enseignant le plus apprécié. Dès lors, une assertivité à environ 30% ne semble pas suffisante pour combler le décalage empathique relevé.

Pour conclure, à la lumière de ces données, il semble apparaître que le fait de posséder une forte capacité assertive soit un élément favorable contribuant à renvoyer une image positive auprès des élèves dont l'enseignant a la charge.

5- CONCLUSIONS

Déterminer les qualités, capacités et compétences qui conditionnent les différences entre les enseignants qui ont marqué positivement la scolarité des élèves et les autres passe nécessairement par l'instauration de critères et nécessite des choix. Pour notre part, nous étant orienté vers le rôle et le poids des relations humaines, suite à une précédente recherche et avec l'appui théorique d'auteurs ayant avancé dans cette approche, il nous est apparu essentiel de travailler sur la détermination du degré d'empathie chez les enseignants. Appréhender les élèves, ces jeunes adolescents dans leur construction identitaire, leurs affects, leurs incohérences et leur souci de l'apparence nécessite une capacité de compréhension et d'interprétation de leurs émotions sur l'instant. Faire passer un élève au tableau, est-ce anodin ou significativement lourd de sens ? Qui passe ? Quand ? Pourquoi ? Toutes ces interrogations, l'enseignant doit se les poser et y trouver des réponses en adaptant celles-ci aux différents élèves de sa classe. Dès lors, mesurer la capacité empathique des professeurs, c'est mesurer leur capacité d'adaptation, leur faculté à respecter les élèves dans ce qu'ils sont, c'est contribuer à leur bien-être et donc à les faire accepter facilement et agréablement le moment présent.

Or en recoupant les résultats du test de Baron-Cohen avec le souvenir que les élèves ont de leurs années « collège », nous avons constaté un écart entre empathie et souvenir positif laissé. Il se dégage que les meilleurs scores ne sont pas obtenus par les enseignants disposant de la meilleure capacité empathique, mais par d'autres dont la capacité se situe dans la moyenne.

Face à ce constat et à ce sentiment d'incohérence, nous avons soumis certains d'entre-eux au test de Gordon, permettant ainsi de rapprocher les premières informations avec l'aptitude assertive. Le résultat s'est avéré positif. Les personnes les plus souvent citées par les élèves semblent communiquer sur une base assertive élevée, validant l'hypothèse initialement émise. L'assertivité socio-conative est effectivement un des éléments favorisant la relation enseignant-enseigné.

Fort de ce constat et disposant à la fois des valeurs empathiques individuelles et du ressenti des anciens élèves permettant de catégoriser les enseignants, nous allons chercher à établir un continuum conatif de l'assertivité socio-conative. Pour cela, après avoir élaboré une grille d'observables, nous procéderons à l'enregistrement des séquences d'enseignement des différents enseignants, différemment classés par les anciens élèves et les analyserons, les indices retenus permettant de valider l'approche conative qui est la nôtre.

PARTIE 5

ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE ET CONTINUUM CONATIF : UNE ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

1- METHODOLOGIE

1.1- Méthodologie de la construction du recueil des données

Construire un document permettant le recueil des données répond à une double contrainte.

La première, c'est de s'assurer que celui-ci satisfasse de façon effective aux objectifs attendus, c'est à dire, permette de relever l'ensemble des indices pertinents afin de pouvoir répondre au plus près aux objets et objectifs de la recherche. En ce sens, la recherche d'items portant tant sur le nombre d'interventions que sur leur durée, le ton, l'intonation de la voix, la posture, la nature de l'intervention, le type de retour, ainsi que d'autres éléments annexes contribue à son exhaustivité, à sa pertinence, et donc à son efficacité.

La seconde, c'est de s'assurer que tous les éléments présents puissent d'une part être pris en compte et d'autre part, que le nombre de réponses obtenues permette l'obtention de résultats significatifs.

Dans le cas de figure qui nous concerne, nous avons donc cherché à nous appuyer sur les particularités de l'assertivité socio-conative, c'est-à-dire, sur les éléments contributifs à l'instauration d'une relation particulière avec les élèves. Dès lors, les observables retenus devaient permettre l'examen de singularités relatives tant aux principes de communication, qu'à la mise en évidence des émotions ou encore la capacité à la prise en compte de l'individu dans sa singularité, principe que nous rapprochons ici de l'empathie.

2- LES RESULTATS DES OBSERVATIONS

Issus des séquences vidéo, les résultats qui vont être présentés sont le recueil des différents observables relevés lors de l'activité d'enseignement des professeurs volontaires.

La première partie de l'étude a porté sur les données empathiques et assertives des enseignants ainsi qu'au souvenir qu'ils ont laissé auprès des élèves et ceci analysé au prisme des 12 dernières années.

La présente analyse à valence beaucoup plus qualitative a pour objet de relever les éléments saillants du comportement à travers les relevés de l'échantillon total puis d'affiner cet examen par l'analyse individualisée du comportement de notre échantillon approfondie de données explicatives apportées par les individus eux-mêmes.

Comme pour les analyses précédentes et précisé dans la méthodologie adoptée, nous avons utilisé le logiciel Sphinx IQ2 afin de procéder à l'analyse statistique.

2.1- Présentation des résultats globaux

2.1.1- Qualité du jeu de données

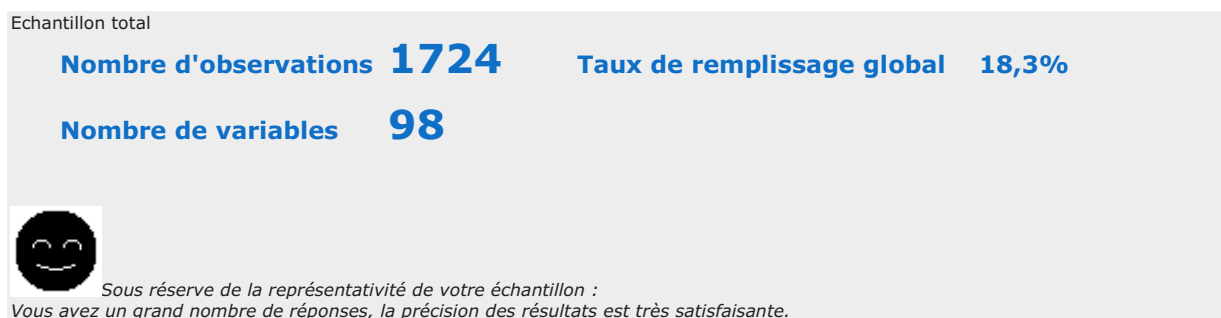
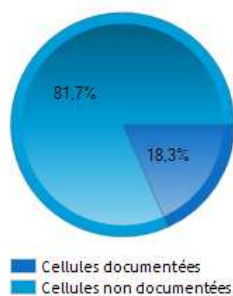


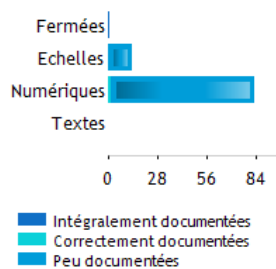
Illustration 21. Qualité des données recueillies

Le tableau utilisé afin de relever le comportement des professeurs en situation d'enseignement comportait 98 items. Après visionnage de l'ensemble des 24 séquences vidéos, nous avons recueilli 1724 observations ce qui correspond à un taux de remplissage de 18.3% et qui nous permet d'envisager la poursuite des analyses, les calculs statistiques proposés par le logiciel attestant de la précision des résultats et les catégorisant comme très satisfaisants.

Taux de remplissage de la table des données observations



Documentation des variables



Documentation des observations

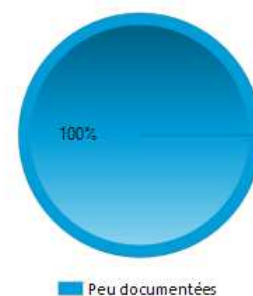


Illustration 22. Taux de remplissage de l'échantillon total

Le taux de remplissage indique, pour l'ensemble des enseignants, le pourcentage de questions ayant obtenu une réponse effective. La valeur comme indiqué précédemment est de 18.3%. La documentation des variables établie en fonction du type de variable (fermée/échelle/numérique/texte) renvoie quant à elle à la qualité des observations relevées.

Observations	Pour l'ensemble des variables	Pour les fermées	Pour les échelles	Pour les numériques	Pour les textes
Intégralement documentées	0	1724	0	0	0
Correctement documentées	0	0	0	0	0
Mal documentées	1724	0	1724	1724	0
Singulières	1704	0	139	1704	-
Avec trop peu de variance	-	-	1704	-	-

Tableau 35. Détails du taux de remplissage des observations

2.1.2- Synthèse par type de variable


Variable	Efficatif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Modalités
<input type="checkbox"/>  nom du p	1724	0	0	100%	cor (358=20,8%) ; wya (234=13,6%) ; rib (184=10,7%) ; vandes (179=10,4%) ; val (127=7,4%) ; ...

Tableau 36. Résumé des variables fermées

Bien que les résultats ne laissent supposer aucun doute, l'analyse statistique nous indique que le remplissage de la variable « nom du professeur » est présent dans toutes les observations, cela aboutissant au final à un taux de 100%. Ceci s'explique bien évidemment

par la nécessité lors des relevés de faire apparaître cette donnée, celle-ci nous renseignant sur la nature et les caractéristiques individuelles et permettant par la suite d'effectuer les différenciations nécessaires à notre recherche.

Variable	Effectif	Nb Non concernés	Nb Non réponses	Taux de réponses	Moyenne	Ecart-type	Normalité
<input type="checkbox"/>  écoute attentive (échelle)	1114	0	610	64,6%	4,09	1,34	 0,48
<input type="checkbox"/>  écoute distraite (échelle)	79	0	1645	4,6%	4,65	1,23	0,31
<input type="checkbox"/>  mobilité (échelle)	1324	0	400	76,8%	2,9	1,84	0,46
<input type="checkbox"/>  communique sur la base d'un ton neutre (	1246	0	478	72,3%	4,03	1,13	 0,66
<input type="checkbox"/>  communique sur la base de l'émotion (éne	79	0	1645	4,6%	2,14	1,44	0,39
<input type="checkbox"/>  avenant (échelle)	1106	0	618	64,2%	2,91	1,17	 0,53
<input type="checkbox"/>  communication avec émotion au sujet du c	94	0	1630	5,5%	1,35	0,74	0,19
<input type="checkbox"/>  communication neutre au sujet du cours (	1027	0	697	59,6%	3,88	1,59	 0,53
<input type="checkbox"/>  communique sur la base de la passion (éc	420	0	1304	24,4%	3,21	1,16	 0,63
<input type="checkbox"/>  est honnête (échelle)	120	0	1604	7%	3,32	0,74	0,17
<input type="checkbox"/>  est malhonnête (échelle)	2	0	1722	0,1%	1	0	
<input type="checkbox"/>  honnêteté intellectuelle (échelle)	34	0	1690	2%	1,56	0,5	 0,44
<input type="checkbox"/>  liberté de parole (échelle)	32	0	1692	1,9%	1,75	0,44	 0,25

Tableau 37. Résumé des variables « échelle »

Le tableau présenté ci-dessus fait état du nombre de réponse, de non réponse, des moyennes, des écarts type et donc de la normalité des variables de type « fermée ». Ces

données nous permettent une projection simplifiée dans la validité des certains croisements et donc contribuent à anticiper les axes de recherche à venir.

Variables	Effectif concerné	Taux de réponse	Réponses Effectives et valides	Moyenne par item
nom du professeur	1724	100%	1724	
nombre de sollicitation pour 1 élève	1724	38,90%	670	1,53
nombre de sollicitation pour tous les élèves	1724	48,20%	830 (1)	1,03
nombre d'interventions dans le cours	1724	47,30%	811 (5)	1,19
comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	1724	33,10%	565 (5)	1,03
comportement d'écoute avec tous les élèves	1724	6,70%	116	1
absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	1724	4,20%	72 (1)	1,03
absence d'écoute avec tous les élèves	1724	5,40%	93	1
nombre d'interactions individuelles en r	1724	36,80%	628 (6)	1,33
nombre d'interactions individuelles sans	1724	10,50%	179 (2)	2,08
nombre total d'échanges	1724	63,50%	1089 (6)	1,44
Différé	1724	3,20%	56	1
non différé	1724	85,80%	1479 (1)	1
questions sur le cours (total ind. + coll.)	1724	41,40%	705 (9)	1,05
écoute attentive (échelle)	1724	64,60%	1114	4,09
écoute distraite (échelle)	1724	4,60%	79	4,65
Hésitation	1724	1,10%	19	1
mobilité (échelle)	1724	76,80%	1324	2,9
va vers les élèves	1724	18,70%	323	1
gestion de classe (silence, consignes...)	1724	26,20%	451	1
coupe la parole	1724	0,30%	5	1
change de lieu d'échange	1724	18%	309 (1)	1
reste au même endroit	1724	41,80%	720	1
régulation de conflits	1724	0,40%	7	1
gestion de cas personnels disciplinaires	1724	25,40%	438	1
gestion de cas personnels autres (pb. perso)	1724	0,90%	15	1

distanciation/programme	1724	0,60%	11	1
aparté hors programme	1724	5,20%	90	1
support hors programme	1724	0,10%	1	1
avenant (échelle)	1724	64,20%	1106	2,91
voix forte cri	1724	1,90%	33	1
voix forte diffusion	1724	28,50%	492	1
voix ferme	1724	12,80%	221	1
voix discrète (secret/conseil)	1724	11,70%	201	1
voix faible	1724	0,90%	15	1
voix monocorde	1724	2,80%	49	1
voix neutre	1724	36,10%	623	1
voix nuancée	1724	42,30%	730	1
communique sur la base de l'humour	1724	2,80%	48	1,48
communique sur la base d'un ton neutre (	1724	72,30%	1246	4,02
communique sur la base de l'émotion (éne	1724	4,60%	79	2,14
colère feinte	1724	1,40%	24	1
colère réelle	1724	0,30%	5	1
Sanctions	1724	0,60%	10	1
jugement positif sur la réponse de l'é	1724	15,10%	260	1
jugement négatif sur la réponse de l'é	1724	7,40%	128	1
jugement sur la personne de l'é	1724	0,30%	6	1
temps consacré (en secondes)	1724	95%	1613 (25)	20,48
acceptation du point de vue de l'autre	1724	0,30%	5	1
accepte d'avoir tort	1724	1%	17	1
donne son opinion	1724	5,20%	89	1
répétition d'une consigne	1724	7,70%	133	1
distance propre (nombre de fois)	1724	3,70%	64	1
distance proche (nombre de fois)	1724	20%	344	1
Distant	1724	5,10%	87 (1)	1,01
Ouvert	1724	23%	396	1
souriant/ironie	1724	3,40%	58	1
Neutre	1724	66%	1137	1
attitude fermée (sourcils, bouche...)	1724	14,70%	254	1
Recul	1724	0,20%	3	1

renfermé sur soi	1724	1,10%	19	1
barrière par le bureau	1724	16,80%	290	1
barrière par les bras	1724	7,50%	130	1
barrière par les mains	1724	10,60%	182	1
avenant corporellement	1724	3,50%	61	1
communication avec émotion	1724	5,50%	95	1
communication neutre	1724	38,10%	656	1
communication avec émotion au sujet du c	1724	5,50%	94	1,35
communication neutre au sujet du cours (	1724	59,60%	1027	3,88
communique sur la base de la passion (éc	1724	24,40%	420	3,21
encouragements	1724	3,80%	66	1
mise en valeur	1724	11,20%	193	1
valorisation des capacités	1724	8,20%	141	1
aide/conseils/explications	1724	34,10%	588	1
jugement négatif de l'autre	1724	8,60%	148	1
jugement positif de l'autre	1724	12,40%	213	1
Blagues	1724	3%	51	1
jeux de mots (bon mot)	1724	0,10%	1	1
Imitation	1724	0,20%	4	1
mimes, gesticulation	1724	14,10%	243	1
mouvements en miroir	1724	0,50%	8	1
comportements d'écoute hochement de tête	1724	10,20%	176	1
comportements d'écoute expression faciale	1724	7%	120	1
Interrogateur	1724	19,70%	339	1
Directif	1724	21,40%	369	1
Hésitant	1724	1,40%	24	1
Interpelant	1724	6%	103	1
répond / interroge	1724	47,80%	824	1
ne répond pas / n'interroge pas	1724	5,50%	95	1
dit bonjour	1724	1,30%	22	1
dit au revoir	1724	0,60%	11	1
est honnête (échelle)	1724	7%	120	3,32
est malhonnête (échelle)	1724	0,10%	2	1
honnêteté intellectuelle (échelle)	1724	2%	34	1,56
liberté de parole (échelle)	1724	1,90%	32	1,75

Tableau 38. Résumé des variables numériques

Le dernier élément présenté nous renseigne cette fois sur les variables de type « numérique » et apporte des indicateurs quant à l’effectif concerné, le taux de réponse de chaque variable et le nombre de réponses jugées effectives et valides, donc potentiellement utilisables lors des analyses ultérieures.

Nous pouvons de prime abord constater que les moyennes d’apparition vont de plus de 60% à 0.10% ceci facilitant certains choix à opérer, même si les singularités observées font partie intégrante des éléments pouvant être révélateur des étapes d’assertivité socio-conative.

2.2- Présentation ciblée des résultats globaux

2.2.1- Quelques éléments généraux

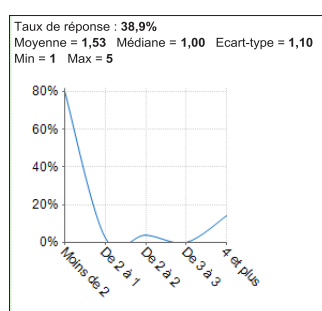


Illustration 23. Nombre de sollicitations pour un élève

L’analyse des résultats permet de constater que 38,9% des sollicitations sont orientées autour de communications à l’attention d’un seul élève. La moyenne à 1,53 laisse entrevoir les échanges qui peuvent se produire, impliquant par voie de conséquence que ces sollicitations ne se résument pas à une intervention mais qu’un dialogue, un système de question-réponse ou de sur-sollicitation peut intervenir lors de cette invitation.

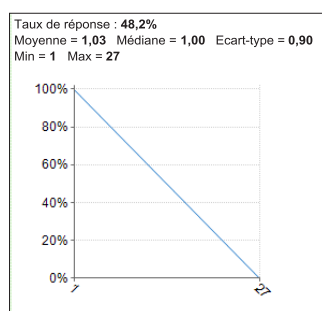


Illustration 24. Nombre de sollicitations pour tous les élèves

Les résultats obtenus font état d'une valorisation des interventions à l'attention de tous les élèves puisque 48.2 % des sollicitations relevées sont dirigées vers plusieurs membres du groupe-classe, le nombre allant de 2 jusqu'à l'intégralité des individus de la classe. La prise en compte des précédents résultats couplée à ce dernier valide une certaine propension des enseignants à s'adresser davantage au groupe qu'à l'individu.

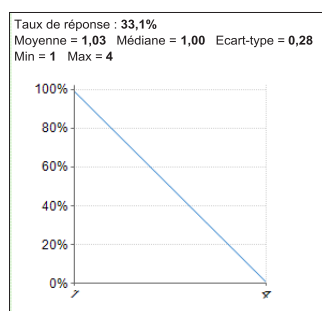


Illustration 25. Comportement d'écoute avec un élève

Si précédemment, nous avons noté que le nombre de sollicitations pour un élève était de 38.9%, le taux de réponse à des interrogations ou des demandes de collégiens s'établit à 33.1% de l'ensemble des interventions des enseignants, soit 1/3 de l'ensemble des actions professorales. Il semble néanmoins important de croiser cette donnée avec le nombre de non réponse, ceci permettant d'établir la proportion de réponses aux sollicitations en regard du nombre total de celles-ci.

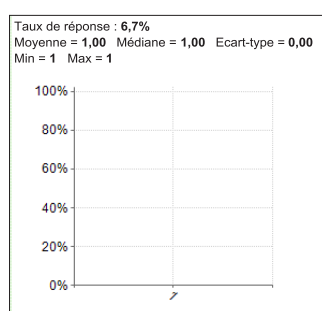


Illustration 26. Comportement d'écoute avec tous les élèves

Le constat précédemment énoncé d'une part semble se vérifier, mais plus encore s'accroître au regard des interactions avec plusieurs élèves. Ici, les résultats révèlent que

seulement 6.7% des interactions font l'objet d'un comportement d'écoute de la part de l'enseignant.

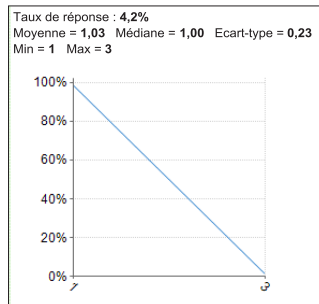


Illustration 27. Absence d'écoute à l'attention d'un élève

Si comme nous l'avons précisé, il est intéressant de dénombrer la quantité d'échanges suite aux sollicitations d'un élève, le nombre « d'oublis » (volontaires ou non) par les enseignants contribue à affiner le profil moyen des professeurs observés. Dans le cas de notre recherche, cette valeur s'établit à 4,2% de la totalité des échanges ayant eu lieu. Quantitativement ce pourcentage correspond à 73 sollicitations demeurées sans réponse, tous enseignants confondus. L'analyse individuelle permettra certainement d'apporter de plus amples renseignements en établissant si cette valeur est sensiblement identique pour toutes et tous ou au contraire, si des cas particuliers se détachent.

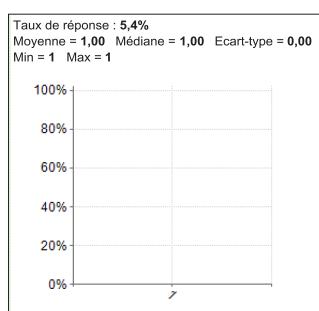


Illustration 28. Absence d'écoute à l'attention de plusieurs élèves

De façon similaire, la même observation a été réalisée lors des sollicitations de plusieurs élèves (notion de groupe) à l'attention de leur professeur. Dans ce cas de figure, le résultat obtenu s'établit à hauteur de 5,4% soit 93 demandes restées sans réponse. Une fois

n'est pas coutume, nous chercherons dans ce cas de figure également à distinguer la singularité du collectif.

A noter cependant à la suite de ces deux recueils, le nombre de sollicitations restées sans réponse : 166. Sachant que le nombre d'interactions s'établit à 1089, il est surprenant de constater que le taux d'oublis ou de non réponse à des demandes d'élèves ait une grandeur légèrement supérieure à 15% du nombre d'interactions observées.

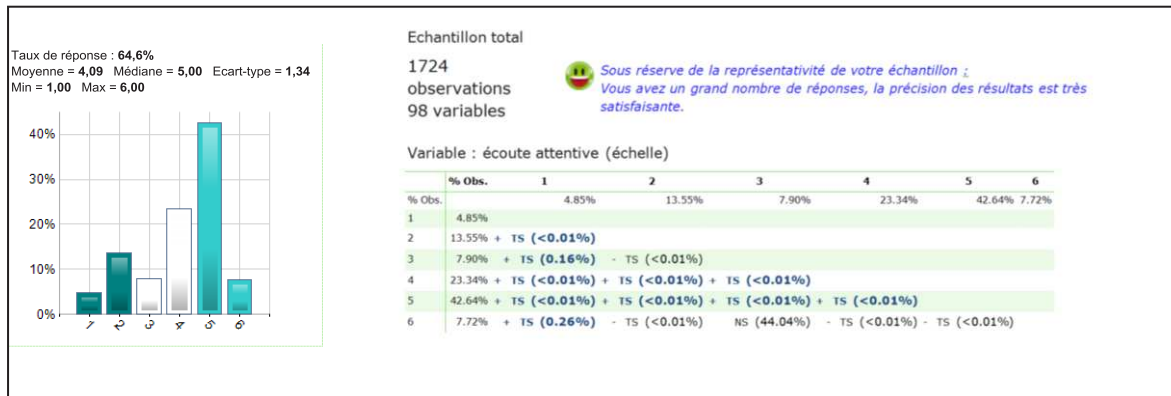


Illustration 29. Relevé de la qualité de l'écoute

De façon un peu plus qualitative, ce double tableau illustre la qualité d'écoute des enseignants. L'étude de la moyenne obtenue nous renseigne sur le profil dominant. Le résultat obtenu atteste du caractère très hétéroclite du processus attentionnel. Sur une échelle allant de 1 à 6, l'analyse statistique établit une moyenne à 4,09, signifiant par là même la prévalence de 4 niveaux sur les 6 proposés. Il y a donc très peu d'homogénéité dans les comportements observés de notre panel d'enseignants même s'il existe une valeur forte dans l'échantillon.

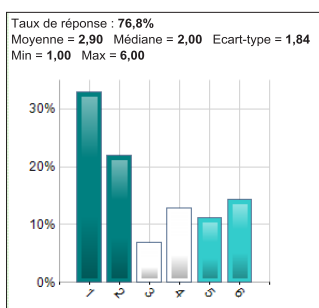


Illustration 30. Relevé des valeurs représentatives de la mobilité des enseignants

L'échelle des relevés de la mobilité enseignante laisse entrevoir une certaine propension à l'immobilisme, la valeur dominante étant 1 avec un peu plus de 30% de réponses obtenues suivie par l'indice 2 (près de 22%) et une moyenne de 2,90, soit moins de 3 indices principalement observés. Nous pouvons donc en déduire que, globalement, les enseignants possèdent une forte tendance à rester au même endroit. Cependant, l'observation du graphe nous renseigne également sur une valorisation des indices 6, 4 et 5. Nous effectuerons donc, comme pour d'autres relevés commentés précédemment, une analyse plus poussée lors du travail sur le matériau individuel.

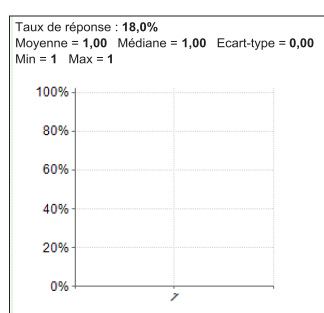


Illustration 31. Pourcentage d'échanges après mobilité enseignante (« change de lieu d'échange »)

L'analyse des déplacements des enseignants semble corroborer les valeurs précédemment obtenues puisque les résultats ci-dessus mettent en évidence que dans seulement 18% des cas, l'enseignant change de lieu d'échange lors des interactions verbales avec les élèves. L'inclination à limiter ses déplacements est donc confirmée par le présent pourcentage.

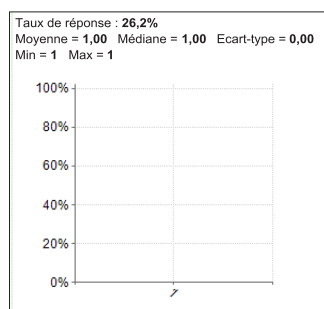


Illustration 32. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe

L'examen des données enregistrées a permis également d'apprécier le pourcentage des régulations en rapport avec la gestion de classe (consignes générales, etc.). Au regard des séquences vidéo observées, nous constatons que celles-ci représentent un peu plus d'un quart des interventions des enseignants, renvoyant par voie de conséquence, aux actions autres que celles en lien avec le « disciplinaire » qui représentent alors près de 75%.

2.2.2- Nature des interventions

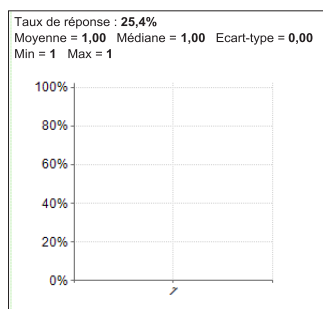


Illustration 33. Pourcentage des interventions individuelles disciplinaires

Dans ce cadre précis, nous abordons les aspects « moraux » de l'enseignement à savoir, les problèmes d'écoute, de concentration, de matériel, etc. L'analyse de films nous amène à observer que 25,4% des interventions individuelles sont liées à cette caractéristique du métier de l'enseignant.

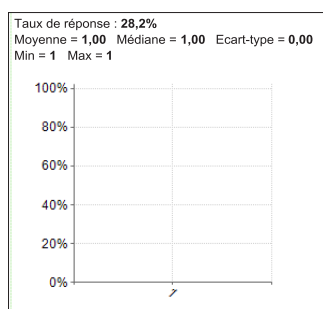


Illustration 34. Pourcentage des interventions individuelles d'aide et de remédiations

Le recueil accompagné du traitement des 1724 données collectées nous renseigne sur le pourcentage des interventions à caractère « pédagogiques ». Au moyen de l'analyse

statistique, nous observons qu'elles représentent 28,2% du nombre total d'interventions des enseignants soit à peine davantage que les interventions individuelles disciplinaires ou les régulations en rapport avec la gestion de classe.

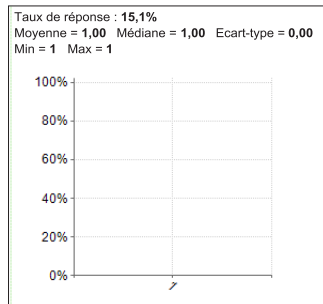


Illustration 35. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves

Rentrer en assertivité socio-conative nécessite d'avoir un rapport à autrui construit sur le respect, l'écoute et par voie de conséquence la capacité à motiver, renforcer les réussites, valoriser les comportements ou réponses positives. Les données recueillies au cours des différentes séquences filmées et analysées révèlent que 15,1% des propos énoncés par les enseignants sont des renforcements positifs suite à des réponses d'élèves.

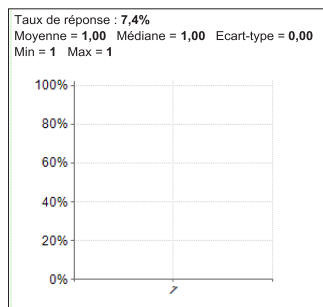


Illustration 36. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves

Cependant, et toujours en regard des caractéristiques de ce qu'est l'assertivité, le retour négatif doit également faire partie du panel maîtrisé par un enseignant expert. En regard des pourcentages précédemment évoqués, nous pouvons également constater que 7,4% des échanges font état de retours négatifs.

2.2.3- Modalités de communication

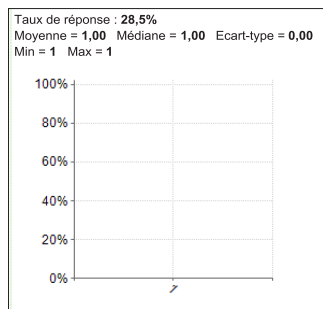


Illustration 37. Voix forte lors des communications verbales

Le recueil de données laisse apparaître que 28,5 % des interventions sont faites sur la base d'une voix forte, faisant état d'un moyen particulier utilisé afin de faire passer consignes, remarques et organisations diverses. La valeur proche de 30% nous indique une prévalence relativement importante. Toutefois, il s'agit ici d'une moyenne des différentes conations, ceci ne nous permettant pas de déterminer d'éventuels pics pour certain(e)s ou les circonstances responsables de l'élévation du timbre de voix.

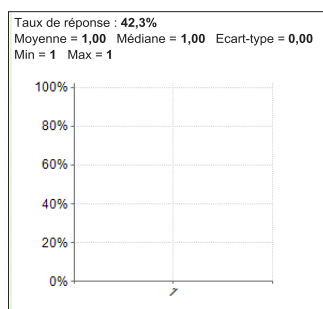


Illustration 38. Pourcentage d'utilisation d'une voix à intonation nuancée lors des communications verbales

Si presque près de 30% des interventions des enseignants ont été réalisées avec une voix forte, force est de constater grâce aux valeurs relevées dans ce tableau que plus de 40% (42,3% exactement) le sont sur un mode de communication beaucoup moins agressif, moins marquant émotionnellement, tout en nuances d'intonation.

Ce registre semble donc être priorisé par la majorité des professionnels de l'éducation que nous avons observés. Compte tenu du curriculum hypothétique présenté précédemment,

ces résultats nous amènent à penser que la majorité des enseignants observés se situent *a minima* à une étape 3, les aspects anxiogènes, la surcharge émotionnelle souvent à l'origine d'un volume fort semblant moins présents.

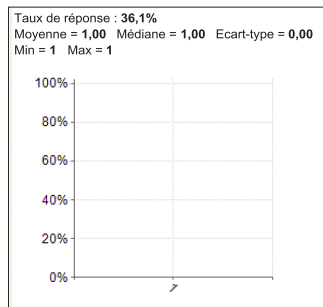


Illustration 39. Voix neutre lors des communications verbales

Enfin, à travers les différents items relatifs aux intonations de la voix, un troisième se dégage proportionnellement. Il s'agit de la communication sur la base d'un ton neutre. Ainsi, dans les relevés effectués à la suite des analyses des séquences filmées, nous constatons que 36,1% du total des discussions, échanges ou propos délivrés lors de la séquence d'enseignement sont établis sur la base d'un ton neutre.

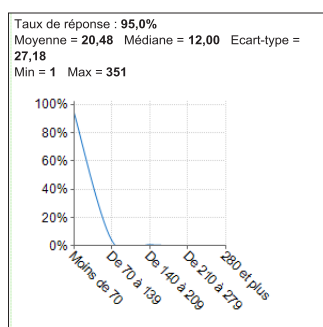


Illustration 40. Durée moyenne des interventions verbales

Même si ces valeurs sont variables en fonction de la nature des propos, des caractéristiques des élèves, du moment où l'action se déroule ou encore de l'enseignant, nous avons pu établir que la durée des interventions fluctue de 2 secondes à plus de 5 minutes. Cependant au-delà de cette fourchette très large, nous observons que les interventions verbales durent en moyenne entre 20 à 21 secondes.

2.2.4- Posture corporelle

Au-delà du langage verbal, le langage corporel est un moyen de communication avec autrui. Mehrabian dès 1971 avait mis en évidence le rôle du verbal, para verbal et non verbal dans les phénomènes communicationnels. Ainsi, nous avons pris le parti dans notre recueil d'indices de présenter des items relatifs à la posture physique.

Poursuivant nos commentaires de données ciblées car représentatives des comportements observés, nous nous attacherons à quelques éléments de la posture corporelle.

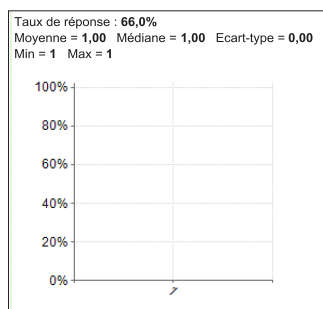


Illustration 41. Représentativité de postures neutres observées

L'analyse statistique des résultats globaux des comportements enseignants lors des séquences vidéo étudiées met en évidence le caractère régulier de l'adoption régulière d'une posture neutre chez les professeurs. Le relevé statistique confirme notre propos et indique que celle-ci représente 66% des comportements observés.

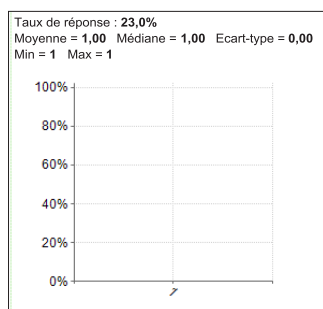


Illustration 42. Représentativité de postures ouvertes observées

Le concept d'assertivité socio-conative prenant pour base le comportement adopté et ayant comme approche philosophique et éthique que l'on ne puisse se comporter, enseigner, transmettre uniquement que ce que l'on est, nous avons lors de notre recherche, essayé

d'établir des critères basé sur l'ouverture à l'autre sur la considération qui leur est portée. A l'issue du recueil des données, nous avons constaté que 23% des interventions/interactions avec les élèves sont réalisées sur la base d'une posture ouverte, soit près d'1/4 des échanges.

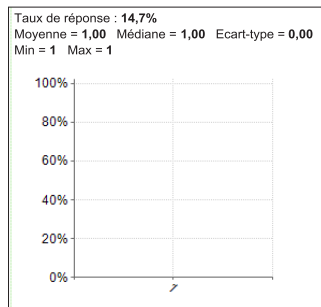


Illustration 43. Représentativité de postures fermées observées

A contrario, d'une part parce que chaque individu est différent et puisque l'assertivité n'est pas le seul moyen de communication. Thomas Gordon, ou encore Dominique Chalvin, ont travaillé sur les relations à l'autre, et la nature des comportements observés. Au final, les enseignants peuvent être certes assertifs, mais peuvent également utiliser un mode communicationnel basé sur la fuite ou l'agression. Ainsi, s'intéresser aux postures fermées, c'est également s'intéresser à un degré d'assertivité, à une étape d'assertivité socio-conative. Les résultats obtenus permettent de constater qu'à certains moments, l'attitude mise en avant par les enseignants est fermée. Ce phénomène s'observe dans 14,7% des interactions.

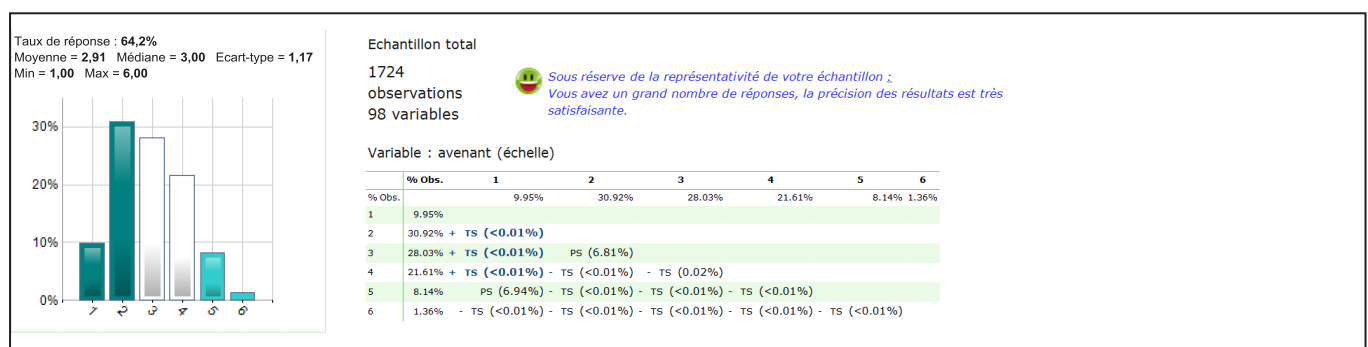


Illustration 44. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants

Être avenant, c'est faciliter le contact, c'est entrer en phase avec son interlocuteur, c'est créer les moyens d'un climat favorable, c'est favoriser la relation enseignant-élève.

Pour autant, sur une échelle allant de 1 à 6, nous constatons qu'une grande majorité des comportements observés se situent en catégorie 2 (un peu plus de 30%) et 3 (environ 28%), avec une moyenne à 2,91. Constatant que l'indice 4 représente près de 22% des réponses observées, nous en déduisons facilement que la plupart des comportements correspondent à des indices allant de 2 à 4, avec une prédominance pour l'indice le plus faible, donc une affabilité relativement faible. L'étude des cas individuels permettra certainement des enseignements plus fins, certaines valeurs figurant dans ce tableau (notamment 5 et 6) étant « pré-tendues » à une posture d'assertivité socio-conative.

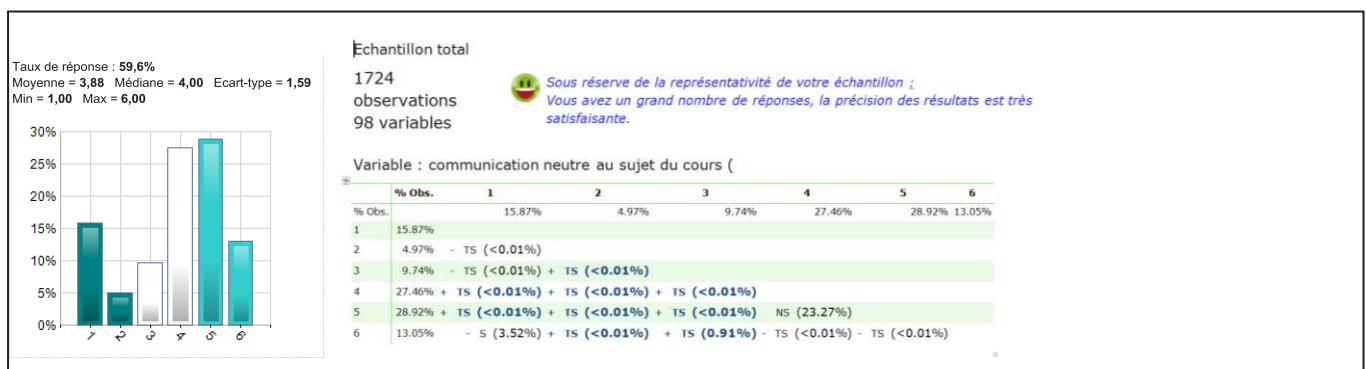


Illustration 45. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants

Fort des constats établis précédemment, le caractère communicationnel neutre transparaît dans le recueil des données observées. Ainsi, cumulant le langage verbal, le langage para-verbal et le langage corporel, les données relevées attestent d'un caractère relativement neutre, les indices 5 et 4 étant les plus élevés. (plus de 50% à eux deux). Cependant, la moyenne obtenue de 3,88 renseigne également sur le caractère « éclaté » des observations relevées, puisque près de 4 grandeurs sur 6 sont régulièrement observées.

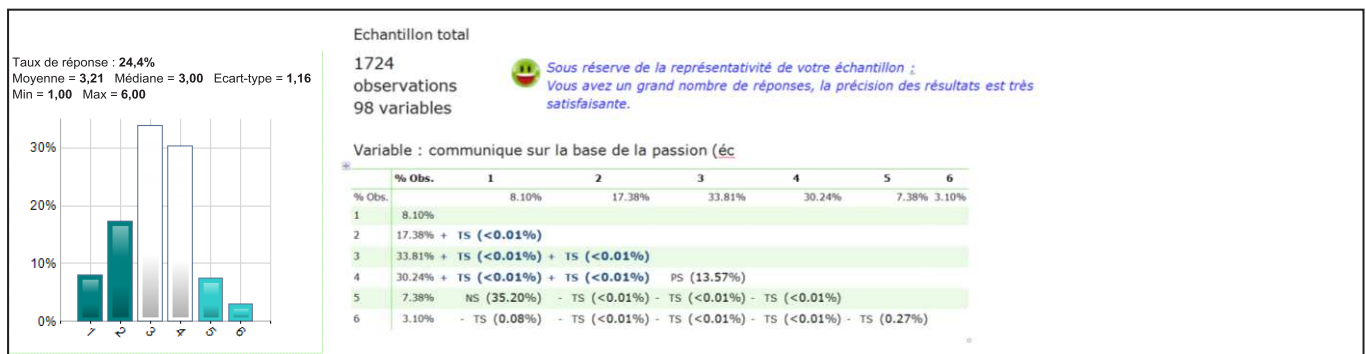


Illustration 46. Échelle représentative du caractère communicationnel passionné des enseignants

Relevé dans 24,4% des situations, le caractère passionné du discours des enseignants revient en moyenne sur 3,21 indices avec les deux principales valeurs à 3 et 4, chacune dépassant les 30% de réponses. Dès lors, nous pouvons attester d’une certaine passion des enseignants pour leur discipline scolaire, même si la moyenne globale reste malgré tout inférieure à 3 (59.29%).

2.2.5- Attention portée à autrui

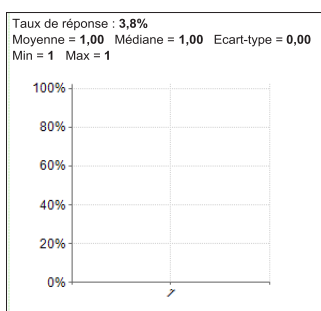


Illustration 47. Appréciations des encouragements portés aux élèves

Être assertif, c’est pouvoir dire les choses, qu’elles soient positives ou négatives, c’est donner son point de vue. Dès lors, s’intéresser à la valorisation ou la dépréciation des élèves, c’est prendre en compte l’assertivité des enseignants. Par ailleurs, depuis les recherches de Rosenthal & Jacobson¹⁴⁵, nous connaissons tous le rôle que tient la valorisation professorale

¹⁴⁵ Op. cit.

dans la réussite des élèves. Ainsi, au cours de notre recherche, nous constatons que dans 3,8% des cas, les interventions des enseignants ont eu pour objet d'encourager les capacités des élèves.

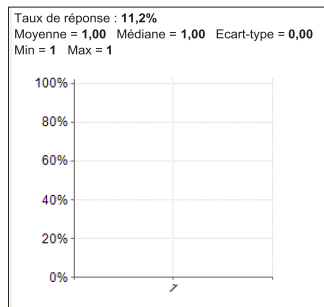


Illustration 48. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant

Au-delà de propos d'encouragements, les mises en valeur des élèves (que se soit suite à une réponse ou à un comportement) représentent 11,2% des interventions verbales des professeurs.

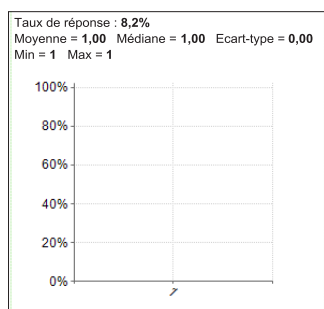


Illustration 49. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant

Pour poursuivre, le recueil des données permet de constater que dans 8,2% des cas, les enseignants cherchent à valoriser les capacités de leurs élèves. En résumé de ces 3 recueils, nous pouvons affirmer que les enseignants filmés font preuve de bienveillance à l'égard de leurs élèves.

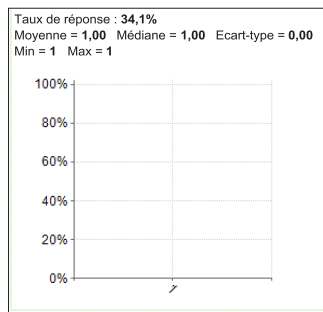


Illustration 50. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer

Enfin, lors des différents moments qui constituent un cours, 34,1% des échanges correspondaient à des phases d'aide, de conseils ou d'explications à l'attention des élèves soit un peu plus d'un tiers de la totalité des interactions.

Ainsi, pour résumer les 4 derniers recueils exposés, compte tenu des valeurs obtenues et de surcroît si nous additionnons certaines moyennes recueillies, nous pouvons affirmer que les enseignants filmés font preuve de bienveillance à l'égard de leurs élèves.

2.2.6- Éléments singuliers

Faire preuve d'assertivité socio-conative, c'est dire ce que l'on pense, c'est affirmer sa position, c'est donc transmettre ce que l'on sait, savoir lui-même contributif de ce que l'on est. C'est pourquoi, nous avons souhaité mettre en lumière certains éléments qualifiés de singuliers, mais en réalité hautement révélateurs de l'identité même des individus, de leurs particularités, de leur spécificité, de leurs différences. En un mot, de ce qu'ils sont.

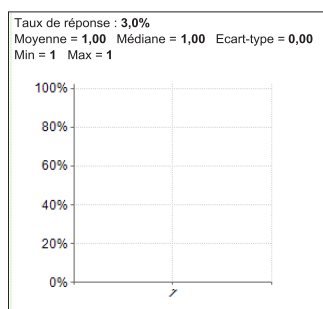


Illustration 51. Utilisation de formes d'humour

La part prise par des interventions humoristiques dans le panel observé ne représente que 3% de l'ensemble des interactions enseignant-enseigné(s). Cette faible utilisation de ce vecteur de communication trouve son explication, *a priori*, autour de deux raisons majeures. La première est liée à l'étape d'assertivité socio-conative dans laquelle se trouve l'enseignant. Ainsi, à l'étape 1 et compte tenu des principes organisationnels mis en avant par Gilles Bui-Xuân dans sa modélisation, à l'étape émotionnelle, le professeur ne peut se reposer que sur sa seule structure limitant par voie de conséquence la possibilité d'utilisation de certains vecteurs de communication. La seconde raison revient davantage à l'individu (même si ce point est également un élément, un critère de l'étape conative), certains ne souhaitant pas, ne pouvant pas ou ne maîtrisant pas intrinsèquement de modes d'échange opérationnels avec l'autre.

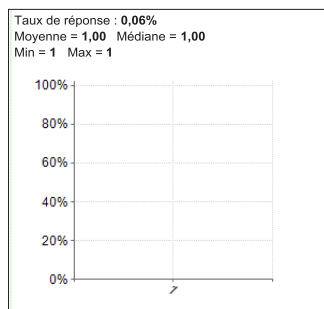


Illustration 52. Utilisation de jeux de mots (le bon mot)

Les résultats recueillis sont encore plus faibles que ceux précédemment évoqués puisque cette façon de communiquer ne représente que 0,06 % des réponses obtenues. Là encore, les raisons, sont de notre point de vue, identiques à celles précédemment données.

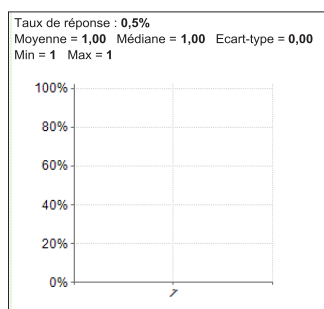


Illustration 53. Comportement en miroir

Très souvent évoqué comme moyen facilitateur de communication de par la mise en écho d'un comportement avec celui de son interlocuteur, les mouvements en miroir sont peu employés par le panel observé. Le recueil de données établi estime à seulement 0,5% la proportion de mise en acte de ce moyen d'échange. Pourtant, fort des données théoriques recueillies, nous savons qu'il s'agit d'un moyen particulièrement utile dans la création d'une relation consonante avec l'autre. Affiché un pourcentage aussi bas laisse à penser à une difficile création de lien, de rapport à l'élève.

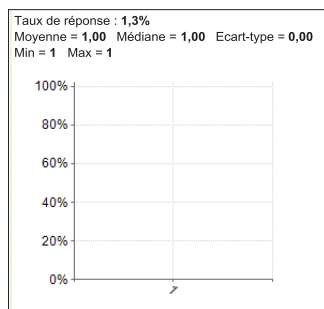


Illustration 54. Importance accordée au salut en début de cours

Rentrer en contact, mettre en condition, appliquer des principes de base de bienséance contribuent à l'instauration d'un climat de confiance, d'un climat apaisé, d'un climat de travail. Ceci permet également de créer et utiliser des routines de fonctionnement, des rituels qui, comme chacun s'accorde à le dire, contribuent à la mise en condition de postures d'écoute. C'est pourquoi nous avons cherché à relever le nombre de fois où les enseignants disaient « bonjour », saluaient leurs élèves. En valeur absolue (tout enseignant confondu avec possibilité qu'une même personne puisse le dire à plusieurs reprises) la part prise par le mot « bonjour » en début de cours représente 1,3% des interventions.

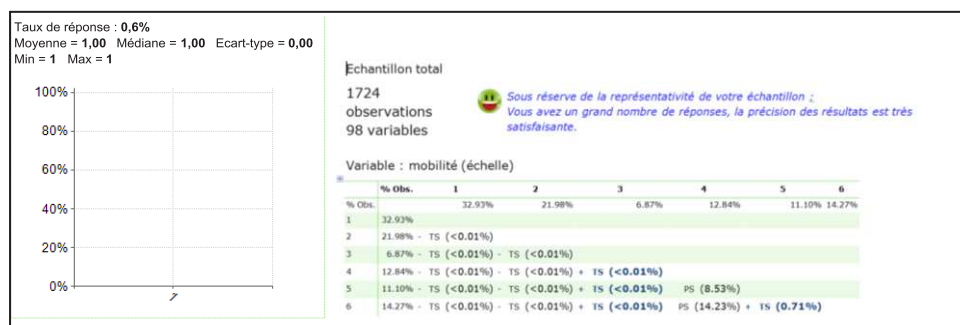


Illustration 55. Importance accordée au salut en fin de cours

De même que pour le « bonjour », un principe similaire au salut en début de cours a été source d'observation, mais cette fois-ci en fin de séquence. Dans ce cas de figure, la part accordée au « au revoir » n'équivaut qu'à 0,6% des propos et échanges relevés.

2.2.7- Discussion

Procéder à une analyse des supports vidéo afin de relever les indices qui conditionnent et affectent les relations entre les enseignants et les élèves nécessite une analyse statistique. Pour notre part, nous avons utilisé le logiciel Sphinx IQ2. Sur l'ensemble des données traitées, nous avons relevé 32 critères qui dans une première analyse permettent de dresser un contour du mode de relations établies entre le panel d'enseignants filmés et leurs élèves.

Pour cela, nous avons découpé notre restitution de données à travers 6 prismes d'analyse : (a) les éléments généraux, (b) la nature des interventions, (c) les modalités de communication, (d) les postures corporelles, (e) l'attention portée à autrui et (f) les éléments singuliers.

De façon globale, un premier constat réside dans une forme d'homogénéité des réponses, pourtant pondérée par des valeurs, des écarts ou des taux qui au contraire ouvrent à une certaine hétérogénéité. La mise en évidence de cet aspect se révèle d'autant mieux grâce au découpage précédemment expliqué.

Le recueil des données nous a permis de constater une prévalence des interventions à l'attention du groupe classe au détriment des interventions individualisées (près de 10% de plus). Dans ces deux cas de figure cependant, la relation n'est pas unilatérale puisque des échanges sont notés, révélant ces notions de rapports, de dialogues, propres à toute action de communication. La nature des interventions devient alors sur cet aspect de l'analyse, porteur de riches renseignements et d'informations pertinentes dans la mesure où elle contribue à ajouter un aspect qualitatif. Par ailleurs, c'est en ce sens qu'une différenciation interindividuelle s'établit puisque la nature des interventions va différer. Actions en lien avec les aspects disciplinaires (à la règle), pédagogiques, de renforcements positifs ou au contraire négatifs sont autant de marqueurs d'étapes d'assertivité socio-conatives. C'est pourquoi dans une partie suivante, nous présenterons les éléments caractéristiques généraux couplés aux valeurs individuelles de certains enseignants afin de dégager certains traits caractéristiques en vue d'élaborer par la suite notre curriculum d'assertivité socio-conative.

Le second élément dont nous souhaitons parler dans ce rapide bilan se trouve en rapport à la mobilité des enseignants. Si, par principe, il nous semble que les enseignants, tout au moins certains bougent beaucoup, le recueil de données semble nous apporter une réponse différente. En effet, l'échelle de relevés de la mobilité enseignante révèle que la valeur dominante est 1 avec un peu plus de 30% de réponses obtenues suivie par l'indice 2 (près de 22%) pour une moyenne globale de 2,90, soit moins de 3 indices principalement observés. Toutefois, la présence de valeurs comprises entre 4 et 6 (avec celle à 6 possédant un taux d'apparition supérieur au 4 ou au 5) atteste des variabilités interindividuelles dont nous parlions précédemment. En d'autres termes, ce critère de par les valeurs moyennes et la diversité semble être un élément à ne pas négliger dans l'élaboration de notre curriculum.

Un troisième élément dont nous souhaitons parler renvoie à l'écoute que les professionnels de l'enseignement ont avec leurs élèves. Ce paramètre, à partir du moment où il est, dans une certaine mesure, révélateur du degré d'empathie que chaque individu possède devient un axe fort de notre analyse et des indicateurs qu'il est pertinent d'utiliser. Notre recherche nous a permis de constater que l'échelle d'écoute lors des interactions avec les élèves possède une valeur « 5 » plus élevée que les autres. Toutefois, la fourchette d'apparition des différents niveaux étant à 4.09, nous pouvons attester *a minima*, d'une différence de comportement au cours d'une même séquence d'enseignement et au-delà, d'une grande différence interindividuelle. De plus, pour corroborer cet aspect, nous avons également observé que si les enseignants répondent généralement aux questions et demandes des élèves, près de 15% des sollicitations restent malgré tout sans réponse. Il y a donc, volontairement ou pas, absence de réaction de la part des adultes référents. Sur cet aspect là également, l'approche individuelle nous renseignera davantage afin d'établir s'il s'agit d'un caractère général ou au contraire ciblé, puis l'analyse des entretiens concourra à déterminer si la cause est volontaire et dans ce cas de figure les motifs qui ont guidé ce choix, ou au contraire involontaire ce qui renseigne davantage sur l'étape dans laquelle se situe l'enseignant.

Un quatrième élément mis en avant se trouve en relation avec le timbre de voix utilisé et par extension, la durée de verbalisation. Un premier constat permet de mettre en lumière que trois types de timbre de voix sont majoritairement utilisés : (a) fort, (b) nuancé, (c) neutre, avec une prévalence du (b) puis du (c) et en dernier ressort du (a). Néanmoins, il nous semble nécessaire d'apporter un enrichissement sur cet aspect singulier lors des analyses individuelles, le principe même des étapes conatives ayant permis de mettre en avant une

primauté émotionnelle à l'étape 1 ceci se reflétant oralement par une utilisation accrue de la force au détriment des autres types d'intervention. Le second aspect abordé dans cet aspect « vocal » renvoie au temps d'utilisation de la parole. Ici, les relevés sont très surprenants en termes d'amplitude puisque la fourchette s'étale de 1 seconde à plus de 5 minutes. Toutefois, la moyenne se situe à un peu plus de 20 secondes lors de chaque intervention. Malgré tout, possédant une médiane à 12.00 et un écart-type à 27.18, cet élément nous intéresse dans ce qu'il pourra être comme facteur discriminant des étapes conatives.

La plus grande part de communication passant par le langage corporel, nous aborderons la posture comme cinquième élément retenu. Dans le recueil de données que nous avons traitées, nous avons pu établir que dans leur globalité, les enseignants restaient sur une communication posturale neutre. La moyenne à 66% relevée dans nos données atteste de ce fait. D'autre part, les mesures rendues par l'échelle représentative du caractère avenant des enseignants confortent ce propos puisqu'une grande majorité des comportements observés se situent en catégorie 2 (un peu plus de 30%) et 3 (environ 28%), avec une moyenne de diversité de valeur à 2,91. Toutefois, la présence des valeurs 5 et 6 nous questionne. Comment avoir des valeurs extrêmes s'il semble y avoir corroboration entre plusieurs données. S'agit-il de comportements différents car le rapport, la relation entretenue avec certains élèves est différente, ou là encore, peut-on y voir des modes de fonctionnement différents en lien à des maîtrises conatives également différentes ? De plus, les valeurs relevées sur les items « caractère communicationnel passionné des enseignants » ou encore « postures ouvertes observées » confortent notre position dans cette hétérogénéité de comportements examinés. Par conséquent, si le caractère neutre postural se révèle être une donnée dominante à la suite de l'examen des séquences vidéo, de nombreux autres éléments statistiques viennent perturber cette homogénéité tendant, par voie de conséquence, à hypothéquer l'importance de la maîtrise des caractérisations conatives individuelles dans ce recueil statistique.

Enfin, pour conclure cette brève analyse, notre sixième et dernier point se porte sur les aspects singuliers du comportement de notre panel de professionnels de l'enseignement. Pourtant, si initialement, nous avons projeté de fortes attentes autour de certains de ces items, le constat statistique général nous laisse perplexe voire un peu déçu. Très peu d'usage de l'humour, encore moins de la communication en miroir et pire au regard des jeux de mots. Il semble qu'une sorte de neutralité consensuelle oriente les agissements de l'ensemble des enseignants. Toutefois, si malgré le faible taux de réponses nous traitons de cet aspect, c'est

que nous l'envisageons comme un élément particulier d'un haut degré d'assertivité socio-conative. Ceci nécessite la maîtrise d'un grand nombre d'autres éléments, d'une capacité prédictive de lecture des événements, ce qui, par voie de conséquence, ne peut être posséder par tous.

2.3- Vérification des indices de pertinence des réponses recueillies

Après avoir établi un rapide bilan des observations recueillies, nous avons souhaité vérifier la pertinence des résultats obtenus. Pour cela, nous procédons au système de tri croisé en prenant pour base repère le nom des enseignants. Notre objectif est de vérifier la validité des réponses obtenues, ceci nous permettant par la suite de pouvoir effectuer un travail qualitatif ciblé sur chaque individu et ainsi d'établir des critères fiables permettant de justifier de la présence des enseignants dans les étapes d'assertivité socio-conatives élaborées.

2.3.1- Analyse de pertinence des items au moyen d'un tri croisé.

Au moyen du logiciel statistique utilisé, nous avons croisé l'item « nom du professeur » avec l'ensemble des autres données. Ceci nous a permis d'établir l'indice Khi 2, ce dernier nous renseignant sur la fiabilité des résultats obtenus.

A notre grande surprise, la quasi-totalité des croisements a révélé une relation très significative (Cf. l'intégralité des résultats en annexes), ceci à l'exception de quelques-uns qui ont été peu significatifs (nom du professeur/coupe la parole) voire non significatifs (nom du professeur/régulation des conflits, nom du professeur/distanciation avec le programme, nom du professeur/colère réelle, nom du professeur/jugement sur la personne de l'élève, nom du professeur/acceptation du point de vue de l'autre, nom du professeur/accepte d'avoir tort, nom du professeur/recul, nom du professeur/est malhonnête (échelle), nom du professeur/dit au revoir).

Etonné par ces résultats, compte tenu du faible nombre de réponses obtenues dans certains items, nous avons poursuivi plus en avant notre analyse en utilisant l'indice de Fischer. Les indicateurs de validation obtenus, ont dans ce cadre, été beaucoup moins nombreux. Contrairement à l'analyse sur la base du Khi 2 qui validait presque 90 croisements, ce test a limité ce nombre à 17. Nous avons ainsi, sur la base des résultats obtenus, poursuivi

notre analyse afin d'extraire certains éléments prépondérants à la mise en relation recherchée entre la nature comportementale de l'enseignant et son impact sur les élèves. A des fins d'illustration, nous allons présenter quelques résultats significatifs. Par ce terme, nous entendons des résultats qui, au-delà des validations de signifiante, font état d'écarts caractéristiques ou au contraire qui présentent une assez grande uniformité malgré les différences de maîtrise des compétences d'assertivité socio-conatives.

Ainsi, la démarche entreprise dans les deux cas de figure sera de chercher, lors des entretiens avec les enseignants, les motifs ou les raisons des différentes façons d'agir, ceux-ci nous permettant alors d'établir un curriculum le plus précis possible et le plus en adéquation avec les conations individuelles de chaque enseignant.

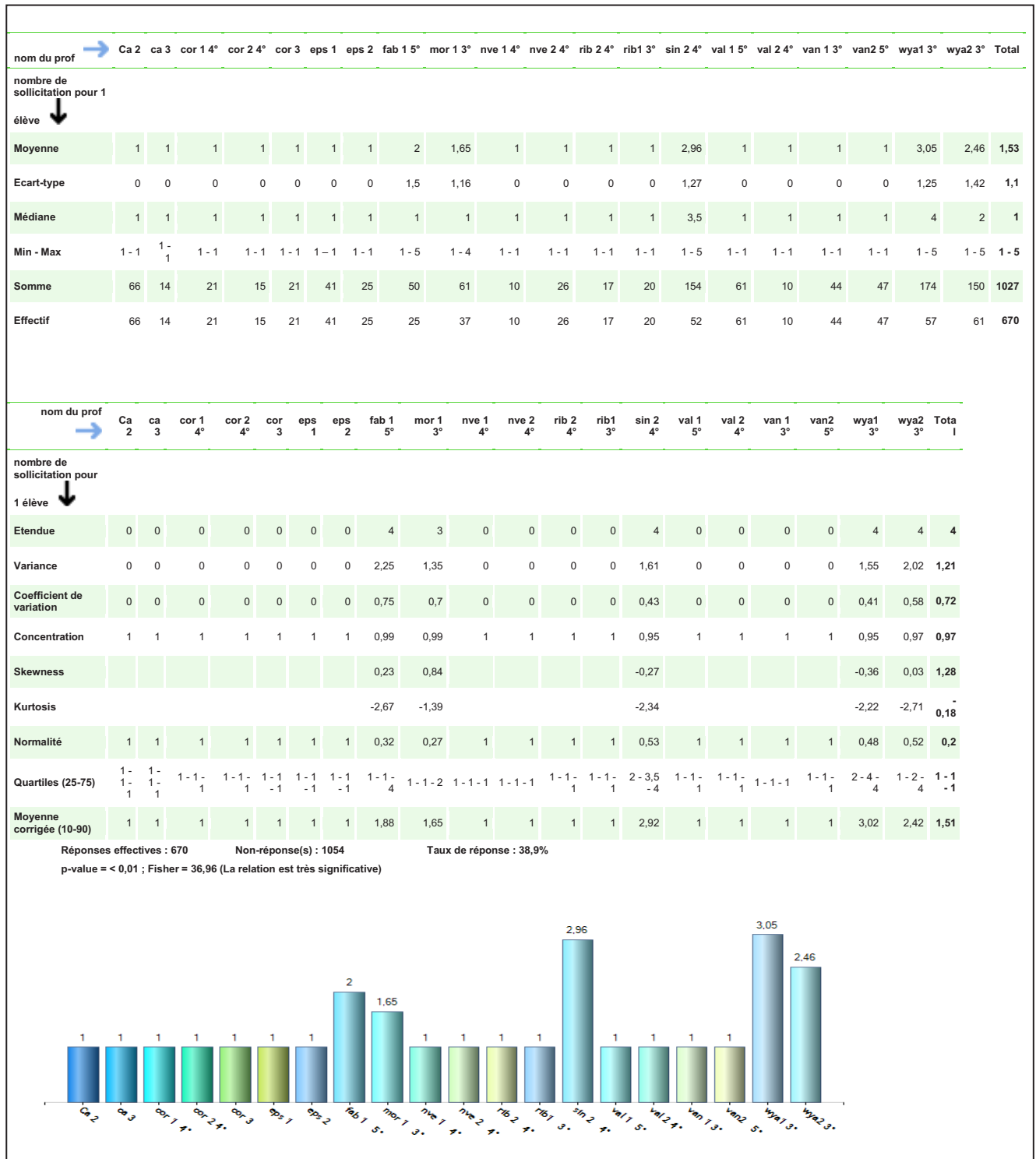


Tableau 39. Croisement de la question "nombre de sollicitation pour 1 élève" avec la question "nom du prof"

Outre le fait que les sollicitations à l'attention des élèves s'accompagnent d'une assez grande linéarité entre les réponses obtenues, nous constatons une singularité comportementale récurrente apparue lors de 5 séquences vidéo. Les enseignants concernés ont davantage

tendance à entretenir un échange, un dialogue avec leurs élèves, révélant une tentation, une propension à valoriser (survaloriser ?) l'interaction. Il y a dans le cadre de leurs actions volonté d'amplifier les sollicitations, d'amener les jeunes collégiens à compléter leurs réponses, à pousser plus en avant leur réflexion.

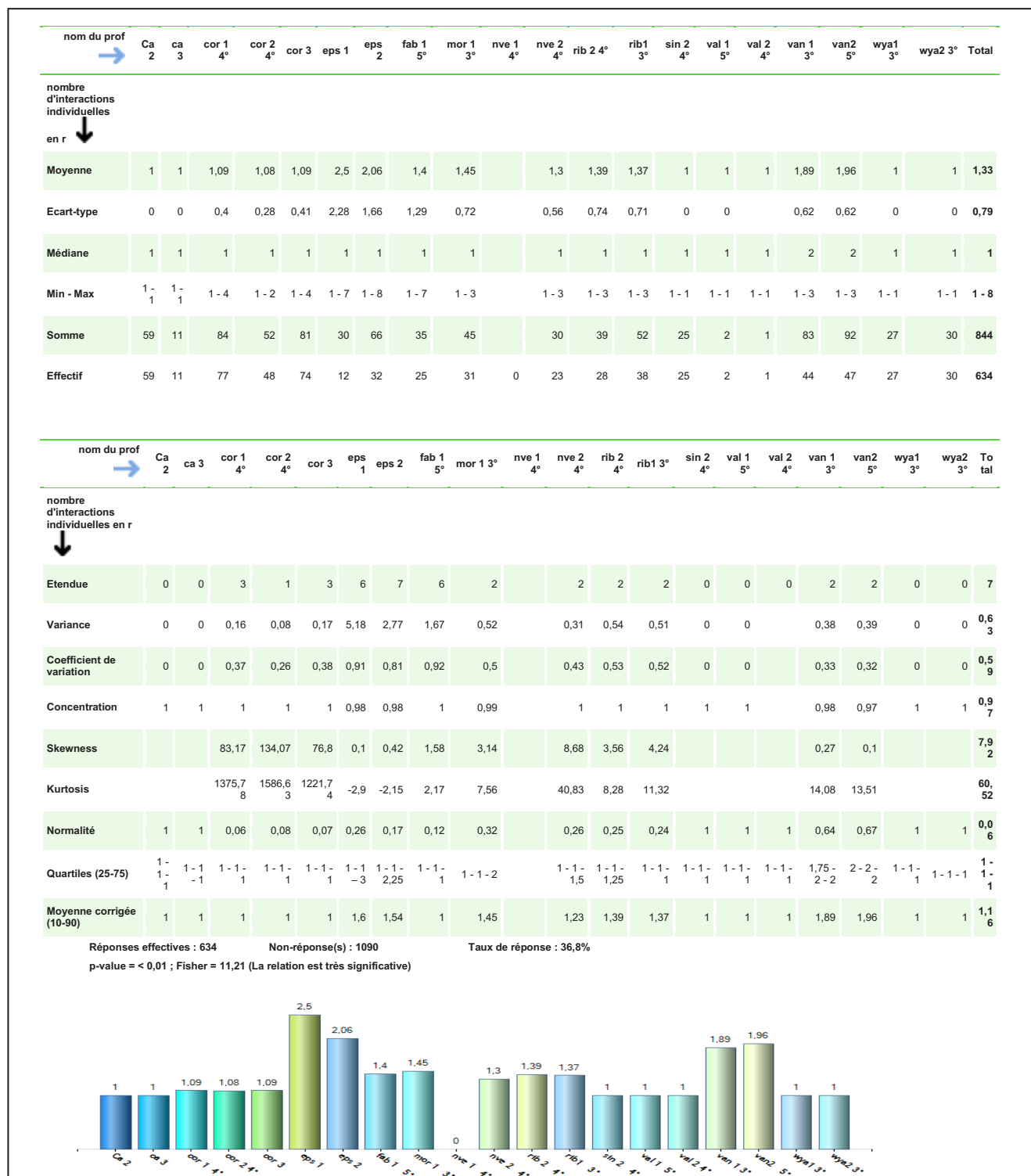


Tableau 40. Croisement de la question "nombre d'interactions individuelles en relation avec le cours" avec la question "nom du prof"

Bien qu'en apparence cet item semble se rapprocher du précédent, il s'agit dans ce cas de figure de mettre à jour non plus uniquement les sollicitations, mais bien les interactions. En d'autres termes, les moments où les enseignants vont avoir soit une action verbale, soit une action physique avec un élève. A titre d'exemple, cela peut être aider l'élève à réaliser une activité (ex : P1F), souligner un titre dans son cahier (ex : B2F), faire une démonstration avec lui (ex : S1M), etc.

Dans le cas présent, et contrairement à l'illustration précédente qui faisait état d'une assez grande homogénéité, force est de constater la variabilité des réponses avec des écarts allant du simple au double.

Dès lors, l'utilisation de ce croisement renvoie à la notion de proxémie, d'interactivité, d'ouverture, d'écoute et d'attention portée à l'autre, en un mot au principe d'assertivité.

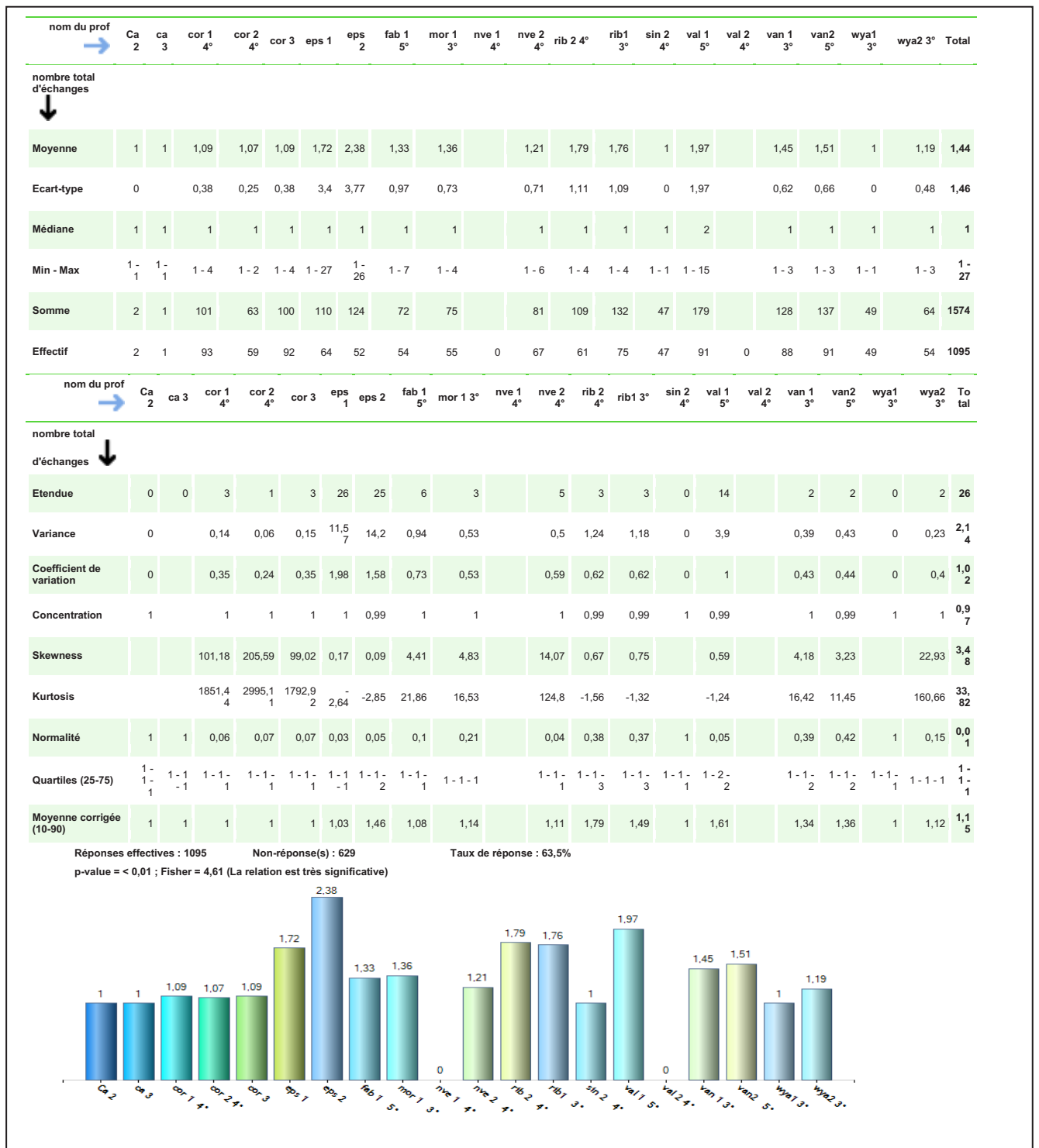


Tableau 41. Croisement de la question "nombre total d'échanges" avec la question "nom du prof"

Bien que différent sur l'observable, ce tableau renvoie, comme le précédent à la diversité, à l'individualisation des modes de fonctionnement, des process d'interaction avec l'autre, des éléments moteurs à la relation à l'élève. Là encore, la variabilité interindividuelle

est grande attestant de stratégies et de modes de fonctionnement bien différents, véritables reflets des éléments constitutifs de la personnalité de chacun.

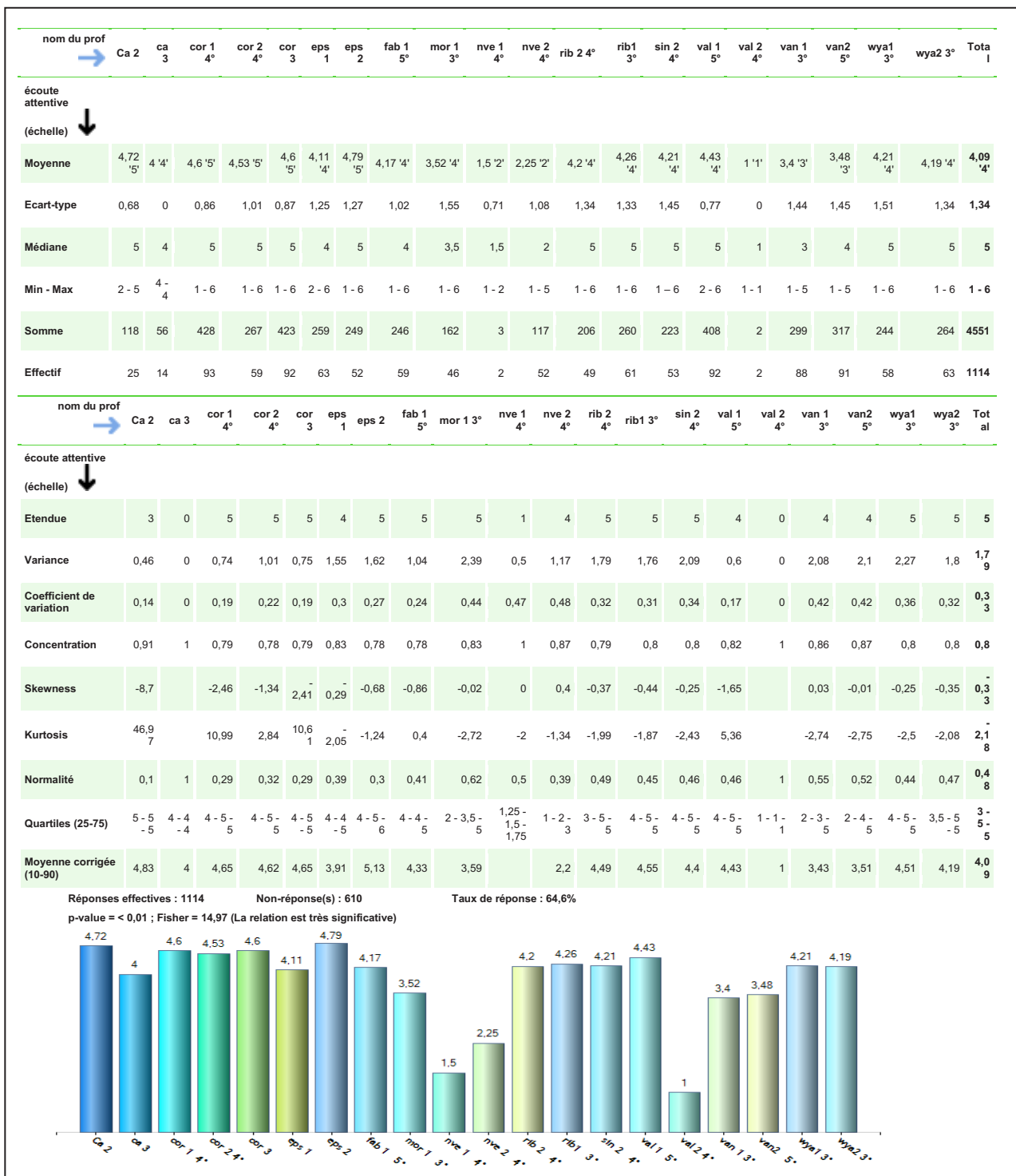


Tableau 42. Croisement de la question "écoute attentive (échelle)" avec la question "nom du prof"

Impossible de traiter de l'assertivité socio-conative sans aborder et mettre l'accent sur la notion d'écoute, de prise en compte de l'autre, d'attention portée à autrui. Ainsi, la présentation du croisement de la question "écoute attentive (échelle)" avec la question "nom du prof" devient une quasi obligation.

Par-delà cette raison philosophique et morale, les résultats obtenus confortent cette position. Leur lecture nous livre des valeurs toutes proches de 4 (à l'exception de 3 relevés) voire supérieure. Il s'avère malgré tout de faire preuve d'une grande prudence, ces données reflétant les variances des différences de relevés parmi chaque degré de l'échelle. Ainsi, M9M, possédant une valeur de 1.5 signifie qu'il y a une quasi homogénéité dans l'écoute qu'il a avec ses élèves. Pour autant cela ne renseigne en rien de la qualité de celle-ci. *A contrario*, S4M ayant une valeur à 4.79 a montré une grande diversité d'écoute. Dès lors, il devient fort intéressant de s'attacher à analyser les autres données (écart-type, médiane, variance, etc.). Ceci nous amène alors à revoir la première impression reçue les informations recueillies laissant entrevoir, malgré une grande ouverture dans l'échelle, une priorisation dans la capacité attentive et ce d'un enseignant à un autre.

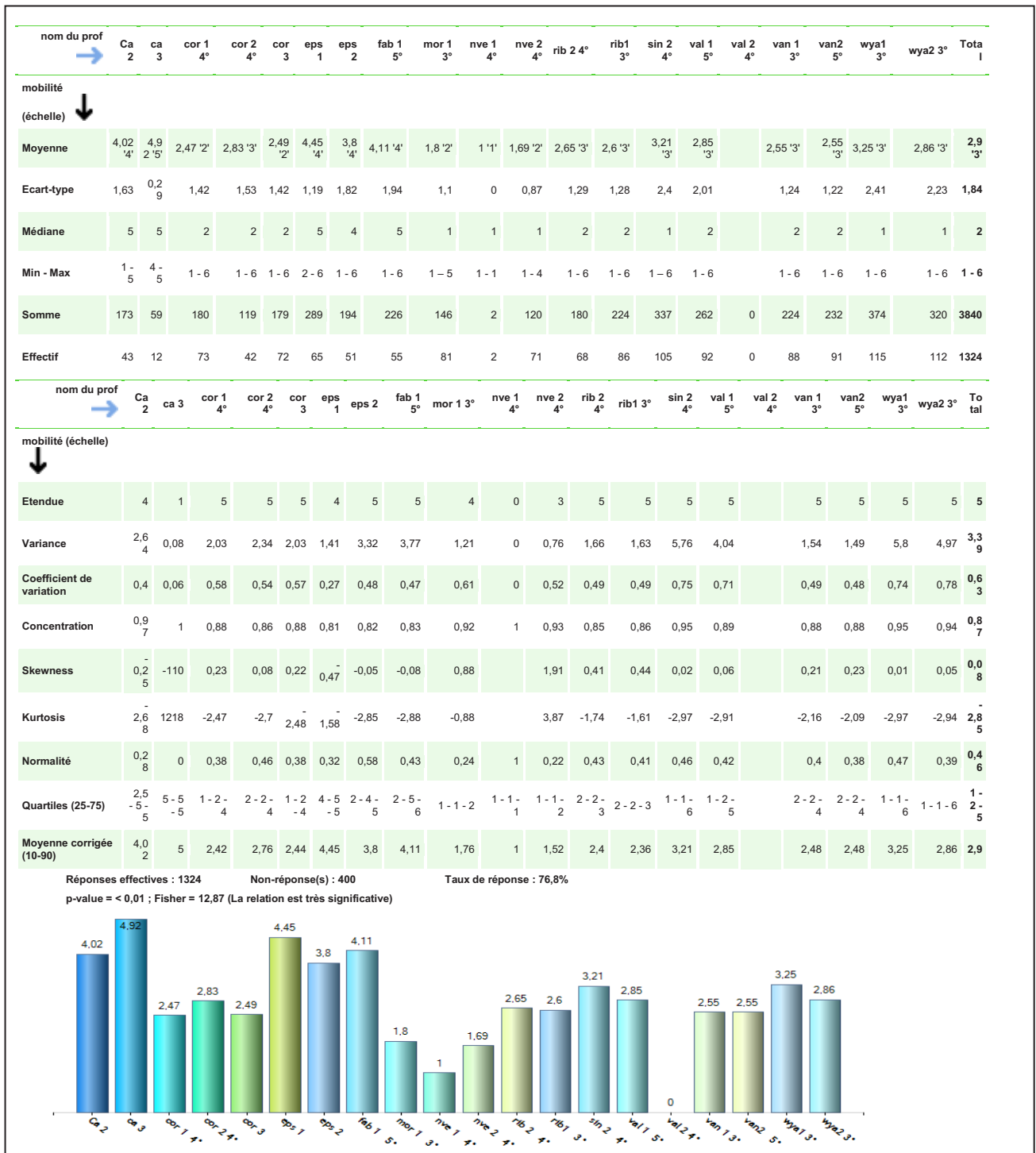


Tableau 43. Croisement de la question "mobilité (échelle)" avec la question "nom du prof"

Pour ce qui est de la mobilité, contrairement à l'illustration précédente, il y a une grande variabilité interindividuelle tant dans la distribution au sein de l'échelle que dans la priorisation comportementale adoptée. Elle peut ainsi varier du simple au quasi quintuple d'un enseignant à l'autre. D'autre part, pour un même individu, elle peut également subir de fortes variations, les données recueillies auprès de H2M, B2F ou encore M9M validant ce propos.

Dès lors, nous pouvons affirmer qu'au-delà de l'effet enseignant, nous pouvons également intégrer un « effet classe » (horaires, élèves, jours...), ou « nature du cours » (TD, demi-groupe, classe entière...) dans la mobilité affichée par ces professionnels de l'enseignement. Il existe donc une forme d'adaptation chez ces professeurs, ce phénomène semblant plus marqué auprès de certain(e)s d'entre eux. Pour autant, nous ne pouvons négliger cet aspect et cette causalité dans l'explication apportée au déplacement en classe.

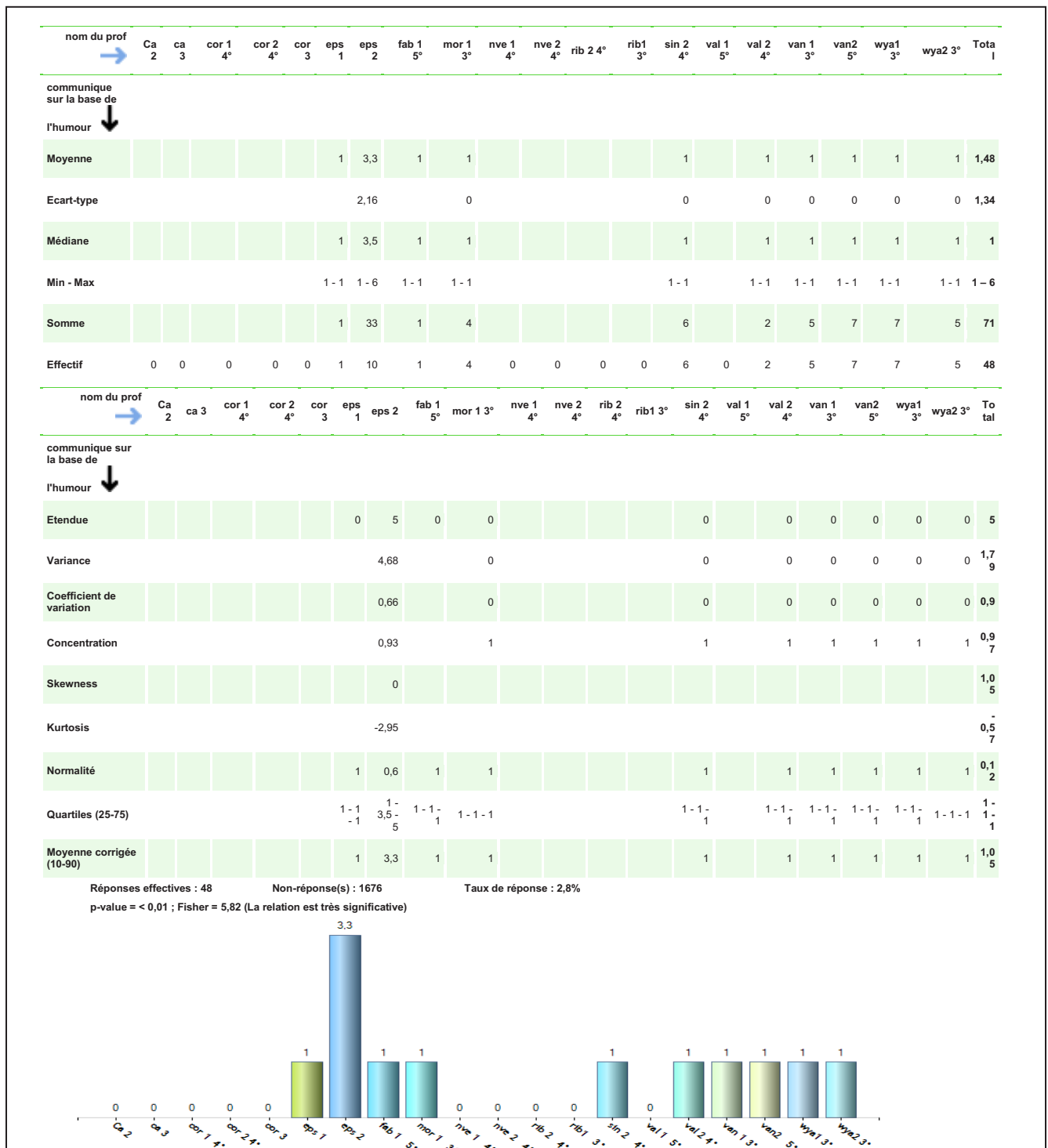


Tableau 44. Croisement de la question "communiqué sur la base de l'humour" avec la question "nom du prof"

Si nous avons choisi de présenter ce tableau, ce n'est évidemment pas pour mettre en avant la similitude de profils, les valeurs étant principalement égales à 0 ou à 1. Au contraire, ce qui nous interpelle, c'est d'une part la capacité qu'a un enseignant à avoir un résultat égal à 3.3, mais également le fait que dix ont été dans l'incapacité de communiquer avec humour.

S'il est possible, comme nous l'entendons dans notre curriculum prédictif, de faire preuve d'humour à partir du moment où l'enseignant se situe dans une haute étape conative, alors d'une part, nous pouvons considérer que beaucoup d'entre eux, malgré leur ancienneté ne peuvent pas être considérés comme des experts, d'autre part, ceci nous renseigne sur les éléments fondamentaux à maîtriser ou à appliquer afin de progresser au fil des différentes étapes.

nom du prof	Ca 2	ca 3	cor 1 4°	cor 2 4°	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5°	mor 1 3°	nve 1 4°	nve 2 4°	rib 2 4°	rib 1 3°	sin 2 4°	val 1 5°	val 2 4°	van 1 3°	van 2 5°	wya 1 3°	wya 2 3°	Total	
temps consacré (en secondes)																						
Moyenne	22,23	25,68	14,05	13,74	13,95	15,82	18,33	25,36	20,93	28,48	37,8	14,75	9,54	27,51	15,4	41,33	19,08	30,15	23,96	20,51	20,48	
Ecart-type	26,63	30,28	12,78	13,39	12,78	31,57	29,23	33,59	20,91	24,4	41,52	15,71	6,86	28,52	28,56	62,93	23,28	32,77	29,18	26,25	27,18	
Médiane	12	18	12	12	12	3	5	12	14	24	27	12	8	17	6	26	8,5	21	14	11	12	
Min - Max	1 - 159	1 - 148	1 - 67	1 - 77	1 - 67	1 - 146	1 - 143	1 - 148	1 - 98	1 - 97	2 - 234	1 - 65	1 - 33	1 - 145	1 - 213	5 - 351	1 - 132	1 - 156	1 - 158	1 - 155	1 - 351	
Somme	1956	873	1813	1168	1814	1060	1063	1953	1758	1424	2684	1165	983	2311	1417	1364	1679	2744	2252	2072	33553	
Effectif	88	34	129	85	130	67	58	77	84	50	71	79	103	84	92	33	88	91	94	101	1638	

nom du prof	Ca 2	ca 3	cor 1 4°	cor 2 4°	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5°	mor 1 3°	nve 1 4°	nve 2 4°	rib 2 4°	rib 1 3°	sin 2 4°	val 1 5°	val 2 4°	van 1 3°	van 2 5°	wya 1 3°	wya 2 3°	Total	
temps consacré (en secondes)																						
Etendue	158	147	66	76	66	145	142	147	97	96	232	64	32	144	212	346	131	155	157	154	350	
Variance	708,96	916,71	163,35	179,24	163,39	996,76	854,68	1128,23	437,25	595,52	1724,25	246,78	47,02	813,6	815,65	3960,73	541,98	1074,18	851,18	689,11	738,82	
Coefficient de variation	1,2	1,18	0,91	0,97	0,92	2	1,6	1,32	1	0,86	1,1	1,07	0,72	1,04	1,85	1,52	1,22	1,09	1,22	1,28	1,33	
Concentration	0,91	0,9	0,89	0,89	0,89	0,96	0,94	0,92	0,89	0,87	0,89	0,9	0,87	0,89	0,94	0,94	0,91	0,89	0,91	0,91	0,9	
Skewness	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0	
Kurtosis	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	
Normalité	0,2	0,19	0,32	0,22	0,31	0,12	0,18	0,21	0,26	0,37	0,15	0,22	0,32	0,27	0,07	0,1	0,17	0,24	0,22	0,18	0,04	
Quartiles (25-75)	4,75 - 28,25	6,5 - 32,75	2 - 12	2 - 12	2 - 12	2 - 3	2 - 5	3 - 12	6 - 14	11 - 24	13 - 27	6 - 12	6 - 8	8 - 17	3 - 6	13 - 26	2,75 - 8,5	6 - 21	4,25 - 14	3 - 11	4 - 12	
Moyenne corrigée (10-90)	17,54	19,23	11,03	10,39	10,95	6,6	11,13	17,86	16,78	24,98	29,63	11	7,93	22,14	8,32	26,56	13,5	23,08	16,51	16,05	14,87	

Réponses effectives : 1638 Non-réponse(s) : 86 Taux de réponse : 95%

p-value = < 0,01 ; Fisher = 6,80 (La relation est très significative)

Tableau 45. Croisement de la question "temps consacré (en secondes)" avec la question "nom du prof"

Comme nous l'avons constaté auparavant, le temps de parole, celui consacré à l'explication, à l'échange, au retour d'informations, est variable en fonction des enseignants. Fort des lourds écarts qui existent entre le propos le plus court et celui le plus long, l'histogramme ci-dessus présenté est un révélateur des différences individuelles. Le croisement de ce tableau avec les différentes données nous permettra par la suite de déterminer si ce n'est le temps de parole moyen mais *a minima*, les caractéristiques type existantes à ce niveau dans les différentes étapes conatives.

nom du prof	Ca 2	ca 3	cor 1 4°	cor 2 4°	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5°	mor 1 3°	nve 1 4°	nve 2 4°	rib 2 4°	rib1 3°	sin 2 4°	val 1 5°	val 2 4°	van 1 3°	van2 5°	wya1 3°	wya2 3°	Total
Moyenne	1'1'		4,77'5'	4,83'5'	4,76'5'	1'1'	2,11'2'	3,45'3'	4,24'4'	1'1'		4,21'4'	4,2'4'	4,23'4'	3,34'3'	1'1'	1'1'	1'1'	4,26'4'	4,07'4'	3,88'4'
Ecart-type	0		0,85	0,86	0,85	0	1,69	1,66	1,56	0		0,61	0,64	1,53	0,83	0	0	0	1,48	1,57	1,59
Médiane	1		5	5	5	1	1	4	5	1		4	4	4	4	1	1	1	5	4	4
Min - Max	1 - 1		3 - 6	3 - 6	3 - 6	1 - 1	1 - 5	1 - 6	1 - 6	1 - 1		3 - 5	3 - 5	1 - 6	2 - 5	1 - 1	1 - 1	1 - 1	1 - 6	1 - 6	1 - 6
Somme	21	0	572	377	562	17	19	131	212	6	0	324	416	334	204	2	42	42	371	330	3982
Effectif	21	0	120	78	118	17	9	38	50	6	0	77	99	79	61	2	42	42	87	81	1027

nom du prof	Ca 2	ca 3	cor 1 4°	cor 2 4°	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5°	mor 1 3°	nve 1 4°	nve 2 4°	rib 2 4°	rib1 3°	sin 2 4°	val 1 5°	val 2 4°	van 1 3°	van2 5°	wya1 3°	wya2 3°	Total
Etendue	0		3	3	3	0	4	5	5	0		2	2	5	3	0	0	0	5	5	5
Variance	0		0,72	0,74	0,73	0	2,86	2,74	2,43	0		0,38	0,41	2,33	0,7	0	0	0	2,2	2,47	2,52
Coefficient de variation	0		0,18	0,18	0,18	0	0,8	0,48	0,37	0		0,15	0,15	0,36	0,25	0	0	0	0,35	0,39	0,41
Concentration	1		0,83	0,82	0,83	1	0,93	0,83	0,79	1		0,85	0,85	0,79	0,89	1	1	1	0,79	0,8	0,81
Skewness			-0,73	-0,64	0,69		0,14	-0,09	-0,25			-0,62	-0,75	-0,13	-0,91				-0,15	-0,09	0,16
Kurtosis			2,18	1,66	1,93		-2,83	-2,78	-2,5			14,02	10,93	-2,63	0,91				-2,56	-2,68	2,64
Normalité	1		0,32	0,33	0,33	1	0,33	0,59	0,42	1		0,42	0,44	0,52	0,34	1	1	1	0,5	0,57	0,53
Quartiles (25-75)	1 - 1 - 1		4 - 5 - 5	4 - 5 - 5	4 - 5 - 5	1 - 1 - 1	1 - 1 - 4	2 - 4 - 5	4 - 5 - 5	1 - 1 - 1		4 - 4 - 5	4 - 4 - 5	3 - 4 - 6	3 - 4 - 4	1 - 1 - 1	1 - 1 - 1	1 - 1 - 1	3 - 5 - 5,5	3 - 4 - 5	3 - 4 - 5
Moyenne corrigée (10-90)	1		4,94	4,99	4,94	1	1,75	3,31	4,24	1		4,35	4,2	4,36	3,32	1	1	1	4,38	4,28	3,88

Réponses effectives : 1027 Non-réponse(s) : 697 Taux de réponse : 59,6%
 p-value = < 0,01 ; Fisher = 74,38 (La relation est très significative)

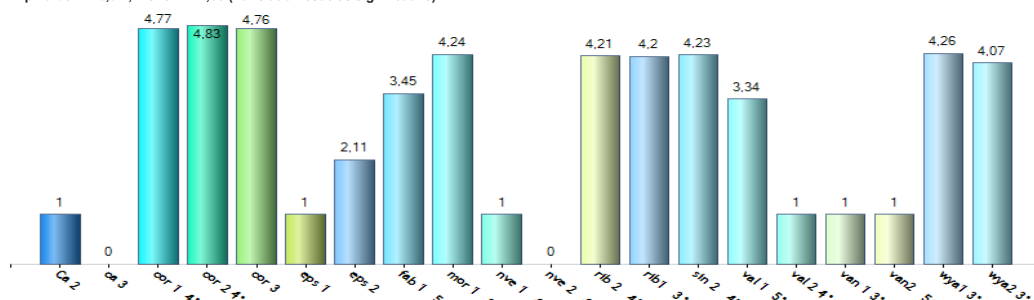


Tableau 46. Croisement de la question "communication neutre au sujet du cours " avec la question "nom du prof"

Ce tableau, accompagné des valeurs nominatives, est un premier complément aux résultats étudiés et commentés précédemment suite à l'illustration n° 45 intitulée « Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants ».

Si le caractère communicationnel neutre transparaissait dans le recueil observé, les indices 5 et 4 étant les plus élevés (plus de 50% à eux deux), le présent document nous livre une forte hétérogénéité puisque les valeurs individuelles varient de 0 à 4.76. Il existe donc, à travers une apparente homogénéité, une grande diversité comportementale entre les enseignants.

Certains d'entre eux étant débutant, d'autres au contraire ayant 20 ans d'ancienneté ou davantage, certains étant mal considérés par leurs élèves tandis que d'autres étant à plusieurs reprises nommés par les élèves comme « enseignant préféré », la construction du curriculum s'avèrera utile à la compréhension de ce point. Toutefois, à partir de la modélisation initiale établie par Gilles Bui-Xuân, nous pouvons déjà hypothéquer la présence de certains enseignants à l'étape 1 alors que d'autres potentiellement, risqueraient d'être à l'étape 4 ou 5.

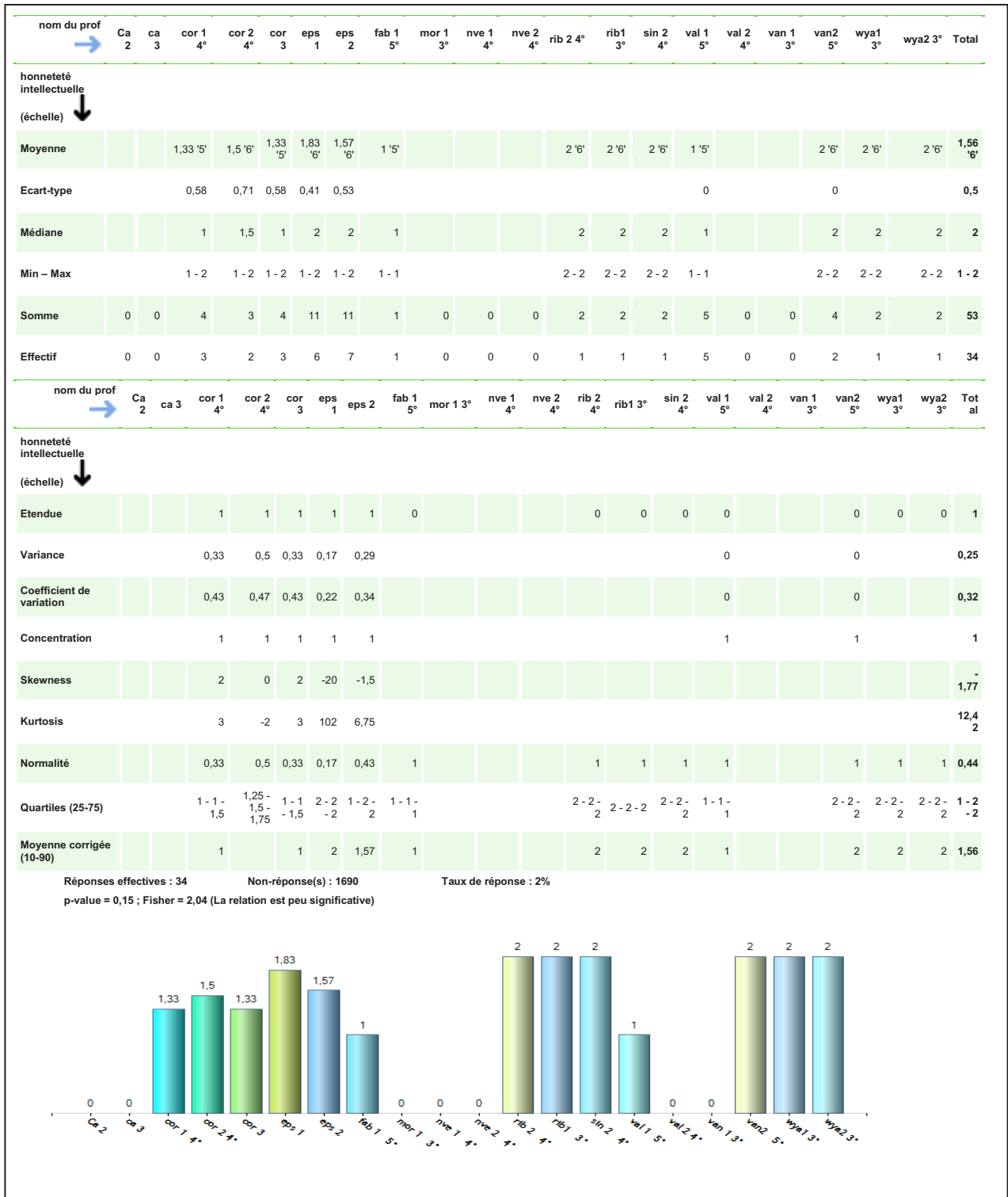


Tableau 47. Croisement de la question "honnêteté intellectuelle (échelle)" avec la question "nom du prof"

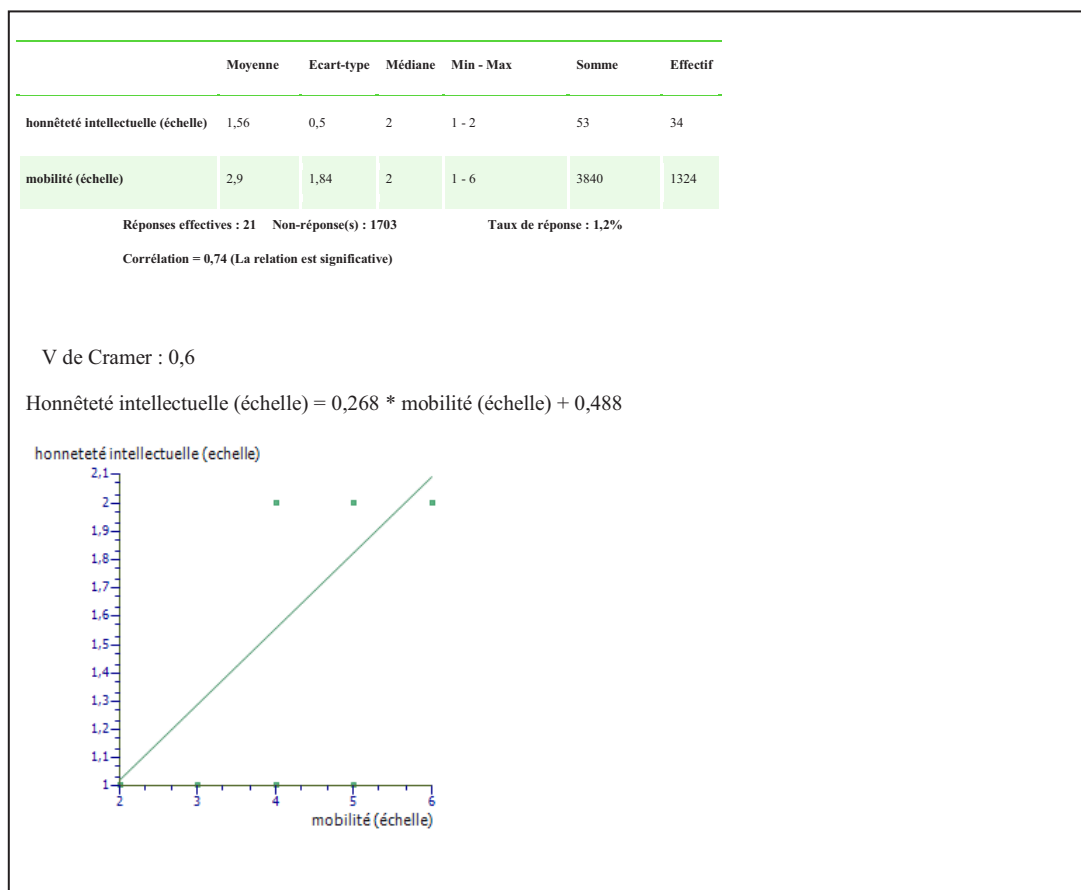


Illustration 56. Croisement de la question "honnêteté intellectuelle (échelle)" avec la question "mobilité (échelle)"

Contrairement aux autres données qui étaient commentées à l'issue de la présentation des tableaux, nous avons souhaité apporter quelques éclaircissements et interprétations à l'issue des éléments présents dans le tableau n°47 et l'illustration n° 56.

Chacun possède un même élément corrélé avec 2 autres différents. Ainsi, il existe une corrélation entre l'enseignant et son honnêteté intellectuelle, tout comme il en existe une entre l'honnêteté intellectuelle et la mobilité. En d'autres termes, un enseignant possédant une grande honnêteté intellectuelle aura, par nature, plutôt tendance à se déplacer, à être mobile. Ce constat renvoie, selon nous, à l'aisance, la liberté d'action que possèdent certains professeurs. La liberté d'esprit, la sérénité sont des états propre à des individus disposant d'une grande assertivité car en capacité de délivrer leurs idées, leurs avis, leurs opinions. Ceci est d'autant plus facile qu'il existe une crainte très limitée du regard de l'autre, cette position d'assertivité se réalisant dans une posture d'estime de soi également grande. Dès lors, disposer de cette double corrélation contribue à nous renseigner sur la nature assertive de

certain(e)s, même si, comme nous l'avons précédemment déjà mentionné, les entretiens seront un élément également prépondérant dans la compréhension comportementale de chacun(e).

2.4- Analyse comparative des résultats collectifs avec les résultats individuels de 2 enseignants

Le retour des appréciations « élèves » nous a permis de présenter un recueil des enseignants les plus marquants. A partir de ce support, nous avons choisi de comparer les résultats globaux avec les résultats individuels, véritable profil des enseignants. Pour cela, nous nous sommes appuyés, outre les réponses « élèves », sur les résultats obtenus aux différents tests (empathie et assertivité). Comme nous l'avons observé précédemment, les résultats sont épars d'une discipline à l'autre, d'un enseignant à l'autre et même d'une période de l'année à l'autre. Il semble donc exister des caractéristiques individuelles spécifiques au mode d'intervention pédagogique, elles-mêmes étant le reflet de particularités individuelles, singulières.

Pour autant, parmi les différents profils observés, nous avons cherché à établir un choix, ce dernier contribuant à affiner notre démarche dans l'optique de la construction d'un curriculum d'assertivité socio-conative, puis dans un second temps, de l'utilisation de ce dernier à des fins d'observation des enseignants en situation professionnelle.

Le choix établi parmi les professionnels de l'enseignement s'est orienté autour de 2 niveaux ou degrés différents : (a) un professeur expérimenté mais dont les résultats sont dans une tranche médiane (P2M) et (b) un professeur également expérimenté disposant pour sa part d'excellents retours élèves et dont le degré d'assertivité est le plus élevé parmi tous les tests effectués (S4M). Les raisons de ce choix s'expliquent essentiellement pour une seule raison : l'apparente similitude qui peut exister « sur le papier » entre ces deux professionnels, c'est-à-dire au regard du nombre d'années d'enseignement et de l'expérience acquise et pourtant le grand écart qui s'exprime à travers les propos des élèves et le recueil des données établi à la suite du visionnage des séquences vidéo.

Le protocole établi se propose de mettre en rapport les éléments présentés au chapitre 4 avec les mêmes rapportés aux valeurs personnelles des enseignants. Par ce biais, nous pensons ainsi mettre en lumière certaines différences, écarts ou particularités constitutives de

l'assertivité socio-conative permettant d'orienter notre démarche lors de la construction du curriculum, véritable élément de structuration des étapes à franchir afin de progresser dans sa compétence enseignante, dans son savoir faire professionnel, dans sa posture de professeur.

2.4.1- Le cas de P2M

2.4.1.1- Résultats généraux

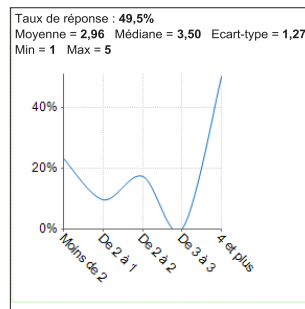
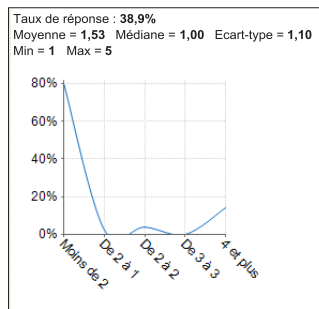


Illustration 57. Nombre de sollicitations pour un élève (comparatif entre résultats globaux et P2M)

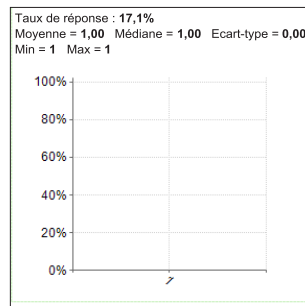
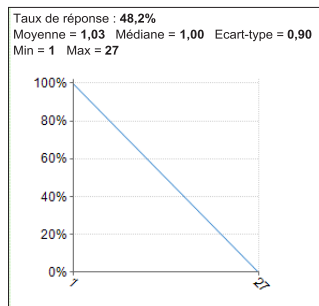


Illustration 58. Nombre de sollicitations pour tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)

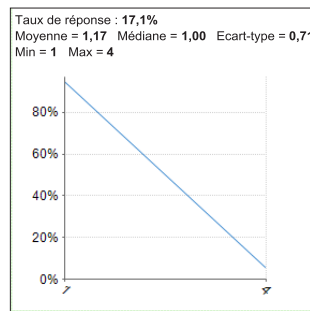
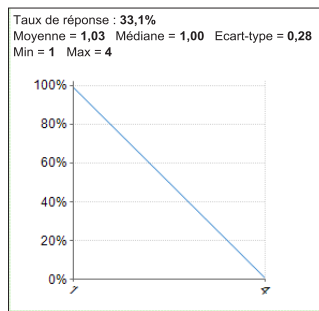


Illustration 59. Comportement d'écoute avec un élève (comparatif entre résultats globaux et P2M)

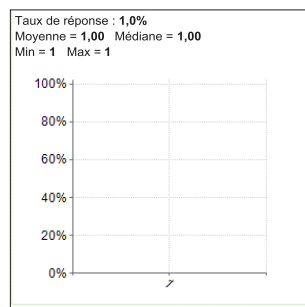
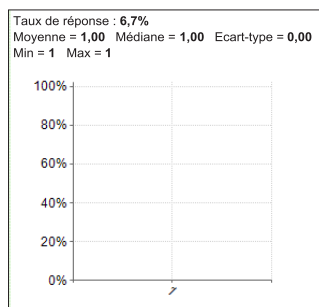


Illustration 60. Comportement d'écoute avec tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)

Comparativement aux données générales, P2M a un taux de sollicitations par élève supérieur à celles relevées en moyenne. Les valeurs obtenues s'établissent près de 10% au-dessus. D'autre part, la quantité s'établit à 2,93, soit quasiment 2 fois plus que les valeurs globales relevées..

Ces informations attestent de la volonté de ce professeur de valoriser les échanges avec un élève, de mettre en avant un principe de « sollicitations récurrentes ». Il existe donc une vraie mise en relation, en échange, en sur-sollicitation. La portée communicationnelle verbale prend une forte valeur lors de sa pratique professionnelle.

A contrario, les sollicitations à destination de l'ensemble des élèves ne représentent que 17.1% des interactions relevées avec une absence d'échanges, ou de dualité. Nous sommes donc amenés à supposer que celles-ci ont une visée informationnelle plus que fonctionnelle, ou formative. D'autre part, cela signifie qu'il y a peu de ré-explications ou de reformulations suite à des sollicitations. Suite à ce constat, il sera pertinent de s'intéresser à la forme communicationnelle, l'aspect directif pouvant être alors prévalent, corrélant cette propension à l'unidirectionnalité, même si ce propos est à nuancer avec les relevés précédents.

Pour ce qui est de l'écoute avec ses élèves, les résultats mettent en évidence la faible proportion de celle-ci entraînant par déduction le faible taux de réponses à l'attention des élèves demandeurs. P2M, ignore (volontairement ou pas, les entretiens à venir nous permettant d'apporter une réponse plus fine) les sollicitations de certain(e)s collégiens. Ceci peut trouver une double justification : soit ces adolescents sollicitent peu leur enseignant, soit ce dernier rencontre certaines difficultés à répondre à leurs requêtes. Cette double possibilité répond à des logiques conatives différentes, attestant de deux niveaux, deux étapes différentes. Prises en dehors du contexte, il apparaît délicat d'apporter une réponse fiable. C'est pourquoi il s'avère nécessaire de poursuivre plus en avant notre investigation et notre analyse afin d'apprécier au plus près les motifs et raisons d'agir de P2M. L'entretien servira également de support à l'apport d'une réponse.

Le constat précédemment énoncé d'une part semble se vérifier, mais plus encore s'accroît au regard des interactions avec plusieurs élèves. Ici, les résultats révèlent que seulement 1% des interactions font l'objet d'un comportement d'écoute de la part de P2M.

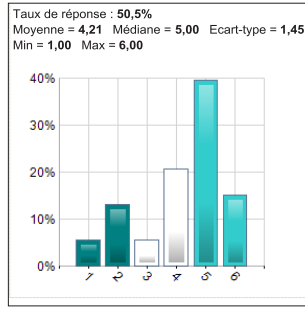
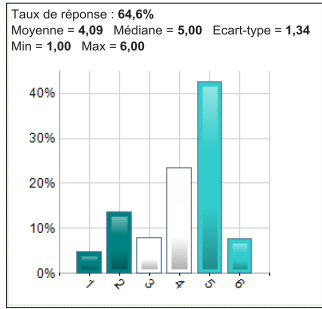


Illustration 61. Qualité de l'écoute (comparatif entre résultats globaux et P2M)

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		5.66%	13.21%	5.66%	20.75%	39.62%	15.09%
1	5.66%						
2	13.21%	PS (9.34%)					
3	5.66%	NS (100.00%)	PS (9.34%)				
4	20.75%	+ S (1.10%)	NS (15.15%)	+ S (1.10%)			
5	39.62%	+ TS (<0.01%)	+ TS (0.10%)	+ TS (<0.01%)	+ S (1.74%)		
6	15.09%	PS (5.59%)	NS (39.36%)	PS (5.59%)	NS (22.66%)	- TS (0.23%)	

Tableau 48. Valeurs relatives à la qualité d'écoute de P2M

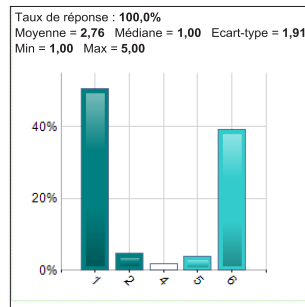
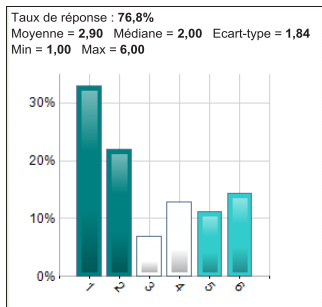


Illustration 62. Échelle représentative de la mobilité des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)

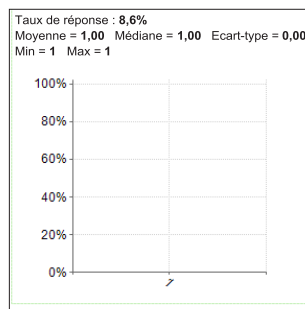
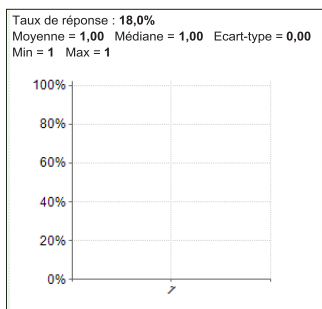


Illustration 63. Lieux d'échange (comparatif entre résultats globaux et P2M)

La double illustration « Qualité de l'écoute » renseigne, comme son nom l'indique la qualité d'écoute des enseignants en nous révélant de façon précise (degré par degré) le pourcentage du processus attentionnel.

Les histogrammes édités font état d'une représentation quasi-identique, attestant dans ce cas de figure, que P2M adopte un comportement analogue à la moyenne des relevés globaux. Il est toutefois intéressant de noter que lors des analyses initiales traitant de cet item, nous avons fait état de la faible homogénéité des attitudes et actions observées. Compte tenu de cette observation, nous serions tenté de dire que P2M se situant à la moyenne, il est globalement à l'étape technique. Pourtant, n'ayant pas le recul suffisant des valeurs et résultats des autres enseignants, établir ce constat risque de nous amener vers des hypothèses erronées, réductrices et stéréotypées.

Dès lors pour commencer à approfondir notre analyse, nous avons souhaité prêter attention aux valeurs chiffrées retenues. Celles relevées pour P2M dénotent un profil très particulier. Soit il fait preuve d'une totale immobilité, soit au contraire d'un fort déplacement, les données cotées 2,4 et 5 étant quasi nulles et celles de valeur 3 totalement absente.

L'analyse des déplacements de P2M corrobore en partie les valeurs précédemment obtenues. La seule nuance revenant à la mobilité de niveau 6. Toutefois au regard de valeurs également présentes dans le tableau général de recueil de données, nous pouvons constater que P2M se voit affecter une valeur de 45.7% à l'observable « va vers les élèves ». Ainsi couplé, les tableaux présentés ne montrent plus d'incohérence et attestent de la capacité de cet enseignant à aller vers les élèves afin d'améliorer la communication avec eux. Ces relevés révèlent ainsi une réelle volonté de prise en charge des élèves, relevant d'une forme de qualité empathique à savoir la volonté de s'intéresser à l'autre et le désir de répondre à ses interrogations, soucis et autres problèmes.

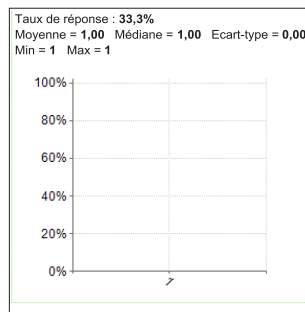
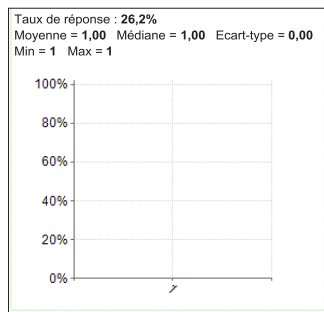


Illustration 64. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe (comparatif entre résultats globaux et P2M)

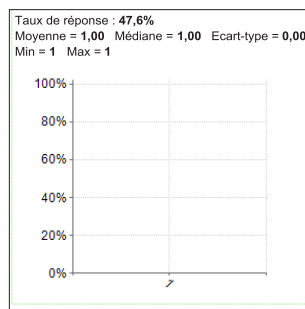
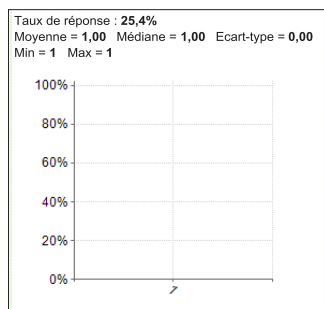


Illustration 65. Interventions individuelles disciplinaires (comparatif entre résultats globaux et P2M)

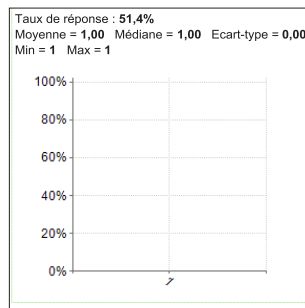


Illustration 66. Interventions individuelles d'aide et de remédiations (comparatif entre résultats globaux et P2M)

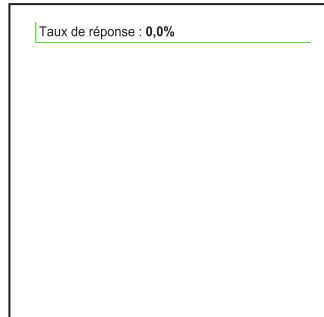
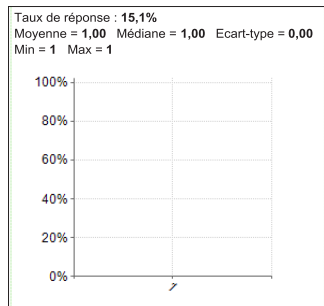


Illustration 67. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)

La nature des régulations en rapport avec la gestion de classe (consignes générales, demande de silence, etc.) représente près d'un tiers des interventions de P2M. Il a donc, dans son bagage professionnel, davantage tendance à guider, orienter, régler l'activité des élèves que la moyenne des autres enseignants. En d'autres termes, la notion de contrôle apparaît de façon plus régulière, plus intense.

Ce propos confirme l'analyse portant sur l'illustration 58 et l'examen qui en a été extrait. En effet, les résultats observés mettaient en évidence l'aspect directif des propos de P2M lors des interventions à destination de l'ensemble du groupe classe. La volonté de diriger, guider, orienter se faisait jour lors de cette analyse. Dans le cas présent, les valeurs relevées confortent et appuient cette hypothèse.

2.4.1.2- Nature des interventions

L'illustration n° 65 là encore, corrobore les données précédemment traitées et les conclusions qui pouvaient en être tirées. Avec un pourcentage à 47.6% contre 25.4% pour la moyenne des enseignants. P2M dispose de conations qui l'amènent à rechercher, valoriser les interventions disciplinaires. L'approche directive apparaît ainsi comme une technique facilement utilisable et contrôlable permettant de transmettre un contenu disciplinaire à ses élèves. Estimée à la maîtrise de l'étape 3, (étape technique), elle est révélatrice des conations qui l'animent et de son degré de maîtrise de cette fonction.

Enfin, pour ce qui est des interventions à caractère « pédagogiques », elles représentent 51.4% du nombre total des interventions des enseignants, soit presque deux fois plus que les données moyennes relevées sur l'ensemble des enseignants du panel. La volonté de s'intéresser, de faire progresser, d'aider, de rentrer dans ce qui est communément admis comme la mission de l'enseignant se révèle de façon nette à travers ces relevés. Semblant, en définitive, énoncer des propos redondants, l'analyse de ces trois illustrations permet d'attester du mode de fonctionnement de P2M. Leur récurrence sans pour autant être appréciée comme une preuve, dénote une réelle orientation de cet enseignant autour de la prise en compte de l'autre comme individu à qui il faut transmettre, apporter, donner.

En revanche, la dernière illustration, à valence un peu plus qualitative, met en évidence les modes d'intervention de P2M, et confirme une orientation directive qu'il possède, aucun retour positif n'étant formulé dans les séquences filmées, ceci renvoyant dès lors l'image de quelqu'un qui n'apporte pas de considération positive aux réponses des élèves.

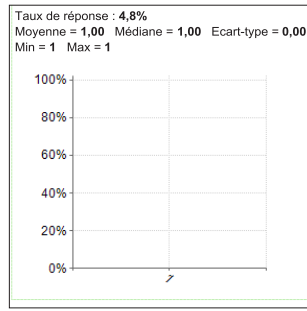


Illustration 68. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)

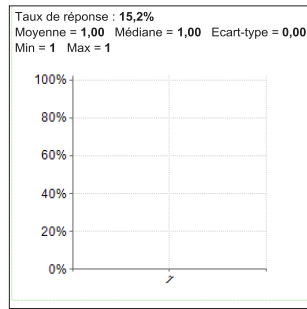
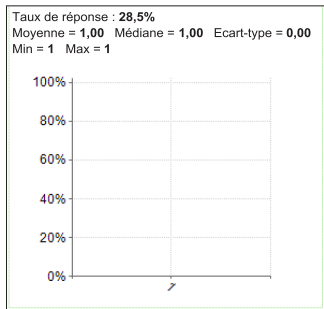


Illustration 69. Voix forte lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)

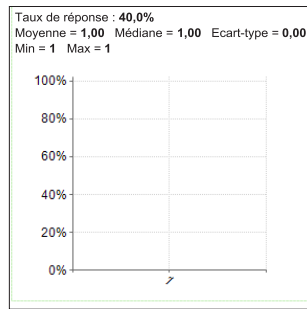
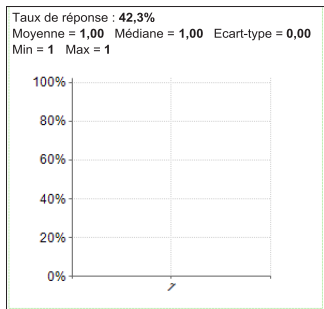


Illustration 70. Voix nuancée lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)

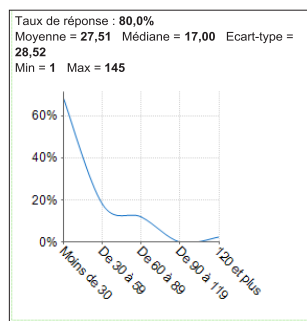
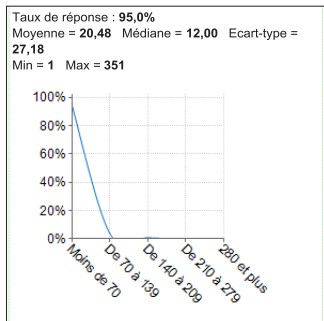


Illustration 71. Durée moyenne des interventions verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)

L'illustration n° 68 présente le nombre (en pourcentage) des retours négatifs. Dans le cas de P2M, l'analyse des séquences vidéo relève que 4.8% des échanges ont été porteurs de réponses, propos ou jugements négatifs. Ce pourcentage, en comparaison à la valeur globale est plus faible. Cependant, il nous semble important de porter une comparaison entre le nombre de retours positifs et le nombre de retours négatifs. Comme nous venons de le noter dans les commentaires afférents aux illustrations précédentes, P2M n'apporte aucun commentaire positif. Dès lors, même avec un faible pourcentage, la tendance est aux rétro-informations à valence négatives. Analysé à travers le prisme du curriculum conatif hypothétique formulé lors de la présentation de nos hypothèses, nous pouvons estimer la valence conative à l'étape 2 ou 3, les étapes supérieures nécessitant davantage de maîtrise des affects, de prise en compte de l'autre dans la préservation de l'estime de soi, etc.

2.4.1.3- Modalités de communication

Dans le cadre des moyens utilisés à des fins de communication, P2M utilise peu la voix forte, la valeur accordée étant presque deux fois inférieure à celle globale. Cet enseignant valorise donc d'autres moyens de diffusion. L'analyse des autres illustrations contribue à mieux percevoir le mode transmissif qu'il adopte.

Proposant des interventions avec une voix forte moins importante que la moyenne, il est presque surprenant de constater que le pourcentage d'utilisation d'une voix nuancée ne soit que de 40% pour P2M. Ceci atteste de l'emploi d'autres moyens de communication et ceci à hauteur de 60%.

P2M dans ce cadre, ne peut être considéré comme un enseignant "émotionnel", "fonctionnel", ou encore "technique", le large spectre utilisé amenant à supposer l'utilisation de techniques adaptées aux conditions de vie de classe, contextualisées. Cependant, ne disposant dans l'état que de ces seuls relevés, nous sommes dans l'incapacité d'apprécier les autres codes communicationnels mis en œuvre. Dès lors, une étude plus approfondie des films, avec un support d'analyse critérié, couplé au relevé des propos des enseignants contribuera davantage à affiner notre étude.

Comme indiqué lors des analyses précédentes, la durée des interventions est variable d'un échange à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Au regard des données traitées, nous pouvons constater que P2M a des temps de parole supérieurs de 7 secondes environ à la

moyenne globale, attestant d'un besoin ou d'une habitude d'explication accrue, ces deux motifs relevant là encore de niveaux de maîtrise différents.

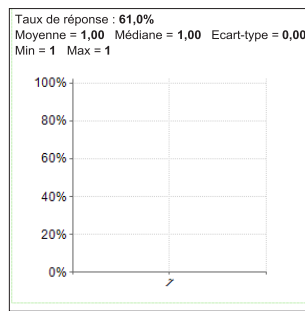
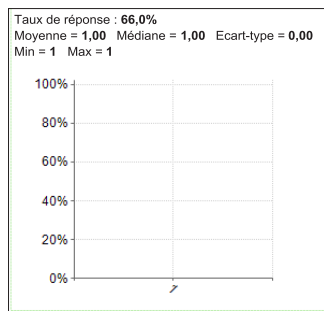


Illustration 72. Représentativité de postures neutres observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)

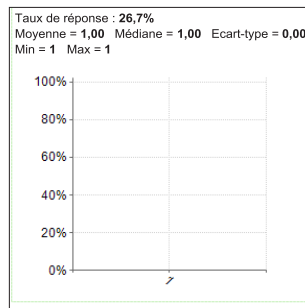
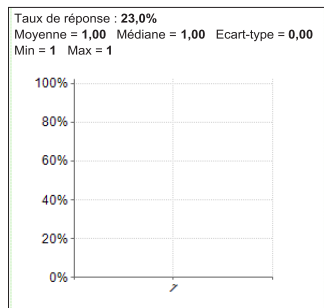


Illustration 73. Représentativité de postures ouvertes observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)

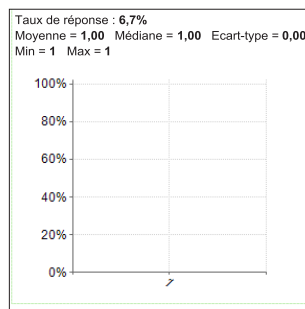
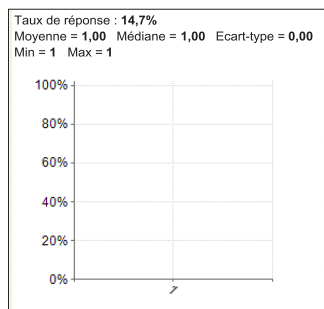


Illustration 74. Représentativité de postures fermées observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)

2.4.1.4- Posture corporelle

Au-delà du langage verbal, le langage corporel, comme l'a démontré Mehrabian (1971) est un indicateur du processus de communication, à fort taux de pénétration pour le receveur du message.

Dans le cadre de ce mode de rapport, P2M adopte une posture neutre de façon moins fréquente que la moyenne globale. Il propose donc d'autres émotions et d'autres indicateurs susceptibles de guider notre construction des étapes conatives.

D'autre part, l'analyse des séquences vidéo contribue à observer (illustration 73) qu'au cours de ses interventions P2M adopte une attitude ouverte dans 26.7% des cas, soit, comme supposé lors de la précédente analyse, davantage que l'ensemble des comportements enseignants observés.

Pour autant, les résultats présentés à l'illustration 74 amènent à penser que P2M est un enseignant peu enclin à adopter une posture fermée, le pourcentage calculé de ce type de communication ne dépassant pas 6.7%.

Dès lors, reprendre ces différents constats, relevés et valeurs contribue à cerner de façon un peu plus fine la posture adoptée par P2M lors de ses séquences d'enseignement. Il s'avère que malgré une propension à valoriser des retours verbaux négatifs ou orientés autour de son cours, sa posture dégage une forme d'ouverture, voire neutre, mais, en revanche pas fermée. Il y a ainsi une certaine opposition, un certain contraste entre sa posture physique, les intonations vocales abordées précédemment et la nature des retours.

Si dans sa forme communicationnelle, les éléments non verbaux tendent à une ouverture, une tendance à aller vers l'autre, une certaine bienveillance, la nature même des propos tenus amène une autre forme de penser, un autre jugement, une autre appréciation.

Nous relevons ainsi toute la complexité qui réside dans le mode communicationnel et plus encore dans l'analyse des comportements des individus en situation d'enseignement. Ainsi, dégager des différents critères d'appréciation s'avère d'une extrême nécessité, ceci contribuant à affiner les diverses analyses et permettant ainsi d'affiner l'examen des comportements enseignants, l'examen de leurs conations, l'exploration des étapes d'assertivité socio-conative.

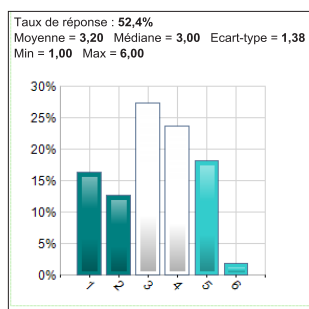
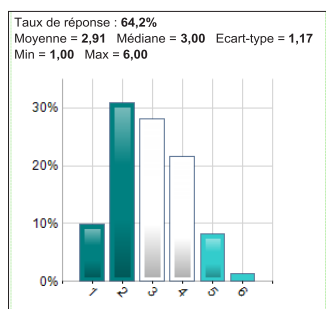


Illustration 75. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		16.36%	12.73%	27.27%	23.64%	18.18%	1.82%
1	16.36%						
2	12.73%	NS (29.46%)					
3	27.27%	PS (8.38%)	+ S (2.87%)				
4	23.64%	NS (17.11%)	PS (6.94%)	NS (33.36%)			
5	18.18%	NS (40.13%)	NS (21.48%)	PS (12.92%)	NS (24.20%)		
6	1.82%	- TS (0.40%)	- S (1.39%)	- TS (<0.01%)	- TS (0.03%)	- TS (0.21%)	

Tableau 49. Pourcentages accordées à chaque valeur de l'échelle illustrant le caractère avenant de S4M

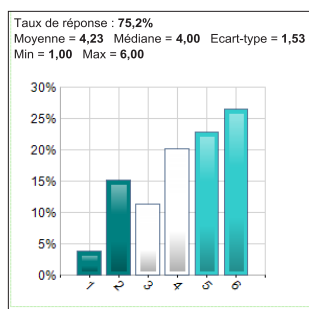
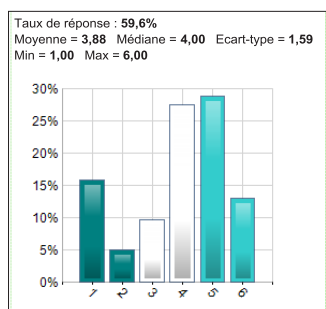


Illustration 76. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		16.36%	12.73%	27.27%	23.64%	18.18%	1.82%
1	16.36%						
2	12.73%	NS (29.46%)					
3	27.27%	PS (8.38%)	+ S (2.87%)				
4	23.64%	NS (17.11%)	PS (6.94%)	NS (33.36%)			
5	18.18%	NS (40.13%)	NS (21.48%)	PS (12.92%)	NS (24.20%)		
6	1.82%	- TS (0.40%)	- S (1.39%)	- TS (<0.01%)	- TS (0.03%)	- TS (0.21%)	

Tableau 50. Pourcentages accordées à chaque valeur de l'échelle illustrant le caractère neutre de S4M

Examiner la spécificité du caractère avenant des enseignants passe par l'étude des échelles représentatives de ces comportements. Ainsi, cette catégorisation allant de 1 à 6, nous constatons, dans le cas de P2M, qu'une grande majorité des comportements se situent en échelle 3 (27.27%) et 4 (environ 23.64%), avec une moyenne d'utilisation de 3.20 valeurs différentes. En comparaison, les relevés des valeurs moyennes sont plus faibles. P2M dispose donc d'une tendance à aller vers les autres de façon affable, engageante, prévenante et aimable. Ceci conforte encore davantage les propos précédemment tenus attestant d'un écart entre le langage verbale et le langage non-verbal adopté par cet enseignant, de la dichotomie qui anime l'ensemble de sa forme communicationnelle.

L'approche individualisée plus approfondie basée sur l'analyse des séquences vidéo, des relevés obtenus couplés à l'auto-analyse lors des entretiens le tout orienté autour d'axe d'analyse, d'indices d'étude permettra de réellement pouvoir nous aider à situer cet enseignant sur les étapes conatives.

De plus, dans le cadre de la construction de notre grille d'examen de l'assertivité socio-conative, la diversité et l'antagonisme des relevés obtenus nous permettent, à défaut de nous aider à apprécier l'étape dans laquelle se situe cet enseignant, de confirmer la nécessité de différencier des indices relatifs à la voix de ceux relatifs à l'aspect corporel, les deux semblant potentiellement dissemblables pour un même individu.

L'histogramme présenté ci-contre couplé aux valeurs (échelle) relevées confortent encore une fois notre propos relatif à l'ambivalence entre verbal et non verbal, voire verbal et para-verbal. Ainsi, dans le cas présent, nous pouvons facilement établir que P2M a tendance à valoriser un mode de communication neutre avec ses élèves, les relevés des valeurs moyennes de chaque niveau confirmant aisément cette première constatation. Or, cet enseignant ayant été perçu à la fois comme avenant, directif, négatif, neutre, etc., l'utilisation de relevés parcellaires, ciblés, directionnels, s'ils nous aident à apprécier une activité d'ensemble, ne peuvent nous permettre l'économie de la recherche d'éléments orientés par un cadre d'analyse prédéterminé.

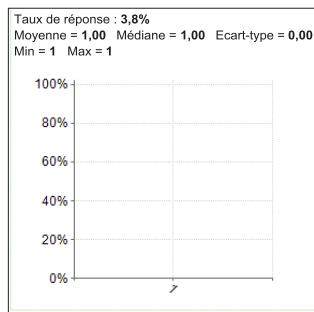
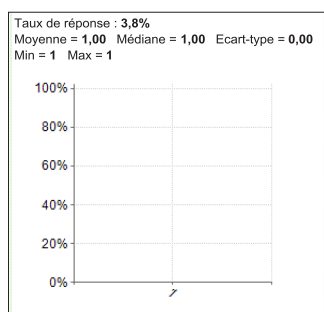


Illustration 77. Appréciations des encouragements portés aux élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)

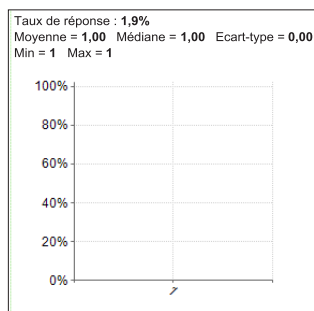
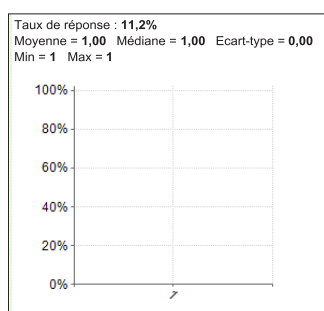


Illustration 78. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et P2M)

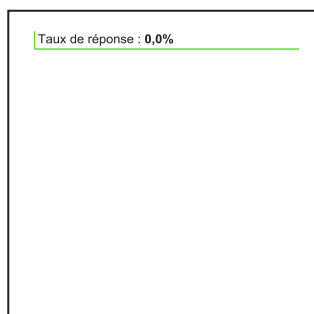
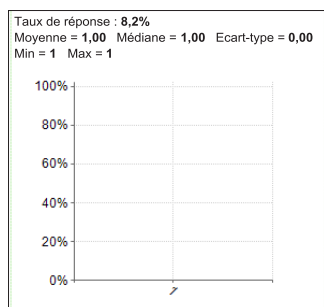


Illustration 79. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et P2M)

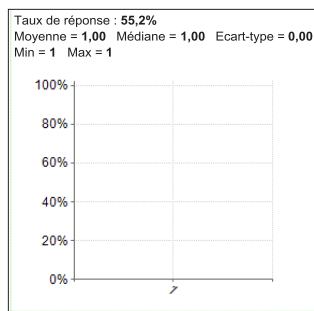
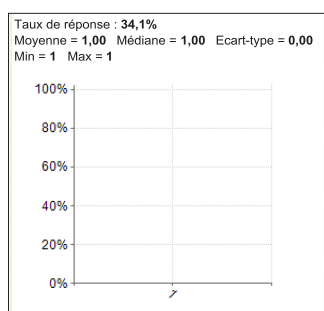


Illustration 80. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer (comparatif entre résultats globaux et P2M)

2.4.1.5- Attention portée à autrui

Les présents relevés loin de s'attacher à l'aspect communicationnel relèvent davantage des notions relationnelles, à savoir d'attention portée à autrui.

Ainsi, dans 3,8% des cas, les interventions de P2M ont eu pour objet d'encourager les capacités des élèves, cette donnée étant identique au dixième près à celle obtenue suite au recueil des données globales.

Venant nuancer les propos et analyses précédents, il est intéressant d'établir ce constat, les retours positifs directs étant nuls. P2M dispose donc de moyens afin de faire part de sa satisfaction auprès des élèves en contribuant ainsi à les valoriser, à renforcer par la même occasion l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et, par voie de conséquence, leur implication dans le cours concerné.

A contrario, et confortant le contraste qui prévaut dans l'analyse des résultats de P2M, ce professeur ne semble pas mettre en valeur ses propres élèves.

Le pourcentage d'interventions visant à valoriser les capacités des adolescents révèle une valeur nulle. Là encore, cet enseignant n'établit pas une relation positive avec ses élèves, manifestant ainsi une inclination à garder une neutralité, une réserve à l'égard des collégiens ayant apporté des réponses justes, valables, exactes. A la vue des résultats obtenus, il semble ainsi plus facile à P2M de porter un discours critique que de complimenter. Ceci peut trouver son explication dans plusieurs causes : la timidité, le manque d'attention, le fait de considérer les compliments comme une marque de faiblesse, la routine, etc. Ces différentes raisons répondent à des conations différentes, chacune représentative d'une étape différente. Ainsi, établir le profil d'assertivité socio-conative de P2M va nous renseigner sur ses mobiles, ses motifs d'agir, ses orientations.

Enfin, s'il y a peu ou prou d'attitudes visant à valoriser, force est de constater, à la lecture des valeurs calculées que P2M a développé une capacité à aider, conseiller, expliquer. Le pourcentage retenu de ce type d'interventions est de 55.2% contre 34.1% pour la valeur globale. Cet écart de presque 20% est un élément prépondérant dans la démarche d'enseignement établie par cet enseignant, élément sur lequel nous ne manquerons pas de le questionner lors de l'entretien que nous aurons avec lui.

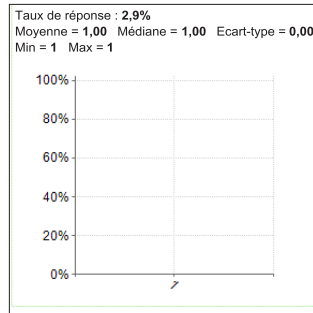


Illustration 81. Utilisation de formes d'humour (comparatif entre résultats globaux et P2M)

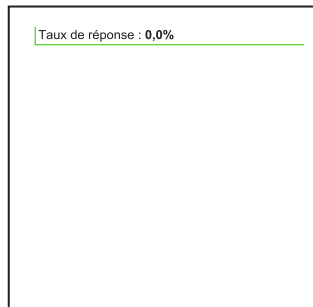
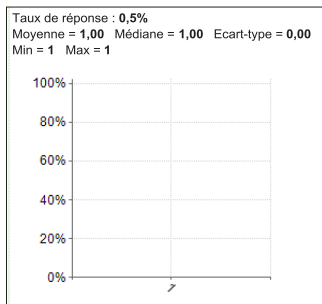


Illustration 82. Comportement en miroir (comparatif entre résultats globaux et P2M)

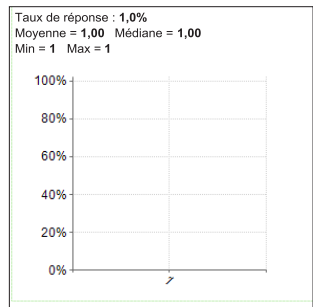
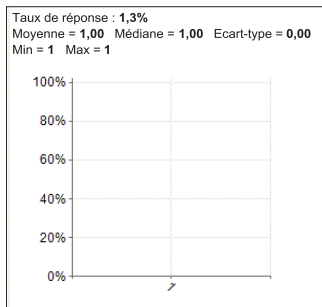


Illustration 83. Importance accordée au salut en début de cours (comparatif entre résultats globaux et P2M)

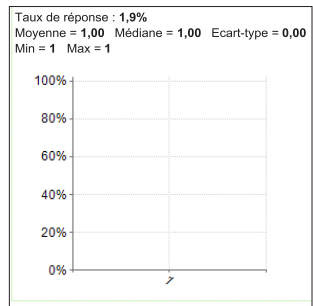


Illustration 84. Importance accordée au salut en fin de cours (comparatif entre résultats globaux et P2M)

2.4.1.6- Éléments singuliers

Analyser le comportement des enseignants, déterminer qui ils sont, réfléchir et étudier les conduites enseignantes à partir de la phrase de Jean Jaurès « *on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est* », nécessite de nous intéresser à des aspects plus personnels, moins formels, moins fonctionnels. C'est pourquoi, nous traitons également d'éléments singuliers, tels que l'humour, la politesse et autres.

Dès lors, si la donnée humour semble rare pour la globalité des enseignants de notre panel comme nous avons pu le vérifier précédemment, P2M dispose pour sa part de cette capacité dans sa posture relationnelle professionnelle attestant de l'utilisation d'un certain naturel lors de l'animation de ses séquences d'enseignement. Cette capacité atteste d'une certaine maîtrise révélant par voie de conséquence le niveau conatif dans lequel se situe cet enseignant.

Un second élément traité renvoie à l'utilisation d'un comportement en miroir dans la relation à l'autre. Comme énoncé dans la revue de littérature puis par la suite dans les analyses globales, cette conduite est régulièrement mentionnée comme moyen facilitateur de communication et dénote une capacité empathique, un degré de relation à l'élève, une aptitude à créer une forme de congruence avec son interlocuteur. Utilisé à 0,5% par la globalité des enseignants, il ne l'est pas du tout par P2M, rendant par voie de conséquence ses interactions parfois un peu plus délicates avec les élèves de son groupe classe et peut-être source de dissonance conative.

Enfin, moins présent en début de cours que la moyenne globale, le salut en fin de cours se voit être valorisé par P2M. Si cet état peut renvoyer à un souci de politesse pour la fin de sa séance et une volonté de gain de temps en début, il semble dommageable de sacrifier à ce rituel pourtant si important dans l'instauration du climat de classe. Constat établi, nous interrogerons également P2M sur ce point.

2.4.2- Cas de S4M

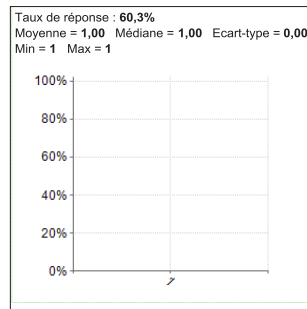
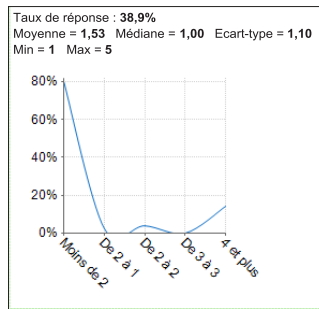


Illustration 85. Nombre de sollicitations pour un élève (comparatif entre résultats globaux et S4M)

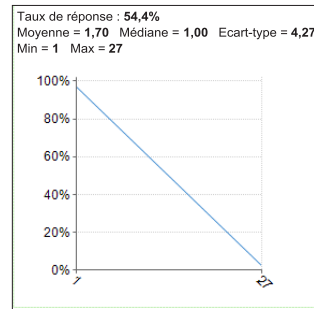
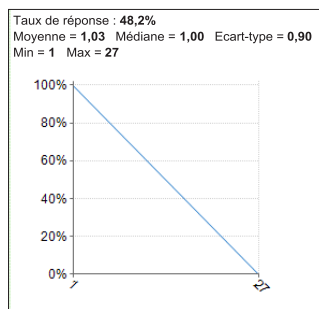


Illustration 86. Nombre de sollicitations pour tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)

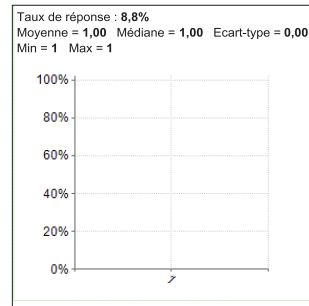
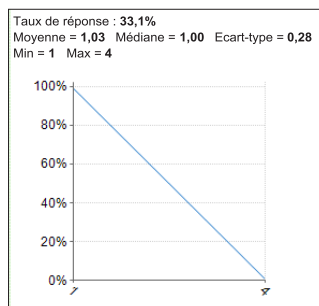


Illustration 87. Comportement d'écoute avec un élève (comparatif entre résultats globaux et S4M)

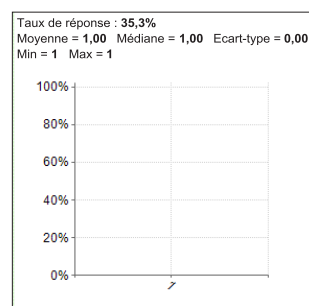
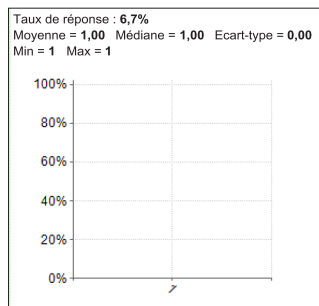


Illustration 88. Comportement d'écoute avec tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)

2.4.2.1- Résultats généraux

Comparativement aux données générales, S4M a un taux de sollicitations par élève s'établissant à 60.3%, soit des valeurs obtenues s'établissant à un peu plus de 20% au dessus de la moyenne générale globale.

En revanche, si le recueil des données globales atteste d'une disposition à interroger à plusieurs reprises les mêmes élèves, S4M a un échange unique, sans retour ou dialogue. Il y a donc ici soit une volonté de ne pas rentrer dans l'échange, soit d'utiliser ce canal à des fins de diffusion d'information sur un mode à tendance directive.

Dans le même esprit les sollicitations à destination de l'ensemble des élèves ont un pourcentage plus élevé que le relevé global moyen. Nous sommes donc amenés à supposer que celles-ci ont également une visée informationnelle plus que fonctionnelle. D'autre part, cela signifie que S4M profite des moments en grand groupe pour passer ses consignes, informations et autres données relatives à son cours. Face à ce constat, nous tacherons de poursuivre plus en avant nos investigations et notamment sur la forme communicationnelle, ces valeurs tendant à envisager un passage d'informations sur un registre à tendance directif avec une nette propension à l'unidirectionnalité.

Pour ce qui est de l'écoute avec ses élèves, à l'instar de P2M, les résultats mettent en évidence la faible proportion de celle-ci entraînant par déduction un faible taux de réponses à aux demandes des élèves. S4M semble ignorer les sollicitations des adolescents dont il a la charge. La justification peut être de trois sortes : soit ces collégiens sollicitent peu leur professeur, soit ce dernier éprouve des difficultés à répondre à leurs requêtes, soit il n'y répond pas de façon volontaire. Couvrant des logiques et des organisations différentes, ces trois propositions rentrent dans des organisations conatives différentes. La première possible réside en la mise en évidence d'un enseignant à l'étape émotionnelle, la seconde au contraire révélant un individu oscillant entre l'étape contextuelle et l'étape d'expertise. Il s'avère nécessaire à ce stade de poursuivre plus en avant notre travail en s'appuyant sur les propos de S4M.

En revanche, au regard des valeurs relatives au comportement d'écoute (Illustration 88) S4M se montre particulièrement attentif aux propos de l'ensemble des ses élèves, ceci contrastant avec les propos précédemment tenus et renforçant l'importance du travail à mener au cours de l'entretien.

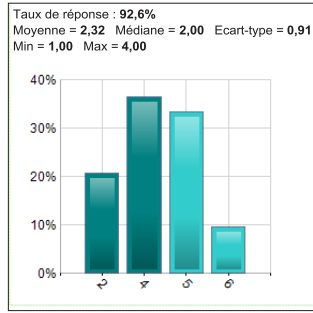
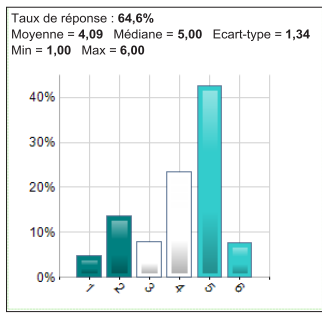


Illustration 89. Qualité de l'écoute (comparatif entre résultats globaux et S4M)

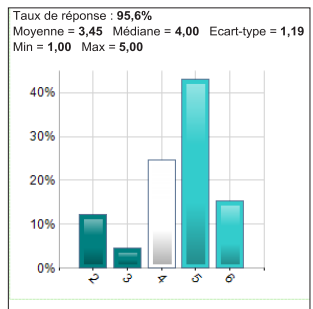
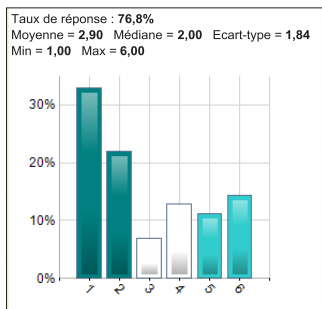


Illustration 90. Échelle représentative de la mobilité des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)

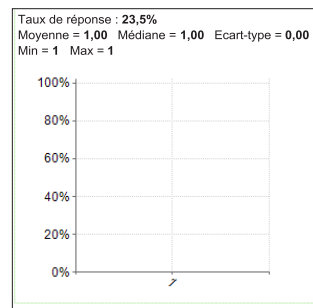
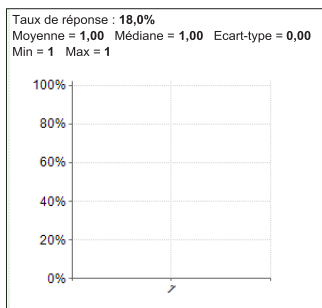


Illustration 91. Lieux d'échange (comparatif entre résultats globaux et S4M)

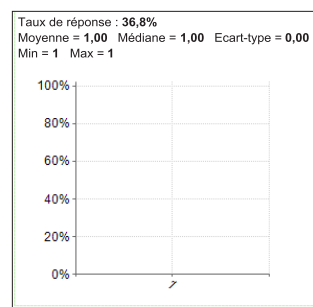
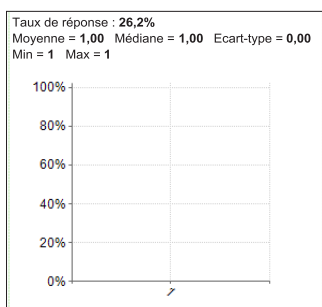


Illustration 92. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe (comparatif entre résultats globaux et S4M)

La double illustration « Qualité de l'écoute » nous renseigne (degré par degré) sur le pourcentage du processus attentionnel.

Les histogrammes édités révèlent l'absence de l'échelle de niveau 1 signifiant en conséquence, que la plupart des valeurs se trouvent être de niveau 4, 5 et 6. Dès lors, nous pouvons affirmer que S4M se trouve à l'écoute de ses élèves, celle-ci étant de haute qualité.. Paradoxalement, les propos tenus précédemment nous amenaient à présenter cet enseignant comme quelqu'un de peu attentif à l'autre. Compte tenu de cette ambiguïté, nous chercherons à pousser, lors de notre entretien, plus en avant ce champ d'interrogation afin de lever le voile sur ce paradoxe aidant ainsi à établir ainsi le profil d'assertivité socio-conative.

L'analyse des déplacements de S4M nous amène à pousser plus en avant l'examen des modes opératoires de cet enseignant. La première illustration relative à ce point met en évidence une grande mobilité, les indices 4, 5 et 6 étant nettement mis en valeur. La diversité des lieux d'échange conforte ce propos, ce professeur ayant parfois tendance à ne pas rester sur un même lieu mais au contraire à proposer aux élèves de se déplacer afin de mieux dialoguer avec eux. Ainsi, nous sommes en présence d'un professeur qui ne semble pas gêné à l'idée d'occuper un espace assez grand et qui, parfois priorise l'utilisation de secteurs plutôt que d'autres. En termes conatif, nous pouvons sans crainte de nous tromper, estimer ce champ aux étapes 4 et 5, les indicateurs révélant une trop grande aisance et un trop grand panel pour n'être qu'aux étapes 1, 2 ou 3.

Dans le cadre de ces échanges, la nature des régulations en rapport avec la gestion de classe (consignes générales, demande de silence, etc.) représente près d'un tiers des interventions de S4M, alors que la valeur moyenne se situe à 26,2%. Cet enseignant semble donc disposer d'une propension à énoncer des règles, ou des modes de fonctionnement. En d'autres termes, la notion de contrôle apparaît de façon plus régulière, plus intense.

Pour autant, les relevés mettant en avant la mobilité, la disponibilité (changement de lieux) et la qualité de l'écoute sans être contradictoire avec notre propos, contribuent à le nuancer mettant en avant le panel fonctionnel dont dispose ce professeur dans sa relation aux élèves. Comme énoncé dans le cadre de l'analyse de P2M, une exploration plus fine, plus poussée, complétée des commentaires et du recul réflexif de cet enseignant contribuera certainement à nous éclairer davantage.

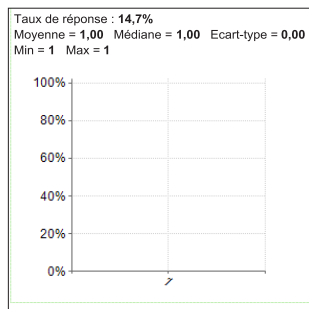


Illustration 93. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)

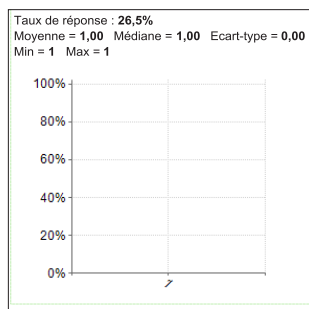
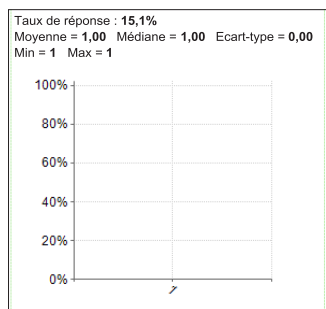


Illustration 94. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)

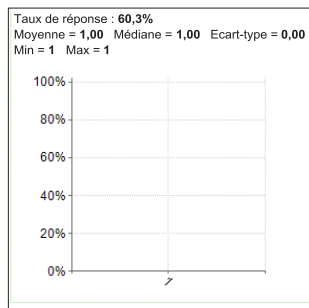
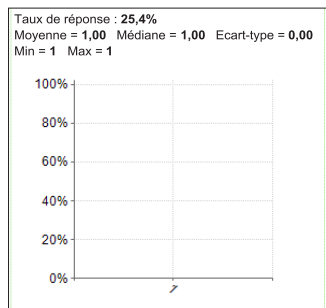


Illustration 95. Interventions individuelles disciplinaires (comparatif entre résultats globaux et S4M)

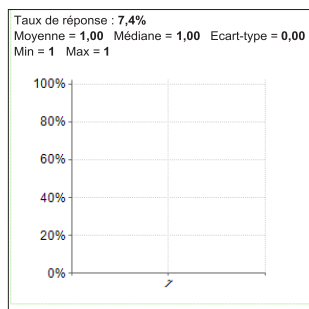
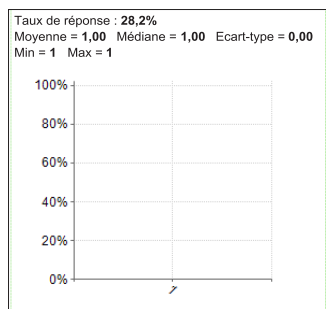


Illustration 96. Interventions individuelles d'aide et de remédiation (comparatif entre résultats globaux et S4M)

2.4.2.2- Nature des interventions

Dans le cadre de l'examen des interventions, il nous est apparu intéressant de mettre en valence le nombre de retours négatifs et le nombre de retours positifs. Précédemment, pour P2M, il n'y avait aucun apport positif dans les retours effectués. Il est tout autrement pour S4M. Dans le cas de figure ici traité, nous constatons un pourcentage de retours positifs de 26,5 % (contre 15,1% comme valeur moyenne) et un pourcentage de retours négatifs de 14.5% (contre 7,4% de valeur moyenne).

Ainsi, s'il s'avère que S4M effectue davantage d'interventions négatives que la moyenne des enseignants, malgré tout, la proportion de retours positifs est également supérieure. Nous pouvons dès lors attester d'une grande facilité de communication et de sa volonté de d'échanger avec ses élèves sur tous les aspects vus lors de la séquence d'enseignement que ce soit en bien ou en mal. L'étape conative dans laquelle se situe ce professeur se retrouve ainsi être soit contextuelle, soit experte, seuls les éléments de l'entretien comparés à l'analyse d'items cibles de notre grille d'observation permettant d'affiner notre appréciation.

D'autre part, outre les aspects évaluatifs dont nous venons de parler, S4M utilise ses temps de parole afin d'apporter des éléments à caractère disciplinaire, au sens de la matière d'enseignement et non en lien à un quelconque aspect réglementaire, tout comme des éléments correctifs, contribuant ainsi aux différentes remédiations nécessaires à tout apprentissage.

La volonté d'aider, de faire progresser ses élèves se retrouve à travers les éléments évoqués et atteste de la diversité des moyens et méthodes mis en œuvre. L'analyse de ces différentes illustrations permet d'attester du mode de fonctionnement de S4M et de le situer sur le curriculum d'assertivité socio-conative. Ainsi, compte de tenu des valeurs et pourcentages présentés, de la diversité des procédés et techniques employés, S4M se situe encore dans ce cadre précis à l'étape contextuelle ou d'expertise. A l'instar des analyses présentées précédemment, nous insistons sur l'importance du travail de recueil de propos à effectuer afin d'affiner notre étude.

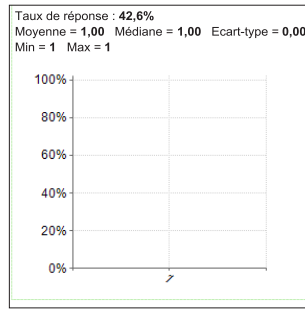
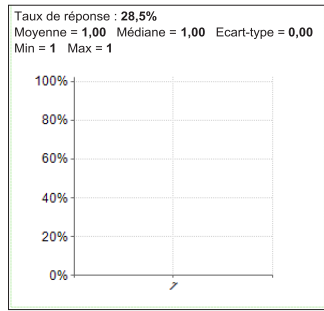


Illustration 97. Voix forte lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)

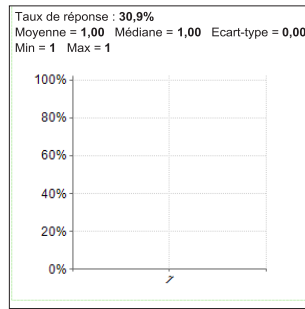
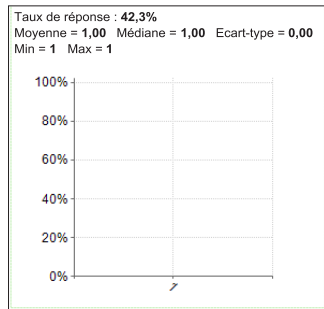


Illustration 98. Voix nuancée lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)

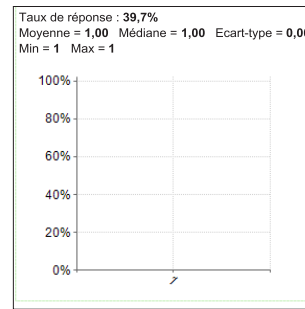
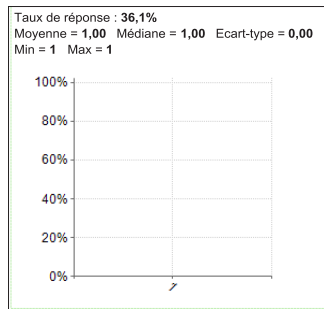


Illustration 99. Voix neutre lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)

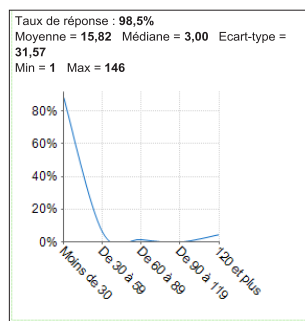


Illustration 100. Durée moyenne des interventions verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)

2.4.2.3- Modalités de communication

Dans le cadre des moyens utilisés à des fins de communication, S4M utilise régulièrement une voix forte, la valeur accordée étant presque deux fois supérieure à celle globale.

Pour autant, cet enseignant valorise également d'autres moyens de diffusion de son message. L'étude des autres illustrations contribue à mieux percevoir le mode transmissif qu'il adopte. En effet, si l'aspect neutre est également utilisé, une forte part est aussi allouée à une transmission nuancée. Afin de mieux percevoir les motifs d'agir de ce professeur, nous allons avant tout nous attacher à la spécificité disciplinaire de son enseignement. Professeur d'EPS, donc disposant de gymnase, stade et terrain comme lieu de travail, il semble naturel de constater une survalorisation de l'utilisation d'une voix forte par rapport à la moyenne des enseignants support de notre analyse. En revanche, nous constatons malgré tout que plus de 60% de son propos est effectué sur un autre registre, preuve de cette volonté de communiquer, de se rapprocher, limitant par voie de conséquence un trop haut volume sonore et contribuant à établir une relation plus sereine avec les élèves dont il a la charge.

Mis en parallèle avec la notion de mobilité précédemment évoquée, nous pouvons établir une analogie entre espace d'évolution, utilisation de lieux d'échanges différents et usage d'intonations nuancées ou neutres. Ainsi, créer des conditions de consonance conative passe par la mise en place de multiples conditions favorables à son établissement.

En regard des dispositions instaurées et des conjonctures existantes, nous nous sommes intéressés à l'aspect temporel des prises de parole. Si, dans le cadre de P2M, celles-ci étaient peu révélatrices, d'où notre omission de traitement, S4M a un rapport au temps assez particulier puisqu'inférieur de près de 5 secondes au temps moyen de notre panel d'enseignants. Ainsi, valider ou établir un profil d'assertivité socio-conatif renvoie à la fois à l'être, son attitude, la nature de son propos, mais également à la durée de celui-ci.

Dans le cas présent, s'il est possible d'envisager le temps court comme une donnée potentiellement possible chez l'enseignant débutant, elle peut également être perçue comme un élément attestant de l'expertise des individus, le contrôle temporel devenant un élément incontournable de la gestion interindividuelle au sein du groupe classe.

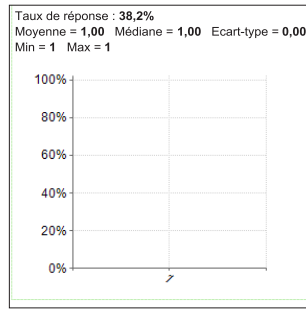
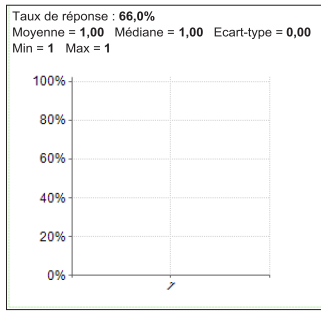


Illustration 101. Représentativité de postures neutres observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)

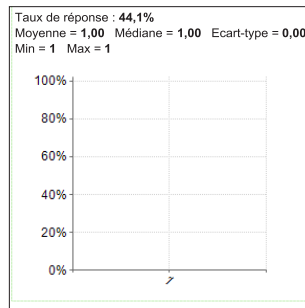
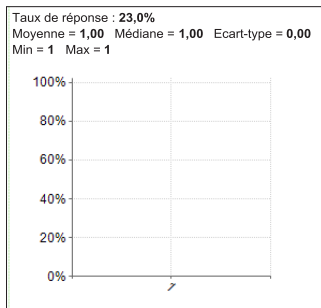


Illustration 102. Représentativité de postures ouvertes observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)

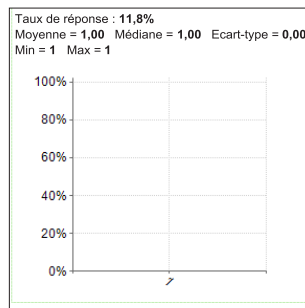
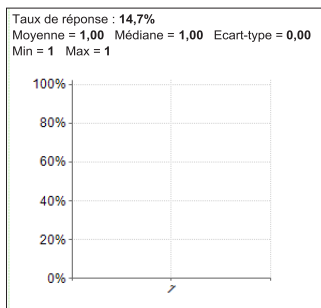


Illustration 103. Représentativité de postures fermées observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)

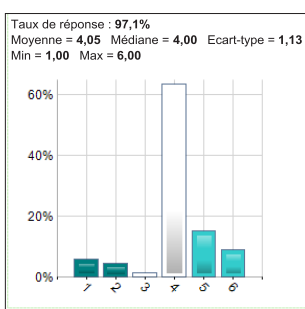
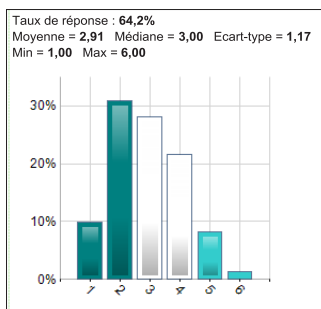


Illustration 104. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)

2.4.2.4- Posture corporelle

Au-delà du langage verbal, le langage corporel, comme présenté à différentes reprises est un indicateur des moyens, supports, et en définitive de l'aisance à entrer en communication avec l'autre, de faire passer un message.

Dans le contexte scolaire observé, S4M adopte à certains moments une posture fermée, cependant bien moins souvent que la moyenne relevée lors de l'examen des différents enseignants de notre panel. Il utilise donc d'autres éléments, conduites et attitudes pour l'animation de ses séquences d'enseignement.

Ainsi, nous constatons une prévalence des postures ouvertes (44,1% alors que la moyenne globale affiche un pourcentage de 23%), secondées par l'utilisation de postures neutres à hauteur de 38,2%. S'il est évident que, pour cette seconde attitude, S4M est fait état bien moins souvent que la moyenne générale globale, le principal enseignement que nous puissions tirer de l'examen de ces résultats réside dans la totale opposition de posture qui existe entre cet enseignant et la moyenne des relevés de notre panel cible. Il s'avère en effet que les axes et valeurs obtenues sont inverses dans les postures neutres ou fermées (dans ce cas S4M se retrouve en dessous de la moyenne) et supérieures quand il s'agit de postures ouvertes. Il existe donc là un véritable élément de réflexion dans l'approche de notre recherche. La différence, la singularité de ce professeur apparaît comme un élément de réflexion à approfondir. Pris en l'état et compte tenu des principes organisateurs du modèle conatif, nous pouvons une fois encore situer S4M aux étapes 4 ou 5, le recul, la mise à distance de l'émotion et la capacité à s'ouvrir aux autres relevant d'une forme d'expertise que tous les enseignants ne maîtrisent pas (ou pas encore).

Venant conforter notre propos, la lecture des relevés de l'illustration 104 atteste du caractère avenant de cet enseignant, les valeurs à l'échelle 1, 2 et 3 étant quasi inexistantes. En comparaison, les relevés des valeurs moyennes affichent une proportion plus élevée à ces niveaux. S4M dispose donc d'une tendance à aller vers les autres de façon affable, engageante, prévenante et aimable.

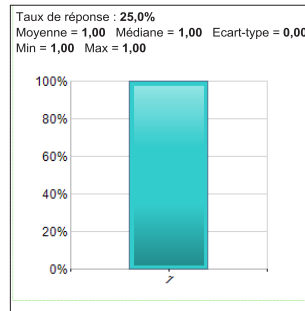
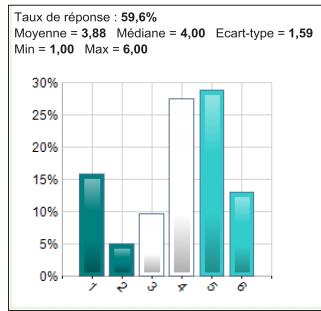


Illustration 105. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)

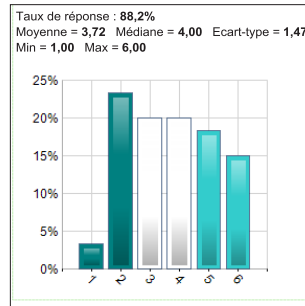
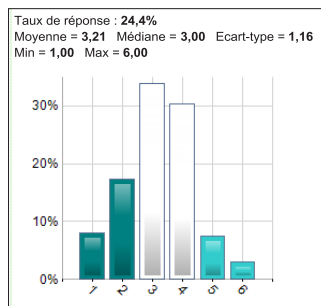


Illustration 106. Échelle représentative du caractère communicationnel passionné des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)

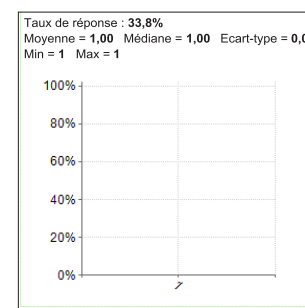
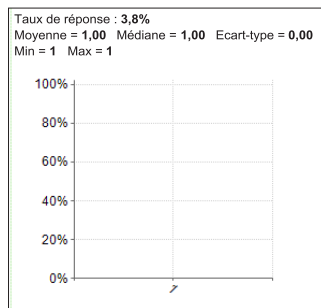


Illustration 107. Appréciations des encouragements portés aux élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)

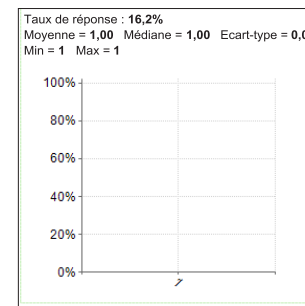
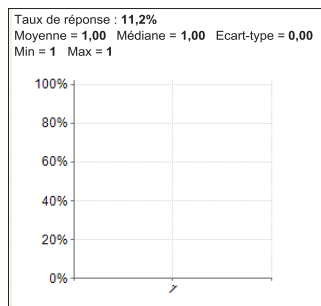


Illustration 108. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et S4M)

Aborder la spécificité du caractère avenant ou au contraire fermé des enseignants passe par l'étude des échelles représentatives de ces comportements. Ainsi, comme nous venons de le constater S4M adopte une posture communicationnelle avenante, les valeurs de ses relevés contrastant avec les valeurs moyennes.

Il n'est donc pas surprenant que les relevés représentant le caractère communicationnel neutre (illustration 105) viennent valider cette hypothèse. Ici, S4M ne dévoile que rarement une communication neutre, cette dernière n'étant appréciée qu'à l'échelle 1 lors de ses interventions. Ce relevé atteste donc à lui seul de la faible proportion d'utilisation de ce mode relationnel, tant dans sa modeste proportion d'apparition que dans sa simple intensité démonstrative.

En revanche, S4M est un individu qui fait partager sa passion, son envie, sa motivation. Souvent noté comme un élément fort dans le souvenir laissé auprès des élèves, cet élément est manifeste dans le cas présent. L'illustration 106 et la comparaison des valeurs qu'elle permet contribuent à valider les conations motivationnelles de ce professeur.

En comparaison avec P2M, il n'existe pas ici de dichotomie entre attitudes, et perceptions verbales. L'ensemble des actions semble orienté vers le même but, mais à un niveau quasi identique, relevant la plénitude d'utilisation des différents critères constitutifs de l'assertivité socio-conative, et, en définitive, l'étape dans laquelle se situe cet enseignant.

2.4.2.5- Attention portée à autrui

Les présents relevés loin de s'attacher à l'aspect communicationnel relèvent davantage des notions relationnelles, à savoir l'attention portée à autrui.

Ainsi, dans 33,8% des cas, les interventions de S4M ont eu pour objet d'encourager les capacités des élèves, cette donnée étant presque 10 fois supérieure à celle obtenue suite au recueil des données globales. Il y a donc ici un réel élément de différenciation confortant également l'impression laissée par ce professeur, à savoir un individu attaché à la réussite des ses élèves, à qui il importe de les soutenir, de les aider.

L'illustration suivante ne fait que renforcer notre propos, S4M recueillant des indices de mise en valeur des élèves plus nombreux que ceux relevés pour la moyenne de notre panel. En se détachant des simples résultats et en remontant à ce qu'est intrinsèquement cet enseignant (capacité empathique, degré d'assertivité...) ces résultats semblent normaux. En

revanche, sa capacité à pouvoir les utiliser renvoie à notre présente recherche et aux éléments significatifs contributifs à l'adoption d'une attitude d'assertivité socio-conative.

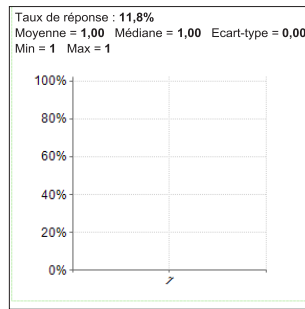


Illustration 109. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et S4M)

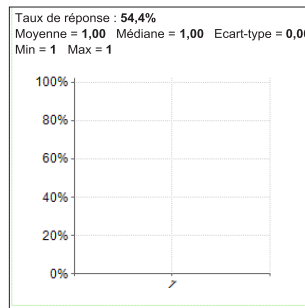
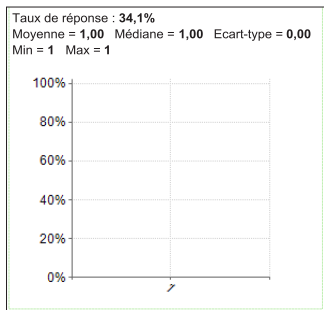


Illustration 110. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer (comparatif entre résultats globaux et S4M)

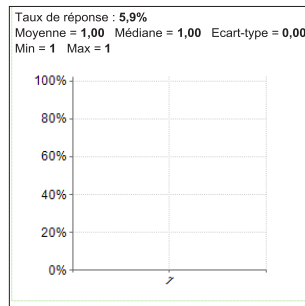
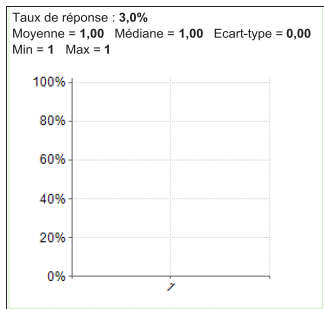


Illustration 111. Utilisation de formes d'humour (comparatif entre résultats globaux et S4M)

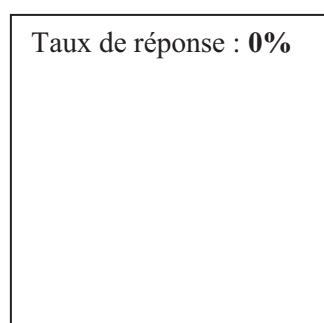
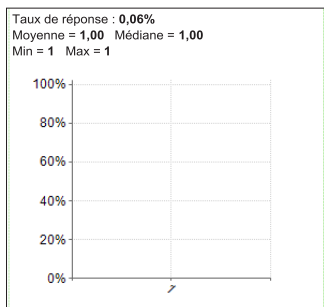


Illustration 112. Utilisation de jeux de mots (le bon mot) (comparatif entre résultats globaux et S4M)

Les deux premières illustrations de la page de gauche, une fois n'est pas coutume, présentent des résultats confortant notre propos. La valeur humaine, humaniste, la volonté d'aider, de considérer sont des éléments fortement présents dans l'attitude relationnelle adoptée par S4M avec ses élèves. L'écart des résultats obtenus entre ce professeur et la moyenne des résultats relevés en atteste.

2.4.2.6- Éléments singuliers

Comme nous avons pu le préciser dans le cas de P2M, les éléments singuliers peuvent être ce plus, ces principes, ces notions qui font la différence, qui individualisent l'enseignant, qui le créent, le constituent comme un être « à part entière et entièrement à part »¹⁴⁶. Analyser le comportement singulier des enseignants participe à la construction de leur profil, de leurs particularités, de ce qu'ils sont et de qui ils sont.

Individu qui s'est singularisé sur de nombreux points en regard des moyennes générales calculées avec l'ensemble des membres de notre panel, S4M se distingue également par l'utilisation de formes d'humour dans sa relation à l'élève. Les relevés mettent en évidence une utilisation plus importante que la moyenne.

Nous sommes donc de façon effective en présence d'une singularité. Celle-ci n'est plus de l'ordre de la relation, mais davantage de ce qu'est l'individu en lui-même, attestant par la même occasion, de la facilité avec laquelle il communique avec autrui et témoignant ainsi de son niveau de maîtrise sur le curriculum conatif.

¹⁴⁶ Nous reprenons ici les propos d'Alain Hébrard qui en 1998, dans les Cahiers pédagogiques n°361 utilisait ces mots pour définir l'EPS, discipline d'enseignement.

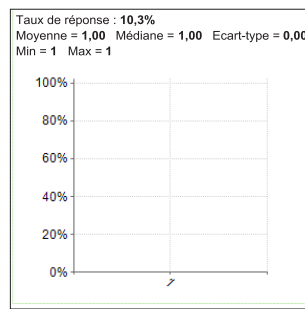
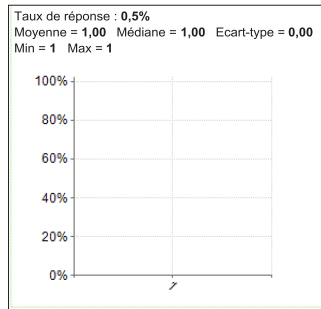


Illustration 113. Comportement en miroir (comparatif entre résultats globaux et S4M)

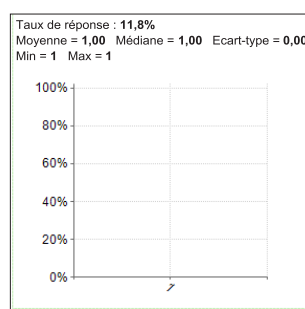
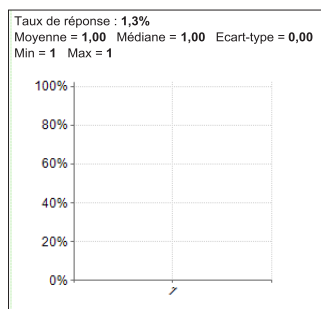


Illustration 114. Importance accordée au salut en début de cours (comparatif entre résultats globaux et S4M)

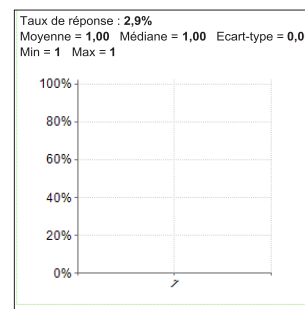
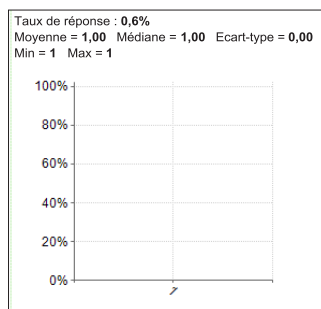


Illustration 115. Importance accordée au salut en fin de cours (comparatif entre résultats globaux et S4M)

Un autre élément traité contribuant à faciliter la relation à l'autre renvoie à l'utilisation d'un comportement en miroir. Élément contributif à la communication et indicateur potentiel de la capacité empathique de chacun, il est utilisé à 0,5% par la globalité des enseignants. En revanche, cet élément figure dans 10,3% des réponses de S4M. Il y a donc une réelle volonté de rentrer en communication avec les élèves, créant ainsi une forme de consonance conative facilitatrice du rapport enseignant-enseigné.

Enfin, le dernier élément que nous examinons se trouve en rapport au comportement adopté en début et fin de cours et plus spécifiquement à la notion de politesse avec l'utilisation du « bonjour » et du « au revoir ». Souvent attentif à la politesse de la part des élèves, si l'objet est de créer une congruence avec l'élève, il apparaît normal que l'enseignant adopte un comportement si ce n'est identique tout au moins en adéquation avec ce qui est attendu. Dès lors, le salut en début et fin de cours deviennent des éléments importants dont il faut tenir compte.

Dans le cas de S4M, nous constatons des valeurs initiales (bonjour) très élevées. Il sera intéressant de nous appuyer sur cet élément au cours de l'entretien tant cet aspect apparaît de façon nette. Le salut en fin de cours se voit également valorisé par S4M, mais à des hauteurs plus « raisonnables ».

Dès lors, si comme nous l'affirmons, les procédures et rituels d'entrée et de fin de cours conditionnent le bien être des élèves, leurs *a priori* et le ressenti qu'ils peuvent avoir d'un enseignant, nous pouvons, sans crainte de porter un commentaire erroné, affirmer que S4M est attentif à cet aspect des choses et contribue à créer une atmosphère propice au travail et à un climat de classe apaisé.

2.5- Analyse en composantes principales

L'analyse et la comparaison individuelle de ces 2 enseignants à l'aune des données globales recueillies nous a permis de mettre en exergue certains items qui, au regard des résultats observés, des différences significatives et des valeurs calculées, semblent porter en eux une importance notable dans l'établissement de critères d'assertivité socio-conative.

C'est pourquoi, afin d'optimiser notre démarche, nous avons cherché à affiner l'analyse de celles-ci en croisant les données recueillies.

3- Analyse individualisée au regard des valeurs globales

Élaborer un curriculum conatif nécessite d'apprécier le comportement et les caractéristiques de chacun afin de les rapporter à une grille théorique initiale dans l'optique de proposer un modèle cohérent, valide, des particularités comportementales caractéristiques de différences interindividuelles.

Dans la partie précédente, nous avons cherché à apprécier les écarts à la norme moyenne de 2 enseignants, ces derniers étant choisis en rapport à leurs caractéristiques relevant d'étapes d'assertivité socio-conative différentes. Ce premier constat a permis de mettre en avant certains écarts et relever certains déterminants. Toutefois, nous n'en sommes restés qu'à des données statistiques, sans chercher à nous intéresser aux motifs ou explications des comportements observés. C'est pourquoi, afin de mettre en lumière les différences conatives et contribuer à l'élaboration d'un curriculum, nous avons opté pour l'analyse individuelle de chaque enseignant en couplant les valeurs recueillies lors de l'analyse des films avec les données empathiques et assertives, le recueil des appréciations « élèves » et des éléments significatifs des propos recueillis lors des entretiens.

3.1- Analyse de M7M

Cette étude se rapporte à l'activité relationnelle de M7M, professeur de mathématiques. Titulaire du CAPES depuis 2001, il a enseigné dans différents établissements scolaires, en qualité d'enseignant titulaire, au départ en banlieue parisienne puis sur la région de Montpellier.

Il est actuellement au collège Vincent Badie depuis 8 ans.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique dans la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. Illustration 51). Ainsi, la capacité bienveillante de cet enseignant semble être un élément indifférent de différenciation par rapport aux autres enseignants.

Le test de Gordon met en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 3 registres : l'agressivité, la manipulation et l'assertivité, même si cette dernière n'est pas celle utilisée prioritairement.

Enfin, si le recueil des appréciations « élèves » atteste de la préférence de certains pour cet enseignant en comparaison aux autres professeurs de mathématiques, à aucun moment il ne figure parmi ceux qui ont le plus marqué les collégiens au regard de l'ensemble des matières et de l'ensemble des individus auxquels les adolescents ont été confrontés.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
M7M	24	23

Tableau 51. Valeurs empathiques de M7M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	3	10,34
Agressivité	10	34,48
Manipulation	8	27,58
Assertivité	8	27,58

Tableau 52. Résultats de M7M au test de Gordon

Revenant sur son rôle auprès des élèves, M7M évoque sa charge, les missions qu'il pense avoir auprès des élèves de collège. *« J'ai enseigné auprès de publics défavorisés et maintenant je suis à Montarnaud. Même si en apparence, on peut penser qu'ils ont plus de facilités, je me rends compte que certains élèves sont en grande difficulté. (...) Mon rôle est de les aider à comprendre ce que j'attends d'eux, à les faire progresser. (...) Bien sûr qu'il est important de s'occuper des élèves qui ont des difficultés. »*

Le recueil des observations abonde ce propos, les données traitant de sa capacité à avoir une écoute attentive relèvent des valeurs assez élevées. Ainsi, M7M affiche une écoute aux niveaux 4 et 5 à un peu plus de 97%. Son corollaire, l'écoute distraite, confirme cet aspect puisque autant le nombre de marqueurs (1 seul) que le niveau apprécié (2) sont faibles.

Doté d'une grande capacité de mouvement, cet enseignant se déplace beaucoup dans la classe. Il ne cesse de faire des va-et-vient, regarde, lit les réponses des élèves lors des phases d'exercices d'application, les interroge. Il manifeste ainsi une volonté de s'intéresser aux problèmes et réussites scolaires de chaque élève, de répondre aux besoins individuels, de s'attacher à la réussite de tous. Sensible à ce mode de fonctionnement individualisé, il privilégie une communication personnalisée, singulière. A ce titre, il n'est donc pas surprenant de constater que le nombre de sollicitations pour un élève représente près de 66% de ses différentes interventions.

Cependant, même s'il valorise une communication individuelle de proximité et que son écoute se révèle d'une grande qualité, nous avons également observé qu'il ne répond pas systématiquement aux différentes sollicitations des élèves. *« Il est nécessaire de ne pas répondre à tous les élèves. Je cherche à prioriser ceux ou celles qui sont en difficulté. Si je m'attarde trop, c'est du temps de moins qu'ils auront. »* La réponse obtenue lors des entretiens s'avère d'une grande clarté et semble très bien se coupler aux valeurs obtenues. Malgré tout, l'analyse qualitative que permet le travail à partir de séquences vidéo vient contredire en partie les propos tenus. En effet, nous avons pu constater à plusieurs reprises que certain(e)s élèves en difficulté (dyscalculique, dyslexique...) ne voyaient pas leurs appels couronnés de succès et ce, malgré leur insistance. Dès lors, ils ont eu tendance à se refermer sur eux-mêmes, chercher les réponses auprès de leur voisin et gérer les différentes crises temporelles qui jalonnaient les temps de travail/temps de correction.

Motivé par la transmission de sa discipline d'enseignement, M7M diversifie les supports de travail. Ainsi, les livres mis à disposition des élèves en début d'année sont très peu utilisés, ce professeur préférant s'appuyer sur les centres d'intérêt des élèves. Il cherche à contextualiser les exercices proposés. *« Il est important que les élèves soient motivés. Une fois où tu es venu installer la caméra, je me souviens avoir proposé un exercice qui prenait appui sur le foot, une autre fois sur la voile. Il est nécessaire, je pense, de prendre appui sur des exemples concrets. C'est d'ailleurs ce que j'explique à mes étudiants à la FDE de Montpellier. »*

Paradoxalement, le ton de voix utilisé ne répond pas à un registre émotionnel. Il est au contraire plutôt neutre, le volume étant assez élevé (à l'exception des moments d'interaction individuelle de proximité). A d'autres moments, ce ton devient plus directif, et sans le qualifier d'agressif, il perd de sa neutralité au profit d'un allant plus vif. *« Il est nécessaire de bouger un peu les élèves, de chercher à les sortir d'une forme de monotonie qui s'installe en classe. »* Les relevés établis lors des visionnages des séquences vidéo confortent ce point, 35,2% des interventions s'effectuant en utilisant une voix forte de diffusion, 25,4% une voix ferme.

Dans son rapport aux élèves, M7M fait état de certaines caractéristiques qui ont un impact sur son degré d'assertivité socio-conative. En premier lieu, il apparaît que le nombre de retours négatifs est supérieur au nombre de retours positifs, les valeurs observées faisant état de 7,4% contre 6,6%. De plus, l'analyse qualitative nous renseigne sur certains moments qui ont un impact négatif sur l'appréciation que les élèves peuvent avoir de leur enseignant. Ainsi, malgré la volonté de M7M de s'intéresser aux élèves en difficulté, un passage observé dans un film nous montre cet enseignant ne laissant pas le temps de réflexion nécessaire à une collégienne, ceci ayant déjà été abordé précédemment, mais au delà, apportant à voix haute un jugement négatif à une élève ayant des problèmes de dyscalculie. Cette séquence, relativement longue, nous dévoile un enseignant qui, pour aider une élève, utilise un processus fort déstabilisant et à même de réduire encore l'estime de soi cette adolescente. Ainsi, il utilise une voix forte, illustre son explication d'exemples relativement infantilisants, marque la non réussite de cette élève pour au final, passer à la correction sans lui laisser le temps de répondre au problème posé. Lors de notre entretien, nous avons essayé de guider M7M autour de cet exemple. Au final, aucune réponse n'a été apportée car il n'a visiblement pas été marqué par la portée de son mode communicationnel ni par l'impact que celui-ci a eu auprès de l'élève en difficulté.

En second lieu, l'écart entre retours positifs et retours négatifs atteste du mode de relation pédagogique instauré par cet enseignant. « *Il est nécessaire de leur dire les erreurs qu'ils ont pu commettre, de les corriger. Cela leur évite de faire deux fois les mêmes erreurs. Je suis là pour leur dire quand c'est juste et quand c'est faux.* » Si ce point s'avère naturel lors des corrections individualisées, c'est-à-dire lorsque les élèves sollicitent leur enseignant pour savoir si la réponse apportée au problème posé est valide, nous avons également constaté que ces éléments de communication se retrouvaient en classe entière, avec un volume de voix élevé. Dès lors, il s'avère que, sur ce point précis, cette double utilisation des régulations remédiatrices soit un aspect bloquant dans la dimension socio-conative de l'assertivité, le respect de l'intégrité d'autrui n'étant pas en totalité respecté.

Enseignant dynamique et sportif, M7M apprécie le fait de créer des liens particuliers avec ses élèves. En ce sens, nous avons pu relever des traits d'humour, des jeux établis avec certains ou certaines, des touches de plaisanterie dans sa façon de s'exprimer. « *Évidemment que je joue avec les élèves. J'apprécie cette forme d'échanges.(...) Certains élèves réagissent bien à cela. C'est un bon moyen de les accrocher. D'autre part, cela fait partie de moi. Je ne me force pas.* » Parallèlement à cela, nous constatons une propension à jouer également avec son corps, à utiliser ce moyen pour communiquer à travers des mimes, gestes et gesticulation. M7M associe fortement le langage verbal avec le langage corporel. Ainsi, ce type de communication revient dans 18% des temps relationnels. « *Je suis un méditerranéen, je m'exprime avec les mains. Ça a surpris certains élèves lorsque j'ai enseigné en banlieue parisienne, puis je me suis rapidement rendu compte que je tenais là un élément propice à l'instauration d'un bon climat de classe. (...) Les élèves aiment bien quand je m'exprime ainsi. Sans chercher à trop en faire, mais cela me correspond.* » Lié à son passé de sportif ou pas, M7M est un enseignant « de proximité ». Les occasions où il se place dans l'espace proche n'est pas rare. Les indicateurs relèvent un taux à 53,3%. Ainsi, cette recherche de proximité se confirme. « *Il est important d'être proche des élèves. Ceci évite que notre discussion perturbe les autres élèves et assure une meilleure... je dirais intimité de l'échange, même si le terme est mal choisi car il renvoie trop maintenant à une notion affective alors que je le vois dans une signification tournée autour de la discrétion.* » Bien évidemment, le corollaire à cette position et cette proxémie revient à la quasi absence de barrière ou de retrait évoqués par une quelconque posture. M7M semble proche de ses élèves et ne se cache pas, ne se dissimule pas corporellement. « *Je me sens bien quand je suis en classe. Je ne vois pas pourquoi je me cacherais ou je serais en retrait. (...)* [D'autre part,] *si les élèves ressentent de*

la crainte chez leur enseignant, c'est la porte ouverte à de nombreuses dérives. Pour ma part, je n'ai pas ce problème. »

Enfin, le dernier élément que nous aborderons renvoie aux moments d'entrée ou de sortie de classe. Très vite les élèves sont en activité, des routines d'installation existant. Il y a peu de place à l'agitation, M7M faisant preuve de beaucoup de rigueur sur ce point. En revanche, la politesse inhérente à toute rencontre avec une personne est négligée puisqu'à aucun moment ce professeur ne dit « bonjour » ou « au revoir » à ses élèves dans les différentes séquences que nous avons observées. Pourtant cet aspect est un élément important pour lui. *« La prise en main des élèves est une chose importante, voire essentielle en fonction des endroits où tu enseignes. Ici, à Montarnaud, ça va, mais dans des collèges plus difficiles, tu ne peux pas te louper. (...) J'attends des élèves qu'ils s'installent rapidement, dans le calme. Je ne sais pas ce qui se passe entre 2 cours, mais je veux pouvoir démarrer rapidement. Évidemment, en début de séquence, je leur explique ce qui va se passer, surtout si quelque chose de nouveau se produit. Cela a été le cas lorsque j'ai pris le temps de leur expliquer le pourquoi des caméras dans la classe. »*

3.2- Analyse d'E4M

Cette étude se rapporte à l'activité relationnelle d'E4M, enseignant d'anglais. Titulaire du CAPES depuis 1992, il a enseigné dans différents établissements scolaires, en qualité d'enseignant titulaire, sous le statut de TZR ou en poste fixe.

Il est actuellement au collège Vincent Badie depuis 19 ans.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. Tableau n° 53). Dès lors, la capacité bienveillante de cet enseignant peut participer comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants.

En guise de confirmation, le recueil des appréciations « élèves » atteste de la préférence de certains pour cet enseignant en comparaison à d'autres professeurs d'anglais. E4M figure même dans la liste de ceux qui ont le plus marqué les collégiens au regard de l'ensemble des matières et de l'ensemble des individus auxquels les adolescents ont été confrontés.

En revanche, le test de Gordon met en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 3 registres, la fuite, la manipulation et l'assertivité, cette dernière n'étant pas celle prioritairement utilisée.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
E4M	29	27

Tableau 53. Valeurs empathiques d'E4M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	13	39.39
Agressivité	4	12.12
Manipulation	7	21.21
Assertivité	9	27.27

Tableau 54. Résultats d'E4M au test de Gordon

E4M évoque son ancienneté, ses sources de motivation et son envie toujours intacte. *« J'enseigne au collège depuis son ouverture en 2001. J'ai connu les débuts un peu chaotiques, puis la montée des effectifs jusqu'à la situation actuelle. J'ai eu bon nombre d'élèves, et eu la chance d'avoir les frères et les sœurs d'une même famille. (...) C'est important et c'est très intéressant de pouvoir enseigner à différents membres d'une même famille. (...) Même si les années passent, je constate que j'aime toujours autant ce métier. (...) J'aime voir les élèves progresser, les sentir apprécier l'anglais. »*

Malgré une nette motivation pour sa discipline d'enseignement et une capacité empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de cet établissement, E4M dispose d'une capacité d'écoute attentive moins élevée que d'autres enseignants pourtant moins appréciés par les élèves. En effet, la valeur obtenue à la suite de l'analyse des séquences vidéo révèle que 74,5 % des temps d'écoute attentive se situent entre les échelles 4 et 6, contre près de 95% pour d'autres enseignants (M7M par exemple). Questionné à ce sujet, il nous explique que *« sur l'instant, je n'ai pas l'impression de ne pas écouter. Il me semble que mon écoute est de qualité. Le point que tu soulèves m'interpelle. (silence) Après réflexion, c'est vrai. Si l'élève n'enrichit pas davantage la réponse, ou qu'il souhaite me parler d'autres choses et que je dois avancer, j'ai tendance à être moins réceptif. Finalement, je sélectionne ce qui va apporter quelque chose et ce qui est pour moi chronophage. »* En parallèle, nous observons que ce professeur a fait état d'une écoute distraite de niveau 5 dans 4,9 % des cas. Ces résultats confortent donc notre analyse et notre impression quant au recul pris par E4M lors de certaines situations d'échange.

D'autre part, nous avons également constaté qu'il ne prend pas le temps de répondre à certaines sollicitations, et ceci à hauteur de quasiment 10% de l'ensemble des demandes des élèves. Fort de ce constat, nous avons souhaité aller plus loin dans l'approfondissement de cette question. Quels éléments motivent un enseignant empathique à se détacher des élèves lorsque ces derniers font part (en levant la main) d'interrogations ou de besoins particuliers ? *« J'ai bien conscience de ne pas donner la parole à tous les élèves ou de ne pas répondre à chacun d'eux. Je dois essayer de m'intéresser à toutes et tous, laisser du temps de parole à chacun d'eux. D'un autre côté, comme je l'ai dit précédemment, je ne peux pas perdre trop de temps. »* A nouveau, le rapport à la durée réapparaît dénotant une forme de centration sur l'aspect temporel de sa transmission de savoirs, aspect que nous caractérisons comme technique, car élément pratique spécialisé des processus d'acquisition de connaissances chez

les élèves. Ce point se révèle également être un élément dans le ressenti des attentes institutionnelles, à savoir le fait de pouvoir achever le programme demandé.

Pourtant, au-delà des considérations précédentes et du retour verbal de cet enseignant, l'analyse qualitative des séquences vidéo nous permet de mettre en évidence une forme d'« unidirectionnalité ». E4M a tendance à sur-solliciter un ou deux élèves, négligeant de donner la parole à d'autres. Ainsi, malgré les propos tenus et les intentions déclarées, ce professeur fait preuve de préférences à l'attention de quelques-un(e)s, ceci contribuant par voie de conséquence à accentuer le sentiment d'injustice chez les adolescents, source de perception d'iniquité, et par voie de conséquence de conflit socio-conatif.

Cependant, chaque chose étant une et singulière, constitutive d'un ensemble multiple, complexe, parallèlement à cette « négligence » affichée, E4M utilise une partie de son temps pédagogique à répondre à des interrogations qui ne sont pas en lien avec le cours. Dans ce cas de figure, il se place en qualité « d'empathie », adulte, éducateur, dont le rôle est d'aider, conseiller ou encore orienter les adolescents dans leur construction sociale, identitaire, individuelle. *« C'est important de répondre aux problèmes des élèves. (...) Bien sûr que je ne peux pas tout régler, tout résoudre. Par contre, je pense qu'il est nécessaire de prendre du temps par moments, pour parler et aborder des sujets qui les (les élèves) préoccupent. »*

En termes de mobilité, E4M se déplace peu, les résultats obtenus à l'item « mobilité » attestant d'une prédominance du niveau 2 (33,8%), du 3 (28,6%) et du 1 (18,2%), l'ensemble représentant donc 80,2% de l'ensemble des observations relevées. *« Je n'aime pas être assis quand je fais cours. Je préfère pouvoir aller et venir. »* Lorsque nous lui signalons sa faible mobilité, il nous explique que *« cela me permet de voir tous les élèves, de garder une sorte de contrôle visuel sur l'ensemble du groupe. »*

Le ton de voix utilisé reste sur cette réserve et ce recul corporel, puisque 53,3% des échanges se font sur la base d'un ton neutre, les autres interventions étant dans un registre nuancé, l'ensemble porté par un volume élevé (voix forte de diffusion). La tessiture vocale ferme n'est utilisée que 2,2% des interventions. Nous supposons ici que l'impact assertif révèle le mode de communication employé. Préférant la fuite et la manipulation à l'agressivité, E4M utilise une structure vocale faiblement susceptible d'entraîner des conflits avec les élèves. *« Je n'aime pas avoir des conflits avec les élèves. (...) Même s'il est de mon*

rôle et de ma fonction d'assurer l'autorité en classe, je préfère nettement les situations calmes et sereines. (...) Je pense que la tranquillité et la sérénité d'une classe passe par le comportement de son enseignant. » Cependant, malgré cet aspect et cette façade vocale relativement neutre, E4M apprécie jouer avec les élèves, entretenant une relation détendue, sereine. Ainsi, il n'est pas rare de le voir sourire ou avoir des moments de détente avec ses élèves. Le relevé effectué lors des visionnages des séquences vidéo fait état d'une valeur de 8,2% à l'item « blagues » contre seulement 3%, valeur moyenne de l'ensemble des données relevées. Il transparait donc la nature hédonique de cet enseignant et son inclination à entretenir une relation légère, distrayante avec ses élèves. « J'aime bien rire avec les élèves, avoir des moments d'humour. C'est important pour eux et pour moi. Cela détend l'atmosphère et permet de créer du lien. »

Du côté corporel, ce professeur, à plusieurs reprises, s'est trouvé en situation de repli, utilisant certaines parties de son corps ou son bureau comme une barrière entre lui et les élèves. « Je ne cherche pas à me protéger ou à me cacher, du moins de façon consciente. Je cherche davantage à occuper mes mains je pense. En fait, je n'avais pas conscience de me comporter ainsi. Par conséquent, il m'est difficile d'apporter un éclairage sur ce point. » Malgré ces observations, d'autres relevés font état d'une facilité de mouvement. E4M est une personne qui a beaucoup bougé, non pas en termes de déplacement, mais davantage dans une logique de mimes ou de gesticulation. Ainsi, si la valeur moyenne est de 14,1% pour l'ensemble des enseignants, elle atteint 50,5% pour ce professeur. « Bouger fait partie de mon mode de communication avec les élèves. Si j'en rajoute, j'ai l'impression qu'ils accrochent mieux à mon propos, ils sont plus intéressés. Pourtant ce n'est pas dans ma nature. Je suis quelqu'un de discret, réservé, mais là, c'est différent. »

Au-delà de l'aspect motivationnel, le langage corporel utilisé lors des différentes séquences observées révèle l'utilisation du visage à des fins de communication, les temps d'écoute étant ponctués de hochements de tête ou d'expressions faciales modulées. Là encore, E4M se différencie des valeurs moyennes obtenues pour adopter un comportement nettement plus significatif. Ainsi confronté à retour informationnel visuel positif, les élèves sont davantage enclins à communiquer, à s'exprimer. Le rapport à l'autre devient plus facile, générant également une proximité accrue avec la personne qui adopte cette attitude.

Dans son rapport aux élèves, le degré d'assertivité socio-conative semble également se révéler. Premièrement, le nombre de retours positifs à la suite des réponses d'élèves révèle un taux de 8,2% opposé à une absence de retours négatifs. *« Je pense qu'il est nécessaire de valoriser les bonnes réponses des élèves. Ça les motive et les reconforte. »* Plus précisément, ils sont composés d'« encouragements », de « mise en valeur », de « valorisation des capacités », l'ensemble étant accompagné d'« aides et de conseils ». Deuxièmement, même si E4M n'effectue pas de réponses négatives, nous avons malgré tout observé 10,3% de « critiques » à l'égard des élèves, ces derniers étant seulement en lien à des problèmes d'ordre disciplinaires.

Enfin, comme pour l'ensemble des enseignants observés, le dernier élément abordé renvoie aux moments d'entrée ou de sortie de classe. Même si le temps de mise en activité est plus long que pour d'autres enseignants, nous observons malgré tout l'absence de longueurs inutiles. E4M laisse un peu de liberté aux élèves avant de reprendre la main et de débiter son cours.

En ce qui concerne les formules de politesse attendues à chaque début et chaque fin de cours, E4M ne se démarque pas de la moyenne globale obtenue. Le temps et la répétition accordés au salut en début de cours est plus long que celui de fin de séquence. *« Je sais qu'il est normal de dire bonjour et au revoir. Je le fais naturellement. (...) A la fin du cours, il est plus difficile de leur dire car le temps est compté, les élèves sont pressés et parfois je termine certaines explications suite à des questions et je ne peux pas donc pas les saluer tous. »*

3.3- Analyse de P1F

Cette étude porte sur l'activité relationnelle de P1F, enseignante de sciences physiques. Titulaire du CAPES depuis 2002, elle a enseigné dans différents établissements scolaires, en qualité d'enseignant titulaire, sous le statut de TZR ou en poste fixe.

Actuellement au collège Vincent Badie depuis 14 ans, elle est à temps complet depuis 10 ans.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. tableau n° 55), avec une différence de 3 points entre les valeurs obtenues au mois de juin et celles recueillies en septembre. La capacité empathique de P1F participe comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants.

Le relevé élèves atteste de la préférence de certains pour cette enseignante en comparaison à d'autres professeurs de sciences physique. Si lors de sa nomination dans cet établissement, les retours élèves la situaient *quasi* à égalité préférentielle avec son collègue de la même matière, depuis la mutation de celui-ci et de l'arrivée d'un nouvel enseignant, la préférence va nettement en direction de P1F. Par-delà cette comparaison disciplinaire, P1F fait partie des enseignants dont le nom est cité en qualité d'enseignante préférée sur l'ensemble de la scolarité, toutes matières confondues.

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 3 registres, la fuite, la manipulation et l'assertivité, cette dernière étant celle prioritairement utilisée.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
P1F	29	26

Tableau 55. Valeurs empathiques de P1F à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	3	10
Agressivité	7	23,33
Manipulation	8	26,66
Assertivité	12	40

Tableau 56. Résultats de P1F au test de Gordon

« J’enseigne au collège depuis 2005. Au début, j’ai eu des compléments de service dans d’autres collèges et au départ de Christophe, j’ai pu effectuer la totalité de mon service ici. J’avoue préférer cette situation. C’est difficile de pouvoir s’impliquer quand on est sur plusieurs établissements. On a l’impression de survoler certaines choses, de ne pas pouvoir se donner entièrement. (...) Je me plais à Montarnaud. Les élèves sont sympas, travailleurs pour la plupart et certains m’amusent. »

Dotée d’une capacité empathique au-dessus de la moyenne des autres enseignants de cet établissement, P1F dispose d’une qualité d’écoute élevée, les valeurs obtenues lors de l’analyse des séquences vidéo attestant de cette disposition. Ainsi, plus de 75% des données obtenues la situe à un niveau 4 ou au-dessus (sur une échelle allant de 1 à 6).

Dans ses relations avec les élèves, P1F apprécie d’échanger, ne se cantonne pas à la seule réponse professorale. Un dialogue s’instaure comme en atteste les relevés effectués lors des analyses de ses interventions. En moyenne, il y a 2,75 échanges lors de chaque interaction avec un élève (contre 1,53 en valeur globale). *« C’est vrai que j’échange beaucoup avec les élèves. (...) Les séquences que tu as filmées ont souvent été réalisées lors de TP¹⁴⁷ ou de travaux en groupe. Je passe de l’un à l’autre ce qui m’amène à discuter. Malgré tout, il n’est pas faux de dire que je discute avec eux. J’aime bien. Et en plus, je réponds à leurs demandes et interrogations. Ça aide à comprendre. »*

Cependant, nous observons des moments de non réponse à des sollicitations. La valeur établie se situe à près de 12%. *« Comme je te le disais, lors d’un TP, il est difficile de pouvoir aller voir un groupe lorsqu’il m’appelle. D’une part parce qu’il y en a plusieurs, d’autre part, parce que je préfère terminer mon explication avec un, avant d’aller en voir un autre. Et puis,*

¹⁴⁷ TP est un acronyme qui signifie travaux pratiques.

je sais que certains appellent davantage que d'autres. Il me faut donc essayer d'équilibrer ma présence au mieux entre ceux qui me demandent et ceux qui ne le font pas. Alors, je vais les voir et je contrôle qu'ils soient en activité. »

Peut-être en raison de cette volonté d'échanger, de discuter et de solliciter les élèves, la durée de ses temps d'intervention est relativement longue avec un temps moyen de 22 secondes contre 20 secondes en moyenne générale. Même si ce décalage semble minime, sur un total de plus de 120 interventions par séquence d'enseignement, cela représente une durée de 4 minutes. P1F est donc une enseignante qui parle beaucoup et qui intervient beaucoup auprès de ses élèves. Selon le mode de relation établi, nous pouvons subodorer une volonté affirmée de diriger, contrôler, superviser, ou perçu autrement, enclin à aider, soutenir, conseiller l'élève dans ses apprentissages. Ici, le temps est une donnée statistique importante, cependant, à durée équivalente, c'est son type d'utilisation et le mode relationnel établi qui va conditionner l'étape d'assertivité socio-conative dans laquelle se situera cette enseignante. Ici, compte tenu des valeurs obtenues, des observations relevées et de la teneur de l'entretien, cette enseignante se situe à une étape contextuelle. Dès lors, la durée va dans le sens d'une meilleure adéquation socio-conative contrairement à ce qui pourrait se produire à l'étape 1 ou 2, où à durée équivalente, l'utilisation faite du temps disponible contribue peu ou prou à une consonance relationnelle.

« Je ne réponds pas uniquement à des questions portant sur le contenu du cours. Il m'arrive d'avoir à gérer des cas plus personnels. Je n'aime pas trop, ce n'est pas mon métier. Par contre s'il faut le faire ou que je sens que l'élève en a besoin, je le fais sans problème. Ça prouve aussi que les élèves ont confiance en moi. D'autre part, cela me permet d'adapter mon discours, de mieux connaître cet(te) élève, et peut être ensuite, d'en parler avec mes collègues. » Pour poursuivre ce propos, nous avons observé que 7,7% des interactions étaient sans lien avec le cours. *« Ce ne sont pas uniquement des soucis personnels, les élèves peuvent me parler de leur week-end, ou plus terre à terre, on peut parler de projets, de la tombola ski (sic) ou de bien d'autres choses encore. »*

En termes de mobilité, P1F se déplace de groupe en groupe. Il est difficile de considérer qu'elle soit une enseignante avec une grande mobilité, et pourtant, sa capacité d'anticipation rend ceux-ci d'une grande efficacité. Il y a donc un paradoxe entre les valeurs brutes obtenues à l'issue du visionnage des films et l'analyse qualitative qui peut être faite. *« Je suis quelqu'un qui va au contact des élèves. Encore plus quand on est en TP où ma*

présence auprès de chaque groupe devient si ce n'est indispensable, du moins ultra importante. »

Cette forme d'intimité se retrouve dans la proxémie qu'elle a avec ses élèves. 8,5% des interventions ont été faites dans l'espace propre de l'élève, 29,5% dans son espace proche. Comparativement, les valeurs moyennes offrent des pourcentages à 3,7% et 20%.

Sur le plan vocal, P1F utilise une large gamme du registre qui est à sa disposition avec une très légère préférence pour un ton neutre (41%) mais très vite suivi par un ton nuancé (38%). Le niveau sonore est variable, cependant la volonté de privilégier la proxémie avec les élèves est également illustrée avec le volume sonore puisque 35,9% des interventions ont été réalisées avec un ton discret contre 11,7% en moyenne. D'autre part, 18,8% de ses prises de parole ont été effectuées sur un ton ferme, illustrant les moments où P1F a jugé nécessaire de réimposer une forme de discipline dans sa classe. *« Je n'aime pas que les élèves fassent n'importe quoi en cours. Je ne supporte pas de les voir ne rien faire, ou s'amuser ou faire autre chose que ce que je leur demande. Dans ces cas-là, j'interviens et ils s'en rendent vite compte. »*

Répondant ainsi aux valeurs assertives présentées précédemment, P1F est une enseignante qui fait preuve d'autorité par un mode assertif par moments, autoritaire à d'autres. La part d'intentions ou de consignes à tendance " directives " se monte à 29,1% alors que la valeur obtenue sur l'ensemble des retours est à 21,4%. Comme pour l'aspect temporel précédemment commenté, cette valeur tend à la catégoriser aux étapes 1 ou 2, autrement dit, lorsque la structure l'emporte sur les 2 autres composantes. Dans ce cas précis, ce mode de fonctionnement est une illustration certes de la structure personnelle de P1F, mais se comprend également comme une technique adoptée de gestion de classe voire une intention calculée lors de situations de classe ou de comportements jugés déplacés. Dès lors, il ne s'agit plus d'observer un professeur à une étape émotionnelle ou fonctionnelle, mais bien d'un professionnel de l'éducation évoluant *a minima* à l'étape technique.

Sa posture physique, à ce titre, renvoie une certaine quantité d'informations quant à la posture intellectuelle et relationnelle qu'elle souhaite adopter. Pourtant si avenante « proxémiquement », elle affiche une posture corporelle plutôt neutre (63,7%), voire fermée (6%). Même si ces valeurs se situent en dessous des résultats moyens (66% et 14,7%), ils dénotent une forme de retrait, de recul que les élèves doivent dépasser dans la création d'une consonance socio-conative. *« Je ne cherche pas à être froide ni distante, par contre je ne vais pas non plus me mettre en spectacle ou me forcer à avoir une attitude qui ne me correspond*

pas. » Illustrant encore davantage notre propos, nous observons également le peu de mouvements ou d'attitudes de congruence exprimés, les valeurs obtenues étant de 3,4% à l'item « hochement de tête » (10,2% pour la moyenne générale) et 2,1% à l'item « expression faciale » (7% pour la valeur générale). D'autre part, comme le révèle le précédent propos, P1F est une enseignante qui affirme ses convictions lors de notre entretien tout comme en classe. Les résultats obtenus à l'item « liberté de parole » ainsi qu'à celui « est honnête » en attestent. *« C'est important d'être franc. Je ne suis pas là pour leur mentir. C'est vrai que parfois je joue, je gruge un peu, mais c'est quand ça sert mon contenu. Par contre, je pense que le franc-parler, l'honnêteté c'est important. S'il m'arrive de parler de façon sèche à certains élèves ? Évidemment. Par contre, je pense qu'ils le méritent. »*

Pour autant, P1F apprécie de jouer avec ses élèves, ces moments de complicité, d'échanges, de jeu. *« Évidemment je blague avec eux. C'est essentiel. Pour moi et pour eux. S'il n'y a pas ça, je pense qu'il n'y a pas de réelle relation prof-élève On reste sur de l'à-peu-près. »* En ce sens, l'item « blagues » affiche une valeur à 2,6% contre 3% pour la moyenne générale.

Enfin, accordant de l'importance aux modalités d'accueil, nous concluons notre analyse par ces moments particuliers que sont l'entrée et la sortie de classe. P1F salue ses élèves dès leur entrée en classe, même si elle ne le fait pas nominativement lors de leur arrivée échelonnée. Contrairement à d'autres professeurs, l'installation et le début du cours se font rapidement. Enfin, à la fin de sa séquence, cette enseignante prend le temps de dire « au revoir ». Ainsi, pour leur accueil la valeur obtenue est légèrement inférieure à la moyenne (0,9% contre 1,3%) alors que pour la sortie elle est supérieure (0,9% contre 0,6%). *« L'entrée en classe et la sortie sont deux moments importants. Je sais que je leur dis bonjour dès leur arrivée et j'attache de l'importance à leur dire au revoir à chaque fin de cours. J'attends certaines choses d'eux, c'est normal qu'en retour, je sois également polie. »*

3.4- Analyse de M2M

Cette quatrième étude porte sur l'activité relationnelle de M2M, professeur de mathématiques. Titulaire du CAPES en 1993, il a enseigné dans différents établissements scolaires. Il est actuellement au collège Vincent Badie depuis 2001. Il a donc connu l'ouverture de ce collège et son évolution.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique au-dessous de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. Tableau n° 57), avec une différence de 2 points entre les valeurs obtenues au mois de juin et celles recueillies en septembre ce qui entraîne un capital empathique relativement bas lors des premiers contacts avec les élèves. Sa capacité empathique peut donc être perçue comme un élément discriminant en raison de cette différenciation négative qui existe en regard des autres enseignants.

Le relevé élèves atteste de la préférence de certains pour cet enseignant en comparaison à d'autres professeurs de mathématiques. Ainsi, sur l'ensemble des élèves qui l'ont eu en cours, 47,6% l'ont jugé comme étant le meilleur enseignant de mathématiques qu'ils avaient eu au collège. En revanche son nom ne revient que 3 fois comme ayant été l'enseignant préféré, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : « *Car il permettait de travailler efficacement en ayant des temps plus ludiques: prenait des cas les plus concrets possible (stats avec les matchs joués de L1). / Parce qu'il savait être juste, tout en étant ouvert. / M2M est le professeur du collège qui m'a donné le plus envie de continuer dans les sciences, là où je suis encore et où je réussis. »*

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 3 registres, l'agressivité, la fuite, et la manipulation. L'assertivité arrive uniquement en quatrième position, dernier mode de communication adopté.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
M2M	19	17

Tableau 57. Valeurs empathiques de M2M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	9	28,12
Agressivité	11	34,37
Manipulation	7	21,87
Assertivité	5	15,62

Tableau 58. Résultats de M2M au test de Gordon

« Je fais partie des plus anciens enseignants du collège ; je suis arrivé à son ouverture en 2001. Je n'ai pas envie de partir, de changer, j'habite à proximité, les élèves sont moins difficiles qu'ailleurs même si le changement de population sur la commune se fait ressentir au collège. Je suis impliqué dans plusieurs projets. A demander ma mutation ce serait éventuellement pour un lycée ou la fac. »

Doté d'une capacité empathique en dessous de la moyenne des autres enseignants de cet établissement, M2M dispose d'une écoute assez variable, dont la qualité n'est pas toujours optimale. Ainsi, les relevés effectués à la suite du visionnage des films nous apportent les valeurs suivantes : écoute attentive de niveau 1 : 8,7%, écoute attentive de niveau 2 : 26,1%, écoute attentive de niveau 3 : 15,2%, écoute attentive de niveau 4 : 10,9%, écoute attentive de niveau 5 : 32,6%, écoute attentive de niveau 6 : 6,5%, soit au final 50% des relevés compris entre 1 et 3 et 50% entre 4 et 6.

Dans ses relations avec les élèves, M2M utilise et privilégie un échange centré sur sa matière et rentre quelquefois en discussion ou en sur-sollicitation avec eux. Ainsi, en moyenne, il a 1,65 échange lors de chaque interaction avec un élève (contre 1,53 en valeur globale). *« Je n'ai pas tendance à discuter avec les élèves. Quand ils ne comprennent pas, je leur explique à nouveau, mais généralement je me cantonne à ma réponse. Comme je le disais, s'ils ne comprennent pas, alors ils questionnent une nouvelle fois. »*

« Je n'aime pas répondre quand il y a le chahut ou que plusieurs m'appellent. Je préfère nettement le calme, la politesse. Les élèves doivent adopter une attitude correcte. Je ne veux pas que ce soit le bazar en classe. ». Faiblement amené à ne pas répondre aux demandes individuelles (2,4% pour M2M contre 4,2% en moyenne), ce professeur a, par contre, tendance à ignorer les demandes de groupe (18,8% pour M2M contre 5,4%). Si ces données confortent le propos précédent, elles relèvent également le type de fonctionnement,

l'ambiance de classe, le rapport socio-conatif entretenu. D'autre part, en rapprochant cette analyse des résultats obtenus au test de Gordon, nous pouvons estimer que M2M établit un rapport d'autorité fort où l'élève dispose de peu de place pour s'exprimer. Il doit s'adapter aux règles imposées par l'enseignant, ces dernières étant ou pouvant être perçues comme contraignantes, cloisonnantes, fermées. Pour conforter notre propos, nous avons observé que le temps accordé à la gestion de classe (consignes, silence..) représente 48,2% de ses interventions, soit quasiment la moitié sur tout ce qui est en lien avec le fonctionnement. Il n'y a, par contre, pas de sur-utilisation du temps de parole. La durée de ses temps d'intervention est quasiment dans la moyenne générale, son temps de parole étant en moyenne de 20,93 contre 20,48 pour l'ensemble des enseignants observés.

De façon plus qualitative, si ce temps est essentiellement occupé à la gestion de classe, des règles et consignes de travail, de silence, etc., vu dans une acception d'assertivité socio-conative, ce type de relation correspond à des postures beaucoup plus proches des étapes 1, 2 ou 3 que de celles guidées par la contextualisation ou l'expertise. De la recherche de la sécurité personnelle, à l'application de techniques strictes de gestion de classe, il n'y a qu'un pas, l'étude des autres modes relationnels (posture, voix, etc.) contribuant à affiner notre analyse.

« Je ne suis pas là pour résoudre les problèmes des élèves. Je n'en ai pas les compétences. Il peut arriver que certains élèves me parlent de leurs difficultés, mais la plupart du temps, j'apprends ça en salle des profs. (...) Il est bien évident que quand j'apprends qu'un ou une élève a des problèmes, j'en tiens compte dans ma relation. J'essaie de faire attention. »

En termes de mobilité, M2M se déplace très peu. 55,6% de ses déplacements sont au niveau 1 de l'échelle, 23,5% au niveau 2 et 7,4% au niveau 3. A eux deux réunis, les niveaux 4 et 5 représentent uniquement 13,5%. Il n'y a pas non plus d'anticipation, ou de mouvements antérieurs au don de parole puisque cet item n'apparaît que 7,1% des fois. *« J'ai tendance à rester face aux élèves, ça me permet de mieux les voir. Non, plutôt de tous les voir. Je peux contrôler plus facilement ce qui se passe dans la classe. Je vois qui travaille, qui ne travaille pas, même si ce sont souvent les mêmes qui sont dans un rôle. Je connais mes élèves. Je sais qui va poser problème et qui va bosser. »*

Corolaire ou suite logique de cette faible tendance à la mobilité, M2M se tient à distance des élèves. Ainsi, sa proxémie se limite à l'espace proche (15,3% contre 20% en

moyenne). *« Je fais en sorte de ne pas trop m'approcher des élèves. On ne sait jamais. Je préfère rester prudent. Je ne veux pas qu'un ou une élève interprète mal mes gestes. J'ai déjà eu l'occasion d'avoir des conflits avec des élèves. Pas pour ça. Je n'ai pas envie que ce genre de problème m'arrive. »* Éprouvant des difficultés à rentrer en consonance avec un tiers, les tests d'empathie confirmant ce point, M2M se tient à distance, semble éprouver des difficultés à gérer la relation avec l'autre, la distance étant un marqueur de ses barrières.

Sur le plan vocal, M2M utilise prioritairement une voix forte de diffusion (45,9%), parfois ferme (18,8%), d'autres fois neutre (36,5%) ou encore nuancée (38,8%).

8,2% de ses interventions sont qualifiées, dans les résultats obtenus, de communication sur la base de l'émotion. Ceci correspond à des réponses en réaction, à des moments d'énervement. Le mode de communication agressif, la faible capacité empathique se font jour à travers cette illustration. *« Je ne supporte pas qu'un élève manque de politesse, me réponde ou me tienne tête. Les règles sont posées, le règlement intérieur du collège est là pour imposer certaines choses. Il faut les faire respecter. (...) Je sais que certains collègues ne jouent pas le jeu, n'appliquent pas le règlement intérieur. Après c'est n'importe quoi. Les élèves font ce qu'ils veulent. Il n'y a plus de cadre. »* Cherchant vraisemblablement à poser cette volonté, à affirmer cette autorité, M2M est directif dans ses prises de parole et interpellations, cette approche représentant 37,1% de ses interventions (21,4% étant la valeur moyenne observée chez l'ensemble des enseignants), les aspects interrogateurs ou interpellant arrivant ensuite avec des pourcentages d'utilisation de 18,8% et 8,2%.

La posture physique renvoie également d'autres informations afférentes à la relation instaurée avec autrui. M2M affiche principalement une posture neutre, cette attitude représentant 61,2% (66% comme valeur moyenne globale) voire fermée à 29,4% contre 14% en valeur moyenne globale. Malgré tout, nous sommes confrontés à une personne qui utilise beaucoup son corps afin de transmettre ses contenus aux élèves. La valeur rapportée s'élève à 18,8% contre 14,1% pour la valeur moyenne globale. Nous trouvons dans ce contraste entre attitude usuellement affichée et mouvements et autres gesticulations toute la motivation et toute l'envie que M2M a pour faire passer son contenu, pour faire apprendre les élèves. *« Je parle avec les mains. Je suis quelqu'un du sud. Parfois, je sens que je m'emporte, que je me mets à trop bouger, mais c'est comme ça. Je veux leur transmettre, leur apprendre. Je suis pris par ma matière »*. Cette passion pour sa matière se retrouve puisque les valeurs égales ou

supérieures au niveau 3 de l'échelle représentative de ce point représentent 64% de l'ensemble de son total global.

Cependant, toute relation à l'autre à travers son soi étant complexe, au-delà du surinvestissement postural interprétable comme une grande facilité à lier relation à autrui, nous notons une utilisation de barrières entre lui et ses élèves, tant par l'utilisation du bureau comme tel, que le simple usage des mains ou des bras à cet effet.

Paradoxalement, pour une personne si peu douée d'approche empathique, nous observons le grand nombre de mouvements ou d'attitudes de congruence exprimé, les valeurs obtenues étant de 15,3% à l'item « hochement de tête » (10,2% pour la moyenne générale) et 9,4% à l'item « expression faciale » (7% pour la valeur générale).

Pris dans ce rapport de domination, M2M se prête peu à l'amusement avec les élèves. *« Il y a un temps pour chaque chose. Mais si les élèves sont sympas, que la classe est tranquille, bien sûr qu'on peut jouer et s'amuser un peu avec eux. Une ou deux boutades, ça détend l'atmosphère. (...) Je sais que les élèves ne me voient pas comme d'autres profs. J'ai un côté sérieux que d'autres n'ont pas. »* En ce sens, l'item « blagues » affiche une valeur à 2,4% contre 3% pour la moyenne générale.

Enfin, accordant de l'importance aux modalités d'accueil des élèves par l'enseignant, nous concluons notre analyse par ces moments particuliers que sont l'entrée et la sortie de classe. M2M salue ses élèves dès leur entrée en classe, le pourcentage relevé, 1,2%, étant très proche de la moyenne générale globale. Par contre, nous ne relevons aucun au revoir lorsque les collégiens quittent la salle de classe. Enseignant proche des règles, règlements, us et coutumes, l'oubli de ce point contribue à créer une dissonance socio-conative, les attentes qu'il a pour ses élèves n'étant pas, dans ce cas de figure précis, appliquées à sa propre personne, créant par voie de conséquence un sentiment d'injustice nuisible à toute relation sociale.

3.5- Analyse de M9M

Cette cinquième étude porte sur l'activité relationnelle de M9M, enseignant de mathématiques. Enseignant de 38 ans, il a exercé un autre métier avant de se tourner vers le professorat. Titulaire du CAPES en 2015, il effectue son année de stage au collège Vincent Badie en qualité de stagiaire mi-temps et fait l'apprentissage, tout au long de cette année des rouages administratifs et des aspects didactiques et pédagogiques.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique au-dessous de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. tableau n° 59), avec égalité parfaite entre les valeurs obtenues au mois de juin et celles recueillies. Son capital empathique est donc relativement bas lors des rencontres avec ses élèves. Sa capacité empathique peut donc être perçue comme un élément discriminant de part cette différenciation négative qui existe en regard des autres enseignants.

Aucun élève ayant effectué le test n'a porté son nom comme meilleur enseignant de mathématiques, et donc, encore moins comme enseignant préféré, toutes matières confondues.

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 2 registres, l'agressivité, la fuite, et la manipulation. L'assertivité arrive ensuite avec un taux beaucoup plus bas.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
M9M	20	20

Tableau 59. Valeurs empathiques de M9M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	12	33,33
Agressivité	13	36,11
Manipulation	6	16,66
Assertivité	5	13,88

Tableau 60. Résultats de M9M au test de Gordon

« Je débute dans ce métier. J'ai voulu changer car il m'intéresse. Par contre, j'ai peur de ne pas y arriver. Je suis en difficulté face aux élèves et je ne sais pas comment m'y prendre. Il y a du chahut, ils ne travaillent pas. J'ai demandé des solutions à mon tuteur, il m'a expliqué que déjà, je dois les mettre en rang avant d'entrer en classe. (...) Tu en penses quoi ? »

Dotée d'une capacité empathique en dessous de la moyenne des autres enseignants de cet établissement, M9M dispose d'une écoute assez basse, laissant à penser qu'elle entrave les bonnes relations enseignant-élève. Ainsi, les relevés effectués à la suite du visionnage des films nous apportent les valeurs suivantes : écoute attentive de niveau 1 : 29,6%, écoute attentive de niveau 2 : 35,2%, écoute attentive de niveau 3 : 20,42%, écoute attentive de niveau 4 : 13,%, écoute attentive de niveau 5 : 1,9%. Il n'y a aucun relevé de niveau 6. Ces chiffres à eux seuls sont un parfait reflet de la difficulté qu'est la sienne de se concentrer sur son contenu, son bien-être, sa disponibilité à l'égard de ses élèves.

Lors de ses relations avec les élèves, M9M rentre peu en discussion avec eux. Il privilégie une relation unique sur le principe de question-réponse. Dès lors, le nombre d'interactions est limité, M9M préférant les réponses singulières et sans ouverture. *« Ce n'est pas agréable pour moi d'échanger trop longtemps avec les élèves. Souvent, cela est sujet à polémique. Par conséquent limiter la possibilité d'ouverture, c'est limiter le risque. »*

Faiblement amené à ne pas répondre aux demandes individuelles (0,8% pour M9M contre 4,2% en moyenne), ce professeur ignore par contre les demandes de groupe (28,9% pour M2M contre 5,4% pour la moyenne générale globale). L'analyse qualitative contribue à pousser notre examen. A vouloir répondre à chacun, il ne répond plus à personne, la qualité de ses retours souffrant de profondeur. D'autre part, confronté à une agitation générale de la part de ses élèves (même ceux réputés calmes), il ne peut faire face à un flot de demandes ce qui a pour conséquence de réduire fortement sa capacité attentionnelle. Peu enclin à sévir, il préfère ignorer, faisant preuve dans ce cas d'un comportement de fuite, caractéristique qui a nettement été mis en évidence par le test de Gordon. Le rapport établi avec les élèves est construit sur la fuite, voire des tentatives d'autorité. L'assertivité est nettement en retrait. Cherchant à se justifier, (technique peu efficace visiblement), ses temps de parole sont longs. Quasiment 34 secondes alors qu'en moyenne, notre relevé évalue la durée moyenne à 20,48 secondes, la durée maximale observée ayant été de 234 secondes, soit 3 minutes 54 secondes

sans s'arrêter. Confronté à ce constat, nous pouvons d'ores et déjà affirmer qu'il ne peut capter l'attention de tous ses élèves. L'observation des séquences vidéo a confirmé ce point.

Du point de vue qualitatif, nous observons que les propos portent à 84,3% sur l'aspect organisationnel, la gestion de la classe. Ainsi la passation des consignes, les demandes de silence et autres accaparent son temps, et celui de ses élèves. En considérant que la mission de l'enseignant réside dans la construction de savoirs et de compétences par l'élève¹⁴⁸, force est de constater que celle-ci ne représente au maximum que 15,7% du temps de parole. Par conséquent, il ne peut pas satisfaire ses élèves. Les plus scolaires sont déçus car frustrés de ne pas travailler. Quant aux élèves les plus en difficulté, ceci leur évite une mise en danger à savoir le moment où ils devront affronter leurs problèmes et afficher leur incapacité à résoudre certaines tâches. *« Je ne me laisse pas faire. Je les sanctionne quand ils perturbent mon cours. Je ne suis pas là pour me laisser marcher sur les pieds. (...) Mon cours avance. Je propose des exercices et nombreux sont ceux qui les résolvent. »* Observateur indirect de la gestion de classe, nous avons constaté que si M9M menace souvent ses élèves *« Je vais prendre ton carnet. » « Je vais te mettre une heure de retenue. » « Je vais sévir. »* Dans les faits, il n'y a pas de sanction, laissant le discours sans suite. Au cours d'une leçon, un enseignant de la classe voisine est même intervenu afin de rétablir le calme, laissant M9M sans voix ni réaction suite à cette incursion.

Très peu mobile, 52,1% de niveau 1, 35,6% de niveau 2, 5,5% de niveau 4 et 6,8% de niveau 5, M9M emprunte une attitude de retrait, de protection. Il adopte une conduite frontale, face à ses élèves. *« Je reste face à eux, comme ça je les vois. Et pour leur parler, c'est plus facile. »* Nombreux sont les moments où il fait barrière avec ses mains (10,6%), ses bras (18,2%) ou son bureau (23,1%). Il ressent le besoin de se retrouver, de s'isoler. A titre d'exemple, suite à un échange un peu vif avec un élève lui reprochant son changement de place ainsi que la non information de la tenue d'une interrogation, M9M a éprouvé la nécessité de se mettre en recul afin d'attraper sa bouteille d'eau et de boire quelques gorgées, se coupant ainsi de la classe, de son « agresseur », suspendant le temps.

148 Notre propos n'est pas ici d'aborder les missions de l'enseignant telles que décrites dans le Bulletin Officiel n° 18 du 30 avril 2015 et intitulé « Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré ». Ce texte précise de façon plus précise et à la fois plus large les différents rôles qu'un professeur devra tenir. Pour notre part, il s'agit avant tout de caractériser le rôle communément attendu et véhiculé.

Paradoxalement, M9M est, à différents moments, à proximité de ses élèves pour parler, que ce soit dans l'espace proche (24%) ou l'espace propre (2,5%). Après analyse de la vidéo, deux cas de figure se sont principalement posés. Le premier, c'est quand M9M a fait la démarche de s'approcher ou quand il est à l'initiative de ce rapprochement (il reste au tableau et demande à un élève de venir corriger un exercice). Dans le second cas de figure, il subit cette proxémie. Il s'agit là de moments où des élèves se sont levés (ou n'étaient pas encore assis) et se sont nettement rapprochés de lui pour lui parler. Si l'enseignant recule dans un premier temps, bloqué par le bureau ou le mur, il ne peut plus se déplacer et se voit contraint de subir cette faible distance.

Sur le plan vocal, M9M utilise prioritairement une voix forte de diffusion (29,8%), parfois ferme (14,9%) souvent monocorde et neutre. A cette étape conative, il n'est pas surprenant de constater l'utilisation également d'une voix forte criée, attestant d'un état émotionnel fort accompagné d'une incapacité à gérer ses émotions et par conséquent le volume de diffusion sonore. *« Je me mets parfois en colère. (...) Si je monte le ton, c'est pour marquer mon agacement et également me faire entendre de tous. »*

Prisonnier de cette relation émotionnelle, les interpellations à l'attention des collégiens sont faites principalement sur un mode directif. A travers cela, la volonté d'affirmation de sa propre autorité statutaire se dégage. Cependant, peu confiant dans sa capacité à maîtriser son groupe classe, nous observons également des interventions construites sur un mode hésitant. La valeur de 9,9%, représentative des modes de communication de M9M se trouve en fort décalage avec la donnée générale moyenne qui affiche seulement 1,4% .

La posture physique renvoie également des données confortant notre précédente analyse. M9M affiche prioritairement une attitude fermée, celle-ci représentant 57% de son comportement observé, 14,7% étant la valeur moyenne globale. Une fois encore, nous pouvons constater une différence conséquente entre cet enseignant et l'ensemble de notre panel professoral.

Peut-être bloqué par l'anxiété ou encore en raison de son potentiel empathique, nous n'avons observé aucune attitude de congruence envers ses élèves. Ainsi, M9M n'a effectué aucun mouvement de tête, ou n'a eu d'expression faciale contributive à la création de liens par un langage non verbal. Il en est de même au niveau verbal, cet enseignant n'ayant émis aucun retour positif ni encouragement à la suite des réponses des adolescents.

Enfin, comme nous avons pris le soin de le faire antérieurement, nous concluons notre analyse par ces moments particuliers que sont l'entrée et la sortie de classe. M9M salue ses élèves dès leur arrivée en classe, le pourcentage relevé, 0,9%, attestant de son soin à procéder à cette entrée en matière. Par contre, le temps mis à s'installer et à se mettre dans les conditions de travail s'est avéré extrêmement long. Plus de 10 minutes alors qu'il cherchait à utiliser une technique donnée par son tuteur, à savoir, ranger les élèves à l'extérieur, leur indiquer la place qu'ils devaient occuper et les faire entrer deux par deux. Toutefois, ayant opté pour un positionnement à l'extérieur de la classe, il ne pouvait observer et gérer les conditions d'installation dans la salle. Les collégiens ne respectant pas l'ordre établi et s'amusant entre eux, une forte agitation était déjà installée à son entrée. *« Je ne sais pas gérer l'entrée dans la classe. J'ai demandé à mon tuteur. Il m'a donné une solution. Elle m'aide à fonctionner. Ça va mieux. (...) Je sais que c'est important de mettre les élèves dans de bonnes conditions lors de leur entrée en classe. »* Pour ce qui est de la sortie de classe, si celle-ci se fait dans une grande agitation, M9M n'oublie pas de saluer ses élèves, le pourcentage observé étant le même que pour l'entrée, 0,9%.

3.6- Analyse de B2F

Cette sixième étude porte sur l'activité relationnelle de B2F, enseignante de sciences de la vie et de la terre¹⁴⁹. Titulaire du CAPES en 2002, elle a enseigné dans plusieurs établissements scolaires. Elle a été nommée au collège Vincent Badie en 2005 et y exerce depuis.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen démontre un potentiel empathique légèrement au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. tableau n° 61), avec une différence de 2 points entre les valeurs obtenues au mois de juin et celles recueillies en septembre, mais contrairement à ce qui se produit pour la plupart des enseignant(e)s, B2F connaît des valeurs plus élevées au mois de septembre. Sa capacité empathique peut donc être perçue d'une part, comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants, d'autre part comme un élément favorable car elle se trouve être de meilleure qualité lors des premiers contacts avec les élèves.

Les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des élèves attestent de la l'inclination de certains d'entre eux pour cette enseignante en comparaison aux autres professeurs de SVT. Ainsi, l'ensemble des élèves qui l'a eu en cours l'a positionnée comme meilleure enseignante de cette matière. De plus, son nom revient à 9 reprises comme ayant été leur professeur préférée, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : *« Elle très marrante. C'est un match serré entre deux professeurs : B2F et S4M. / Parmi tous les professeurs que j'ai eu j'ai préféré cette enseignante car elle sait rendre sa matière passionnante. Ses cours sont toujours accompagnés de TP ce qui permet de mieux les comprendre. Ensuite, la trace écrite de ses cours est facile à comprendre. Enfin, elle encourage les élèves même ceux qui sont les plus en difficulté. / Ces profs ont toujours cru en moi, m'ont aidé à progresser que ce soit dans la matière ou non. Ils m'ont aidé à grandir. Ils m'ont toujours soutenu, du moins cela est mon ressenti. Ils ont toujours été gentils et compréhensifs. Je m'entends bien avec eux, et pour moi, la relation prof/élève est très importante. Ces profs vont me manquer au lycée. (Propos qui concernent B2F, E3M, S4M et Z1F) / Professeur vraiment proche de ses élèves qui fait des cours ludiques. / Ils étaient à l'écoute des élèves mais surtout leurs méthodes d'enseignement n'étaient pas classiques car les élèves participaient de façon active aux cours. Il y avait beaucoup d'échanges, d'interactions. Leurs cours étaient très intéressants, ce sont des professeurs que, je pense,*

¹⁴⁹ Dans de notre propos, nous désignerons cette matière avec l'acronyme SVT

beaucoup d'élèves regrettent. (Propos qui concernent B2F et E3M) / Je comprenais bien ses cours et c'était une professeur sympathique. / Enseignants joyeux, toujours (ou presque ;) contents de faire ce métier, désireux d'aider les élèves, toujours à l'écoute, qui savent rigoler de temps en temps. En plus les deux matières SVT et EPS m'intéressaient. (Propos concernant B2F et S4M) / Car ce sont des professeurs qui ont été très à l'écoute, et très pédagogues pour chacun des élèves ! (Propos concernant B2F et P2F) / Pour nous avoir proposé un cours en plus afin d'observer une dissection et pour m'avoir fait tellement aimer la biologie que je suis restée dans ce domaine. »

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées essentiellement sur 3 registres, l'assertivité, la fuite, et la manipulation. L'agressivité arrive au quatrième rang, dernier mode de communication adoptée.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
B2F	23	25

Tableau 61. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	9	27.27
Agressivité	4	12.12
Manipulation	7	21.21
Assertivité	13	39.39

Tableau 62. Résultats de B2F au test de Gordon

« Je suis arrivée au collège à la rentrée 2005. J'ai eu quelques difficultés pour choisir mes niveaux de classe, ma collègue choisissant sans forcément en discuter avec moi. Les élèves sont vraiment supers. Ils sont travailleurs et motivés. (...) Je participe ou j'ai participé

à de nombreux projets, Erasmus, ski, environnement, AET¹⁵⁰, etc. A l'heure actuelle, je suis professeur principal, et suis impliquée dans le projet de la classe EIP¹⁵¹. J'aime travailler dans des conditions agréables, sereines. C'est beaucoup mieux. »

Dotée d'une capacité empathique au-dessus de la moyenne des autres enseignants de cet établissement, B2F dispose d'une bonne qualité d'écoute. Les commentaires laissés par les anciens élèves en attestent. Les résultats obtenus au cours de l'analyse des séquences vidéo le confirment. Elle se situe au niveau 5 dans 52,1% des cas et au niveau 4 dans 30,9%, soit 83% à eux seuls. Si à cela, nous ajoutons les 2,1% de niveau 6, la qualité d'écoute supérieure à 3 (niveau médian établi pour notre recherche) représente 85,1% de l'ensemble. B2F accorde donc une importance prépondérante à l'écoute lors de ses interactions avec les élèves. « J'essaie d'être disponible pour tous les élèves. Il est normal de répondre à leurs attentes. Je n'ai pas tendance à les négliger ou les ignorer. (...) Je porte une réelle attention à ce qu'ils disent. Ça me permet de comprendre leurs difficultés, leurs problèmes. (...) Je ne me force pas pour faire ça. C'est une partie de moi. »

Dans ses relations avec les élèves, B2F échange peu. Il y a peu de dialogues qui s'instaurent. Cette enseignante pose une question, prend le temps d'écouter la réponse et surenchérit très rarement. Pour autant, cela ne signifie pas qu'elle n'a pas de discussions avec les collégiens. Dans 2,4% des cas, elle diffère sa réponse, bien souvent à la fin du cours. Là, l'échange s'installe. « Quand je sens qu'une situation est particulière je préfère différer sa résolution à la fin du cours. Là, je dispose de plus de temps. (...) Souvent, les problèmes personnels sont expliqués à la fin du cours. Je ne trouve pas que ça regarde les autres élèves. Tout ce qui est personnel doit le rester. En plus, je pense que l'élève se sent plus libre à ce moment-là de me parler. J'essaie de les connaître (les élèves). En fait, je m'intéresse à eux. » Preuve de cette volonté de n'oublier et de ne négliger personne, les relevés effectués attestent que B2F répond systématiquement aux demandes des élèves. Les items « absence d'écoute pour un élève » et « absence d'écoute pour tous les élèves » indiquent une valeur nulle.

En termes de durée, ses temps d'intervention sont sensiblement supérieurs à la moyenne globale. Elle mobilise 22,25 secondes par réponse contre 20,48 en moyenne. « Je n'aime pas parler longtemps. Les élèves décrochent au bout d'un moment. Par contre, je ne

¹⁵⁰ Actions Éducatives Territoriales

¹⁵¹ Élèves Intellectuellement Précoces

veux pas non plus aller trop vite. Dans ces cas-là, plusieurs ne comprennent pas et je dois reprendre. (...) En fait, le temps est relatif. Tout dépend ce qu'on a à dire. »

Pour poursuivre ce propos, nous avons observé que 26,8% des interactions étaient sans lien avec le cours. *« Je peux parler de tout en classe. Raconter des anecdotes, comme je te le disais tout à l'heure, parler de problèmes personnels. A côté de ça, il y a bien évidemment les informations administratives et les projets auxquels participent les élèves. Tu as plutôt eu tendance à venir filmer la classe dont je suis professeur principal et celle qui est impliquée dans le projet ski. Il y a avec eux des moments où on parle des projets. Ça n'a rien à voir avec le cours de SVT. »* L'explication apportée permet de relativiser le pourcentage obtenu. Cependant, après avoir étudié une nouvelle fois le film avec cette information, nous persistons dans notre propos, à savoir une disposition à aborder des sujets autres que ceux relatifs à la matière enseignée.

En termes de mobilité, B2F se déplace entre les tables, allant d'élève en élève, puis elle revient à son point de départ, lieu de projection des supports vidéo de son cours. Il est important de noter que, contrairement à d'autres enseignants, ce lieu de projection ne se trouve pas sur le bureau, mais au milieu des élèves ce qui implique une certaine proximité avec eux. Ainsi, si les résultats bruts apportent une mobilité modérée, (niveau 1 : 42,4%, niveau 2 : 16,3%, niveau 3 : 4,3%, niveau 4 : 4,3%, niveau 5 : 16,3%, niveau 6 : 16,3%), sa capacité à anticiper, c'est à dire se rapprocher des élèves ainsi que son positionnement relativement central en font une enseignante dont la gestion du déplacement est efficace et efficiente. *« Je passe souvent de table en table. Ça me permet de vérifier où en sont les élèves, de contrôler et parfois de répondre à leurs attentes et demandes. »*

Si B2F ne rentre à aucun moment dans l'espace propre des élèves, elle est dans leur espace proche à 18,1%, contre 20% comme valeur moyenne globale. Elle laisse donc une certaine distance physique contrairement à l'aspect psychologique et cognitif qui se révèle rechercher une grande proxémie.

Sur le plan vocal, B2F utilise une large gamme du registre qui est à sa disposition avec une nette prédominance pour un ton nuancé (55,9%). Le ton neutre, souvent utilisé jusqu'à maintenant représente pour sa part 35,8% du bagage vocal de cette enseignante. Contrairement à la moyenne générale de notre panel d'enseignants qui affiche une moyenne

de 28,5%, B2F utilise peu une voix forte de diffusion, ce moyen de communication ne s'élevant qu'à 14,2%. En revanche, proche de ses élèves, la communication établie au moyen d'une voix discrète a été évaluée également à 14,2% de l'ensemble des échanges tenus. La similitude de ces deux valeurs est un élément significatif de l'approche de ce professeur dans la relation avec les collégiens. Loin de les brusquer, elle utilise des modes relationnels favorisant la création d'un climat de classe apaisé. *« Bien sûr qu'il m'arrive d'élever la voix. Cependant, je ne suis pas persuadée que ce mode de communication soit efficace sur le long terme. Je pense en revanche que ponctuellement, ça fonctionne. »*

Soucieuse de faire progresser ses élèves et de transmettre une discipline d'enseignement à travers laquelle elle prend plaisir, B2F accorde une priorité à l'interpellation par une approche interrogative (26%) avant d'utiliser un registre plus directif (18,1%). Une fois encore, elle se différencie de la moyenne globale qui affiche une approche inverse. *« Je questionne les élèves. Ça les oblige à réfléchir et peut être que ça les interpelle. Ils sont alors plus attentifs, plus intéressés. En plus, je me creuse la tête à essayer de trouver un moyen ludique pour aborder les sujets traités. Tu le sais, j'ai recréé la série NCIS pour le travail sur la génétique. Je fais un faux volcan qui crache de la lave et rajoute des playmobils en bas. Je m'éclate à préparer tout ça. Et les élèves se régale. C'est super. »*

Cet aspect lié au jeu, au plaisir est un élément qui transparait dans l'analyse des supports vidéo. Ainsi, les items « blagues » et « jeux de mot (le bon mot) » affiche respectivement 2,4% et 0,8% comme valeurs relevées. Si pour l'aspect « blagues » B2F est légèrement en dessous de la moyenne, en revanche pour « jeux de mots » elle est nettement au-dessus, la moyenne globale apportant une valeur quasi nulle à savoir 0,06%.

L'analyse de sa posture physique est conforme à l'image qui peut être perçue d'une enseignante ouverte et attentive aux autres. Ainsi, M2F se révèle avoir une attitude ouverte dans 48,8% des cas soit une valeur un peu de 2 fois supérieure à la moyenne générale. Il y a là un réel élément de différenciation entre elle et la moyenne des résultats de l'ensemble de notre panel d'enseignants. Bien évidemment, la valeur « neutre » est par conséquent inférieure. M2F n'affiche pas de recul non plus ou de fermeture face aux élèves. Hormis les moments où elle se retrouve derrière le bureau, celui-ci faisant office d'obstacle, elle ne fait pas état de moments où une partie de son corps ou d'éléments extérieurs pourraient créer une barrière entre elle et le groupe classe. *« Je suis à l'aise en classe. C'est presque ma deuxième maison. »*. Sereine face aux collégiens, elle n'hésite pas à exprimer ses opinions, sa façon de

penser. Elle fait preuve ainsi d'une grande honnêteté intellectuelle (représenté par un niveau 5 sur notre échelle d'analyse) dans ce propos. Ceci lui permet également d'accepter parfois d'avoir tort, d'accepter la position de ses élèves. *« Bien sûr que j'admets quand je me trompe. Il n'y a pas de raison. En plus, après, c'est plus facile pour moi de reprendre les élèves. Mais il n'y a pas de raison. »*

Très attentionnée, nous avons également pu observer B2F apporter des corrections aux cahiers des élèves sans leur faire de remarque (ce à quoi l'élève a répondu par un sourire) ou encore leur proposer du matériel quand ils ont oublié le leur. Elle encourage les élèves suite à leurs bonnes réponses (15,7% contre 15,1% en valeur moyenne globale) et, adoptant une attitude franche et honnête avec ses élèves, relève également leurs erreurs (11,8% contre 7,4% en valeur moyenne globale).

Pourtant, paradoxalement, dans son rapport à l'autre, malgré toute l'écoute et l'attention portée autour du climat de classe, elle n'a émis aucun signe corporel révélateur ou créateur de consonance avec l'autre. Aucun mouvement de la tête (hochement) ou autres expressions faciales. *« Je ne sais pas. Tu m'interpelles sur quelque chose auquel je n'avais pas réfléchi. Je ne peux pas te répondre. »*

Enfin, l'observation et l'analyse des films mettent en évidence des habitudes de travail comprises et appliquées. L'installation se fait rapidement et le cours débute très vite. Pour autant, et confortant le point précédent sur l'absence de signes faciaux de congruence, M2F n'a pas accueilli ses élèves par un « bonjour » ni quitté en leur disant « au revoir ». *« Je pensais l'avoir fait. Je sais que je souhaite qu'ils s'installent rapidement. L'arrivée échelonnée est peut être une raison. »*

3.7- Analyse d'E3M

Cette septième étude porte sur l'activité relationnelle d'E3M, enseignant d'anglais. Titulaire du CAPES en 2003, il a enseigné dans plusieurs établissements scolaires. Il a été nommé au collège Vincent Badie en 2008 et y exerce depuis.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen atteste d'un potentiel empathique en dessous de la moyenne des enseignants de l'établissement (Cf. tableau n° 63). La comparaison des écarts entre ses résultats et les moyennes générales obtenues révèle l'existence de 1 point de différence en moins pour la valeur obtenue au mois de juin et de 3 pour celle de septembre.

D'autre part, comme nous l'avons noté dans l'étude traitant de ces relevés, sa capacité empathique semble moins élevée au retour des vacances estivales. Un écart de 4 points sépare les 2 phases de test. Elle peut donc être perçue d'une part, comme un élément de différenciation négatif par rapport aux autres enseignants, d'autre part comme un élément défavorable sa valeur étant nettement plus faible lors des premiers contacts avec ses élèves.

Pour autant, les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des élèves attestent de l'inclination de plusieurs d'entre eux pour cet enseignant dans la discipline scolaire "anglais". C'est ainsi que 29 des 39 élèves qui l'ont eu en classe l'ont mentionné comme meilleur enseignant de cette matière. De plus, son nom revient à 14 reprises comme ayant été leur professeur préféré, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : *« Ces profs ont toujours cru en moi, m'ont aidé à progresser que ce soit dans la matière ou non. Ils m'ont aidé à grandir. Ils m'ont toujours soutenu, du moins cela est mon ressenti. Ils ont toujours été gentils et compréhensifs. Je m'entends bien avec eux, et pour moi, la relation prof/élève est très importante. Ces profs vont me manquer au lycée. (Propos qui concernent E3M, B2F, S4M et Z1F) / Ils étaient à l'écoute des élèves mais surtout leurs méthodes d'enseignement n'étaient pas classiques car les élèves participaient de façon active aux cours. Il y avait beaucoup d'échanges, d'interactions. Leurs cours étaient très intéressants, ce sont des professeurs que je pense, beaucoup d'élèves regrettent. / (Propos concernant E3M et B2F) / Parce que je m'entendais super bien avec lui. Son humour est top. Ses cours ne suivent pas le programme donc ils sont vraiment très intéressants. Il ne nous prend pas pour des cons contrairement au programme d'anglais. Et c'est grâce à lui que j'ai vraiment progressé en anglais surtout à l'oral. / Parce que E3M m'a aidé dans de nombreux domaines et je m'entendais extrêmement bien avec lui. / Professeur motivé, capable de nous*

motiver, d'adapter le programme selon les intérêts des élèves. / J'ai adoré les cours d'E3M car ses cours m'ont permis d'avoir une autre vision sur le monde. Il nous a montré qu'on pouvait apprendre en s'amusant. C'est le professeur qui restera dans ma tête car il était impliqué dans ce qu'il faisait en apportant sa touche personnelle. Les cours dynamiques où tout le monde participe sont plein de richesses. Le fait de faire des choses variées en anglais nous permet de nous ouvrir au monde et aux différents genres d'art. En tout cas j'aimerais le remercier plus d'une fois pour tous ses cours inoubliables qui m'ont fait progresser sur tous les plans. / C'est un professeur à part qui a une manière d'enseigner particulièrement efficace et surtout, il est sympathique. / Il était un des seuls professeurs avec lequel on apprenait vraiment quelque chose. On ne travaillait pas sur un programme ancien et non intéressant, mais sur des films, musiques ou textes intéressants. Il pouvait être drôle mais en ayant de l'autorité malgré tout. Excellent professeur, meilleur que j'ai eu de toute ma scolarité, lycée inclus. / Professeur rafraîchissant qui sortait des conventions et apportait de la vie à ses cours. Voilà un professeur qui aime son métier et donne l'envie d'apprendre ! / J'ai toujours trouvé E3M et sa manière d'enseigner parfaitement intelligente, c'est un homme vrai qui a un très large panel culturel et qui cherche réellement à apprendre quelque chose je n'ai pas honte de dire que c'est probablement grâce à cet homme même si il ne le sait pas que je suis aujourd'hui ce que je suis. C'est une personne que j'admire et qui est d'une certaine manière un exemple. / Professeurs motivés, capable également de nous motiver, de nous faire aimer leur matière. (Propos concernant E3M et S4M) / Deux super profs. Merci à eux. (Propos concernant E3M et S4M) »

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées principalement sur 3 registres, le premier étant la manipulation, le second l'assertivité et enfin l'agressivité en troisième. La fuite semble peu utilisée dans le mode relationnel de cet enseignant.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
E3M	24	20

Tableau 63. Valeurs empathiques d'E3M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	4	12,12
Agressivité	7	21,21
Manipulation	13	39,39
Assertivité	9	27,27

Tableau 64. Résultats d'E3M au test de Gordon

« Je crois que je suis arrivé à Montarnaud en 2008. Les gamins sont sympas. Ils sont partants pour plein de choses. C'est cool. A côté de ça, on en a certains qui sont limite. Ce ne sont pas de méchants mômes, mais le raisonnement est un peu limité. Je participe ou j'ai participé à de nombreux projets –Erasmus, voyage en Angleterre, en Irlande etc. Cette année, je suis professeur principal de la classe EIP¹⁵². J'ai vraiment voulu faire partie de ce projet. (...) Autrement, je joue de la musique avec deux, trois anciens élèves. C'est cool. Et ce sont de supers gratoux (guitaristes).»

Doté d'une capacité empathique inférieure à la moyenne des autres enseignants de cet établissement, E3M dispose d'une qualité d'écoute variable. Les résultats obtenus au cours de l'analyse des séquences vidéo le confirment, affichant un taux de 49,2% de niveau 4 ou plus, et par conséquent, 50,8% compris entre le niveau 1 et le niveau 3. Pour compléter le propos, notons qu'il n'y a aucune valeur de niveau 6 et que les deux pics se situent au niveau 2 avec 45,3% et au niveau 5 qui affiche un pourcentage de 42,5%. *« Quand un élève pose une question, je l'écoute. (...) Mon attention est peut être variable en fonction des propos tenus. Quand c'est inintéressant ou inutile, je décroche ou plutôt, je n'accorde pas trop d'intérêt. Je préfère être attentif lorsque les élèves répondent aux questions, essaient de verbaliser. (...) Ce qui est important en anglais, c'est de parler. Il faut parler. C'est ce qui permet de progresser. »* Ce propos voit sa confirmation dans le recueil statistique effectué autour de l'item « écoute distraite ». Pour cet enseignant, même si la valeur moyenne n'est pas aussi élevée que celle de la moyenne des autres enseignants¹⁵³, nous constatons en revanche une fréquence d'apparition quasiment deux fois supérieure (8,4% contre 4,6%).

¹⁵² Id.

¹⁵³ Les données relevées pour l'ensemble des enseignants apportent les valeurs suivantes : niveau 1 : 3,8%, niveau 2 : 1,3%, niveau 3 : 13,9%, niveau 4 : 11,4%, niveau 5 : 46,8%, niveau 6 : 22,8%

E3M affiche les valeurs suivantes : niveau 3 : 53,3%, niveau 5 : 33,3%, niveau 6 : 13,3%

Dans ses relations avec les élèves, E3M échange peu. Il laisse faiblement la place aux dialogues. Son mode communicationnel est prioritairement interrogatif (à 48,6%) très vite accompagné d'un mode plus directif dans 41,3% des cas. Ces pourcentages sont en phase avec les résultats observés au test de Gordon. La manipulation, l'agressivité et l'assertivité étaient mis en avant. Ici, la directivité d'E3M est nettement prévalente, couplée à un mode interrogatif nécessaire dans le cadre de transmission de savoir et bienvenue quand il s'agit de sensibiliser les élèves, de les rendre acteurs de leurs apprentissages. *« J'interroge beaucoup les élèves. Je les questionne, je les sollicite, je les amène à réfléchir, à formuler des réponses, à s'exprimer en anglais. »*

Ne différant jamais ses réponses suite aux demandes des élèves, E3M a parfois tendance à ne pas écouter ceux qui le questionnent ou l'interpellent. Il ne leur donne pas la parole, ne prend pas le temps de les écouter, ou plus simplement choisit de ne pas le faire. *« Il arrive souvent que plusieurs élèves lèvent la main, demandent à répondre. Je ne peux pas interroger tout le monde. Alors je choisis en fonction du type de question, de ce que je connais des élèves et de mon envie. »*

En termes de durée, ses temps d'intervention sont supérieurs à la moyenne globale. Ils mobilisent 24,71 secondes par réponse contre 20,48 en moyenne. *« C'est vrai que parfois, je parle longtemps. J'aime aller au bout des choses, faire prendre conscience aux élèves de toute la complexité de certaines choses. J'ai tendance à raconter des détails, des anecdotes. De plus, je veux qu'ils réfléchissent par eux-mêmes. Qu'ils aient leur propre opinion, alors j'insiste. »* Cette insistance de E3M est perceptible lors du visionnage des séquences vidéo, donnant parfois l'impression de rajouter des informations, des détails et des connaissances quelques peu superflues.

En revanche, contrairement à d'autres enseignants, E3M n'aborde pas de sujets autres que son cours. Tout au plus des thématiques d'ordre administratif. Néanmoins, au regard des supports pédagogiques utilisés, nous pouvons considérer que son cours pourrait paraître comme une incessante extrapolation, une constante digression au fil logique disciplinaire. En effet, E3M prend appui sur différents supports (musique, films, écrits) dont aucun ne figure dans le manuel scolaire. Traiter d'une chanson comme « London calling » du groupe The Clash, visionner « Billy Elliot », faire lire des articles de journaux, parler de l'indépendance, des droits de chacun, du sexisme ou autres sujets sont tous susceptibles d'écarts au

déroulement du cours et pourtant en font toujours partie intégrante. Il s'agit ici d'une caractéristique non négligeable de la particularité d'E3M. Traiter de choses très particulières, inhabituelles, souvent rebelles ou hors normes. *« Je fais ce que je veux et j'utilise ce que je veux. Si ça plait tant mieux, sinon, tant pis. Et puis, ça les fait réfléchir. Ça leur évite de devenir des moutons. »*

En termes de mobilité, E3M se déplace dans un espace délimité par le tableau, son bureau et le premier rang. Il n'a quasiment jamais d'allées et venues entre les rangs (ou plutôt les îlots, organisation spatiale qu'il a adoptée). Ainsi, les résultats bruts apportent les données suivantes : niveau 1 : 20,7%, niveau 2 : 41,3%, niveau 3 : 3,9%, niveau 4 : 31,8%, niveau 5 : 1,1%, niveau 6 : 1,1%. Comparativement à la moyenne générale globale, il circule moins, malgré une prédominance nette au niveau 4, et opte davantage pour des changements de lieu de parole.

Suite à ce constat il semble naturel de n'observer aucune proxémie physique avec les élèves. Il ne rentre jamais dans leur espace proche, encore moins dans leur espace propre. Les rapprochements perçus par les élèves dans les commentaires cités précédemment ne sont donc qu'intellectuels et se créent à distance.

Nonobstant, cette absence de contact et cette faible quantité de circulation ne sont pas synonymes de mal être, de réserve ou de crainte. L'analyse des items de retrait, même s'ils affichent une barrière par les bras et par les mains à 12,3% témoignent d'une absence de recul et de barrière par le bureau. De façon plus qualitative, nous observons un enseignant très à l'aise qui utilise son bureau comme siège. Il adopte des postures que nous pourrions qualifier de décontractées. Le croisement des bras a tendance à être effectué suite à une interrogation ou une démonstration, mais semble davantage dénoter une posture d'imposition, d'affirmation de soi, de son propos, de son autorité, l'ensemble du corps contribuant à dégager cette impression.

Pour aller plus loin, l'analyse posturale alterne entre ouverture et neutralité avec une légère prédominance de cette dernière. Ceci voit sa confirmation dans l'analyse des résultats du caractère avenant d'E3M. Ces derniers sont essentiellement compris entre le niveau 3 et le niveau 4, autrement dit ni totalement neutre ou en recul, ni totalement ouvert. Cet enseignant, dont nous notions la faiblesse empathique, et ce encore plus en début d'année scolaire, se dévoile peu, restant dans son rôle d'enseignant. Même s'il communique sur la base de l'humour dans 6,7% des cas, il ne sourit pas et garde cette posture dont nous venons de parler.

« Je suis très à l'aise en classe, et je suis soit debout soit assis sur le bureau. C'est comme ça que je me tiens. Ça change des habituels profs derrière le bureau, avec leur air sévère. En classe, je suis moi. »

Sur le plan vocal, E3M utilise une partie du registre qui est à sa disposition avec une nette prédominance pour un ton nuancé (65,4%), adoptant parallèlement à cela, un ton neutre et, nous venons de l'aborder, un ton nuancé. Cet enseignant utilise une voix forte de diffusion plus souvent que la moyenne générale globale. Son pourcentage atteint 38% contre 28,5% en moyenne. Il affiche là sa volonté de s'affirmer, de poser son cadre, sa façon de faire, ses idées, son approche. *« En cours, c'est moi qui mène les débats. Je choisis les sujets en fonction de ce qui me plaît. Les gamins écoutent trop de niaiseries, ou sont trop passifs dans leurs lectures ou leur façon de penser. Je préfère les amener à réfléchir quitte à les brusquer. »*

Appréciant le franc-parler, comme en attestent les réponses et l'entretien que nous avons eu, E3M est quelqu'un d'honnête qui dit ce qu'il pense et ne s'en cache pas en classe. Ainsi, les items « honnêteté », « honnêteté intellectuelle » et « liberté de parole », tous trois étant des échelles, affichent des réponses de niveau 6, voire 5 et 6 pour le dernier. En revanche, peut-être en raison d'une tendance à la manipulation comme le révèle le test de Gordon, l'item « malhonnête » affiche une valeur de niveau 6 avec une fréquence d'apparition supérieure à la moyenne générale globale.

Dans ses retours, E3M valorise autant que déprécie les réponses des élèves. Les items « jugement positif sur la réponse de l'élève » et « jugement négatif sur la réponse de l'élève » affichent un pourcentage identique à 6,7%. Ce professeur démontre ici sa volonté d'être direct et franc. *« Je dis ce que je pense aux élèves. Ça ne sert à rien de leur mentir. Il faut qu'ils sachent quand c'est bon et quand c'est mauvais. En plus, couplé à de l'ironie ou de l'humour, ça marche encore davantage. »* E3M n'encourage pas ses élèves, ne les valorise pas. Il apporte par contre, aide, conseils et explications dans 49,2% des cas. En revanche, il énonce des jugements négatifs sur l'autre, sur ses élèves dans 10,1% des cas. Formulés sur le ton de l'humour, ces remarques ont souvent tendance à amuser la plupart des élèves, cependant force est de constater ou plutôt d'avérer l'impact négatif sur la personne qui vit, qui subit l'interjection.

Soucieux de transformer la façon de penser des élèves et de les amener à s'exprimer en anglais, E3M manipule une interpellation à tendance interrogative dans 48,6% des cas tout en utilisant un registre directif dans 41,3%. Plus directif que la moyenne générale globale observée, il est également plus interrogateur. *« C'est important de solliciter les élèves. Je veux qu'ils s'expriment en anglais. L'accent, on s'en moque. Ce n'est pas le plus important. Avoir l'accent londonien ou un autre truc de la sorte, ce n'est pas pour moi l'essentiel. »*

Relativement centré autour de son mode de pensée modélisateur de la transformation cognitive des élèves et disposant d'une capacité empathique inférieure à la moyenne globale, E3M utilise malgré tout des signes faciaux de congruence. Ainsi, les « comportements d'écoute hochement de tête » et « comportements d'écoute expression faciale » apportent des valeurs à respectivement 13,4% et 40,8% soit 3% et près de 33% de plus que les données générales globales. Agissant comme créateurs de lien et d'articulations entre l'émetteur et le récepteur, ces signes favorisent fortement la relation et le sentiment de compréhension chez l'adolescent. Ils sont des éléments de consonance socio-conative entre l'enseignant et ses élèves.

Enfin, l'observation et l'analyse des films mettent en évidence des habitudes de travail très bien adoptées. L'installation se fait rapidement et le cours débute très vite. E3M les met très vite en activité par des phrases d'accueil du type « Well, sit down quickly and let's start boys and girls »¹⁵⁴. Pour autant, malgré cette marque de réception, ce professeur n'utilise pas de mots comme « bonjour » ni ne les quitte en leur disant « au revoir ». *« Je termine mon cours avec le travail à faire et je leur dis qu'ils peuvent sortir. Il m'arrive de leur souhaiter une bonne journée ou une bonne matinée, mais c'est vrai, peut-être pas au revoir. »*

¹⁵⁴ Ceci se traduit littéralement par : « Bien asseyez-vous rapidement et démarrons garçons et filles ». Cependant l'expression « garçons et filles » n'étant pas utilisée en français, cette allocution serait davantage traduite sous la forme « jeunes gens »

3.8- Analyse de S4M

Cette huitième étude porte sur l'activité relationnelle de S4M, enseignant d'éducation physique et sportive¹⁵⁵ Titulaire du CAPEPS en 1994, il a enseigné dans plusieurs établissements scolaires. Il a été nommé au collège Vincent Badie en 2002 après avoir été enseignant en banlieue parisienne initialement dans un établissement classique puis par la suite en zone sensible (actuellement dénommé REP¹⁵⁶⁺).

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen témoigne d'un potentiel empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement. (Cf. tableau 65), avec une différence positive de quasiment 2,5 points pour les valeurs obtenues au mois de juin et de septembre.

D'autre part, comme nous l'avons noté dans l'étude traitant de ces relevés, sa capacité empathique semble moins élevée au retour des vacances estivales, un écart de 2 points séparant les 2 phases de test. Au final, et malgré cette baisse, elle peut être perçue comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants cet établissement scolaire.

Les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des élèves attestent de l'inclination de plusieurs d'entre eux pour cette enseignant dans la discipline scolaire "EPS". C'est ainsi que 52 des 58 élèves qui l'ont eu en classe l'ont mentionné comme meilleur enseignant de cette matière. De plus, son nom revient à 23 reprises comme ayant été leur professeur préféré, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : *« D'un grand soutien et d'une grande aide après 2 années déscolarisée (redoublement 5eme et année de 4eme pour cause d'anorexie et phobie scolaire). S4M reste un de mes meilleurs souvenirs de collège, toujours très à l'écoute, très encourageant, et très sympathique (alors que j'étais dispensée de sport!!!!!!), il m'a sans doute beaucoup aidée à aller mieux, et à poursuivre une scolarité "normale". / Car c'est grâce à lui que je me suis engagé dans l'AS. Et c'est un bon prof et une super personne. / Parce que: je l'ai eu pendant quatre ans d'affilée en plus de le voir le mercredi après-midi à l'AS escalade. Je le voyais donc de deux manières différentes: strict en cours et décontracté en AS. Et n'étant pas quelqu'un qui va spontanément vers les autres, en sport je me sentais beaucoup plus à l'aise qu'en cours car je connaissais le professeur et je savais que si quelque chose n'allait pas je pouvais toujours aller le voir. Il était (pratiquement) toujours de bonne humeur. / Dû à son*

¹⁵⁵ Par commodité, nous désignerons par la suite cette discipline d'enseignement sous l'acronyme EPS

¹⁵⁶ Réseau d'Education Prioritaire

dynamisme perpétuel et la façon de transmettre aux élèves son amour du sport. / C'est une personne très à l'écoute de ses élèves et même des élèves d'autres professeurs. Il est toujours de bonne humeur. Il est capable de conseiller des élèves hors sujet scolaire. C'est quelqu'un de très complet et de très gentil. / Prof de sport agréable qui fut aussi mon prof principal, il nous a bien préparés au lycée sans nous faire peur. Aimable toujours là pour nous écouter toujours souriant ... Merci. / Excellent professeur, toujours prêt à nous écouter, aimable. / Son investissement auprès des élèves. Il aime sa matière, il aime enseigner, il est à l'écoute, il est ouvert, il aime les enfants, il est souriant et il sait "diriger" ses élèves. Il sait rire avec eux et s'arrêter quand il faut, il sait faire taire les idiots, et surtout il sait transmettre le goût pour le sport. / Car ce sont des professeurs très gentils avec lesquels j'ai beaucoup rigolé! Pour E4M, il m'a donné envie de travailler plus en anglais. Pour S4M c'est sa bonne humeur que j'ai le plus appréciée! (Propos concernant E4M et S4M) / Ces profs ont toujours cru en moi, m'ont aidé à progresser que ce soit dans la matière ou non. Ils m'ont aidé à grandir. Ils m'ont toujours soutenu, du moins cela est mon ressenti. Ils ont toujours été gentils et compréhensifs. Je m'entends bien avec eux, et pour moi, la relation prof/élève est très importante. Ces profs vont me manquer au lycée. (Propos qui concernent S4M, E3M, B2F et Z1F) / Tout simplement parce que c'est un professeur qui a su me faire adorer la matière qui n'était pas mon point fort au début de mes années scolaires en l'occurrence le sport. Les séances étaient très variées, on allait tous avec grand plaisir à ce cours. Ce n'était pas une corvée au contraire l'apprentissage de cette matière était ludique, enrichissante et on pouvait avec de bons conseils progresser très vite. Je me souviens d'un professeur ni trop sévère ni pas assez, et toujours de bonne humeur. Si on pouvait avoir un professeur comme ça dans chaque matière ça serait parfait. / Même si ça été dur pendant ces 4 ans, S4M je l'ai eu en professeur principal, on pouvait pas cacher nos notes à nos parents on était obligé de signer parce que monsieur vérifiait à chaque fois, il m'engueulait à chaque fois, il a jamais jeté l'éponge même s'il était désespéré avec moi, mais bon au final c'était le top, on a bien rigolé, on a suivi la coupe du monde en Afrique du Sud pendant le sport, bref super prof, je lui passe le bonjour, j'espère qu'il se porte bien ! Khalil (l'endurant) / Enseignants joyeux, toujours (ou presque ;)) content de faire ce métier, désireux d'aider les élèves, toujours à l'écoute, qui savent rigoler de temps en temps. En plus les deux matières SVT et EPS m'intéressaient. (Propos concernant S4M, B2F et S2M) / Je me souviendrais toujours de S4M pour son charisme, son humour, sa gentillesse... Et ses punitions ! Il était différent des autres professeurs dans le sens où il était plus proche de ses élèves, il savait rire avec eux tout en étant sérieux quand il le fallait. Il savait aussi trouver les bons mots pour parler. Il nous a

emmenés une semaine au ski et c'est un magnifique souvenir que je garderai toujours. Même si j'ai souvent connu les punitions recopiage de mots, courir autour du terrain etc. J'aimais beaucoup avoir cours avec lui. Ça se voyait qu'il aimait ce qu'il faisait et qu'il aimait créer des liens avec ses élèves, tout en cherchant à leur faire aimer le sport. Merci pour tout. / Professeurs motivés, capable également de nous motiver, de nous faire aimer leur matière. (Propos concernant E3M et S4M) / Deux super profs. Merci à eux. (Propos concernant E3M et S4M) / Pour l'humour et la bonne humeur qu'il communiquait. / Grâce à lui, nous avons été la première classe de 5ème à partir au ski. Et pour tout ce qu'il a fait en plus de ses cours de sport, comme être attentif à notre état émotionnel, il restera l'enseignant que j'ai préféré au collège. / C'est parce qu'il a marqué ma scolarité et qu'il m'a donné le goût du sport ! Merciiii. / C'était un bon prof et surtout mes meilleurs cours d'EPS !/ Prof principal en 5ème, il nous a fait partir au ski vivre des moments géniaux avec la classe. Pas très sportive à la base il m'a fait aimer le hand, basket, escalade, la gym. Un peu moins le baseball :) Il nous faisait rire et très à l'écoute. Que de bons souvenirs. Merci !! / Il est gentil et il fait trop rire! »

Les résultats au test Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées principalement sur 3 registres, le premier étant pour une grande part, l'assertivité puis nous trouvons la manipulation, et enfin l'agressivité en troisième. La fuite semble peu utilisée dans le mode relationnel de cet enseignant.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
S4M	28	26

Tableau 65. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	2	7.4
Agressivité	5	18.52
Manipulation	7	25.92
Assertivité	13	48.15

Tableau 66. Résultats de S4M au test de Gordon

« Je suis arrivé à Montarnaud en 2002. Le collège avait juste 1 an. Là j'ai découvert une nouvelle façon d'enseigner. J'arrivais de zone sensible et les élèves étaient très différents. Je me souviens d'une anecdote qui m'a permis de réaliser le décalage qu'il y avait entre les deux univers. Cependant, je ne regrette pas mon passage en banlieue parisienne. J'y ai appris beaucoup de choses qui m'ont servi. En revanche, depuis que je suis à Montarnaud, je crains par contre d'avoir perdu certaines choses, je ne relativise plus autant qu'avant. Pourtant, ici les élèves sont supers. Alors, c'est vrai qu'on en demande toujours davantage, mais sincèrement, ils sont bien. »

Dotée d'une capacité empathique supérieure à la moyenne des autres enseignants de cet établissement, S4M dispose d'une qualité d'écoute également supérieure à la moyenne générale globale. Ainsi, sur une échelle de 1 à 6, ce professeur a un pourcentage compris entre 4 et 6 de 79,3%, contre 73,6% pour la moyenne du panel observé. Ces résultats attestent de cette faculté à s'intéresser à l'autre tout au moins à accorder de l'importance et de l'écoute aux propos tenus. *« J'essaie d'être attentif aux propos que me tiennent les élèves. Soit dans leurs difficultés sportives, soit pour tout autre sujet qu'ils souhaitent aborder. C'est important de leur accorder du temps et de l'attention. L'expérience m'a permis de m'en rendre compte. »*

De plus, si l'item « écoute distraite » n'affiche aucune valeur, amenant à éclairer davantage sur la capacité de S4M à prêter attention à ses élèves, le recueil de données nous dévoile qu'il n'est apparu aucune absence d'écoute. En d'autres termes, S4M répond à chaque élève. *« Bien sûr que je ne réponds pas à tous mes élèves. Il m'arrive de dire à certains ok, je sais que tu as une question, mais attends, là, on va démarrer. Par contre, tu la gardes, j'y répondrais après. Ensuite, je ne suis pas un surhomme et forcément je peux oublier du monde. (...) Généralement, avant de démarrer une activité, je demande si quelqu'un a une question à poser. Je préfère réexpliquer sur le moment que de devoir stopper une situation pour délivrer à nouveau mes consignes. Ça m'agace. »* S4M utilise une technique pour répondre. Il regarde qui lève la main, mais lui demande de la baisser et qu'il répondra quand même, chose qu'il fait réellement. *« Je n'aime pas voir les élèves avec la main levée face à moi. Quand j'étais élève, ça m'ennuyait d'attendre comme ça. Je suppose que pour eux c'est pareil. Alors, je regarde qui lève la main, je leur dis que j'ai vu, qu'ils peuvent baisser le bras puis j'essaie de leur donner la parole dans l'ordre des demandes. »*

Dans ses relations avec les élèves, S4M interpelle quasiment autant un individu que le groupe classe. *« Pour passer les consignes, je m'adresse au groupe. Quand je vois qu'une erreur est reproduite par plusieurs, là encore je m'adresse au groupe. En revanche, j'aime parler aux élèves à titre individuel. »* Son mode communicationnel est prioritairement directif (30,9%), l'aspect interrogatif ne représentant que 8,8% des formes de prises de parole. En cela, il se démarque de la moyenne globale des enseignants qui affiche un pourcentage de 19,7% sur le caractère interrogatif des propos et 21,4% pour la modalité directive.

« J'aime bien discuter avec les élèves, échanger, savoir ce qu'ils pensent ou désamorcer une situation de conflit en leur faisant part de mon point de vue, celui-ci impliquant mon statut, mes ressentis, etc. Parfois, il n'est pas bon de régler les choses à chaud, c'est mieux de le faire un peu après. (...) J'ai la chance d'enseigner une matière qui me permet de discuter facilement sans que les autres élèves entendent. Ça ne me pose pas de problème qu'un élève ne pratique pas un exercice pour discuter avec moi. Ça ne me gêne pas du tout. » Contrairement aux propos tenus, S4M lors des séquences filmées, n'a pas différé de retours ou d'explications. Par contre, nous avons pu l'observer avec certains élèves, échanger en aparté, preuve de son approche singulière (au sens où il s'adresse à un élève en particulier en dehors de toute écoute extérieure).

En termes de durée, ses temps d'interventions sont nettement inférieurs à la moyenne globale. Ils mobilisent 15,82 secondes par réponse contre 20,48 en moyenne. *« Je sais qu'il ne faut pas parler trop longtemps, les élèves décrochent. Par contre, j'ai l'impression que j'y arrive de moins en moins et que mes passages d'infos se rallongent. »* Seulement dans la passation des consignes ou lors de ses interactions individuelles, S4M a un discours bref, allant à l'essentiel. Ceci s'explique également par la nature de ses retours. Il conseille, régule, encourage les élèves. Par conséquent, ces temps-là sont courts, ce qui crée un équilibre avec les moments où il doit davantage s'appesantir. Contribuant à affiner notre propos, les pourcentages retenus suite à l'analyse des séquences vidéo nous apportent les données suivantes. Les paroles d'« aide, conseils, explications » affichent un total de 54,4%. Quant aux « encouragements », leur taux atteint 33,8%, cette catégorie pouvant être déclinée en « mise en valeur » et « valorisation des capacités » à hauteur de 16,2% et 11,8%.

Appréciant échanger de différentes choses avec les élèves, nous constatons que 5,9% des discussions traitent de problèmes personnels et 17,6% sont des « apartés hors programme ». *« Tu m'a fait gentiment remarquer les apartés hors programme. C'est vrai que je discute avec les élèves. Par contre, ce que je trouve pénible, ce sont toutes ces pertes de*

temps à distribuer des documents quand on est prof principal, ou à donner toutes ces informations administratives. Parfois, j'ai l'impression d'être un facteur qui livre le courrier. »

En termes de mobilité, S4M se déplace beaucoup, occupant l'espace qui lui est donné. Ainsi, les résultats bruts apportent les données suivantes : niveau 1 : 0 %, niveau 2 : 12,3 %, niveau 3 : 4,6 %, niveau 4 : 24,6 %, niveau 5 : 43,1 %, niveau 6 : 15,4 % soit 83,1% compris entre le niveau 4 et le niveau 6. Comparativement cette valeur est de 38,2% pour la moyenne générale globale. *« Je circule beaucoup. Ça m'aide à voir tout le monde, et donc dans mes régulations. »*

Couplé à cette mobilité, S4M se tient proche de ses élèves. Il affiche une proxémie propre de 5,9% et une proche de 44,1%. Ces valeurs, en regard de la moyenne générale globale sont surprenantes, la présence dans l'espace proche par exemple étant en moyenne à 20,0%. *« J'enseigne une discipline en rapport avec le corps. Tout ce qui est démonstration en lutte par exemple nécessite un contact avec les élèves. Ensuite, j'aime bien m'approcher car cela permet une certaine discrétion du discours, surtout s'il y a d'autres élèves autour. En revanche, si je sens que l'élève se recule, évidemment, je lui laisse cette distance. Ça prouve son malaise ou son refus d'échanger, par exemple. Car c'est comme ça que ça se passe lorsqu'il y a une tension entre le prof et l'élève. A quelques exceptions près, mais celles-là, je les ai vécues en établissement qualifié de difficile, pas à Montarnaud.*

Plutôt avenant, l'échelle caractérisant cet aspect affiche une valeur de niveau 4 à 63,6%, de niveau 5 à 15,2% et de niveau 6 à 9,1%. Corrélativement, hormis une attitude fermée à 11,8% et une barrière par les bras à 10,6%, S4M est plutôt souriant (19,1%) et ouvert (44,1%). Les retours élèves retranscrits au début de cette présentation en attestent.

Communiquant sur la base d'un ton neutre (39,7%) ou nuancé (30,9%), il utilise principalement une voix forte de diffusion (42,6%). *« Dans un gymnase, dans une salle de combat ou d'escalade, il est nécessaire de parler fort. Je sais que je parle comme ça pour me faire entendre. Ensuite, il ne faut pas garder un ton trop élevé, sinon, quand on a besoin de se faire entendre, de marquer le coup, on n'a plus de réserve. J'essaie de diminuer le volume. Mais je trouve que j'ai perdu cette capacité. J'y arrivais mieux avant. »* Passionné par sa discipline et très exigeant sur la capacité de ses élèves à progresser, il réussit à transmettre

cette passion qui l'anime. Ainsi, cet item affiche les valeurs suivantes : Niveau 1 : 3,3%, niveau 2 : 23,3%, niveau 3 : 20%, niveau 4 : 20%, niveau 5 : 18,3%, niveau 6 : 15%. « *Je sais que je suis exigeant avec les élèves. Je veux qu'ils progressent. Heureusement, je pense qu'ils s'en rendent compte.* »

Honnête dans ses interventions, les items « honnêteté » et « honnêteté intellectuelle » tous deux étant des échelles, affichent des réponses de niveau 5 et 6. « *Quand un élève ne réussit pas quelque chose ou qu'il ne respecte pas les règles, je lui dis. En retour, j'essaie de penser, à chaque fois que c'est bien, à le faire aussi. Autrement, si je ne fais que dénigrer les élèves, ça ne marchera pas.* » Dans ses retours, S4M valorise les élèves, mais leur dit également quand il n'est pas satisfait. Ainsi, les items « jugement positif sur la réponse de l'élève » et « jugement négatif sur la réponse de l'élève » affichent respectivement les pourcentages de 26,5% et 14,7%.

Jouant avec son corps comme élément de communication, il utilise différents procédés qui lui permettent de mieux faire passer son message, de faire vivre son cours. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de le voir recourir aux « mimes », « imitations », le tout accompagné de « blagues », les pourcentages d'apparition de ces items étant supérieurs à ceux observés dans la moyenne des comportements des enseignants du panel, mime à part.

Proche de ses élèves et de leur sensibilité S4M utilise des signes faciaux de congruence. Ainsi, les « mouvements en miroir », « comportements d'écoute hochement de tête » et « comportements d'écoute expression faciale » apportent des valeurs à respectivement 10,3%, 8,8% et 4,4% contre 0,5%, 10,2% et 7% pour les données générales globales. A l'exception des mouvements en miroir qui affichent une différence significative, les deux autres attestent de quantité d'apparition un peu plus faible. « *Tu me parles de ces mouvements et mimiques faciales, je n'y pense pas forcément. Si j'en fais, certainement, mais je ne les contrôle pas ou à de rares moments. Je sais par contre que par moment je souris ou fais volontairement la tête. Ça fait partie du jeu. Mais dans l'échange, ces marques d'accord ou de sympathie, non je les contrôle très très peu.* »

Enfin, nous achevons notre analyse autour de l'entrée et de la sortie en classe. Celle-ci se déroule en plusieurs temps. Tout d'abord, S4M récupère ses élèves dans la cour. Arrivé au portillon qui sépare le collège du gymnase, il dit bonjour et répond individuellement à chaque

élève qui le salue. Puis devant la porte du gymnase si celle-ci est fermée, ou lorsque tous les élèves sont sortis des vestiaires (le temps est limité), il redit une nouvelle fois bonjour. Puis il procède à l'appel (obligation administrative) explique le déroulement de sa leçon et le cours débute. Nous observons des habitudes de travail à travers ce rituel. En définitive, S4M cherche à saluer ses élèves presque individuellement. C'est pourquoi l'item affiche une valeur à 11,8%. A la fin du cours, il salue de façon globale ses élèves, leur souhaite une bonne fin de journée, puis renvoie l'au-revoir à chaque élève qui lui dit individuellement. Ici, l'item au revoir apporte la valeur de 2,9%. *« Je dis bonjour et réponds à chaque élève. D'ailleurs, certains l'ont bien compris. Ils se mettent les uns derrière les autres et me disent tous bonjour en passant, sachant que je vais répondre. Ils le font exprès. Ça les amuse, ça se voit. Mais c'est logique, ça fait partie du jeu. Pour l'au-revoir, c'est pareil, mais ils sont pressés de partir, alors, j'en dis moins.»*

3.9- Analyse de H1F

Cette neuvième étude porte sur l'activité relationnelle d'H1F, enseignante d'histoire géographie, éducation civique et morale¹⁵⁷. Titulaire du CAPES en 1995, elle a enseigné dans plusieurs établissements scolaires. Elle a été nommée au collège Vincent Badie en 2005 et y exerce depuis.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen atteste d'un potentiel empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement (Cf. tableau n°67). L'écart entre ces deux analyses révèle l'existence de 3,7 points d'écart en plus pour la valeur obtenue au mois de juin et de 4,6 pour celle de septembre.

D'autre part, comme nous l'avons noté dans l'étude traitant de ces relevés, sa capacité empathique est un peu moins élevée au retour des vacances estivales. Toutefois, au regard de la valeur affichée et des résultats obtenus par les autres enseignants de ce collège, elle peut être perçue comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants, et, d'autre part, comme un élément favorable dans sa relation à l'élève ceci dès le début de l'année scolaire.

Les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des élèves attestent de l'inclination de plusieurs d'entre eux pour cette enseignante dans la discipline scolaire "HG". C'est ainsi que 21 des 52 élèves qui l'ont eu en classe l'ont mentionnée comme meilleure enseignante de cette matière. Par contre, son nom n'apparaît pas comme ayant été leur professeur préféré, toutes matières confondues.

Ainsi, malgré un nombre s'élevant à 21 élèves marqués par cette enseignante dans sa matière, ils ne la reconnaissent pas comme la plus marquante toutes matières confondues. Ceci, contrairement à d'autres enseignants que nous avons présentés précédemment. D'autre part, même si le nombre de 21 semble élevé, 31 autres collégiens ne l'ont pas citée, ce qui implique qu'en définitive, elle obtient un taux de satisfaction élève de 40,38%, soit moins de la moitié de ses élèves. Au regard de sa haute capacité empathique, nous devons chercher les raisons de cette désaffection à son égard.

H1F n'ayant pas souhaité répondre au test de Gordon, le jugeant trop intrusif, nous devons nous satisfaire de l'analyse des séquences vidéo.

¹⁵⁷ Afin de faciliter la lecture et pour reprendre les acronymes en vigueur dans l'Éducation Nationale, nous indiquerons professeur d'HG pour la suite dans notre texte.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
H1F	29	28

Tableau 67. Valeurs empathiques de H1F à deux moments distincts de l'année

Craignant le jugement ou peut être le regard, jugé intrusif, d'un collègue faisant une recherche professionnelle, H1F n'a souhaité répondre à aucune question ni effectuer d'entretien qu'il soit semi-directif ou non directif qui lui permettrait de garder une forme de réserve, de retenue, de secret. Dès lors, apprécier un comportement sans avoir en perspective la position de l'enseignant nous semble peu à même de contribuer au discernement des stratégies conatives orientant les choix et les actes. C'est pourquoi, nous ne traiterons pas des résultats établis à la suite de l'analyse des séquences de vidéo montrant cette enseignante lors de sa relation avec les élèves. Cependant, nous les laissons en annexes, car ils ont concouru à établir un bilan d'ensemble, une moyenne générale globale.

3.10- Analyse de H2M

Cette dixième étude porte sur l'activité relationnelle d' H2M, enseignant d'histoire géographie éducation civique. A l'origine professeur des écoles (concours obtenu en 1990), il a demandé sa qualification en qualité de professeur d'histoire géographie. Nommé au collège Vincent Badie l'année qui a suivie, il y exerce depuis 2008.

Le recueil des résultats de juin obtenu à la suite de la passation du test de Baron-Cohen atteste d'un potentiel empathique en dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement (Cf. Illustration ...). L'écart entre ces deux analyses révèle l'existence de 0,7 point d'écart. En revanche, au mois de septembre, le déséquilibre s'inverse et H1F affiche une capacité empathique inférieure celle de la moyenne des enseignants de l'établissement. L'écart est de 1,4 point. Il y a donc un contraste chez cet enseignant qui débute l'année scolaire avec une moins bonne disposition qu'il ne la termine, mais au-delà de ce constat, inférieur à la majorité de ses collègues en septembre, il conclut l'année avec une meilleure capacité qu'eux dans le discernement de l'état émotionnel de ses élèves.

Les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des élèves attestent de l'inclination de plusieurs d'entre eux pour cet enseignant dans la discipline scolaire « HG ». C'est ainsi que 11 des 24 élèves qui l'ont eu en classe l'ont mentionné comme meilleur enseignant de cette matière. De plus, son nom revient à 4 reprises comme ayant été leur professeur préféré, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : *« J'ai aimé ces deux professeurs, car on voyait qu'ils étaient passionnés de leur matière et m'ont fait partager et donner envie de travailler durant leur cours ! De très bons professeurs. (Propos qui concernent H2M, M10M) / Parce que ce sont tous des bons profs. Qui sont là pour nous aider et nous faire progresser. Qu'ils ont des bonnes méthodes de travail et ils ne sont ni trop sévères ni trop cool. Je garde un bon souvenir d'eux. (Propos concernant H2M et S1F, S2M, S3M, Z1F, E4M, F1F, F6F) / Il m'a fait adorer l'histoire, il est super passionnant et nous plonge vraiment dans l'histoire qu'il raconte. / Il est cool et il nous fait bien bosser en faisant sortir le meilleur de chaque élève. »*

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées principalement sur 3 registres, le premier étant l'assertivité, le second la manipulation et enfin la fuite en troisième. L'agressivité semble peu utilisée dans le mode relationnel de cet enseignant.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
H2M	26	22

Tableau 68. Valeurs empathiques de H2M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	8	23,53
Agressivité	4	11,76
Manipulation	10	29,41
Assertivité	12	35,29

Tableau 69. Résultats de H2M au test de Gordon

« Mon arrivée au collège date de 2008. Auparavant, j'étais PE¹⁵⁸, mais j'ai voulu changer de public, de discipline, de cadre. Non pas que je n'aimais pas ce que je faisais, mais il arrive de vouloir autre chose même quand on aime. Comme professionnellement c'était possible, j'ai saisi l'occasion et je ne la regrette pas. »

Doté d'une capacité empathique variable en fonction des moments de l'année, H2M dispose d'une qualité d'écoute supérieure à la moyenne générale globale. Ainsi, si nous additionnons les valeurs des niveaux 4, 5 et 6 nous parvenons à un pourcentage de 92,6% contre 73,6% pour la moyenne du panel observé. Il s'agit là du tantième le plus élevé de l'ensemble de notre panel d'observation. *« Bien sûr que je suis attentif aux élèves et à ce qu'ils me disent. Je l'ai toujours fait. (...) Ma formation initiale d'institut¹⁵⁹ aide peut-être. J'ai toujours du être très attentif à ce qu'ils faisaient ou disaient. »*

De plus, si l'item « écoute distraite » affiche une valeur de niveau 5 (soit 100% des cas), une analyse quantitative un peu plus précise nous dévoile que ceci ne s'est passé que 3 fois sur l'ensemble des films et des différents temps avec lesquels H2M est avec les élèves. Les valeurs moyennes générales globales pour leur part attestent de 78 cas de non écoute, soit en moyenne 6,58 fois par enseignant. Le nombre de survenues d'inattention étant de 3 pour

¹⁵⁸ Professeur des Écoles

¹⁵⁹ Instituteur

cet enseignant, nous pouvons donc conclure en croisant ce résultat avec celui de l'écoute attentive d'une très bonne capacité à prêter attention aux réponses et propos des élèves.

Dans ses relations avec les collégiens, H2M d'une part les interpelle souvent, d'autre part cherche à faire intervenir le plus grand nombre. Aussi, il va solliciter les uns et les autres attendant des compléments d'information, des détails. A d'autres moments, il formule une nouvelle demande afin de les aider à participer. *« C'est très important que les élèves s'expriment. J'essaie d'inviter le plus grand nombre à répondre. C'est pourquoi, je n'interroge pas les mêmes. Lorsqu'un élève prend la parole sans demander la permission, il ne peut pas me répondre. Il n'a pas le droit. Là, je ne l'écoute pas. Alors après, bien souvent, je vois qu'il joue le jeu et au bout de deux ou trois questions ou interlocuteurs, je lui redonne la parole. Ça lui permet de bien intégrer les règles. En plus, il voit que je ne suis pas rancunier. »*

H2M s'adresse également souvent au groupe classe. *« Les questions que je pose s'adressent à tout le monde. Ensuite, chacun est libre d'y répondre. La deuxième raison de s'adresser au groupe, c'est que lorsque je fais cours, je le fais pour toutes et tous, pas uniquement pour certains. »* Parfaite illustration de sa méthodologie d'intervention, ces propos mettent également en valeur l'attention qu'il porte à autrui.

Son mode communicationnel reflète la teneur des propos précédemment tenus. Ainsi, il utilise prioritairement la forme interrogative (28,2%), l'aspect directif ne représentant que 7,8% des formes de prises de parole. Le contraste avec la moyenne globale des enseignants s'affiche clairement ici, le pourcentage étant de 19,7% pour le caractère interrogatif des propos et de 21,4% pour la modalité directive. Les écarts sont donc de près de 9,5% et 13,6%, ce qui dénote une inclination à aller vers les élèves, à les stimuler, les inviter.

« Je m'écarte rarement de mon cours. Je ne suis pas là pour lier, pour me prendre d'affection pour les élèves. Je veux garder ce retrait, ce recul. » Les questions sur le cours représentent 75,4% (41,6% en moyenne générale globale) , les temps de « gestion de classe (silence, consignes) » 16,8%, les instants de « gestion de problèmes autres (personnels) » n'attestent que de 0,8%.

En termes de durée, ses temps d'intervention sont nettement inférieurs à la moyenne globale. Ils mobilisent 13,94 secondes par réponse contre 20,48 en moyenne. *« Je passe du*

temps à expliquer une consigne, ou à délivrer le cours. Dès que je suis en interaction avec les élèves, c'est forcément plus court. Là, ce sont eux qui parlent longtemps. Je ne fais que rebondir, relancer la réflexion. Ça ne nécessite pas un flot de paroles. » Lors des phases de régulation, H2M s'attache à toujours trouver quelque chose de positif dans la réponse qui vient de lui être faite. Même quand celle-ci n'est pas valable. *« Oui, c'est bien, mais est-ce que tu ne vois pas autre chose ? / C'est ça. En revanche, que peux-tu rajouter ? / C'est ça, c'est ça. Mais que peut-on dire sur... ? / C'est bien, tu as raison. Quelqu'un voit-il autre chose ? »*. Cette série d'exemples entendus lors des visionnages des séquences vidéo confirment les propos de ce professeur. *« C'est vrai que maintenant que tu en parles, je félicite souvent les élèves même quand ils n'ont pas tout à fait raison. Je pense que ça vient de ma formation initiale. A l'école primaire, ou en maternelle, tu es obligé de fonctionner comme ça. Je pense l'avoir gardé.* » Les propos d' « aide, conseils, explications » affichent un total de 19% alors que la « mise en valeur » atteint 33,2% et la « valorisation des capacités » 25,1%. Ceci confirme encore la position de H2M et atteste d'une attitude positive, bienveillante à l'égard de chacun.

En termes de mobilité, H2M se déplace peu, alternant moments où il est assis derrière son bureau et déplacements entre les premières tables de chaque rang. L'échelle de « mobilité » fait état de niveaux 1 et 2 à près de 30% chacun alors que les niveaux 5 et 6 sont à 11,8% et 1,6%. *« C'est vrai que je reste beaucoup à ma place. D'une part, je gère les projections que je diffuse, mais c'est une habitude. J'ai tendance à rester face aux élèves, à un endroit où ils puissent tous me voir.* » Résultante de cette faible mobilité, H2M se tient loin de ses élèves. La seule proxémie affichée demeure dans l'espace proche et révèle un pourcentage de seulement 5,3%.

« Je sais que j'ai une approche neutre, voire austère face aux élèves. Je m'habille comme ça (en sombre et de façon classique), mais dans la vie de tous les jours, c'est très différent. jean, tee-shirt de couleur, etc. (...) Je ne me dévoile pas face aux élèves. » Très peu souriant (1,7%), H2M affiche effectivement une attitude neutre (97,8%) parfois apparentée à une posture fermée. Restant derrière son bureau, celui-ci représente une barrière entre lui et les élèves (29,3%), conduite couplée avec une fermeture au moyen des bras (15,4%) et des mains (24,3%). Ainsi, sur les 316 relevés effectués autour de l'attitude de H2M, 157 sont catégorisés au niveau 5 de l'échelle relative à la communication neutre, ceci représentant 49,7% de l'ensemble des données. Le niveau 4 pour sa part représente 22,8%, quant au niveau

6, il approche les 18,7%. Seul le niveau 3 est à 8,9%. Il n'y a pas de niveau 1 et 2. Pour autant, des observations sur une communication passionnelle existent. L'utilisation de mouvements de type « mimes, gesticulations » à 8,9% renforce ce ressenti et contribue à conforter les élèves dans les propos présentés précédemment et louant la motivation ce professeur pour sa discipline d'enseignement.

Sur le plan vocal, il utilise deux tonalités, neutre (50,3%) et nuancée (50,8%), jonglant parfois entre les deux lors d'une même intervention¹⁶⁰. Pour porter son message, il recourt à une voix forte de diffusion dans 9,8% des cas, se démarquant nettement de la moyenne générale globale (28,5%). L'emploi d'une voix ferme (2,5%) et d'une voix discrète (0,8%) est faible, mais malgré tout présent, apportant à la fois nuances et éléments marqueurs d'intentionnalités différentes.

Honnête dans ses interventions, les trois échelles « honnêteté » et « honnêteté intellectuelle » et « liberté de parole » affichent des réponses de niveau 5 et 6 (avec un niveau 4 pour l'échelle « honnêteté »). *« Je pense qu'il faut être sincère. Savoir dire les choses, être honnête. (...) ça fait partie de mon rôle de prof et peut être plus encore de prof d'histoire géo de les ouvrir à la réflexion, aux humanités. Dans ce cadre, si moi, je ne leur apporte pas ce recul, cette honnêteté, cette capacité à réfléchir différemment, alors je ne fais pas mon métier. »* Pris de façon brute, ces résultats sont peu parlants, d'autres enseignants ayant également démontrés la même capacité. En observant de façon plus fine le nombre d'apparition de ces manifestations, nous constatons que la conduite d'H2M représente près de 21% du total de formes d'« honnêteté ». Il en est quasiment de même pour l'« honnêteté intellectuelle » avec un taux de 23,5% et de « liberté de parole » qui affiche un pourcentage de 18,75%.

Avide d'apporter un retour positif aux propositions et réponses des élèves, nous constatons qu'au cours de l'échange, H2M utilise des signes faciaux de congruence. Ainsi, les « comportements d'écoute hochement de tête » et « comportements d'écoute expression faciale » apportent des valeurs à respectivement 16,2% et 2,5% contre 10,2% et 7% pour les données générales globales. Ceci atteste, au-delà de la capacité empathique relevée, d'une volonté d'écoute et d'un intérêt sensible aux propos des élèves, de considération à leur égard.

¹⁶⁰ Ceci explique pourquoi les pourcentages obtenus dépassent le cadre des 100%.

D'autre part, ces signes faciaux confortent et renforcent les élèves dans les retours positifs émis par H2M.

Enfin, comme pour les autres analyses, nous achevons celle-ci par l'entrée et la sortie en classe. Les élèves se présentent au seuil de la porte de classe et H2M leur demande d'entrer. S'il répond à certains qui lui disent bonjour en passant à côté de lui, une fois tous présents, il les salue, et débute son cours rapidement, ces derniers ayant pris soin de sortir rapidement leurs affaires. A la fin du cours, il les salue également de façon globale et, comme pour l'entrée, répond aux élèves qui le font individuellement. Ainsi, les valeurs obtenues après visionnage des films apportent deux valeurs identiques à 0,8% alors que les pourcentages généraux attestent de 1,3%¹⁶¹ et 0,6%.

¹⁶¹ Ce pourcentage est fortement marqué par les résultats de S4M. En excluant ses résultats, H2M se situe dans la moyenne pour le salue d'accueil et au dessus pour celui de sortie.

3.11- Analyse de S2M

Cette onzième étude porte sur l'activité relationnelle de S2M, enseignant d'EPS. Titulaire du CAPES en 1979, son parcours professionnel est assez éclectique, entre mutations professionnelles dans l'académie de Lille, de Nantes, de Montpellier et l'exercice de fonctions au sein de la Jeunesse et Sports en qualité de cadre fédéral de la Fédération Française de Rugby au sein de laquelle il a été Conseiller Technique Régional. Arrivé au collège Vincent Badie en 2003, il a y obtenu un poste à plein-temps en 2004 et est parti à la retraite au mois de mai 2017.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen atteste d'un potentiel empathique sensiblement en dessous de la moyenne des enseignants de l'établissement (Cf. tableau n0 70). L'écart entre ces deux analyses révèle l'existence de 1,33 point d'écart pour la valeur obtenue au mois de juin. Par contre il est supérieur de 0.6% suite aux tests passés au mois de septembre.

D'autre part, comme nous l'avons noté dans l'étude traitant de ces relevés, sa capacité empathique est similaire quel que soit le moment de l'année ; les deux indices obtenus sont identiques. Il n'y a donc ni évolution ni involution de sa capacité perceptive émotionnelle, mais une vraie stabilité de celle-ci. Ainsi, en raison d'un résultat légèrement supérieur à la moyenne générale, les premiers contacts avec les élèves peuvent être perçus comme un élément de différenciation positif par rapport aux autres enseignants. En revanche, leur stagnation alors que les autres progressent tout au long de l'année peut laisser craindre à une différenciation négative s'opérant au fur et à mesure de l'année.

Les résultats des questionnaires de préférence passés auprès des collégiens attestent de l'inclination de plusieurs d'entre-eux pour cet enseignant dans la discipline scolaire "EPS". C'est ainsi que 11 des 42 élèves qui l'ont eu en classe l'ont mentionné comme meilleur enseignant de cette matière. De plus, son nom revient à 4 reprises comme ayant été leur professeur préféré, toutes matières confondues. Les motifs invoqués par les élèves sont les suivants : *«EPS, matière que j'adore mais aussi professeur impliqué, professionnel et compétent qui sait booster ses élèves, et transmettre son amour du sport. Un très bon souvenir, et de belles victoires aux compétitions que je lui dois !!!/ S2M était un super prof de sport aussi, toujours très gentil avec les filles surtout ! Je l'appréciais beaucoup. / C'est un homme qui m'a aidé à prendre confiance en moi-même ; si le courant n'est pas passé tout de suite je retiendrais toujours son nom, il fait partie des professeurs qui ont forgé mon*

caractère et ma façon de vivre. / Professeurs motivés, capable également de nous motiver, de nous faire aimer leur matière. (Propos concernant E3M et S4M) »

Les résultats au test de Gordon mettent en évidence l'utilisation de stratégies communicationnelles basées principalement sur 3 registres, le premier étant l'assertivité, le second la manipulation et enfin l'agressivité en troisième. La fuite semble peu utilisée dans le mode relationnel de cet enseignant.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
S2M	24	24

Tableau 70. Valeurs empathiques de S2M à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	3	10
Agressivité	6	20
Manipulation	10	33,33
Assertivité	11	36,66

Tableau 71. Résultats de S2M au test de Gordon

« Mon parcours professionnel est très large. Ceci me permet d'avoir du recul sur mon métier d'enseignant et de cibler ma priorité : l'élève. (...) J'ai connu l'époque des luttes professionnelles pour affirmer la présence de l'EPS à l'école, connu les luttes de courants entre Lyon et Nantes notamment, connu les guerres intestines au sein de la fédé de rugby, organisé des séminaires nationaux, été à l'origine de la professionnalisation des arbitres. Tout ça m'aide à relativiser beaucoup de choses. (...) L'enjeu humain prend trop le pas sur l'intérêt général. Les luttes d'ego nous détruisent tout. »

Doté d'une capacité empathique stable à la différence des autres enseignants de cet établissement, S2M dispose d'une qualité d'écoute supérieure à la moyenne générale globale. Ainsi, si nous additionnons les valeurs des niveaux 4, 5 et 6 nous parvenons à un pourcentage de 90,2% contre 73,6% pour la moyenne du panel observé. Il s'agit là de la deuxième proportion la plus élevée de l'ensemble de notre panel d'observation¹⁶². Les autres valeurs sont de 3,8% et 5,8% aux niveaux 1 et 2. *« C'est mon métier d'être attentif à ce qui se passe et au ressenti des élèves. Je dois voir, prélever des indices sur leur état physique ou mental. C'est pareil quand j'entraîne en rugby. »*

Pour conforter ce propos, l'indice « écoute distraite » dévoile un score nul. Aucune observation n'a été faite allant dans ce sens. S2M s'applique donc à écouter chaque élève, et surtout à répondre aux attentes de chacun et chacune d'eux. *« Je sais qu'avant de démarrer, je demande si quelqu'un a une question à poser, ou si tout le monde a bien compris. (...) J'essaie d'être le plus clair possible, cela évite une ribambelle de questions. En plus, les élèves savent que je n'aime pas perdre de temps et répondre aux questions inutiles. Ça limite... »*

Dans ses relations avec les élèves, S2M interpelle davantage les individualités que le groupe classe. *« Je parle au groupe pour passer les consignes, expliquer les moyens de résoudre un problème, répondre à un souci d'ordre technique, annoncer la fin des séquences de travail, etc. Pour le reste, je suis davantage dans la relation individuelle. »* Ainsi, le nombre d'interactions individuelles avec le cours représente 54,2% de ses prises de parole. Quant aux interactions individuelles sans relation avec le cours, la proportion s'élève à 13,6%, cet item intégrant la phase où S2M fait l'appel. Pour autant, le cumul de ces deux items atteste que 67,8% du temps est consacré à un échange individuel, soit quasiment deux tiers des échanges. S2M recherche, priorise une démarche communicationnelle individualisée.

Dans ce cadre, son mode communicationnel est prioritairement directif (33,9%), l'aspect interrogatif, souvent présent chez les enseignants, étant négligeable (1,7%) au profit d'une stratégie basée sur l'interpellation, (23,7%). En cela, il se démarque de la moyenne globale des enseignants qui affiche un pourcentage de 19,7% sur le caractère interrogatif des propos et 21,4% pour la modalité directive et 6% sur la nature interpellante.

¹⁶² Juste derrière H2M avec 92,6%

« Je titille les élèves, les amène à se questionner, à réfléchir. Il faut parfois les brusquer en les sollicitant. Sinon, la plupart se contentent de l'à-peu-près. »

En termes de durée, ses temps d'interventions sont nettement inférieurs à la moyenne globale. Ils mobilisent 18,33 secondes par réponse contre 20,48 en moyenne. *« Je préfère être synthétique. Il n'y a pas besoin de se répéter, ou tourner autour du pot. J'aime les discours clairs, précis. Ils aident les élèves à se structurer, à retenir les choses. Bien sûr que parfois, je prends le temps, mais je n'aime pas le gaspiller. C'est la différence. »*

De façon plus qualitative, et au-delà de la simple appréciation d'une nature interpellante, directive, ou interrogative, nous observons que S2M utilise beaucoup l'humour (16,9% contre 2,8% en moyenne). De façon évidente, il adopte donc une posture souriante (15,3%), ses retours auprès des élèves affichant une proportion de 25,4% sous forme de blagues. *« Bien sûr qu'il faut jouer avec les élèves. Sourire, faire de l'humour n'empêche pas d'avoir de l'autorité. Je sais que certains collègues s'en privent. Quel dommage pour eux. Ils perdent vraiment quelque chose. (...) Les gamins sont là pour prendre du plaisir. Il faut qu'ils aient le sourire. Ça passe par le travail donc les progrès, mais aussi par l'attitude du prof. »* En dehors de cela, S2M affiche une posture ouverte à 55,8 % du temps, le reste étant partagé entre attitude fermée (6,8%) et neutre.

Avide de progrès pour ses élèves, S2M manie de nombreux registres d'interactions avec les collégiens. Aidant, conseillant, expliquant dans 47,5%, il encourage ses élèves à hauteur de 11,9%, les met en valeur (6,8%), valorise leurs capacités (15,3%) et ne s'empêche pas de leur faire des remontrances quand quelque chose ne lui convient pas (16,9%). A travers les différentes formes prises par ces retours, la globalité des interventions amène un total de 25,4% de « jugement positif sur la réponse de l'élève » et 18,6% de « jugement négatif sur la personne de l'élève ». Ici apparaît une vive critique faite à ce professeur, c'est sa franchise vis à vis de certains élèves. Les propos évoqués en début d'analyse ont fait ressortir d'une part les difficultés relationnelles qui peuvent être créées (même si par la suite, cette élève l'a classé comme étant son professeur préféré), d'autre part, sa propension à favoriser les filles au détriment des garçons. *« Je ne suis pas là pour plaire même si c'est un métier de séduction. Les élèves me prennent comme je suis. »* A travers ces mots, nous appréhendons les résultats présentés initialement en jonglant entre degré d'empathie, manipulation, assertivité et agressivité.

En termes de mobilité, S2M se déplace plus que la moyenne des autres enseignants, occupant l'espace qui lui est donné. Ainsi, si les résultats bruts apportent les données suivantes : niveau 1 : 17,6 %, niveau 2 : 11,8 %, niveau 3 : 9,8 %, niveau 4 : 17,6 %, niveau 5 : 19,6 %, niveau 6 : 23,5 % soit 60,7% compris entre le niveau 4 et le niveau 6. Comparativement cette valeur est de 38,2% pour la moyenne générale globale. *« Je ne sais pas si je me déplace beaucoup ; certainement davantage qu'un prof dans une salle de classe ça c'est évident. Par contre, j'évite des déplacements inutiles, ceux qui sont faits pour que les élèves voient le prof. Ce qui m'intéresse, c'est de les voir eux, pas d'être vu. »*

Associé à cette mobilité, S2M affiche une réelle proxémie avec ses élèves. Son rapport avec l'espace propre est de 23,7%, quant à l'espace proche, la valeur affichée est de 40,7 %. En comparaison, les valeurs moyennes sont de 3,7 % et 20 %. *« La proxémie est une notion variable. Tu es venu m'observer alors que mes élèves étaient en lutte. Forcément, je passe du temps à leur montrer et je démontre avec eux les prises et les mouvements. Je suis donc forcément en contact avec eux, ou proche d'eux. Cependant, l'expérience et les différents exemples dans notre métier m'ont appris à être prudent et à garder de la distance avec les élèves. Je leur explique que je serai peut-être obligé de les attraper, de les toucher s'ils chutent en gym par exemple, mais à aucun moment je ne me permets des mouvements et gestes déplacés. Avec cette société qui bascule dans l'hyper judiciarisation, je me méfie même si je regrette cette dérive. Elle est perverse et tue les relations humaines saines. »*

Sur le plan vocal, S2M utilise à 22% une voix forte de diffusion. *« Il est normal pour un prof d'EPS de parler fort, de pousser la voix. Il faut se faire entendre dans un gymnase. Mais je n'aime pas trop. Je préfère parler normalement, ça oblige les élèves à être attentifs. Ils ne peuvent pas parler entre eux et écouter. »* Proche en distance de ses élèves, le registre discret est utilisé à 44,1%. D'autre part, en complément de la forme joviale que peut prendre un propos humoristique, S2M utilise prioritairement un ton nuancé (54,2 %), couplé à un caractère ferme (28,8%) ou neutre (5,1%).

Honnête dans ses interventions, les items « honnêteté » et « honnêteté intellectuelle » et « liberté de parole » tous trois étant des échelles, affichent des réponses de niveau 4, 5 et 6. *« Je suis franc avec les élèves et direct. A certains moments, leurs états d'âme ne m'intéressent pas. »* De façon plus poussée, à l'identique de H2M, la récurrence des mots et propos émis par S2M entrant dans ces items représente une grande partie des retours généraux

de notre panel d'enseignants. Ainsi, en regard du nombre d'observables émis, nous constatons que la conduite de S2M représente 31,6% du total de formes d' « honnêteté », 20,5% d' « honnêteté intellectuelle » et 18,75% de « liberté de parole ».

Jouant avec son corps comme élément de communication, l'item "mime, gesticulation" affiche un pourcentage de 13,6 %. Par ailleurs, les observations effectuées relèvent peu de gestes ou d'expressions de retrait, les attitudes de barrage avec l'aide des bras, des mains ou d'un quelconque autre moyen étant faibles.

Capable d'être attentif à chacun de ses élèves, S2M utilise des signes faciaux de congruence. Ainsi, les « mouvements en miroir », « comportements d'écoute hochement de tête » et « comportements d'écoute expression faciale » apportent des valeurs à respectivement 1,7%, 10,2% et 13,6% contre 0,5%, 10,2% et 7% pour les données générales globales. Ces chiffres attestent de la capacité qu'a cet enseignant à envoyer des signes d'approbation, de compréhension, de création de relation, d'échanges.

Enfin, comme nous l'avons vu pour S4M, S2M accueille ses élèves à l'extérieur du gymnase. Là des échanges et des discussions se déroulent, contribuant à créer un lien, un rapport différent de celui habituellement tenu en cours. Il profite du début de son cours pour faire l'appel. Lors des séquences observées, S2M ne salue pas ses élèves. En revanche, à la fin de son cours, il prend d'abord le temps de le faire auprès de tous, puis répond à tous ceux et celles qui l'interpellent directement. *« Souvent, je dis bonjour quand les élèves arrivent au portillon, mais pas forcément à tous, je l'admets. »*

3.12- Analyse de P3M

Cette douzième étude se rapporte à l'activité relationnelle de P3M, professeur de sciences physiques. Titulaire du CAPES depuis 2001, il a enseigné dans différents établissements scolaires, en qualité d'enseignant titulaire, sous le statut de TZR ou en poste fixe. Il est actuellement au collège Vincent Badie depuis 7 ans.

Le recueil des données obtenues à la suite de la passation du test de Baron-Cohen atteste d'un potentiel empathique au-dessus de la moyenne des enseignants de l'établissement (Cf. tableau n° 72). Ceci témoigne donc d'une capacité à décrypter les émotions chez l'élève, vecteur facilitant de la relation enseignant-enseigné lors de tout processus éducatif institutionnalisé. L'écart entre ces deux analyses révèle l'existence de 3,7 points d'écart en plus pour la valeur obtenue au mois de juin et de 4,6 pour celle de septembre.

D'autre part, comme nous l'avons noté dans l'étude traitant de ces relevés, sa capacité empathique est un peu moins élevée au retour des vacances estivales. Cependant au regard de la valeur affichée et des résultats obtenus par les autres enseignants de ce collège, elle peut être perçue comme un élément de différenciation positif, d'autre part comme un élément favorable dans sa relation à l'élève et ceci dès le début de l'année scolaire.

Le recueil élèves nous rapporte que sur 5 élèves l'ayant eu comme enseignant de sciences physiques au cours de leur scolarité au collège, 4 le classent comme leur professeur préféré dans cette matière. En revanche, son nom ne revient pas dans la liste des enseignants ayant été les plus marquants, toutes matières confondues.

Pour sa part, le test de Gordon témoigne de stratégies communicationnelles assez larges, même si l'utilisation du mode agressif soit très peu valorisée. Ainsi, P3M établit une relation basée à la fois sur l'assertivité, mais également sur la manipulation et la fuite. Les valeurs obtenues au test attestent de cette stratégie ternaire.

Nom	Valeur obtenue au mois de juin	Valeur obtenue au mois de septembre
P3M	29	28

Tableau 72. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année

Résultats	global	% obtenus
Fuite	8	25.80
Agressivité	4	12.90
Manipulation	9	29.03
Assertivité	10	32.26

Tableau 73. Résultats de P3M au test de Gordon

« Je suis arrivé au collège en 2010. Par contre au début, j'ai du avoir des compléments de service dans un autre établissement. Ça fait seulement 5 ans que j'y suis à temps complet. J'appréhende le fait de devoir recommencer à avoir un complément de service. Heureusement la réforme des collèges permet d'avoir des heures en 6°. Ça me rassure. (...) J'aime mon métier et le rapport aux élèves. Par contre, j'ai appris à me méfier de la réaction de certains. J'habite à côté et j'ai déjà eu de malheureuses expériences, de propos déplacés. Alors, je fais attention. »

Doté d'une capacité empathique supérieure à la moyenne des enseignants du collège, P3M dispose paradoxalement d'une qualité d'écoute équivalente à la moyenne générale globale. Ainsi, si nous additionnons les valeurs des niveaux 4, 5 et 6 nous parvenons à un pourcentage de 75,5% contre 73,6% pour la moyenne du panel observé. Ceci nous amène très vite à une situation de paradoxe où la grande qualité empathique avérée par les tests ne se révèle pas dans la pratique professionnelle. D'autre part, le discours tenu par P3M contraste également avec nos observations. *« Je porte une vraie attention aux élèves. J'essaie d'être le plus disponible possible, le plus à l'écoute possible. C'est important de leur accorder de l'importance, d'écouter ce qu'ils ont à nous dire. »* Sans chercher à aller trop vite dans nos propos et tirer de conclusions hâtives, l'analyse des processus relationnels de cet enseignant, avec les contrastes de suite mis en évidence, trouve une réelle pertinence dans la compréhension des échanges entre enseignant et élèves et contribue ainsi à la construction du continuum d'assertivité socio-conative.

Confortant notre premier ressenti, l'item « écoute distraite » affiche des valeurs supérieures aux données générales globales. Ainsi, avec un pourcentage de 31,2% au niveau 6, 31,2% au niveau 5 et 25% au niveau 4, P3M, connaît un pourcentage supérieur de 6,4% à la valeur générale (81%). Il y a donc corrélation entre ces deux observables.

Enfin, en troisième élément d'analyse, nous retenons que les valeurs de hochement de tête et expressions faciales, autrement dit, deux moyens contributifs à la congruence, à l'écoute et à la réception émotionnelle sont peu présents chez H3M. Les valeurs retenues sont de 3,8% et 2,9% pour des moyennes s'élevant à 10,2% et 7%.

Dans ses relations avec les élèves, les sollicitations individuelles représentent 49,5% de ses temps de parole, celles à destination du groupe classe étant de l'ordre de 17,1%. Le reste est donc utilisé au service du discours magistral, aux explications et autres consignes et enfin à tous les éléments en relation à la discipline¹⁶³. *« Dans une matière comme la mienne, on sollicite les élèves, on les fait participer. Il y a beaucoup d'expérimentations, donc beaucoup de choses à comprendre, à déduire, à interpréter. Je sais que j'aime avoir une classe active. A chaque fois que tu as installé la caméra, de mémoire, c'est ce qui s'est produit. On a fait des expériences. »*

P3M s'adresse également au groupe classe. *« Au départ, les questions sont posées à tous. Ensuite, ceux qui connaissent les réponses lèvent la main et je les interroge. Si la réponse est fausse ou incomplète, parfois je fais compléter, parfois, je change d'élève. (...) Les questions que je pose s'adressent à tout le monde. Ensuite, chacun est libre d'y répondre. La deuxième raison de s'adresser au groupe, c'est que lorsque je fais cours, je le fais pour tous les élèves, pas uniquement pour certains. »*

Pourtant, son mode communicationnel ne reflète pas forcément la teneur des propos précédemment tenus. Ainsi, il utilise prioritairement la forme directive (32,4%), l'aspect interrogatif ne représentant que 1% des formes de prise de parole. Le contraste avec la moyenne globale des enseignants s'affiche clairement ici, le pourcentage étant de 19,7% pour le caractère interrogatif des propos et de 21,4% pour la modalité directive. Dans les observations effectuées, nous avons constaté que P3M ne pose pas réellement de questions. Il oriente la réflexion sous la forme suivante : *« Vous allez observer ce qui se passe et me dire ce que vous voyez. »* Si dans l'esprit, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une demande à observer, d'une demande à répondre, sur la forme, la phrase connaît une construction par l'affirmative, l'obligation de faire quelque chose.

¹⁶³ Nous entendons ici par ce terme tout ce qui est en lien à l'application des règles, us et coutumes, aux éventuelles sanctions, etc.

En revanche, H3M s'attarde longuement lorsqu'il s'agit d'aider les élèves. Ainsi, l'item « difficultés de compréhension/aide » affiche une valeur de 51,4%. « *C'est mon rôle d'aider les élèves, de répondre à leurs difficultés.* » Pourtant, nous avons relevé que plusieurs fois, ce professeur ne répondait pas aux questions des élèves. Certains(e)s cessent même de lever la main avec une moue de dépit face à cette non perception de leurs besoins ou de leur volonté de s'exprimer. Dans ce cadre, le pourcentage atteint la valeur de 13,3% contre seulement 4,2% en valeur générale globale. « *Je suis surpris. Je savais que je n'interrogeais pas tout le monde, mais pas à ce niveau là. Ensuite tu me parles de X, mais non je ne l'ai pas vu lever la main. En plus, je sais qu'elle aime participer. Parfois trop, mais elle a besoin de ça. De participer.* »

Les temps pris à la gestion de classe représentent une part assez importante dans l'occupation de son temps total : 33,3%. « *Je veux que les élèves soient à peu près calmes et écoutent. C'est normal qu'il y ait un peu d'agitation en classe, on fait des TP. Par contre, quand ça devient trop important, j'interviens.* » Celui pour la gestion de cas personnels est inexistant ; H3M, semble avoir des difficultés à se décentrer de son contenu.

En termes de durée, ses temps d'intervention sont supérieurs à la moyenne du panel observé. Ainsi, il mobilise en règle générale 27,51 secondes par dire contre 20,48 secondes retenues pour la globalité observée. « *Je sais que je parle parfois un peu trop longtemps. Après j'essaie de les (les élèves) mettre rapidement en activité.* » Lors des phases de régulation, P3M s'attache essentiellement à conseiller, informer. Rares sont les moments où une parole, un mot, offrent un caractère positif. C'est pourquoi l'item « encouragements » s'élève à 3,8% et celui dénommé « mise en valeur » à seulement 1,9%. En regard de cela, les valeurs moyennes affichent des pourcentages à 3,8% et 11,2%. Il n'y a pas de « valorisation des capacités ». De façon plus large, nous constatons une disproportion entre les jugements positifs et les jugements négatifs. Les propos critiques dévoilent un tantième à 9,5% (8,6% en moyenne) alors que les déclarations approuvées ou constructives accusent pour leur part 1%, 12,4% étant la moyenne générale.

En termes de mobilité, P3M se déplace peu, les résultats affichant un niveau 1 à 50,5% et paradoxalement un niveau 6 à 39%. Il y a ici encore un paradoxe lié au contraste observé. La règle du tout ou rien semble s'appliquer. En effet, du point de vue qualitatif, cet enseignant se place soit derrière son bureau, soit passe entre les rangs, donnant l'impression de les arpenter. « *J'essaie d'être au plus proche des élèves quand je leur parle. Je pense que cette*

faible distance aide à créer un rapport, un lien. » Il va ainsi au contact des élèves quand il doit vérifier quelque chose sur leur feuille de cours, ou qu'il les aide lors de la réalisation d'une expérience. Présent à 9,5% dans leur espace propre, il se tient à 34,3% dans leur espace proche (3,7% et 20% sont les valeurs moyennes). En revanche, si nous reprenons notre propos, précédent en lien au fort taux d'absence de réponse aux sollicitations, nous constatons sur les séquences vidéo, à plusieurs reprises son incapacité à voir qui lève la main en raison d'une mauvaise orientation posturale et d'une proxémie trop importante lors de certains échanges ou certaines explications.

En termes d'attitude générale, relativement souriant en regard de la moyenne générale (4,8%, contre 3,4%), P3M affiche majoritairement une attitude neutre (61,0%) affectée d'expressions plus ouvertes (26,7%). En revanche, il n'apparaît pas fermé, la valeur de 6,7% étant bien inférieure à la moyenne de 14,7%. *« J'essaie d'être naturel en classe. Je ne vais pas faire la tête, être fermé. Au contraire, si je veux que le courant passe, c'est mieux d'être détendu. »* La principale barrière qu'il met entre lui et ses élèves est représentée par le bureau derrière lequel il se retrouve à plusieurs reprises. Pour autant, ces différences rendent son attitude relativement avenante, impression confirmée par le relevé de valeurs qui affiche un niveau 4 à 23,6%, un niveau 5 à 18,2% et un niveau 6 à 1,8% quand les valeurs moyennes offrent des pourcentages à 21,6%, 8,1% et 1,4%.

La passion est également un élément qui transparaît dans son attitude. C'est ainsi que le niveau 4 atteste d'une valeur à 28% et le niveau 5 à 20%, alors que les données moyennes révèlent 30,2% au niveau 4, 7,4% au niveau 5 et 3,1% au niveau 6.

Sur le plan vocal, il utilise trois tonalités, neutre (39%), et nuancée (40%) et ferme (14,3%). Pour porter son message, il recourt à une voix forte de diffusion dans 15,2% des cas, se démarquant nettement de la moyenne générale globale (28,5%). Il valorise cependant l'emploi d'une voix discrète (43,8%) sa proximité avec les élèves ne l'obligeant pas à avoir un ton élevé, et l'utilisant paradoxalement à d'autres moments alors qu'il se tient à distance et qu'il y a un peu d'agitation. *« Si je parle fort, les élèves, vont parler encore plus fort, alors je ne le fait pas. »* Pour autant, il doit à plusieurs reprises faire appel à un ton élevé, la stratégie expliquée ci-dessus étant inefficace.

En termes de franc-parler, les trois échelles « honnêteté » et « honnêteté intellectuelle » et « liberté de parole » affichent des réponses de niveau 5 et 6 (avec un niveau

1 pour l'échelle « honnêteté »). « *Je crois qu'il faut être honnête avec les élèves. Par contre, on a un droit de réserve. On ne peut pas non plus tout dire aux élèves. Ils ne comprennent pas tout, ou plutôt je veux dire qu'ils risquent peut être de déformer nos propos. Sans le vouloir. Il faut être prudent.* » Pris de façon brute, ces résultats sont marquants, et une fois encore, contrastent avec les propos. En observant de façon plus fine le nombre d'apparition de ces manifestations, nous constatons que dans pour l'item « honnêteté intellectuelle » que pour celui intitulé « liberté de parole », le nombre d'évènements apparus permettant de renseigner ces lignes se résume à un seul. Nous pouvons donc considérer ces deux valeurs comme non significatives. *A contrario*, 6 observables ayant été qualifiés de « honnête », nous pouvons attester de cette qualité chez P3M.

Enfin, et contrairement à d'autres enseignants dont nous avons étudié le comportement avant lui, nous sommes en présence d'un enseignant qui prête attention à saluer ses élèves en début et en fin de séance. Ainsi, nous retenons un taux initial à 1% pour conclure avec une marque de salut final à 1,9% (0,6% pour la moyenne du panel). « *Je ne me force pas à dire bonjour ou au revoir, c'est naturel. Tu m'en parles, je sais que parfois j'y pense, mais le plus souvent, je le fais comme ça.* »

4- Proposition de modélisation d'un curriculum d'assertivité socio-conative

L'étude couplée des capacités empathiques, de l'inclination assertive, des ressentis des élèves et de l'activité des enseignants témoigne à la fois des difficultés que rencontrent ces derniers au cours de leur pratique professionnelle, mais aussi de l'impact joué par l'assertivité socio-conative dans les relations instaurées avec les collégiens. Les commentaires annexés aux choix des adolescents nous apportent des compléments illustrant la complexité des rapports enseignant-enseignés, ces derniers n'étant pas uniquement liés aux savoirs scolaires et autres techniques pédagogiques. La variabilité des comportements observés, la diversité des réponses apportées, les différents degrés de consonance selon le registre utilisé rendent compte de la complexité du métier d'enseignant et de l'individualisation des réponses apportées. Pour autant, les différentes analyses accompagnées des commentaires des enseignants contribuent à déterminer des niveaux, des degrés de maîtrise, concourant à placer chaque catégorie d'action dans une étape curriculaire révélatrice du niveau d'expertise des enseignants. Tous différents, ils n'ont et ceci malgré leurs années d'expérience, pas connu le même apprentissage du métier, la même évolution, la même courbe de progression (Gelin, Rayou & Ria).

4.1- Vers une approche théorique générale

Dans le cadre de l'élaboration de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorique conatif de Gilles Bui-Xuân et avons proposé un curriculum conatif théorique inspiré de ses travaux et complété par les recherches de Guy Verschave. A partir de cette trame, nous avons étudié les comportements des enseignants et cherché à les identifier à une étape conative particulière.

Ainsi, à l'étape émotionnelle, l'enseignant opère dans l'immédiateté, par l'évitement du problème (fuite) ou au contraire la confrontation physique ou morale (domination).

A l'étape fonctionnelle, l'enseignant expérimente au cas par cas, utilise une technique « standard », identique dans tous les cas de figure. Il tend à calquer son comportement sur celui de ses élèves.

A l'étape technique, les réponses personnelles sont plus variées (panel de techniques utilisées plus large) mais leur exploitation se fait en l'absence de prise en compte du contexte (humain, structurel, temporel...).

A l'étape contextuelle, l'intérêt de l'enseignant est porté sur autrui ; il fait preuve d'innovation, cependant l'individualisation reste encore difficile.

A l'étape d'expertise, instauration de relations uniques, spécifiques et singulières avec le groupe classe et chaque élève en particulier.

Notre support d'analyse, le corps, élément dont dispose tout individu pour communiquer avec autrui, véhicule une série d'informations symboliques qui prête sens à ses intentions, ses conations. Nous nous rapprochons ainsi de Le Breton (2000) pour qui ces séries d'interactions avec le milieu sont à la fois signifiantes et contributives au développement et à l'intégration de l'individu dans l'espace dans lequel il évolue.

Cependant, l'analyse des conditions d'enseignement et l'évolution des comportements amènent à pousser plus en avant le présent propos. En effet, par ses agissements, l'enseignant se transforme, mais influence également le milieu dans lequel se déroule l'acte éducatif. Acteur et objet de ces transformations, il participe également à la modification, l'évolution des élèves dont il a la responsabilité¹⁶⁴. C'est ainsi, parce qu'il agit que l'enseignant connaît une progression conative, une évolution dans le curriculum présenté précédemment. Pour G. Bui-Xuân « *c'est l'accumulation quantitative d'expériences dans une étape qui peut provoquer un changement qualitatif de sens et donc d'étape* » (2011, p. 54).

Pourtant, bien qu'utilisable dans une logique d'observation globale de l'activité enseignante, cette progression ne prend pas suffisamment en compte les relations socio-conatives et le rapport à l'assertivité. Aussi, il apparaît nécessaire de devoir affiner notre analyse. Nous choisissons pour cela de prendre appui sur les indices communs (renseignés par les items d'observation des films) ayant guidé et structuré notre démarche d'analyse des cas individuels (écoute, voix, proxémie, déplacement, attitude, temps de parole, échanges verbaux, honnêteté, préoccupations). Dès lors, analyser l'assertivité socio-conative d'un enseignant revient à renseigner les différentes composantes de son action pédagogique. Ainsi, la lecture du curriculum assertif ne correspond pas à une organisation unitaire, mais bien au contraire à une vision plus globale, synthèse des curricula des différents critères retenus.

¹⁶⁴ Lire à ce sujet les travaux de Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, Seuil.

4.1.1- Ecoute

Elément indispensable de toute relation d'échange, de transmission, de diffusion, l'écoute est un moyen de recevoir les informations d'autrui, de ce qui nous entoure. Elle détermine la réponse apportée au propos, celle-ci pouvant être verbale, comportementale, éthique, etc. Conditionnée par des éléments physiologiques, attentionnels et en lien avec des signes de congruence associés, elle contribue à l'instauration d'une consonance socio-conative.

Répondant au schéma structurateur du modèle conatif établi par Gilles Bui-Xuân, l'évolution de l'écoute respecte des principes préétablis.

En tout premier lieu, la capacité d'écoute dépend de la structure du sujet, celle-ci étant à la fois d'ordre physiologique et psychologique. La prédisposition à porter attention à autrui (empathie) et à le montrer est la seule ressource mobilisable sous le coup de l'émotion. L'écoute est quasi nulle.

Puis, la prise de conscience de sa fonction en pédagogie va permettre à l'individu (ici l'enseignant) de réfléchir à son utilité, son importance l'amenant à y recourir sur un mode utilitaire. Cependant la surcharge informationnelle est difficile à traiter.

L'enseignant se demande ensuite comment être plus efficace. Il va donc chercher à construire et utiliser des techniques d'écoute.

Jouer avec ces techniques différenciées, les adapter aux différents contextes, en user sans en abuser, sera le propre de l'étape 4. L'écoute est effective.

Quant à l'expert, il innovera certainement en jouant sur des modes d'écoute différents, particuliers, singuliers.

4.1.1.1- L'évolution conative de l'écoute chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle, le « professeur inquiet » utilise prioritairement sa structure et cherche en tout premier lieu à préserver son équilibre personnel. Dès lors ses mobilisations vont être orientées vers la préservation de soi entraînant un repli sur lui-même, une auto-centration. D'autre part, plus les conditions environnementales sont perturbées et plus le professeur adoptera une position de retrait. Ainsi, à cette étape, est-il difficile de concilier écoute de l'autre et centration sur soi-même. C'est pourquoi l'écoute de l'autre, de l'élève est

très faible, très réduite, tant dans sa capacité à la mettre en œuvre que dans l'attitude qui est présentée à l'interlocuteur.

- La préoccupation devient formelle en étape fonctionnelle, car le « professeur moteur » a intégré l'importance de l'écoute, de l'attention aux préoccupations de ses élèves même si elle n'est pas intégrée dans un fonctionnement global. Son attention séquentielle est alors guidée par les temps morts, la nécessité ou le climat de classe. Il essaie d'écouter tout le monde mais n'y arrive pas et fait des choix non pertinents. Nous qualifierons ce mode opératoire comme étant une prise en compte individuelle mais non plurielle.

- A l'étape technique, la préoccupation d'écoute est indifférenciée. Le professeur ne prend en compte ni l'interpellant, ni le climat de classe ou le moment de la prise de parole. Il essaie à la fois d'écouter ses élèves un par un, d'enchaîner les différentes séquences (les différents actes) de son cours comme un « professeur acteur », ceci quelles que soient les conditions environnementales.

- La préoccupation attachée à l'écoute réapparaît en étape contextuelle car, si l'enseignant rythme ses temps d'écoute, il se ménage également des temps de pause pour échanger, faire verbaliser et écouter. Tel un « professeur impulseur » il gère son écoute, à son rythme, à son envie, à sa façon et choisit à qui prêter attention et le degré attentionnel à apporter. L'enseignant agit par priorité – attention/concentration

- Enfin à l'étape cinq, la préoccupation liée à l'écoute ou plutôt les moments où l'écoute est à son paroxysme et les moments où elle est plus mesurée devient le mode de fonctionnement du « professeur expert » qui cherche à ne pas subir les intentions des élèves mais ménage des temps adaptés aux moments qu'il juge nécessaires (opportuns) contribuant ainsi à optimiser son écoute. Il peut ainsi moduler son attention ou décider de différer celle-ci.

4.1.1.2 Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Pratiquement sourd	Cherche à écouter mais est submergé	Ecoute directe, sans discernement	Ecoute pondérée et enchaînée	Ecoute optimisée dans une stratégie globale, écoute construite.

Tableau 74. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'utilisation de l'écoute

4.1.2. Voix

Difficile d'aborder les relations interpersonnelles, communicationnelles sans parler de la voix, moyen indispensable de diffusion des informations par l'individu. Par des variations de volume, de timbre, de nuances, d'intonations, elle est un instrument de transmission, d'échange, d'apport et contribue à l'instauration du climat de classe.

A l'étape 1, la capacité d'utilisation de la voix est intimement liée à la structure du sujet tant dans son rapport à sa capacité vocale d'ordre physiologique qu'à son habileté d'utilisation et de gestion davantage d'ordre psychologique.

Puis, la réelle prise de conscience de son rôle et de son importance en pédagogie vont permettre au professeur de réfléchir à son utilité. Il va essayer de faire en sorte « que ça marche », l'amenant à l'utiliser sur un mode fonctionnel.

L'enseignant cherche ensuite à être plus efficace. A partir de ce moment, il va adopter des techniques lui permettant de gagner en puissance effectrice.

A l'étape suivante, l'individu est capable de se décentrer des phénomènes effecteurs pour les adapter aux contextes et à leurs variations.

A l'expertise, la personne innove, exploite différents registres, jouant sur le timbre, le volume, les variations, les silences, les temps, etc.

4.1.2.1- L'évolution conative de la voix chez les enseignants

- L'importance accordée à la voix, ses intonations, son timbre, son débit, son volume sont inexistantes à l'étape émotionnelle où le « professeur inquiet » l'utilise spontanément.

Elle est à la fois objet de diffusion et de protection. Elle représente le premier moyen de gestion des événements qui se produisent en classe et détermine les différentes dynamiques qui se construisent et existent au sein du groupe.

- A l'étape fonctionnelle, la préoccupation vocale apparaît. Le « professeur moteur » a compris l'importance des variations de volume et de nuances. Cependant, son registre reste limité et impersonnel, son utilisation est parfois peu judicieuse ou encore absente. Il essaie de parler sur un ton posé, souvent neutre, mais se laisse emporter lors des phases d'excès émotionnels. Son timbre de voix est employé à des fins utilitaires.

- A l'étape technique, l'enseignant utilise différents tons, volumes et intonations. Cependant, l'axe neutre reste prédominant, l'échelle de volume étant connue avec une assez faible utilisation de l'ensemble de sa gamme. L'image du « professeur acteur » soucieux de délivrer son cours en alternant des variations de phases et de temps est présente, le rapport à la compréhension (et l'adaptation) des moments et des variations de la dynamique de la vie de classe se révélant peu intégrée. Ainsi, s'il élève la voix pour faire cesser d'éventuels bavardages, il n'est pas capable d'utiliser une autre technique en cas d'échec de celle-ci.

- La préoccupation attachée au rôle de la voix réapparaît en étape contextuelle car l'enseignant l'utilise comme un outil propice aux variations de rythme dans son cours. Il réussit à relancer l'activité, apaiser, distraire. « Professeur impulseur » il gère sa voix en fonction des moments, de la proxémie avec l'élève, du nombre d'interlocuteurs et du besoin de ces derniers.

- A l'étape d'expertise, le rôle de la voix change encore contribuant à créer innovation, surprise et adaptation aux particularités de chacun et chacune. Le « professeur expert » sait jongler entre différents timbres, différentes gammes, différents débits, différentes intonations aux moments qu'il juge favorables concourant ainsi à l'optimisation du travail, de la compréhension et de l'écoute chez les élèves.

4.1.2.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Crie ou au contraire se tait	Timbre principalement neutre, volume élevé	Variation vocale sans réelle prise en compte du contexte	Voix modulée en lien aux situations	Utilisation optimale des variations vocales

Tableau 75. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'utilisation de la voix

4.1.3- Proxémie

La proxémie pourrait se définir comme la distance physique qui conditionne la qualité de l'échange entre des individus et ce, en dehors des champs de conscience. Elle se positionne ainsi comme une relation de la communication et non comme contenu de la communication. Variable d'une culture à l'autre, elle contribue à l'équilibre de chaque personne¹⁶⁵. Dans le cadre de l'enseignement, « *il sera nécessaire alors de trouver un espace de distanciation afin d'accéder à la « bonne distance » dont parle A.Green (...)* » (Vaganay, 1988). Confirmé par les travaux de Lécuyer¹⁶⁶, pour l'enseignant, il s'agit ainsi d'établir une distance de communication favorable qui prenne en compte la double contrainte de la structure interne de l'élève et de la sienne.

Rapporté au modèle de G. Bui-Xuân, l'évolution des conations respecte le schéma suivant :

A l'étape 1, l'utilisation des distances optimales de communication est intimement liée à la structure interne du sujet (psychologique) qui priorise son espace de confort.

Puis, l'individu s'interroge sur les conditions d'efficacité, notamment en pédagogie. Il va essayer de trouver une distance efficace.

¹⁶⁵ Pour illustrer cela, dans son livre « La dimension cachée » Hall cite une étude sur le cerf Sika de l'île James et explique que la mort de nombreux spécimens de cette espèce se trouve lié au manque d'espace individuel dont chaque animal a besoin.

¹⁶⁶ Lécuyer en 1976 cite les travaux de Bales (1950), Bavelas (1950) et Steinzor (1950). Ces derniers ont étudié le rôle de la distance lors de séquences d'interrelations, amenant une découverte qui va porter le nom de "l'effet Steinzor" : la distance interpersonnelle et l'orientation corporelle ont un impact sur la fréquence des échanges au sein du groupe.

L'enseignant cherche ensuite à accroître son pouvoir d'action. Il adopte alors différentes techniques facilitatrices de son échange, de sa relation à l'autre.

A l'étape suivante, l'enseignant a compris l'importance d'individualiser les espaces relationnels utilisés, chaque élève disposant de sa propre norme distale.

A l'expertise, l'individu innove, varie les écarts d'un individu à l'autre tout comme il le fait pour un même individu en relation au contexte et à l'état émotionnel perçu et ressenti.

4.1.3.1- L'évolution conative de la proxémie chez les enseignants

- Le rapport proximal à l'autre est inexistant à l'étape émotionnelle où le « professeur inquiet » mobilisé prioritairement autour d'un repli sur lui-même conserve un espace de protection avec autrui, quitte à reculer s'il se sent oppressé ou tout simplement si un élève rentre dans son espace proche. En cas de malaise plus marqué, il rajoute des éléments de protection extérieurs (bureau, bras, mains...).

- A l'étape fonctionnelle, la distance relationnelle à l'autre est formelle. Le « professeur moteur » a intégré l'importance d'une proxémie réduite comme facteur facilitateur des relations avec ses élèves. Il prête attention à se rapprocher au gré de son intentionnalité. Les distances adoptées varient, pouvant aller de la sphère sociale à la sphère intime¹⁶⁷.

- A l'étape technique, la relation distale n'est pas différenciée. Le « professeur acteur » adopte de façon systématique, et quels que soient ses élèves, la même proxémie en rapport à des stimuli ou des facteurs identifiés comme identiques. Il cherche à favoriser une forme de rapprochement, le contexte et la prise en compte de la personnalité de son interlocuteur (trice) étant secondaire.

- La préoccupation attachée à la proxémie réapparaît en étape contextuelle. L'enseignant adopte des rapprochements, joue de va-et-vient, utilise cet effet "accordéon". Dans son rôle de « professeur impulseur » il gère la distance de positionnement par rapport à

¹⁶⁷ Nous reprenons ici les termes et une partie de la classification réalisée par Edgar T. Hall dans son ouvrage *La dimension cachée*, publié en 1966.

l'élève, et réussit d'une part, à individus équivalents à la faire évoluer en fonction de leur état émotionnel, d'autre part, à individus différents à adopter un recul suffisant.

- Enfin à l'étape d'expertise, l'enseignant joue avec la bulle proxémique des élèves. Il ménage des distances adaptées aux moments et aux dispositions psychologiques momentanées des élèves contribuant à renforcer l'acceptation des variations distancielles et favorisant l'acceptation par l'élève de la présence d'autrui dans sa sphère intime.

4.1.3.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Entretient une grande distance avec les élèves	Cherche à se rapprocher mais gestion distale maladroite	Relation distale indifférenciée et stéréotypée	Proxémie modulée et adaptée	Proxémie individualisée, perfectionnée construite.

Tableau 76. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion de la proxémie

4.1.4- Déplacement (relation à l'espace)

L'espace « est resté longtemps une dimension ignorée des sciences sociales » ; « il a tout au plus une cinquantaine d'années » (Fischer, 1981). Pourtant, difficile pour l'enseignant d'ignorer ce point lorsqu'il rentre dans sa classe. Là, il doit à la fois gérer (affronter) ses élèves et les apprentissages, la conduite de son enseignement. L'espace de la classe, structuré, organisé par l'individu devient un lieu obéissant à une logique, à une symbolique de pouvoir. Le bureau, par exemple est souvent utilisé comme moyen de maîtrise, de contrôle de l'autre.

Etudiées par Nespor en 2000, les différences inter-genres et la disparité de place occupée entre les garçons et les filles ont mis en évidence l'existence d'une grande hétérogénéité. Dans le cadre de l'évolution professionnelle des enseignants, il en est de même. Il existe des changements de volume et de lieux d'occupation entre professeurs débutants et professeurs experts.

A l'étape 1, le volume de déplacement est lié à la structure interne du sujet (psychologique) qui priorise un espace de protection.

Puis, soucieux de répondre à sa mission, de faire apprendre ses élèves, l'enseignant va s'interroger sur les conditions et les moyens à mettre en œuvre pour favoriser les échanges et le contrôle du travail effectué.

Par la suite, il cherche à développer, améliorer son efficacité, sa capacité à maîtriser et communiquer. Il accroît alors son volume occupationnel, réalise certains déplacements même lorsqu'il se sent en difficulté.

A l'étape suivante, l'enseignant a compris l'importance d'occuper certains espaces ponctuellement. Il établit une relation entre espace et efficacité.

A l'expertise, l'individu innove, varie ses déplacements, se situe dans des zones parfois inconfortables pour les élèves lui permettant une gestion efficiente.

4.1.4.1- L'évolution conative du déplacement chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle où le « professeur inquiet » est principalement mobilisé par le souci de sa propre protection, entraînant un repli sur lui-même et une centration sur soi, son déplacement, source de danger, d'affrontement à l'autre, de création de nouveauté se trouve fortement réduit. Son espace d'évolution se situe à proximité du tableau, dans un rapport frontal et principalement distal aux élèves.

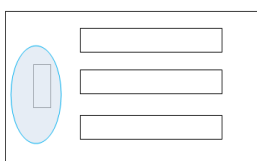


Illustration 116. Espace d'évolution à l'étape émotionnelle

- A l'étape fonctionnelle, le « professeur moteur » a un déplacement déterminé, précis. L'ensemble de l'espace n'est cependant pas occupé. L'aspect émotionnel étant encore très présent, il cherche à déambuler, à changer de lieu de parole, à se rapprocher des élèves. Toutefois, il se concentre sur une partie restreinte de l'espace d'évolution et tend à rester longtemps à l'endroit dans lequel il se trouve en dépit des dynamiques évolutives.

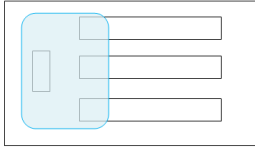


Illustration 117. Espace d'évolution à l'étape fonctionnelle

- A l'étape technique, le « professeur acteur » utilise une grande partie de l'espace et cherche à passer auprès du plus grand nombre possible d'élèves. Il fonctionne malgré tout sur des routines, préférant certains lieux à d'autres. La durée passée à chaque endroit n'est pas toujours adaptée aux évènements et aux besoins.

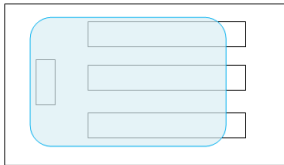


Illustration 118. Espace d'évolution à l'étape technique

- La préoccupation attachée aux déplacements et à leur variété réapparaît en étape contextuelle. L'enseignant rythme ceux-ci au gré des demandes et de son désir. Il fait varier ses temps de présence dans certains espaces. D'autre part, son volume de déplacement est beaucoup plus grand que lors de l'étape technique. Sa circulation se fait également en anticipation ; il se trouve à proximité des élèves avant que ces derniers ne cherchent à le questionner ou à l'interpeler.

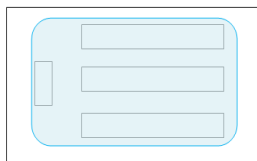


Illustration 119. Espace d'évolution à l'étape contextuelle

- A l'étape d'expertise, le déplacement est varié, les sens de déplacements aléatoires. Le temps passé dans chaque espace est fluctuant. L'enseignant expert joue sur un principe de "focale-retrait", "immersion-émersion" tout en ayant assimilé l'intégralité de sa surface d'évolution.

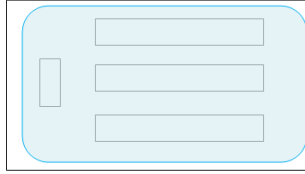


Illustration 120. Espace d'évolution à l'étape d'expertise

4.1.4.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Conserve un espace de protection. Surface d'évolution faible	Déplacement déterminé mais encore limité	Déplacement stéréotypé, espace d'évolution assez large	Déplacement varié (rythme et surface) et adapté aux demandes	Personnalise son déplacement (surface, vitesse, orientations...)

Tableau 77. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion du déplacement

4.1.5- Attitude

Du latin *aptitudo*, le mot attitude trouve son sens premier dans le domaine de la plastique : « *Manière de tenir le corps. (Avoir) de belles attitudes* »¹⁶⁸. Puis une connotation morale voit le jour avant que ce terme soit utilisé dans le cadre de la psychologie sociale et de la sociologie, les attitudes revêtant la fonction de dispositions mentales explicatives du comportement. Dans le cas particulier qui nous intéresse, nous envisageons les attitudes comme des comportements posturaux, moraux, observables révélateurs de l'état émotionnel, affectif, technique, relationnel, communicationnel établi entre l'enseignant et les élèves lors d'une situation d'interactions pédagogiques.

A l'étape 1, l'attitude projetée, affichée est liée à la structure interne du sujet (psychologique) qui priorise une image en retrait, souvent fermée.

Puis, s'interrogeant sur ses échecs, il va chercher à entrer davantage en contact avec ses élèves laissant apparaître une image plus neutre tout en maintenant une certaine distance.

¹⁶⁸ Ces propos trouvent leur origine dans le *Littre*.

Par la suite, il développe et accroît son panel démonstratif, utilise son pouvoir expressif ou verbal.

A l'étape contextuelle, l'enseignant a compris l'importance des modulations posturales, faciales, verbales. Il croise ses intentions avec son comportement.

A l'étape 5, l'individu innove, varie ses propos (humour..), adapte sa posture, utilise des jeux de mimes, surprend ses élèves tout en restant en congruence avec eux.

4.1.5.1- L'évolution conative de l'attitude chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle, le « professeur inquiet » cherche à se protéger de toute agression extérieure. Il ressent de façon très marquée toute opposition ou élément qui ne va pas en sa faveur. Afin de contrer cela, il adopte une attitude fermée, tant dans sa posture que dans son expression faciale. Les bras et mains contribuent à cet isolement en jouant un rôle de barrière.

- L'attitude devient un élément de préoccupation à l'étape fonctionnelle. Le « professeur moteur » a intégré l'importance posturale. Il sait qu'être avenant facilite la relation à l'élève. Il adopte donc une attitude un peu plus neutre. Toutefois, tant ses expressions faciales que l'utilisation en barrière des mains et des doigts atteste d'un niveau de protection personnel encore élevé. Il fait peu de sourire, a des difficultés à être avenant. Il cherche à garder une contenance, une image sinon froide tout au moins détachée, impavide.

- A l'étape technique, la préoccupation en lien à l'attitude est prise en compte par le « professeur acteur ». Il sait l'importance que joue l'image dans la relation à autrui. En règle générale, il tache de garder une posture droite, neutre, parfois ponctuée de sourires. Il démontre une certaine aménité, une certaine gentillesse à l'égard de ses élèves. Les traits de son visage sont moins fermés, les barrières corporelles également moins présentes. Il fonctionne cependant sur un registre routinier, sortant peu de son répertoire représentatif.

- La préoccupation attachée à l'apparence, à l'attitude réapparaît en étape contextuelle. Le « professeur impulseur » cherche à adapter son approche au contexte (individuel et collectif). Il joue avec différentes formes de postures et de paraître. Il sait modifier sur l'instant son expression faciale, sa posture en fonction du contexte ; il sait amplifier ou réduire

ses mouvements, il choisit son attitude en fonction de son interlocuteur et de son intentionnalité.

- Enfin à l'étape d'expertise, l'attitude est adaptée aux différentes situations. Le « professeur expert » sait utiliser l'ensemble du panel dont il dispose. Il sait également "improviser", c'est à dire sortir d'un registre postural habituel pour bouger ou agir dans l'intérêt de l'élève.

4.1.5.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Attitude fermée, de repli	Cherche à s'ouvrir mais conserve une certaine réserve	Attitude neutre, parfois ponctuée de sourires	Attitude adaptée à l'interlocuteur et à son intentionnalité	Gestion optimisée de l'attitude dans un registre personnalisé et novateur

Tableau 78. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'attitude adoptée

4.1.6. Temps de parole

A la lueur d'un programme à respecter et de séquences d'enseignement minutées, le rapport au temps est une donnée récurrente dans le discours institutionnel et professoral. Pourtant, à la lecture des résultats obtenus à la suite de l'analyse des séquences vidéo, nous remarquons que le temps global de parole n'évolue pas de façon linéaire avec l'expertise de l'enseignant. Ainsi, des individus à l'étape émotionnelle peuvent parler aussi longtemps que d'autres situés à des étapes supérieures. En revanche, l'usage qui en est fait et la répartition de cette durée évolue au fur et à mesure de l'expertise.

Ainsi à l'étape 1, chaque temps de parole est long, l'individu, guidé par sa structure, cherchant à affirmer sa position, son statut, son rôle, son identité, sa compétence professionnelle. Progressivement conscient de ces longueurs et du faible impact professionnel, l'enseignant va se poser la question « comment faire aussi bien (mieux ?) en

limitant la durée des propos ? ». Cette modification d'organisation l'amène à l'étape fonctionnelle, qui consiste à enseigner.

L'individu se préoccupe davantage des élèves, cherche à alterner temps de parole et temps de réflexion même la gestion temps parlé/temps silencieux n'est pas mise au service de son enseignement.

A l'étape 3, l'enseignant a intégré différents éléments contributifs à l'efficacité de ses propos. Le séquençage temporel est mieux géré, les priorisations plus adaptées.

A l'étape contextuelle, le professeur est organisé autour de la réussite individuelle et collective de ses élèves. Il personnalise les durées prend en compte la teneur et l'importance des informations à divulguer.

A l'étape 5, le temps n'apparaît plus comme une contrainte, il est au service de l'enseignement. Pour paraphraser Oliver Dieu¹⁶⁹, ce n'est pas le temps qui donne du sens à l'enseignement, c'est l'enseignement qui donne le sens au temps.

4.1.6.1- L'évolution conative du temps de parole chez les enseignants

Le temps de parole utilisé ne peut être identique selon les étapes. Il en est de même au sein d'une même étape, ceci trouvant sa justification dans les modalités fonctionnelles individuelles employées pour répondre à la préoccupation qui guide l'enseignant. Malgré tout, une régularité comportementale caractérise chaque étape.

- A l'étape émotionnelle, le « professeur inquiet » peut alterner entre deux modalités. Parler peu pour éviter de se dévoiler, de s'exposer, préférant les situations de fuite. Le temps devient alors un obstacle à la diffusion de savoirs et de procédures d'enseignement. *A contrario*, d'autres enseignants préfèrent parler longtemps. Ils font alors état de leurs connaissances, cherchant à impressionner les élèves par leur érudition. Lors de situations conflictuelles, une fois encore le discours est long, l'émotion empêchant la réflexion et la synthèse¹⁷⁰. Pour autant, quelle que soit la pratique adoptée, l'enseignant se rend compte que

¹⁶⁹ *L'expérience corporelle, médiation entre sens pour l'élève et exigences pédagogiques : Objectivation par actimétrie de la corrélation entre la direction de jeu et les conations en badminton*. Thèse de doctorat soutenue le 06.12.2012 à l'Artois.

¹⁷⁰ A ce sujet, il est bon de s'intéresser aux modalités de fonctionnement du système limbique et du cortex préfrontal ainsi qu'à la dépendance du second sur le premier.

son contenu est mal diffusé. Ceci va l'amener à se poser la question « comment transmettre mon contenu, mon cours ? » et ainsi le faire entrer à l'étape 2.

- A l'étape fonctionnelle, le « professeur moteur » essaie de maîtriser son temps de parole. Il cherche à réduire la durée de ses explications ayant compris qu'un temps trop long entraîne la déconcentration de ses élèves, et par conséquent leur agitation. Pour autant, il y a peu de diversité dans ses structures temporelles. Il a tendance à ordonner son message avec une temporalité fixe, en fonction des connaissances à transmettre, dictées par les programmes.

- A l'étape technique, le « professeur acteur » accorde moins d'importance à l'aspect temporel de ses prises de parole. Il a routinisé son discours magistral, a identifié les éléments importants que l'élève doit maîtriser. Dès lors il insiste sur certains points et en survole d'autres. Dans son rapport à l'élève, il répond aux demandes et autres interrogations sans adapter son temps d'intervention aux circonstances personnelles, sa priorité étant ordonnée autour des contingences liées au complet déroulement du cours.

- A l'étape contextuelle, l'attachement à l'aspect temporel disparaît progressivement, la durée des échanges, des explications et autres interrelations s'intégrant conjointement avec la finalisation de la séquence d'enseignement. Tout se passe comme si le « professeur impulseur » contrariait la logique de finalisation de la séquence d'enseignement avec le temps passé à répondre.

- A l'étape d'expertise, la notion de temps intervient. La logique organisatrice de l'ensemble de son cours, de son bon déroulement, couplée aux apprentissages et au bien-être des élèves structurent les interventions en durée longue/durée courte. Le « professeur expert » établit ses choix de propos, de priorité d'élèves (notion de sélection) et de durée. Il fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis.

4.1.6.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Expression épisodique et longue	Temporalité stable des prises de parole	Temps de parole standard, organisé dans une stratégie d'achèvement du cours	Temps de parole adapté aux demandes	Temps de parole personnalisé, priorisé dans une structuration globale du cours

Tableau 79. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion du temps de parole

4.1.7- Echanges verbaux

Bien que seulement 7% du message soit transmis par les mots¹⁷¹, s'intéresser aux échanges verbaux revient également à s'intéresser au langage para-verbal, et à travers lui au débit, aux pauses, aux caractéristiques de la voix (timbre, hauteur, intensité, etc.), aux intonations, etc. Cependant ayant déjà abordé la plupart de ces points lors de l'analyse du critère « voix », nous étudierons ici leur nombre, leur direction, leur nature (positif, négatif, interrogatif, humoristique, etc.).

A l'étape émotionnelle, le retour est une forme prise par la structure pour exprimer ses intentions. Conduit par une organisation interne orientée autour de sa propre protection, les échanges verbaux témoignent de cette volonté de repousser l'autre, de s'affirmer.

Ayant pris conscience de l'incessante relation duelle et de la fatigue engendrée, l'enseignant recherche une technique plus efficace et moins coûteuse. La structuration de ses messages autour de conseils voit le jour.

A l'étape technique, l'individu a diversifié le champ des possibles. Son message est plus varié (directivité, interrogation, interpellation,...), en revanche les cibles sont relativement stables.

A l'étape 4, le professeur va chercher à s'adapter aux variations du contexte, utilisant différentes formes, différentes cibles, différentes natures, voire différentes temporalités, reportant certains échanges.

¹⁷¹ Nous avons traité dans un précédent chapitre des travaux de Mehrabian à ce sujet.

A l'étape d'expertise, la notion d'efficience rythme les échanges verbaux, l'enseignant adoptant son rythme, ses choix, ses durées, ses formes au profit des réponses.

4.1.7.1- L'évolution conative des échanges verbaux chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle, le « professeur inquiet » se soucie peu de la nature de ses échanges verbaux. Orientant ses préoccupations autour de sa propre intégrité, il peut utiliser deux modalités, deux stratégies de réponse, la fuite ou l'agression.

Dans le premier cas de figure, il va chercher à ne faire aucun commentaire désobligeant, se contentant de silences ou de retours positifs. L'autre façon de procéder répond à la logique inverse ; l'enseignant utilise des stratégies agressives, orientées autour de discours négatifs, où les conseils ne sont pas présents. En revanche certains jugements sur la personne même des collégiens peuvent figurer dans les propos tenus. La succession de situations conflictuelles, le constant état de malaise conduisent peu à peu le professeur à réfléchir à une nouvelle organisation. Il va donc chercher des moyens pour remédier à ses difficultés.

- A l'étape fonctionnelle, le « professeur moteur » s'attache à positiver ses retours verbaux, à les accompagner de conseils. Il a intégré le rôle et l'importance de cette structure communicationnelle. Malgré tout, son registre de fonctionnement est encore limité. Ses principales caractéristiques sont un agissement dans l'immédiateté, une grande directivité de propos, le tout dans un esprit de guidage. Pour autant, des retours négatifs sont encore très présents.

- A l'étape technique, le « professeur acteur » utilise des routines de fonctionnement. La nature, la fréquence et la cible des formes verbales restent relativement stables. C'est ainsi qu'il va solliciter souvent les mêmes élèves et avoir avec eux un nombre d'échanges et des formules souvent identiques. A ce stade, l'enseignant utilise différents registres et sait différer certains retours. L'humour, sous différentes formes en fonction des sensibilités de chacun, est un registre également visité. Cependant, son utilisation manque de spontanéité et reste cantonné dans des formes usuelles et classiques.

- Les échanges verbaux prennent une dimension beaucoup plus large à l'étape contextuelle où le « professeur impulseur » dispose à la fois d'un registre plus large et d'une capacité d'utilisation beaucoup plus individualisée. Les natures directives, interrogatives et sollicitantes de ses formes interactionnelles sont utilisées à différents moments du cours en lien au contexte et à ses objectifs pédagogiques. Il sait alterner entre retours positifs et retours négatifs tout en adaptant ces derniers aux individualités à qui il s'adresse. Capable d'utiliser l'humour ou des formes humoristiques, il réussit à se détacher de l'immédiateté et diffère quelques discussions afin de faciliter le dialogue avec certains collégiens. Les échanges sont à ce stade un moyen supplémentaire contribuant à individualiser et dynamiser son cours.

- A l'étape d'expertise, la forme, la nature, le nombre et les cibles des échanges verbaux sont utilisés au profit de l'efficacité de compréhension et de relation. L'originalité prévaut dans la diversité des interpellations. Le « professeur expert » crée sa propre technique de relation, d'échanges, le faisant paraître comme un personnage original, atypique pour ses élèves. Il crée un « style ».

4.1.7.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Les échanges verbaux ont pour objet de repousser l'autre	Immédiateté des propos et directivité des sollicitations	L'échange verbal est au service du contenu didactisé	Alterne échanges positifs et négatifs et utilise différents registres de sollicitation	Individualisation des échanges verbaux, temporalité optimisée

Tableau 80. Indicateurs simples d'étapes relatifs aux échanges verbaux

4.1.8. Honnêteté

Signifiant « *honorable et juste* » si nous nous référons à l'origine étymologique de ce terme (*honestus*), de nombreux ouvrages et articles font état de la nécessaire honnêteté que doit posséder le « bon enseignant »¹⁷². De façon plus pragmatique, nous définirons l'honnêteté

¹⁷² « C'est quoi un bon prof ? » in *Le Monde* du 04 décembre 2012.

comme la capacité de ne pas tromper, voler, usurper, d'adopter une conduite probe, intègre. Dans le cadre de notre recherche, l'enseignant honnête se doit d'agir sans mentir, de s'exprimer avec franchise, en respectant ses élèves. Il est capable de prendre du recul sur les autres comme sur lui-même.

A l'étape émotionnelle, la structure domine, l'attention de préservation et d'imposition guident et structurent les agissements et le comportement de l'enseignant. L'émotion prime sur la réflexion, la recherche de domination conditionne le rapport à autrui.

Puis, guidé par la recherche d'une plus grande efficacité, l'individu s'exprime de façon honnête sur des sujets à tendance consensuels.

A l'étape technique, le professeur multiplie les champs, élargit les sujets et diversifie les cibles. Néanmoins, il reste attaché à une forme de pensée, a tendance à compartimenter, à cloisonner chaque chose et chaque élève dans un registre.

A l'étape contextuelle, l'individu est capable de retours, de jugements sur les élèves, le programme et lui-même.

Enfin, à l'étape d'expertise, l'ensemble des sujets peut être abordé sans crainte ou appréhension des opinions contraires ou des conséquences.

4.1.8.1- L'évolution conative de l'honnêteté chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle, le « professeur inquiet », comme nous l'avons déjà précisé à plusieurs reprises auparavant, est autocentré, ayant comme principale préoccupation la préservation de son propre équilibre. Déjà fortement investi dans la gestion de sa classe, il dispose de peu de réserve pour prendre du recul sur certains éléments du programme, de son entourage, etc., et s'appuie donc principalement sur sa structure. Dès lors, l'expression de son honnêteté l'amène souvent à un rapport de force avec autrui lors de situations nouvelles, inconfortables, inattendues. C'est pourquoi, chez le « professeur inquiet », le relevé de retours ou de jugements négatifs à l'encontre des élèves est important en regard des éléments positifs qu'il énonce.

« C'est quoi, un bon prof ? » in *L'actualité* » du 31 août 2010.

« L'enseignant : un modèle pour la société ». Linda LAVOIE *Colloque pédagogique de la région de Québec*. 20 avril 2000.

- A l'étape fonctionnelle, le « professeur moteur » s'attache à faire état de son opinion et cherche à faire partager son point de vue. Conscient de l'image professorale qu'il véhicule, il s'astreint à adopter un comportement qui corresponde à cette représentation. Les sujets abordés sont plus nombreux, mais restent centrés sur l'élève (le nombre élevé de propos négatifs en est un révélateur) ou sur des sujets touchant momentanément son affect.

- A l'étape technique, le « professeur acteur » sait qu'il se doit d'être honnête avec ses élèves, autrement dit préciser leurs erreurs, leurs points faibles, tout comme il doit le faire pour leurs points forts ou leurs réussites. Le propos est souvent stéréotypé mais existant. L'enseignant a ainsi tendance à valoriser ou à blâmer souvent les mêmes élèves. Il agit sur un principe de focalisation, de centration identitaire. Il y a peu de changements dans sa structure évaluative, dans l'appréciation qu'il a d'autrui. Il agit avec un registre stéréotypé, peu variable, peu remis en question.

- A l'étape contextuelle le « professeur impulseur » varie ses appréciations, ces dernières étant positives et négatives. Les propos énoncés ne sont pas uniquement à destination des élèves, mais peuvent concerner les éléments abordés en classe (programme ou questions des élèves) tout comme ils peuvent concerner l'enseignant lui-même. Il fait donc alors preuve d'autocritique, révélant aux élèves sa part d'humanité, de perfectibilité.

- A l'étape d'expertise, l'honnêteté concerne tant les propos que la façon de penser ou la volonté affirmée de ne pas faire preuve de démagogie. Le professeur manie à différentes reprises ce type de propos, se permettant d'aborder un nombre important de sujets sans craindre la réaction ou l'incompréhension que pourraient avoir ses élèves.

4.1.8.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
Honnêteté personnelle absente, jugement d'autrui frontal	Cherche à faire preuve d'honnêteté mais faible discernement des priorités	Registre stéréotypé, préjugés forts sur les élèves	Appréciations variées et diversité des sujets abordés	L'honnêteté fait partie intégrante de l'individu qui donne son avis sur tous les sujets

Tableau 81. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'honnêteté dévoilée

4.1.9- Préoccupations

Processus dynamique, les préoccupations des enseignants évoluent au fur et à mesure de leur avancée dans le curriculum conatif. Elles correspondent à ce qui les organise quand ils sont face aux élèves, à ce qui induit leurs comportements, qui conditionnent leurs déplacements, propos, gestes, etc. C'est à travers ces intentions que va s'exprimer l'assertivité socio-conative, elle-même étant à la fois facteur et produit de cette organisation structurelle, technique et fonctionnelle.

A l'étape émotionnelle, la structure domine avec comme objectif sa propre préservation. L'enseignant, conscient de son statut et de son rôle cherche à mettre les élèves en activité, à leur proposer différentes tâches, rôles et fonctions.

Puis, guidé par la recherche d'une plus grande efficacité se rapprochant davantage de ses missions d'enseignant, il va orienter ses préoccupations autour de l'apprentissage et des conditions à mettre en œuvre pour instruire ses élèves.

A l'étape technique, il mobilise davantage de ressources, étaye ses supports même si la prise en compte plurielle de son auditoire n'est pas construite, s'attachant davantage à établir ses choix en fonction de ses propres goûts et sensibilité.

A l'étape contextuelle, la réussite des élèves est l'objectif poursuivi. Les moyens utilisés sont alors davantage pédo-centrés, contextualisés.

Enfin, à l'étape d'expertise, au-delà de l'aspect éducatif, l'enseignant recherche le bien-être de ses élèves et utilise toutes les ressources dont il dispose, son individualité en étant également une.

4.1.9.1- L'évolution conative des préoccupations chez les enseignants

- A l'étape émotionnelle, les préoccupations de l'enseignant sont tournées autour de lui-même. Il ne cherche pas à prendre en compte la volonté et les désirs des élèves. Le « professeur inquiet » adopte un mode de fonctionnement autocentré où l'avis de ses élèves n'a que très peu d'importance et n'est pas pris en considération. Il recherche avant tout le calme. En rapport à sa mission d'enseignant, il a la volonté de mettre ses élèves en activité.

- La préoccupation devient formelle en étape fonctionnelle, car le « professeur moteur » a intégré l'importance de prendre appui sur les centres d'intérêts de ses élèves. Il modifie alors son approche pédagogique et commence à rechercher des exemples, des cas de figure et des supports aptes à capter l'attention des collégiens. Malgré tout, la diversité proposée reste réduite, les choix limités. Cependant, à partir de cette étape, la préoccupation évolue et l'enseignant cherche à faire apprendre des choses à ses élèves. Il est dans son rôle de transmission.

- A l'étape technique, l'objet de ses préoccupations se tourne davantage vers l'élève. Il sait pouvoir les intéresser avec des supports bien précis. Il va dès lors les utiliser sans prendre en compte la diversité de ses élèves, ni leur sensibilité. A ce stade, le « professeur acteur » agit ainsi soit par manque de recul sur les motivations et goûts de ses élèves, soit par une auto-centration sur ses propres centres d'intérêt, tout en étant conscient que ces derniers peuvent contribuer à intéresser plusieurs collégiens. Il use de routines éprouvées, mais s'adresse à « la classe », sans différenciation.

- Agissant comme un « professeur impulseur » à l'étape contextuelle, les préoccupations de l'enseignant sont dirigées vers ses élèves, leurs goûts, leurs envies. Il adapte son contenu ainsi que les formes pédagogiques utilisées. Attaché à la réussite de chacun, il va chercher différentes méthodes et moyens pour les mettre en réussite, usant des différentes ressources dont il dispose (retours verbaux, attitudes, etc.).

- Enfin à l'étape d'expertise, les préoccupations de l'enseignant vont tant vers la réussite des élèves que vers leur bien-être. Il cherche à les intéresser, les comprendre, les écouter. C'est pourquoi, il n'hésite pas à se mettre en jeu (« en je »), à s'exposer, à se

dévoiler. Cependant, il ne recherche pas son plaisir personnel, mais au contraire celui des adolescents dont il a la charge.

4.1.9.2- Quelques indicateurs simples

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
En attente d'une classe calme. Cherche à mettre les élèves au travail.	Cherche à faire apprendre ses élèves	Apprentissage stéréotypé. En quête de satisfaction personnelle.	Apprentissage individualisé, recherche la réussite de chacun	Apprentissage optimisée, original

Tableau 82. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion des préoccupations

5- Présentation synoptique

L'approche conative en tant qu'outil d'analyse et de présentation des structures organisatrices des actions telles qu'elles se déroulent permet d'étudier les éléments structurants de l'action des enseignants et d'évaluer leur degré d'assertivité socio-conative au cours de l'acte d'enseignement. Décomposée en différents éléments constitutifs d'un comportement assertif, elle contribue à affiner l'analyse et permet un travail qualitatif renvoyant à la compréhension des points forts et des faibles de chaque individu.

Les enseignants agissant en fonction d'un système de valeurs incorporées se situent sur chaque critère à une étape conative bien spécifique. L'assertivité socio-conative s'analysant comme l'ensemble des composantes pré-établies, le degré d'assertivité de chaque individu correspond à la moyenne des étapes relevées pour chaque indice.

La dépendance à une étape inférieure dans un des critères ne symbolise pas automatiquement l'appartenance à une assertivité socio-conative basse, les 8 autres critères pouvant être d'un niveau plus élevé. En revanche, elle atteste d'une carence dans une des axes constitutifs de l'activité attentionnelle.

En revanche, une étape inférieure au cumul de l'ensemble des degrés d'étapes atteint illustre la difficulté relationnelle que l'enseignant a avec ses élèves. Dès lors, il y a dans ce cas de figure un net risque de dissonance conative.

A l'opposé, appartenir à une étape supérieure sur l'un des indices ne signifie pas pour autant l'appartenance à une assertivité socio-conative élevée, les autres critères pouvant pour leur part se situer à un niveau bas. Inversement, si l'ensemble des indices constitutifs de l'assertivité sont à un niveau élevé, la relation établie en classe correspondra davantage à un registre de consonance conative.

Dès lors, proposer un tableau synoptique reprenant les 9 critères chacun décliné en 5 étapes conatives contribue à visualiser les axes forts et les axes faibles de chaque enseignant rendant plus lisible leur comportement et par voie de conséquences, leurs axes de progrès afin de construire la consonance conative tant recherchée.

C'est pourquoi, nous avons choisi de présenter en premier lieu le tableau synoptique vierge et de l'accompagner par la suite des illustrations relatives à chaque enseignant de notre panel.

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Recherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Recherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussites des élèves, avec une concentration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 83. Tableau Synoptique général des étapes conatives d'assertivité socio-conatives

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 84. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M7M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	Préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 85. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d' E4M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 86. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de P1F

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 87. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M2M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Recherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Recherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 88. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M9M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 89. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de B2F

critères étape	écoute	Voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 90. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d' E3M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 91. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de S4M

critères étape	écoute	voix	proxémie	Déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 92. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d' H2M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 93. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de S2M

critères étape	écoute	voix	proxémie	déplacement	attitude	Temps de parole	Echanges verbaux	honnêteté	préoccupations
Etape 1	Ecoute faible et réduite.	Voix spontanée (souvent forte)	Eloignement avec recherche de protection (barrière physique)	Faibles déplacements, à proximité du tableau	Attitude posturale et expressive fermée	Temps de parole très courts ou au contraire très longs	Echanges très peu nombreux et neutres ou au contraire, négatifs à l'égard des élèves.	Très faible positionnement personnel. Honnêteté orientée vers l'élève sous le coup d'accès de colère.	Préservation de sa structure, de son intégrité. Cherche à mettre les élèves en activité
Etape 2	Ecoute attentive mais séquentielle. Prise en compte individuelle mais pas plurielle	Voix utilitaire, neutre et/ou forte.	Variations distales au gré des intentions	Déplacement formel, stéréotypé avec une surface d'évolution réduite. Les moments statiques sont encore longs	Attitude neutre prédominante.	Temps de parole régulé mais régulier.	Prise en compte de l'importance des retours. Le caractère directif est dominant. Des propos négatifs perdurent.	Cherche à correspondre à l'image du professeur idéal. Le positionnement reste essentiellement centré autour de l'élève ou de sujets qui font unanimité.	Préoccupation orientée autour de l'élève. Cherche à faire apprendre.
Etape 3	Ecoute indifférenciée. Essaie d'écouter tous les élèves	Voix modulée peu intégrée aux variations de dynamique de vie de classe	Eléments proxémiques variés mais présentant une grande récurrence d'apparition	Déplacement routinisé, stéréotypé.	Régularité dans l'attitude affichée Neutralité, "avenance" et parfois sourires en sont les éléments constitutifs.	Alterne phases longues et phases plus courtes en fonction du propos (cours/réponses)	Des routines de fonctionnement existent. Stabilité de fréquence, de forme et de cible.	Fait état de franchise en relation aux échecs et réussite des élèves, avec une centration identitaire forte.	Utilise des supports précis pour intéresser les élèves. Manque de prise en compte de la diversité de goûts par méconnaissance ou auto-centration
Etape 4	Gestion de l'écoute différenciée. Priorise (notion de choix) et module l'attention	Voix modulée prenant en compte le contexte	Proxémie modulée en fonction des individus et du contexte	Large espace d'évolution avec anticipation des demandes	Modulations posturales et faciales	Utilise le temps nécessaire au cours de chaque intervention	Plus large nature des retours et individualisation de ceux-ci. Diffère certains échanges.	Fait preuve d'honnêteté à l'égard des élèves, du programme et de lui-même.	Cherche la réussite de tous les élèves. Propose différentes méthodes et moyens.
Etape 5	Optimisation de l'écoute	Utilisation de l'ensemble du panel disponible aux moments opportuns	Proxémie modulée en fonction des dispositions individuelles et du contexte.	Les déplacements sont variés, aléatoires, construits sur une base de « focale-retrait »	Adaptations posturales et innovations	Fait varier ses temps de parole en fonction des besoins établis ou ressentis	Individualisation des retours. Utilisation de sa propre technique d'intervention.	Avance ses propres opinions sur l'ensemble des sujets sans crainte de réactions d'opposition.	Recherche réussite et bien-être des élèves. N'hésite pas à se mettre en « je ». Crée son style.

Tableau 94. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de P2M

5.1- Discussions

L'observation globale des différents tableaux atteste des stades d'assertivité socio-conative atteints par les différents enseignants observés. Elle témoigne de la grande variabilité interindividuelle, mais également de la fluctuation inter-critère pour un même individu.

Juger du degré d'assertivité socio-conative d'un enseignant revient à prendre en compte les différents critères retenus, accompagnés de l'étape dans lequel il se situe pour chacun d'eux. Cumul des différentes composantes, l'assertivité se trouve alors quantifiable en effectuant la moyenne des étapes de chaque indice.

Ainsi, nous avons établi cette moyenne pour l'ensemble des enseignants de notre panel. Les résultats obtenus permettent de proposer un tableau classant en fonction de l'étape d'assertivité socio-conative atteinte.

S4M : 4,66	S2M : 4,55	B2F : 4,55	P1F :4
H2M :3,88	E3M : 3,88	E4M : 3,66	M7M : 3,66
P3M : 3,44	M2M : 2,88	M9M : 1,44	

Tableau 95. Etape d'assertivité socio-conative de chaque enseignant

Une première lecture permet, comme nous l'avons envisagé dans notre propos, de constater une grande disparité entre les enseignants. Le degré le plus faible atteint la valeur de 1,4 soit un enseignant encore à l'étape émotionnelle, alors que la valeur la plus haute classe l'enseignant 4,66, soit proche de l'expertise. La valeur moyenne obtenue est de 3,69. A elles seules, ces 3 valeurs nous amènent à nous interroger à différents niveaux. Y a-t-il une corrélation entre l'étape d'assertivité socio-conative telle que relevée ainsi et le nombre de retours positifs des élèves ? D'autre part, y a-t-il corrélation entre cette étape et les résultats obtenus aux tests de Gordon et de Baron-Cohen ? Compte tenu du panel et de l'ancienneté professionnelle de l'ensemble des enseignants, est-il normal que la moyenne globale obtenue se situe à un niveau relevant de l'étape technique ? Le comportement des enseignants étant guidé, orienté par leurs préoccupations, les résultats obtenus seraient-ils différents en attribuant un coefficient double à cet item ?

Une fois n'est pas coutume, c'est par la dernière interrogation que nous débuterons notre analyse.

S4M : 4,66	4,7	B2F : 4,55	4,6	S2M : 4,55	4,5	P1F : 4	4
H2M : 3,88	3,9	E3M : 3,88	3,8	E4M : 3,66	3,8	M7M : 3,66	3,6
P3M : 3,44	3,5	M2M : 2,88	3	M9M : 1,44	1,4		

Tableau 96. Etape d'assertivité socio-conative de chaque enseignant avec valorisation de leurs préoccupations

Les résultats obtenus et par voie de conséquence les modifications des valeurs des étapes s'avèrent peu significatives. Le relevé tel que proposé initialement rend donc une vision assez précise du comportement d'assertivité socio-conative de chaque enseignant, guidé par ses propres choix, ses propres préoccupations, vectrices et motrices des différents critères retenus et observés.

nom	étape relevée	assertivité	moyenne empathique	satisfaction disciplinaire	satisfaction générale	ancienneté
S4M	4,66	48,15	27	52/58 (89,65%)	23/58 (39,65%)	22
B2F	4,55	39,39	24	54/56 (96,42%)	9/56 (16,07%)	15
S2M	4,55	36,66	24	11/42 (26,19%)	4/42 (9,52%)	38
P1F	4	40	27,5	36/49 (73,46%)	3/49 (6,12%)	15
H2M	3,88	35,29	24	11/24 (45,83%)	4/24 (16,66%)	25
E3M	3,88	27,27	22	29/39 (74,35%)	14/39 (35,89%)	14
E4M	3,77	27,27	28	21/34 (61,76%)	7/34 (20,58%)	15
M7M	3,66	27,58	23,5	6/18 (33,33%)	0/18 (0%)	16
P3M	3,44	32,26	28,5	4/5 (80%)	0/5 (0%)	16
M2M	2,88	15,62	18	19/32 (59,37%)	3/32 (9,37%)	24
M9M	1,44		20	0/4 (0%)	0/4 (0%)	1

Tableau 97. Récapitulatif des valeurs conditionnant l’assertivité socio-conative chez les enseignants de notre panel

Notre démarche prospective se trouve synthétisée sous forme de tableau présenté ci-dessus. Il permet de pointer les différentes corrélations qui existent entre ressenti des élèves, capacité empathique, capacité assertive et étape conative dans laquelle se situe l’individu. Pour compléter notre démarche, nous avons rajouté l’ancienneté dans le métier d’enseignant afin de vérifier un éventuel lien entre expérience et plaisir procuré lors des séquences d’enseignement.

5.1.1- Rapport à l'ancienneté

S4M, enseignant ayant été observé alors qu'il avait 22 ans d'expérience, dispose des meilleurs résultats dans de nombreuses catégories appréciées. Il se révèle disposer de la meilleure assertivité socio-conative, la meilleure capacité assertive, le meilleur taux de satisfaction générale et obtient le second meilleur retour matière. A la lecture de ces résultats, nous pourrions hypothéquer l'importance de l'expérience dans le cadre de la relation consonante avec les élèves. Le contraste avec M9M conforte cette approche.

Toutefois, une analyse un peu plus poussée révèle que S2M, 38 ans d'expérience, et malgré une assertivité socio-conative à l'étape 4,55 n'obtient que 9,52% de satisfaction élèves. Dans le cas de B2F, 15 ans d'ancienneté, disposant d'une assez grande assertivité, d'une assertivité socio-conative à 4,55 et d'une satisfaction disciplinaire à 96,42%, la satisfaction générale se stabilise à 16,07%. Paradoxalement, E3M, également 15 ans d'ancienneté, à l'étape 3,88 d'assertivité socio-conative, seulement 27,27 de capacité assertivité connaît pour sa part, une satisfaction disciplinaire de 74,35% et une satisfaction générale de 35,89%.

Ainsi, la lecture de ces chiffres nous apporte un premier renseignement relatif à l'assertivité socio-conative. Dans un premier temps, l'expérience professionnelle a un impact sur celle-ci et conditionne l'étape dans laquelle l'enseignant se situe. Confortant ce propos, nous avons constaté qu'à l'étape émotionnelle, le comportement du professeur était peu adapté à la gestion du groupe classe créant de *facto* une dissonance socio-conative nuisant aux relations et aux apprentissages.

Pour autant, une grande expérience ne conditionne pas nécessairement l'évolution optimale de l'enseignant sur le curriculum conatif. M2M, 24 ans d'expérience ne se trouve qu'à l'étape 2,77 soit en limite d'étape fonctionnelle. L'analyse de son relevé le positionne à l'étape 2 aux indices « voix » et « proxémie ». Quant aux autres, ils ne sont qu'à l'étape 3. Fort de cet exemple, nous pouvons constater d'une part que l'expérience acquise n'est pas naturellement un gage de progrès et d'efficacité, d'autre part, qu'à partir de ces indicateurs, nous pouvons déterminer les axes faibles de cet enseignant et, dans le cadre d'une éventuelle formation, travailler de façon plus soutenue autour de ces derniers.

Dès lors, s'attacher à proposer une analyse conative consiste, à travers la dynamique relationnelle entre l'individu et son environnement, à découvrir les stratégies adaptatives mises en place et mettre en avant les axes de remédiation par une analyse critériée des différents éléments conditionnant la relation à autrui, l'assertivité socio-conative.

5.1.2- Lien entre assertivité socio-conative et satisfaction

Vérifier le lien entre les relevés d'assertivité socio-conative et le degré de satisfaction (matière ou générale) de la part des élèves, c'est rentrer dans l'approche souhaitée par notre recherche, c'est répondre à la problématique de cette thèse. En effet montrer que l'étape d'assertivité dans laquelle se situe l'enseignant atteste de la relation humaine qu'il construit avec ses élèves renvoie à établir le lien entre le curriculum construit (en lien avec les capacités empathiques et assertives) et le retour élèves.

L'étude de l'activité relationnelle de notre panel d'enseignants renseigne sur les difficultés rencontrées et les comportements adoptés au gré des interactions avec des élèves, individus singuliers et donc différents, dont la nature évolue suivant les événements qui se produisent lors de la séquence d'enseignement (voire même avant). A cet égard, l'objectif de la construction d'un curriculum socio-conatif surpasse aisément la simple identification comportementale des enseignants lors de leur mission professorale. Elle représente un outil d'analyse des préoccupations des enseignants, de leurs conations, des éléments qui structurent, orientent et guident leurs actions. Mais au-delà, favorisant l'analyse des raisons et des motifs des différents agissements, elle constitue un parfait outil de travail permettant de proposer des axes de progrès, de transformations à partir d'éléments saillants relevés.

5.1.2.1- L'assertivité socio-conative atteste de la relation humaine construite

Ayant pour support un panel de 12 enseignants, notre étude relève des taux de satisfaction élèves qui varient en fonction des individus. Certains d'entre eux affichent des valeurs proches voire supérieures à 90% dans leur matière et près de 35% ou 40% au regard de l'ensemble des disciplines scolaires. En revanche, d'autres révèlent des valeurs inférieures à 30% dans leur discipline d'enseignement et à 10% au regard de l'ensemble des disciplines.

Fort d'une étape conative de niveau 4,66, du plus haut degré d'assertivité relevé parmi notre panel, et d'une capacité empathique supérieure à la moyenne des enseignants de cet établissement scolaire, S4M possède le second meilleur taux de satisfaction disciplinaire (89,65%) et surtout le premier pourcentage de satisfaction général avec 39,65%. C'est ainsi près de 4 élèves sur 10 qui considèrent S4M comme le meilleur enseignant qu'ils aient eu dans cet établissement. Prolongeant notre recherche, les témoignages des élèves attestent de

cette capacité à s'intéresser à l'autre, aider, conseiller. Cependant, et plus spécifiquement pour cet individu, les élèves ont relevé son côté souriant, et sa jovialité récurrente. Ainsi, apparaissant aux yeux des élèves comme quelqu'un de juste, motivé, à l'écoute, souriant, les résultats obtenus viennent confirmer notre approche et notre postulat.

Pourtant, il ne peut être fait état d'un cas pour pouvoir le généraliser à l'ensemble de notre étude. Répondant sensiblement au même profil, B2F voit une satisfaction disciplinaire encore plus élevée (96,42%) mais un taux général plus faible (16,07%). Dans ce cas de figure, il s'avère intéressant de rechercher une éventuelle piste de compréhension dans la combinaison des indices assertifs.

Son examen met en évidence une « faiblesse » dans le registre de l'attitude, ce dernier étant classé à l'étape 3 du curriculum conatif. La communication passant par le verbe, mais également à 55% par le non verbal (Mehrabian, 1967), il apparaît qu'un trouble ou un déficit dans ce registre puisse avoir un impact sur la relation humaine construite avec les élèves.

S'arrêter à ce constat pourrait être satisfaisant et contribuerait à une éventuelle remédiation ciblée. Pour autant, l'utilisation des autres données dont nous disposons peut nous aider à aller plus loin dans notre analyse et notre recherche de solutions pour cette enseignante. Si son relevé assertif la situe à une valeur de 39,39, nous constatons une certaine faiblesse dans sa capacité empathique, celle-ci étant à 24 de moyenne.

Or, si l'empathie conditionne la compréhension et l'intellectualisation des émotions d'autrui, elle contribue également à produire une image de congruence, la projection et les modulations posturales et faciales contribuant à entrer en phase avec son interlocuteur. Dès lors, posséder une faiblesse de cet ordre peut réduire le pouvoir communicationnel non verbal. C'est à notre avis, une des raisons qui explique l'étape dans laquelle se situe B2F dans le cadre de son registre « attitude ».

Par conséquent, étudier sa relation à l'élève à travers le prisme de l'assertivité socio-conative permet à la fois d'identifier l'axe le moins efficient mais, mis en parallèle avec les données empathiques, contribue à proposer un diagnostic contributif à l'établissement d'un traitement d'une formation réellement efficace.

5.1.2.2- Deux cas particuliers à l'épreuve du curriculum d'assertivité socio-conative

Nous pourrions reprendre chacun des cas, chaque enseignant dans son originalité afin de produire un constat similaire. Pourtant cette façon de procéder ne nous intéresse guère préférant rechercher, dans notre panel, des cas singuliers afin de les confronter à notre modèle et situer ainsi son niveau d'exactitude, de fonctionnalité.

Dans notre échantillon, nous relevons 2 cas particuliers : E3M et M2M.

Le premier malgré une assertivité socio-conative à l'étape 3,88, une empathie à 22 et une assertivité à 27,27 possède une satisfaction disciplinaire à 74,35% et une satisfaction générale à 35,89%, soit la deuxième valeur la plus haute du panel.

Le second, M2M, se situe à l'étape 2,88, possède un capital empathique à 18, une faible assertivité (15,62) et pourtant possède pour sa part une satisfaction disciplinaire à 59,37%, soit plus d'un élève sur deux, et une satisfaction générale à 9,37%. Dans son cas de figure, il est intéressant de rechercher les raisons qui peuvent amener des élèves à apprécier un enseignant qui n'atteint pas encore l'étape technique assertive.

5.1.2.2.1- E3M

Nous allons tout d'abord aborder le comportement d'E3M en prenant appui sur le degré de maîtrise des étapes des différents critères. Enseignant crédité d'une étape 3,88, il possède 3 critères à l'étape 3 (proxémie, déplacement, préoccupations) 4 à l'étape 4 (écoute, voix, attitude, échanges verbaux) et 2 à l'étape 5 (temps de parole et honnêteté).

Contrairement à d'autres enseignants ayant une assertivité bien supérieure, il fait état d'une forte « satisfaction élèves », tant disciplinaire que générale. Deux facteurs explicatifs sont spontanément relevés, les deux critères dans lequel il est à l'étape 5. Or parmi ceux là se trouvent deux éléments auxquels les adolescents sont sensibles, le temps de parole mais surtout l'honnêteté¹⁷³.

A contrario, les éléments de faiblesse de cet enseignant sont sa gestion de la proxémie couplée à un déplacement routinisé, stéréotypé et de faible volume.

¹⁷³ Le recueil des données de notre mémoire de master 2 effectué autour de la thématique du bon enseignant d'EPS fait émerger l'honnêteté comme une qualité recherchée par les élèves et qu'ils reconnaissent à un enseignant qui les a marqué positivement.

Quant à l'écoute, donc la capacité à prendre des informations sur autrui, mais également la voix, l'attitude, et les échanges verbaux, ils sont au niveau 4. Ordonnant cette classification différemment, nous constatons que toutes les actions de communication (verbales, para-verbales et non verbales) sont à l'étape 4, donc contextuelle, tout comme l'écoute, facteur conditionnant la qualité du retour. D'autre part, au risque de nous répéter, l'honnêteté se situe à l'étape 5.

Un examen plus qualitatif de cet enseignant nous permet de constater qu'il adopte un mode de fonctionnement très personnel, bâti sur l'utilisation de supports pédagogique très personnels. A travers leur usage, il recherche à la fois un plaisir personnel et un moyen de livrer aux élèves son savoir, sa façon de penser, sa culture. Très enclin à se mettre en avant, il choque, amuse, surprend.

Confronté à un public de collégiens et intervenant essentiellement auprès des classes de 3^e, il nous semble clairement que ce mode relationnel est en adéquation avec les aspirations des adolescents. Souvent en quête de digression, ils trouvent à travers cet enseignant le moyen de s'exprimer, de se rebeller, de se construire une personnalité différente. C'est pourquoi malgré une assertivité socio-conative à l'étape 3,88, E3M reçoit l'assentiment des élèves, le curriculum conatif mis en place contribuant à apporter un éclairage aux éléments signifiants de son comportement.

5.1.2.2.2- M2M

Le second cas particulier est M2M, établi à l'étape 2,77 et pourtant recueillant des satisfactions disciplinaires et générales. Peu empathique, il possède une écoute à l'étape fonctionnelle. La proxémie est également un indice au niveau 2. L'axe fort qui se dégage de son profil est celui des « préoccupations » celui-ci affichant un niveau 4. Ceci se retrouve dans les commentaires des élèves, ces derniers louant sa capacité à être original, à choisir des supports qui les motivent et les amènent à travailler et à étudier dans cette matière. En revanche, contrairement à d'autres enseignants, aucun élève n'a fait état de son écoute, de son attention à leur égard, de son franc-parler, de sa prévenance.

Pourtant malgré les points négatifs relevés, l'axe fort de cet enseignant reste ses préoccupations orientées autour de la réussite de ses élèves pour laquelle il cherche des supports originaux. Se démarquant de ses collègues mathématiciens grâce au niveau atteint dans cet indice, il connaît une satisfaction générale bien moins marquée, les conations des

élèves allant davantage dans le sens d'une consonance socio-conative axée autour de l'écoute, du respect, de l'attention portées à l'autre, en d'autres termes autour d'une forme de considération.

En revanche, dans ce cas de figure comme dans les autres, le curriculum d'assertivité socio-conative contribue à analyser et à expliquer le mode de fonctionnement de cet enseignant lors de sa relation duelle avec le groupe classe, justifiant ainsi sa pertinence et son efficacité.

CONCLUSION

1- LIMITES ET PERSPECTIVES

1.1 Limites

Adopter une posture de chercheur nécessite une prise de recul, une réflexion autour de l'objet de recherche et l'adoption d'une position la plus neutre possible afin que les conations propres à celui-ci n'influent ni le protocole, ni le recueil de données, ni le traitement qui en est fait, ni l'analyse qui en découle.

La seconde attitude du chercheur suppose que ce dernier soit à même de déterminer les limites de sa proche recherche, qu'elles soient d'ordre posturale, statistique, quantifiable, mesurable ou autres.

La première limite que nous voyons renvoie à l'origine même de notre projet initié lors du mémoire de master 2. Initialement, les travaux de recherche effectués portaient sur le souvenir laissé par les enseignants d'EPS. Comme indiqué, les relevés et résultats effectués ont mis en avant les valeurs humanistes au centre du système. C'est donc à partir de ces bases que nous avons orienté cette présente recherche. Or, le panel d'enseignants d'EPS dont nous disposions n'étant pas assez large, nous avons pris comme support l'ensemble des professeurs du collège Vincent Badie, excluant ou, tout au moins, réduisant l'impact disciplinaire pour nous orienter davantage vers une configuration, une élaboration beaucoup plus large, interdisciplinaire d'un profil d'assertivité socio-conative des enseignants. Certes, ceci n'exclut en aucune sorte une éventuelle poursuite afin d'établir des différences ou au contraire des similitudes entre les différents enseignants, mais cela peut constituer une certaine limite à l'étude des particularités spécifiques disciplinaires.

Le deuxième écueil provient de la spécificité de notre lieu de recherche. L'ensemble de nos relevés, films, retours, entretiens, provient d'un seul et même établissement scolaire, le collège Vincent Badie, situé en proche périphérie de la ville de Montpellier. Certes, si cette méthodologie comporte l'avantage de pouvoir disposer de retours élèves sur plus de 10 ans, apparentant celle-ci à une recherche longitudinale, son écueil se trouve dans sa spécificité, son unicité. Le profil élaboré et la vérification qui est faite de la dépendance d'un haut degré d'assertivité socio-conative avec la satisfaction élèves ne se trouve conforté, vérifié que par les résultats obtenus dans cette structure singulière. Certes, nous pouvons nuancer en objectant que le concours passé par les différents enseignants est national et que la mutation

dans ce collège n'est pas liée au profil. Toutefois nous savons qu'il peut exister un « effet établissement » qui pourrait avoir un impact sur la valeur des résultats obtenus, notamment le curriculum établi.

La troisième limite que nous relevons se trouve liée au panel d'enseignants ayant accepté de se laisser filmer. Les résultats obtenus lors des tests élèves ont mis en avant un certain nombre de professeurs qui étaient appréciés et un autre nombre qui l'étaient moins, voire pas du tout. Notre démarche étant de pouvoir diversifier et élargir au maximum le nombre d'observations, nous avons sollicité l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique de ce collège. Malheureusement, certain(e)s ont décliné la demande, ne souhaitant pas être filmés lors de leur activité professorale (professionnelle). L'analyse des résultats a permis d'établir un parallèle entre le refus d'être filmé et les résultats au test « élèves ». Dès lors, la plupart des enseignants que nous avons observés ont un retour plutôt voire très satisfaisant. Si nous pouvons dégager ce point comme un axe fort, contribuant plus facilement à établir des liens entre étapes d'assertivité socio-conative et la satisfaction des élèves, nous pouvons également relever le manque d'ouverture lors de l'élaboration de notre curriculum conatif, ceci contribuant à poser ce point comme une limite à notre expérimentation.

Le dernier élément que nous souhaitons mentionner ici réside dans notre double positionnement, chercheur et enseignant au sein de ce collège, scientifique et acteur, praticien et théoricien. En effet, comme nous l'avons abordé précédemment au cours de ce travail, certains enseignants ont éprouvé des difficultés à répondre aux différents tests, se sentant jugés, appréciés, évalués. Or, notre situation au sein de ce collège contribue à renforcer ce sentiment. Le positionnement affiché par un chercheur établi au sein d'une université aurait une apparente neutralité perçue, et ce même si l'utilisation faite des documents s'avère similaire.

La seconde remarque pouvant être faite en lien à ce double rôle, cette double fonctionnalité, réside dans le traitement des données recueillies. Comme nous l'avons mentionné lors de notre travail, nous avons cherché à nous positionner de façon la plus neutre possible, utilisant les relevés avec une codification particulière afin d'éviter au maximum toute interprétation erronée ou jugement inconscient. Pour autant, nous ne pouvons exclure cet aspect des limites, l'objectivité souhaitée ne se révélant qu'à travers l'utilisation de la grille curriculaire et du positionnement assertif dans une autre structure éducative.

1.2- Perspectives

Les résultats obtenus lors de notre recherche semblent accréditer la fonctionnalité du curriculum d'assertivité socio-conative construit suite à la prise en compte des différents éléments étudiés. Il devient ainsi un outil d'évaluation, d'appréciation globale de cette assertivité, mais contribue également à signaler les éléments caractéristiques, pointant les indices forts de ceux plus déficitaires.

Cette perspective nous amène à penser qu'il semble possible, avec un tel modèle, d'entrevoir la mise en place d'une formation initiale et d'une formation continue à même de construire la professionnalisation des enseignants, toutes disciplines scolaires confondues.

Les études et approches actuelles¹⁷⁴, sans rejeter leurs apports et bénéfices auprès des enseignants débutants, utilisent souvent l'analyse réflexive comme approche. Fort de cette construction conceptuelle, elles s'appuient sur l'auto-analyse et les entretiens d'auto-confrontation pour aider, guider le professeur novice dans son cheminement professionnel. Nous sommes ainsi en présence d'un individu à qui il est demandé d'analyser ses propres comportements, certains de l'ordre de l'inconscient, à travers une lecture non guidée, sous la tutelle d'un enseignant « expert » qui mène les débats en fonction de ses propres conations, son propre ressenti, sa propre structure organisatrice. Dans un tel cas de figure, le risque de dissonance socio-conative existe, les enseignants novices risquant de se positionner en barrage ou rupture avec leur conseiller¹⁷⁵.

Dans le cas de l'approche conative, ces écueils sont levés, la structuration réflexive s'organisant autour de ce qui organise l'activité de l'individu au moment où il produit l'action. Ainsi, proposer une formation des enseignants par ce modèle renvoie à identifier les causes du déroulement de l'action, pointer les indicateurs repérés afin de présenter des situations de remédiation adaptées à l'étape dans laquelle se situe l'enseignant et plus spécifiquement sur l'indice qui semble faire défaut à l'instant de l'observation.

Le deuxième élément de réflexion renvoie au développement des qualités empathiques et assertives chez les enseignants. Comme nous l'avons constaté au cours de notre recherche, ces capacités, sans être incontournables dans la relation enseignant-enseigné (la mise en place

¹⁷⁴ Nous pensons aux travaux menés par Luc Ria...

¹⁷⁵ Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud en 2013 ont étudié ces phénomènes de résistance

de stratégies et de techniques communicationnelles contribuant à favoriser l'état de consonance socio-conative), contribuent dans certains cas à orienter les débats, à organiser le rapport à l'autre, à faciliter l'échange.

La question sous-tendue renvoie à la faculté ou la possibilité de développement de ces capacités. Intervenant auprès de Master 2 STAPS nouvellement nommé, nous avons eu la possibilité de diffuser en 2017 et 2018 auprès des enseignants-stagiaires le test de Baron-Cohen. 81 étudiants ont passé le test. Si, chose inévitable, des écarts apparaissent, force est de constater que la moyenne globale de ces enseignants débutants est plus haute que la moyenne globale relevée auprès des enseignants du collège Vincent Badie. Dès lors s'ouvre une piste de recherche, ces écarts pouvant interpeler et amener plusieurs questions. L'âge a-t-il un impact sur les résultats ? La différence de statut et « l'usure du temps » conditionnent-elles les réponses données ? La formation universitaire initiale influe-t-elle sur les capacités empathiques ? La sensibilisation et le rapport au corps entretenus par les étudiants en STAPS ont-t-ils un impact sur la perception des émotions ?

De prime abord, nous nous orienterons vers le rôle et l'usage du corps dans ses rapports à l'autre comme élément structurant et moteur de la construction empathique. Cependant, cette approche mérite nécessairement d'être approfondie, son analyse contribuant d'une part à accroître les capacités empathiques des enseignants, mais au-delà, contribuant à développer celles-ci auprès de la population constitutive de la société dans laquelle nous vivons.

Le troisième et dernier élément de réflexion touche directement au système de recrutement des cadres de l'Education Nationale. Notre recherche axée autour de la construction d'un curriculum d'assertivité socio-conative a permis de valider l'hypothèse selon laquelle les conations des enseignants déterminent le degré de la relation émotionnelle humaine (du climat émotionnel humain) établi en classe. Ainsi, parler d'enseignement, c'est parler de rapports, d'échanges, de communication. Bien plus que la simple transmission de savoirs, éduquer, instruire, développer passe par le rapport à l'autre, est conditionné par les relations humaines établies.

Or force est de constater que les concours de recrutement des personnels enseignants prennent pour base l'érudition, le savoir, la connaissance. A quel moment voit-on un candidat en situation d'enseignement ? A quel moment essaie-t-on de déterminer son degré d'assertivité socio-conative ? Certes, dans certaines disciplines d'enseignement, les présidents

de jury ont opté pour l'introduction de la vidéo. C'est le cas notamment en EPS. Or, qu'obtient-on ? Quels sont les profils des lauréats ?

L'objectif affiché est de contribuer à recruter un(e) enseignant(e) à même de pouvoir décrypter des indices, analyser une situation pédagogique, proposer des éléments de remédiations aux problèmes identifiés. Cependant deux obstacles se dressent face à cette logique organisatrice.

Le premier est d'ordre professionnel. Bien que l'usage de la vidéo ne cesse de se développer amenant avec elle un ensemble de formateurs disposant de banques de données et cherchant à interpréter au plus près les gestes et mouvements des élèves observés, ce type de recueil ne met généralement en lumière qu'un moment précis de l'action, négligeant l'ensemble de la séquence et réduisant du même coup les structures organisatrices (conations) qui ont guidé l'action. D'autre part, certains auteurs ont mis en garde quant à la transposition de *facto* entre ce qui est observé en vidéo et ce qui l'est en situation réelle. Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès posent bien le problème dans un article publié en 2012. « *Cet article invite finalement à engager une réflexion sur les circonstances dans lesquelles l'usage de la vidéo peut constituer un trait d'union entre le caractère virtuel de l'enseignement en formation et sa réalité dans le contexte de la classe.* »

Le second se trouve davantage d'ordre éthique et professionnel. Comme nous l'indiquons depuis le début de notre recherche, l'acte d'enseignement est un acte essentiellement humain, communicationnel. Or, utiliser la vidéo comme support à des fins d'analyse et de lectures comportementales dans le but de valider un certain niveau de connaissances apte à créditer la thèse d'une acquisition satisfaisante de compétences professionnelles n'est pas suffisant pour attester de compétences relationnelles. Quel part à l'analyse émotionnelle ? Au rapport à l'autre ? Quels indicateurs de congruence ou de défiance à l'égard des autres élèves ? Ces différentes questions prises toutes une par une renvoient à des structures professionnelles, à des exigences professorales nécessaires à la conduite d'une séquence d'enseignement. Or, les différents concours de recrutement semblent faire fi de ces considérations optant pour une approche plus universitaire, intellectualisante et contribuant à mettre sur le terrain des individus, tous lauréats et donc méritants, mais n'ayant pas appréhendé tous les méandres des relations humaines interindividuelles et intergroupes.

2. Conclusion générale

En 2003, Boris Cyrulnik estimait que les enseignants ont trop peu conscience du pouvoir qui leur est donné. « *Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit.* » (Cyrulnik, 2003)

Établir une recherche autour du concept de l'assertivité socio-conative et vérifier que les enseignants les plus appréciés d'un établissement scolaire se situent à des étapes élevées de ce curriculum équivaut à rentrer dans une logique proche des préoccupations de Boris Cyrulnik. C'est partir du principe que l'humain, les valeurs humanistes, la part faite à la prise en compte de l'individu, la considération accordée à autrui, les interrelations jouent un grand rôle au cours de tout acte pédagogique, ce dernier l'étant d'autant plus qu'il existe une forme de réversibilité des rôles quand on aborde ces notions, ces valeurs. En effet, pour Roland Viau¹⁷⁶ les enseignants sont de plus en plus les seuls modèles que les enfants et les adolescents peuvent observer. Or, quelques témoignages¹⁷⁷ nous ont montré l'importance que ce type de professeur avait eu sur le parcours personnel et l'image qu'ils avaient dégagée en retour. Dès lors, accorder de l'importance aux élèves, s'occuper de leurs difficultés, avoir de la considération pour eux favorise en retour l'existence de marques d'affection et de considération de la part des enfants et des adolescents.

En 1988, Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation Nationale promulguait une loi d'orientation sur l'éducation¹⁷⁸ qui mettait l'élève au centre du système. Dès l'article 1, le texte annonçait que « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants* ». Par ces propos, si certains ont pu voir une avancée pédagogique contributive à la prise en compte des processus cognitifs et mémoriels des élèves, nous préférons y trouver un marqueur fort de la nécessaire prise en compte de l'adolescent dans sa singularité émotionnelle, relationnelle et identitaire.

¹⁷⁶ *Op. cit.*

¹⁷⁷ A ce titre, voir le livre de Nicolas Mascret *N'oublions pas les bons profs* ou celui de Vincent Rémy *Un prof a changé ma vie.*

¹⁷⁸ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin

Ainsi, ce postulat orientant l'ensemble de notre recherche et de notre sensibilité au processus éducatif, nous avons pris le parti de construire un mémoire de recherche autour de cet axe de travail.

La première partie de cette étude avait pour objectif d'amener différentes connaissances et concepts relatifs au savoir-être et aux phénomènes de communication. Cette approche de vulgarisation est nécessaire, car la plupart des recherches traitant du système éducatif, s'attachent en priorité à l'aspect transmissif au sens étymologique du terme, et oublient la part faite à l'individu et à la nécessaire communication qui doit être établie. Les pratiques pédagogiques semblent ainsi dédiées à la seule connaissance, au seul savoir, transformant ainsi l'objet de recherche en une approche didactisante et didactisée, comme une référence ou une révérence au seul savoir, à la prédominance de l'enseignant sur l'élève, au maintien sacerdotal d'une forme de hiérarchie « éruditonnelle » entre le professeur et l'élève.

Nous avons achevé ce premier travail en présentant le modèle conceptuel d'analyse théorique sur lequel nous avons basé notre approche, notre observation, notre analyse. Fort de notre postulat de départ, utiliser le modèle conatif permet de conforter notre propos, de renforcer la place de l'humain. Il a pour particularité de s'appuyer sur les conations des individus, autrement dit sur leurs motifs d'agir en lien à ce qu'ils pensent, ce qu'ils sont, ce qui les oriente. De plus, basée sur un principe d'évolution curriculaire, cette approche s'appuie sur 5 étapes chacune révélatrice de grandes orientations opératoires.

La deuxième partie de ce travail a donc consisté à désacraliser le rôle du chercheur en prenant appui sur les retours des élèves, leurs avis, leurs impressions, leurs ressentis. Il s'agit alors non plus d'un travail de chercheur qui après analyse, identifie les motifs d'agir des enseignants, mais au contraire, de prendre pour base l'avis des élèves afin de chercher à identifier les raisons de leurs impressions, de leurs souvenirs. De la maxime, « *Dis-moi qui tu aimes, je te dirai qui tu es* », nous avons opté pour « *Dis-moi qui tu aimes, je te dirais ce qui le fait agir ainsi* ».

Suite à cela, nous avons établi les profils empathiques et assertifs des enseignants de notre établissement scolaire support, tout en cherchant à vérifier si l'avancement de l'année scolaire avait un impact positif ou négatif sur la capacité à décrypter les émotions chez l'autre. Les résultats obtenus nous ont, à ce propos, surpris. Nous estimions que la fatigue accumulée au cours de l'année pouvait nuire à cette capacité. La réalité est toute autre. Les résultats aux tests révèlent de meilleures réponses au mois de juin, preuve que la confrontation à l'autre au

quotidien et la nécessité de lire, analyser, traiter leurs émotions est plus forte que la fatigue émotionnelle, nerveuse et physique présente lors des fins d'année scolaire. A ce titre et pour aller plus loin, nous avons également pu observer ultérieurement que les résultats obtenus à ce test par des étudiants en Master 2 STAPS, filière éducation et motricité, sont supérieurs de près de 1,5 points à ceux relevés dans l'établissement scolaire support à notre recherche. Sans élément sur les raisons de cette écart, nous pouvons *a minima* supposer le rôle de la formation proposée, ou celui du vécu antérieur des individus et de leur rapport à l'autre, au relationnel, à la confrontation, au regard et par delà, de l'éducabilité d'une telle compétence.

La troisième partie a consisté en l'analyse qualitative des pratiques professionnelles. Pour cela, nous avons filmé 12 enseignants volontaires, affiné leur profil assertif et étudié leurs interventions pédagogiques à partir d'une grille d'observation constituée de 98 items différents. Nous avons alors procédé à une analyse statistique afin de vérifier la validité de nos résultats. Dans un même temps, nous avons procédé à des entretiens avec chaque enseignant afin d'approfondir leur comportement et essayer de mettre en mots certains comportements, ou raisons d'agir.

Par ce biais, nous avons établi 9 composantes observables et objectivables des caractéristiques d'assertivité socio-conative. L'analyse des séquences vidéo, croisée avec les avis des élèves et les propos recueillis lors de l'entretien nous a permis de valider les différences d'acquisition et de maîtrise de ces 9 critères. Nous avons alors construit un curriculum conatif pour chacun d'eux, le comportement d'assertivité socio-conative étant la résultante de la maîtrise des différentes étapes de chaque composante.

Toutefois, proposer un modèle sans en vérifier la fonctionnalité ne correspond nullement à une modélisation scientifique ni ne répond à notre problématique de travail. Dès lors, nous avons confronté chacun des professeurs observés à ce tableau synoptique. Les résultats obtenus nous ont permis de valider la fonctionnalité de celui-ci, attestant par voie de conséquence que le ressenti positif qu'a un élève à l'égard de son professeur se trouve directement lié au degré d'assertivité socio-conative de ce dernier.

Cette recherche nous conforte donc dans la perception humaine et communicationnelle que revêt le métier d'enseignant et repositionne le rôle du professeur comme un individu qui doit à la fois gérer son contenu, mais également sa relation à l'Autre s'il veut être réellement efficace dans ce qu'il fait et organise.

Par extrapolation, notre étude permet de nous interroger sur notre système scolaire et en remettant au centre la part faite à l'individu. A l'heure où le contexte économique semble préconiser la réduction du nombre de postes, où la concurrence entre les États fait rage à travers les résultats des enquêtes PISA par exemple, les modalités de recrutement des enseignants restent invariants depuis des décennies, les formations initiale ou continue demeurent la plupart du temps basées sur ce qui est le plus facilement objectivable, observable : le savoir. Il convient cependant de pondérer le présent propos, les modalités de formation des cadres de l'Education Nationale passant également par des visites *in situ*, réalisées par des maitres-formateurs, ou des enseignants experts de la discipline ou du champ disciplinaire. Pour autant, le cadre proposé par le modèle d'assertivité socio-conative renvoie une dimension peu explorée par ces méthodes centrées principalement autour des entretiens d'auto-confrontation. Il s'agit, pour notre part de mettre en corrélation l'acte avec les motifs d'agir, ces derniers étant de l'ordre du conscient et de l'inconscient. Or pouvoir agir sur l'inconscient, c'est être en mesure de disposer d'un cadre d'analyse et de lecture permettant de situer l'individu dans sa structure organisatrice et l'aider sans risque de conflit socio-conatif, ses besoins étant alors mis en corrélation avec les solutions proposées.

Convaincu de la nécessaire modification à apporter tant dans la formation que dans l'approche professionnelle elle-même, nous avons conscience des efforts à effectuer et souhaitons poursuivre ce travail au-delà cette recherche. « *Cherchons comme ceux qui doivent trouver et trouvons comme ceux qui doivent chercher encore. Car, comme il est écrit, l'homme qui est arrivé au terme ne fait que commencer* ». Saint Augustin, De Trinitate. IX, i.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain. (1970). *Propos II*. La Pléiade. Paris.
- Allport, G. W. (1937). *The functional autonomy of motives*. *American Journal of Psychology*, 50, pp. 141-156.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Eds.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Ambady, N., Hallahan, M. & Rosenthal, M. (1995). On Judging and Being Judged Accurately in Zero-Aquaintance Situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 3, 518-529.
- Ames, D., R., & Flynn, F., J. (2007). What Breaks a Leader : The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307- 324.
- Ames, D.R. (2008). Assertiveness expectancies: how hard people push depends on the consequences they predict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1541-1557.
- Ames, R.D. (2008). In the search of the right touch. Interpersonal assertiveness in organizational life. *Association for Psychological Science*, 7(6), 381-385.
- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child Development*, 10, p.73-89.
- Aspy D. & Roebuck F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste*. Montréal, Actualisation.
- Attigui P., Cukier A. (dir.) (2011). Les Paradoxes de l'empathie. *Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*, CNRS Editions, 137-317.
- Archer, J. (1992). *Ethology and Human Development*. Rowman & Littlefield.
- Astington, J.W., Harris, P.L., Olson, D.R. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge, University Press.
- Augé, J. Lavie, F., Meuley, P. (2002). *Judo : une pédagogie du savoir-combattre*. Paris, Éditions Revue EP.S
- Avanzini, G. (1989). *Education et pédagogie chez Don Bosco*. Colloque interuniversitaire. Lyon. Actes du colloque (1989). Ed. Fleurus.
- Avelar Miranda, M. (2012). L'intégration entre gestes et prosodie : une vision incarnée. *Nouveaux cahiers de linguistique française* 30, 181-196.
- Averill, J.R. (1980). A constructivist view of emotions. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience*, vol. 1, 305-339. New York: Academic Press.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York : Macmillan.

- Baldwin, J. M. (1902). *Development and evolution*. New York : Macmillan.
- Baldwin, J. M. (1895-1906). *Mental development*. New York : Macmillan.
- Barahal, R., Waterman, J. & Martin, H. (1981). The social cognitive development of abusive children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 49, 504-516.
- Baron-Cohen, S. Leslie A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*. 21.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. & al. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version : A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42, 2, 241-251. Cambridge University Press
- Barrier, G. (1999). *La communication non verbale aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF.
- Basch, M.F. (1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 31, 101-126.
- Beauvois, J.L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, 40, 375-388.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris, Odile Jacob.
- Berthoz, A., Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Paris, Odile Jacob.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphie. University of Pennsylvania Press.
- Bogdanka, P. (1994). *La posturomimogestuelle dans l'échange langagier en face-à-face en français langue étrangère*. Thèse de doctorat non publiée. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail.
- Boisvert, J-M., & Beaudry, M. (1979). *S'affirmer et communiquer*. L'Homme.
- Boring, E. G. (1929). *A history of experimental psychology*. D. Appleton-Century Co. New York.
- Bove, L. (1996). *La stratégie du conatus*. Paris, Vrin,
- Bruneau T.J. (1973). Le silence dans la communication. Traduit par Achaz F. In: *Communication et langages*. N°20, pp. 5-14.
- Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. Gilles Bui-Xuan et Jacques Gleyse, (Eds), *Enseigner l'Education Physique et Sportive*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 77-90.
- Bui-Xuân, G. (1998). *Le corps mobilisé*, Montpellier, HDR.

- Bui-Xuân, G. (2004). Au plaisir d'éduquer. In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du désir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier, AFRAPS. 15-30.
- Bui-Xuân, G. (2004). Situations éducatives et adaptations. In J. Griffet & M. Travert (Eds.), *Le sens de l'action et les apprentissages en EPS*. Cours CNED, Agrégation externe, texte série 2.
- Bui-Xuân, G. (2006). Tendances et conations, le sens en action. In Carlier G., Bouthier D., Bui-Xuân, G. (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport*. Presses universitaires de Louvain, pp. 430-433.
- Bui-Xuân, G. Récope, M. (2007). Tendances, conations... Plaisir. In Gagnaire Ph. et Lavie F., *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité ?* Groupe de réflexion AEEPS, pp. 79-96.
- Bui-Xuân, G. (2007). Au plaisir d'éduquer. In Gagnaire Ph. et Lavie F. (Eds.), *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité ?* Groupe de réflexion AEEPS, pp. 205-227.
- Calbris G., Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Credif-Hatier, collection LAL. Paris.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 10-124.
- Cattell, R. B. (1965). Methodological and conceptual advances in evaluating hereditary and environmental influences and their interaction. In S. G. Vandenberg (Ed.), *Methods and goals in human behavior genetics*. New York, Academic Press.
- Chalvin, D. (1995). *L'affirmation de soi*. Paris, ESF.
- Charlesworth, W.R. & Dzur, C. (1987). Gender Comparisons of Preschoolers' Behavior and Resource Utilization in Groupe Problem Solving. *Child Development*, 58, 1, 191-200.
- Chase-Lansdale, P. Wakshlag L. & Brooks-Gunn, T. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family. *Journal of Adolescence*, 18, 515-556.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*, Bruxelles, De Broeck, 119-135.
- Clavel, C. (2007). *Analyse et reconnaissance des manifestations acoustiques des émotions de type peur en situations anormales*. Thèse en signal et images, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications.
- Coisne, S. (2007). Comment l'empathie vient aux enfants. *La Recherche*, 388.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Cross, S.E. & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 1, 5-37.

- Cyrułnik B. (2003). Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience, in B. Cyrułnik, Cl. Seron : *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris, Fabert, 23-43.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris, Odile Jacob.
- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob. Paris.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray. London. 2^o éd. Traduite par Fozzi et Benoit, 1890. Reinwald. Paris.
- Decety, J. (2005). Une anatomie de l'empathie. In *Psychologie et Neuropsychiatrie Cognitives*. Volume III, numéro 11.
- Decety, J. (2005). *Psychiatrie sciences humaines neuroscience*, 3,16.
- Decety, J. & Jackson, P.L. (2006). A social neuroscience perspective of empathy. *Psychological Science*, 15, 54-58.
- Descamps, M-A. (1989). *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris : PUF.
- Descartes, R. (1679). *Les Passions de L'Ame*. (Réed.Broché. Paris. 2012).
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, Seuil.
- Dieu, O. (2012). *L'expérience corporelle, médiation entre sens pour l'élève et exigences pédagogiques. Objectivation par actimétrie de la corrélation entre la direction de jeu et les conations en badminton*. Thèse d'Etat, Université d'Artois.
- Dimond, S. & Harries, R. (1984). Face touching in monkeys, apes and man: evolutionary origins and cerebral asymmetry. *Neuropsychologia*. 22, 227-233.
- Domas, S.J. & Tiedeman, D. (1950). Teacher competence: An annotated bibliography. *Journal of experimental education*. 19,101-218.
- Dubois N. & Beauvois, J.-L. - (2001) Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *Orientation scolaire et professionnelle*, 30, 391-400.
- Duchateau, G. (2006). *Dynamique conative de l'éducation à la santé en EPS. Des représentations des élèves aux conceptions des enseignants.... vers une pédagogie du plaisir et de l'expérience*. Thèse de l'Université du Littoral Côte d'Opale.
- Dunn, J. Brown, J. Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 3, 448-455.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.
- Efron, D. (1972). Gesture, race and culture. *Approaches to Semiotics*. 9. De Gruyter Mouton

- Eisenberg, N. & Mac Nally, S. (1993). Socialization and mothers' and adolescents' empathy related characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 171-191.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1971*. 19, 207-283. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1992) Are there basic emotions ? *Psychol. Rev.*, 99, 550-553.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6. 169-200.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P. et Friesen, W. (1975). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice Hall Trade.
- Ekman, P., Friesen, W.V., & Scherer, K.B. (1976). Body movement and voice pitch in deceptive interaction. *Semiotica*, pp. 37-58.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1984). La mesure des mouvements faciaux. In Cosnier J. & Brossard A., *La Communication non verbale*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé. 101-124.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In Larose, F. & Karsenti, T. (Eds.). *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement: bilan et perspectives*. 99-128. Sherbrooke : Editions.
- Favre D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris, Dunod.
- Favre, D. (2009). Développer des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence envers les élèves. In B. Gendron, L. Lafortune (Eds). *Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement*. Université de Sherbrooke. ISBN 978-2-7605-1607-6 • D1607N
- Fischer, G.-N., & Moles, A. A. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Paris, Presses universitaires de France.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique des interactions didactiques. *Revue carrefour de l'éducation*, 21 (janvier-juin), 73-94.
- Fournier, M. (2003). *Professeur : le plus beau métier du monde ?*. In Sciences Humaines, 142.
- Freud, S. (1925). Préface de Aichhorn, A. (1973). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse, Privat.
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education Physique comme action située: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79–100.

- Gallup, G.G. Jr. (1970). *Chimpanzees: self-recognition*. *Science*, 167, 86–87.
- Gallup, G. G. Jr. & Suarez, S. D. (1991). Social responding to mirrors in rhesus monkeys (*Macaca mulatta*): effects of temporary mirror removal. *Journal of Comparative Psychology*, 105, 376-379.
- Gaudin, C., Chaliès, Y. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Geffroy, Y. (1978). *La vidéo en psychothérapie : La confrontation de soi*. Thèse de Doctorat.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris, Armand Colin.
- Gendron, B., Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*. 147-169. (Eds.). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gentaz, E., & Dessus, P. (2004). *Comprendre les apprentissages: sciences cognitives et éducation*. Paris, Dunod.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Belin.
- Goelzer, H. (1966). *Dictionnaire latin-français*. Paris, Garnier-Flammarion.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris, Robert Laffont.
- Guichard, N. & Vanheems, R. (2004). *Comportement du consommateur et de l'acheteur*. Paris, Broché.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (A. Petita Trad.). (Édition originale, 1966). Paris, Point seuil.
- Hébrard, A. (1998). Entretien avec Alain Hébrard, *Cahiers pédagogiques*, 361, 9-11.
- Hinchey, F. & Gavelek, J. (1982). Empathic responding in children of battered mothers. *Child Abuse & Neglect*, 6, 395-401.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology* (AJS), 85(3), 551-575.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition, and behavior*. 103-131. Cambridge, Cambridge University Press.

- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. 47-80. Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In W.M. Kurtines & J.L. Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire vol.1*. Broché.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press. New York.
- Jakobson R. (1960). Closing statements : Linguistics and Poetics. *Style in langage*. T.A. Sebeok. New-York.
- Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Traduit et préface de Nicolas Ruwet. Minuit. Paris. 213-222.
- James W. (1884). *La théorie de l'émotion*. Traduction française 1902, Alcan. Paris.
- Jaurès, J. (1964). *L'esprit du socialisme*. Paris, Broché.
- Joing, I. (2008). *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Littoral Côte d'Opale.
- Kaufman, J. & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents?; *American Journal of Orthopsychiatry*, 24, 266-279.
- Kelly, J. A., St. Lawrence, J. S., Bradlyn, A. S., Himadi, W. G., Graves, K. A., & Keane, T. M. (1982). Interpersonal reactions to assertive and unassertive styles when handling social conflict situations. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 33-40.
- Kemper, T. D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *Am. J. Sociol.* 87. 336-362.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Les émotions dans les interactions, chapitre Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXème siècle ? *Remarques et aperçus*, 33-74. Presses Universitaires de Lyon.
- Kern, J. M. (1982). Predicting the impact of assertive, empathic-assertive, and nonassertive behavior : The assertiveness of the assertee. *Behavior Therapy*, 13, 486-498.
- Kierkegaard, S. (1965 [1843]). *Ou bien. Ou bien*. Paris, Gallimard.
- Kleinginna, P. R. et Kleinginna, A. M. (1981). Acategorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-359.
- Kukulu, K., Buldukoglu, K., Ozen Kulakaq, O., & Koksall, C.D. (2006). The effects of locus of control, communication skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality*, 34(1), 27-40.

- Lacan, J. (1949). Le Stade du miroir comme formateur de la fonction du Je : telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Revue française de psychanalyse*, 449-455
- Lasswell, H.D. (1948). *Power and personality*. W.W. Norton. New York.
- Lavelle, L. (1950). *Traité des valeurs. I. Théorie générale de la valeur*. Paris. PUF.
- Lawson, A. & Ingleby, J. D. (1974). Daily routines of pre-school children: effects of age, birth order, sex and social class, and developmental correlates. *Medical Research Council Unit on Environmental Factors in Mental and Physical Illness*, London.
- Le Breton, D. (2000). *La sociologie du corps*. Paris, PUF.
- Lécuyer, R. (1976). *Psychosociologie de l'espace.—II. Rapports spatiaux interpersonnels et la notion d'« espace personnel*. *L'Année psychologique*, 76(2), 563–596.
- Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?*. In *Revue Française de Pédagogie*, 91, 97, pp. 53-64.
- Lernoud, B. (2002). *Marketing Fondamental, Visionary Marketing*.
- Lipps, T. (1903). *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst*, vol. 2. Hambourg et Leipzig: Leopold Voss.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, inner nachahmung, und organempfindaugen. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 2, 185-204.
- Mac Dougall, W. (1908). *Introduction to Social Psychology*. Methuen & Co Ltd. London
- Mac Ginley, H., Blau, G.L. & Takai, M. (1984). Attraction effects of smiling and body position: a cultural comparison. *Perceptual and Motor Skills*. 58, 915-922.
- MacNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- Mac Neill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maffesoli, M. (1992). *La Transfiguration du politique*. La Table Ronde.
- Maine de Biran, (1987, 1794, première édition). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Vrin. Paris.
- Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. PUF. Paris
- Martin G. B. & Clark R. D. (1987). Distress crying in neonates: species and peer specifically. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.
- Marty, A. (1908). *Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie, vol. 1, Halle. (cité par Jakobson)*
- Mascret, N. (2006). Badminton scolaire: gagner ou perdre « avec la manière ». *Cahiers du C.E.D.R.E.* n°6, pp 44-57.

- Mascret, N. (2012). *N'oublions pas les bons profs*. Anne Carrière (Eds), Paris.
- Maslow, A. (1942). A Theory of Human Motivation. *British Journal of Psychiatry*, 208 (4), 313-313. doi:10.1192/bjp.bp.115.179622
- Matsumoto, D. Kudoh, T. (1987). Cultural similarities and differences in the semantic dimensions of body postures. *Journal of Nonverbal Behavior*. 11, 166-179.
- Matsumoto, D., & Willingham, B. (2009). Spontaneous facial expressions of emotion of blind individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 96(1), 1-10.
- Méard, J. A. (2004). Pour une pédagogie régulatrice en EPS. *Revue EPS*, n° 309, pp. 17-19.
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 109-114.
- Mehrabian, A. & Ferris, S.R. (1967). Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 3, 48-258.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth, California: Belmont.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983a). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983b). The origins of imitation in infancy: Paradigm, phenomena, and theories. L. E Lipsitt (Eds), *Advances in infancy research*. 2. Norwood, NJ: Ablex, 265-301.
- Menahem R. (1983). La voix et la communication des affecta. In: *L'année psychologique*. vol. 83, n°2. pp. 537-560.
- Mercier, M. (2003). *Le burnout des professionnels : approches psychosociales et méthodes d'intervention*. Département de Psychologie, Faculté de Médecine (Namur). Faculté de psychologie (Louvain). Revue électronique : <http://www.medecine.fundp.ac.be>.
- Meyre, J.M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *STAPS*, 100, 43-53.
- Meyre, J.M. (2015). *Caractérisation de l'enseignant qui marque positivement ses élèves: l'assertivité socio-conative comme support à son interprétation*. 1^osymposium franco-brésilien de Montpellier. <http://www.sfb.univ-montp2.fr/wp-content/uploads/2015/01/Artigos-anais-Arquivo-%C3%BAnico.pdf>
- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Presses universitaires de France, Paris.
- Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative. *Spirale*, 45, 137-150.

- Miller, P.A., Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Shell, R. (1996). Relations of Moral reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial Behavior Toward Peers and Adults. *Development Psychology*, 32, 210-219.
- Montandon C. (1997). L'éducation du point de vue des enfants. Paris, L'Harmattan.
- Morris, D. (1979). *La clé des gestes*. Paris : Grasset.
- Nahama, V., Petit, F., Demars, N., Ayoub, M.P., Légeron, P. (1997). Groupe d'entraînement aux compétences sociales avec des adolescents en échec scolaire. *V Congresso LATINI DIES*, Lisboa: Portugal.
- Nerva, M. & Ninon, E. (2013). *Etude de la compréhension de la prosodie dans la maladie d'Alzheimer*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI.
- Nespor, J. (2000). Topologies of masculinity. Gendered spatialities of preadolescent boys. In N. Lesko, *Masculinities at school*. (pp.27-48). California: Thousand Oaks, Sage Publications, Collection Research on men and masculinities. (Traduction libre).
- Niedenthal, P.M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002-1005.
- O'Donohue, W. T., & Ferguson, K. E. (2001). *The psychology of B.F. Skinner*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Onishi, K.H. & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs ?. *Science*, 308.
- Onyeizugbo, E.U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of women quarterly*, 27, 12-16.
- Ortony, A., Clore, G. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Ortony, A. (2002). On making believable emotional agents believable. In Trappl, R., Petta, P. & Payr, S. (eds), *Emotions in Humans and Artifacts*. MIT Press, 189-211.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In: Berthoz, A. et Jorland, G. (Eds). *L'Empathie*. Paris, Odile Jacob, 149-181.
- Paterson, R. J. (2000). *The Assertiveness Workbook*. Oakland, CA : New Harbinger Publications.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, Gallimard.
- Peretti (de), A. (). *Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.
- Picard, R. (1997). *Affective Computing*. MIT Press.
- Pieron, H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, PUF.

- Pieron, M. (1993). Indispensable aux apprentissages de l'élève, le feedback. Gilles Bui-Xuan et Jacques Gleyse, (Eds), *Enseigner l'Education Physique et Sportive*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 77-90.
- Pizzuto, E. (1990). The early development of deixis in American Sign Language : What is the point ? In V. Volterra & C. J. Erting (Eds), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, 142-16. New York. Springer Verlag.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion a Psycho-Evolutionary Synthesis*. Harper. New York.
- Poletti, R., & Dobbs, B. (2002). *L'estime de soi*. Jouvence.
- Reik, T. (1948). *Listening with the Third Ear: the Inner Experience of the Psychoanalyst*. New York : Grove.
- Rémy, V. (2014). *Un prof a changé ma vie*. Broché.
- René, B.X. (1994). L'un et le multiple en EPS ou la puissance du mythe unitaire. In *Éducation physique I. Quelles pratiques corporelles à l'école ?*.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. PUF. Paris.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles, Editions De Boeck.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 219-233.
- Riskind, J. H. (1984). They stoop to conquer: Guiding and self-regulatory functions of physical posture aftersuccess and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 479-493.
- Rizzolatti, G. *et al.*, (2001). *Nature Review Neuroscience*, 2, 661.
- Robinson, K. (1990). The relationships between social skills, social support, self-esteem and burden in adult caregivers. *Journal of Advanced Nursing*, pp.788-795.
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre ?*. Dunod, Paris.
- Rohan, M.J. (2000). *A rose by any name? The values construct*. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 3, pp.255-277.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change* The Jossey-Bass behavioral science series. Jossey-Bass.
- Rosenstein, D., & Oster, H. (1988). Differential response to four basic tastes in newborns. *Child Development*, 59, 1555-1568.
- Rosenthal, R .A. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.

- Rosenthal, R., & DePaulo, B. M. (1979). Sex differences in eavesdropping on nonverbal cues. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 273-285.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York, Creative Age Press.
- Sami-Ali, M. (1998). *Corps réel corps imaginaire*. Paris, Dunod.
- Scherer, K.R. (1984): *On the nature and function of emotion: A component process approach*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Londres.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the Emotion-Antecedent Appraisal Process. *Cognition and Emotion*, 7(3-4). 325-355.
- Scherer, K. (2000). Emotion. In Hewstone, M. et Stroebe, W. *Introduction to Social Psychology : A European perspective*, pages 151-191. Oxford Blackwell Publishers.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In Scherer, K., Schorr, A. et Johnstone, T., *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research*, Oxford University Press. 92-119.
- Schwartz, S. H. (2006). *Sociologie des valeurs : théories et mesures appliquées au cas européen*. Revue Française de Sociologie, 47, 4, pp. 929-968.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* 25, 1-65. New York: Academic Press.
- Shannon, C.F. (1952). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press. Urbana
- Shavelson, J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thought, judgements, decisions and behaviours. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Siedentop, D. (1994). Apprendre à enseigner l'éducation physique (Traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal: Gaëtan Morin (œuvre originale publiée en 1991).
- Simner, M. L. (1971). *Developmental Psychology*, 5, 136.
- Sousa-Poza, J.F. & Rohrberg, R. (1977). Body movement in relation to type of information (person- and nonperson-oriented) and cognitive style (field dependence). *Human Communication Research*, 4, 19-29.
- Spinoza. (1677). *L'Ethique*. Réédition 1994. Folio essais. Paris.
- Stevenson, R.L. (1886). *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Longmans, Green & co, London.
- Straker, G. & Jacobson, R. (1981). Agression, emotional maladjustment, and empathy in the abused child. *Developmental Psychology*, 17, 762-765.

- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Suzuki, E., Saito, M., Tagaya, A., Mihara, R., Maruyama, A., Azuma, T., & Sato, C. (2009). Relationship between assertiveness and burnout among nurse managers. *Japan Journal of Nursing Science*, 6(2), 71-81.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In: Moscovici, S., (Ed.), *Introduction a la Psychologie Sociale*. Vol. 1, Larousse, Paris, 272-302.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions et dilemmes au quotidien*. Bruxelles, De Boeck.
- Theureau, J. (2000). L'analyse sémio-logique des cours d'action et de leur articulation collective en situation de travail. In T. Benchekroun & A. Weill-Fassina. *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès. 97-118.
- Tinning, R. (2007). Theoretical orientations in physical education teacher education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 369–385). London, Sage Publications.
- Tisseron, S. (2010). *L'Empathie, au cœur du jeu social*. Paris: Albin Michel.
- Titchener, E. (1910). *A Text book of Psychology*, cité par Jahoda, G. (2005). In Theodor Lipps and the shift from “sympathy” to “empathy”. *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, 41, 151-163.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press.
- Triandis HC. (1979). Values, attitudes, and interpersonal behaviour. *Nebreska Symposium on motivation*. University of Nebreska Press, Lincoln.
- Turpin, P. (1997). Réhabiliter le conatif. *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?*. Colloque international de Montpellier.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2009). Qualitative analysis on the concept of assertiveness. In Fanti, K.A. (Ed). *Applying psychological research to understand and promote the well-being of clinical and non-clinical populations*. Athens, Greece, Atiner, 99-112).
- Vagos, P., & Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665.
- Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans "l'ailleurs" et la prise en compte du mental d'autrui : Une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, 11, 303-318.

- Verschave, G. (2012). *La socialisation par les sports collectifs : une approche conative auprès des enseignants d'éducation physique et sportive*. Thèse d'Etat, Université d'Artois.
- Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une pratique particulière pour des modes d'intervention adaptées*. Conférence à l'université de Sherbrooke (Québec - Canada).
- Wallbott, H. (1998). Bodily expression of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 28, 879-896.
- Warren, H.C. (1931). In defense of some discarded concepts. *Psychological Review*, 38. 392-405.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, Don D., (1972). *Une logique de la communication*, trad.de l'américain par J. Morche. Seuil. Paris.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents ? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 1, 287-301.
- West, D. J. (1969). *Present conduct and future delinquency*. London, Heinemann.
- Wiehe, V.R. (1997). Approaching Child Abuse Treatment From the Perspective of Empathy. *Child Abuse & Neglect*, 21, 12, 1191-1204.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil. Paris.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. New York : Pergamon Press.
- Wolpe, J. (1975). *Pratique de la thérapie comportementale*. Paris, Masson.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, n°18, 459-482.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

INDEX DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1. Modélisation des interrelations affectives dans le triangle pédagogique	p. 18
Illustration 2. Modélisation des interrelations affectives dans le tétraèdre pédagogique	p. 19
Illustration 3. Image extraite du livre « L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux » par Charles Darwin en 1872	P. 29
Illustration 4. Expressions faciales des émotions chez les nourrissons, d'après Rosenstein et Oster, <i>Baby FACS Coding Manual</i> (1988)	p. 30
Illustration 5. Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980) en 2 et 3 dimensions	P. 33
Illustration 6. Expressions faciales des 6 émotions de base d'Eckman	p. 35
Illustration 7. Proportions des différentes formes de communication d'après Mehrabian, 1971	p. 38
Illustration 8. Modèle de Shannon à partir du signal émis (1952)	p. 40
Illustration 9. Schématisation de la communication verbale, d'après Jakobson (1960)	p. 42
Illustration 10. Les principaux muscles effecteurs des expressions faciales	p. 48
Illustration 11. Les unités d'action FACS	p. 48
Illustration 12. Les trois étages de l'empathie selon Tisseron (2011)	p. 54
Illustration 13. Comportements et positions de vie	p. 64
Illustration 14. Les trois axes qui définissent le principe directeur des conduites (la conation) (Bui-Xuân, 1993, 1998)	p. 77
Illustration 15. Représentations volumétriques des cinq étapes du curriculum conatif (Bui-Xuân, 1993, 1998)	p. 79
Illustration 16. Représentation de la compétence reprise du travail d'Olivier Dieu (G. Bui-Xuân, 1993, 1998)	p. 85
Illustration 17. Organigramme du collège Vincent Badie	p. 101
Illustration 18. Plan obtenu avec le dispositif d'enregistrement lors d'une séquence d'enseignement	p. 106
Illustration 19. Exemple de regards figurant sur le questionnaire de Baron-Cohen	p. 114
Illustration 20. Exemple d'une partie du questionnaire à destination des anciens élèves du collège	p. 116
Illustration 21. Qualité des données recueillies	p. 146
Illustration 22. Taux de remplissage de l'échantillon total	p. 146
Illustration 23. Nombre de sollicitations pour un élève	p. 152
Illustration 24. Nombre de sollicitations pour tous les élèves	p. 152
Illustration 25. Comportement d'écoute avec un élève	p. 153

Illustration 26. Comportement d'écoute avec tous les élèves	p. 153
Illustration 27. Absence d'écoute à l'attention d'un élève	p. 154
Illustration 28. Absence d'écoute à l'attention de plusieurs élèves	p. 154
Illustration 29. Relevé de la qualité de l'écoute	p. 155
Illustration 30. Relevé des valeurs représentatives de la mobilité des enseignants	p. 155
Illustration 31. Pourcentage d'échanges après mobilité enseignante (« change de lieu d'échange »)	p. 156
Illustration 32. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe	p. 156
Illustration 33. Pourcentage des interventions individuelles disciplinaires	p. 157
Illustration 34. Pourcentage des interventions individuelles d'aide et de remédiations	p. 157
Illustration 35. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves	p. 158
Illustration 36. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves	p. 158
Illustration 37. Voix forte lors des communications verbales	p. 159
Illustration 38. Pourcentage d'utilisation d'une voix à intonation nuancée lors des communications verbales	p. 159
Illustration 39. Voix neutre lors des communications verbales	p. 160
Illustration 40. Durée moyenne des interventions verbales	p. 160
Illustration 41. Représentativité de postures neutres observées	p. 161
Illustration 42. Représentativité de postures ouvertes observées	p. 161
Illustration 43. Représentativité de postures fermées observées	p. 162
Illustration 44. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants	p. 162
Illustration 45. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants	p. 163
Illustration 46. Échelle représentative du caractère communicationnel passionné des enseignants	p. 164
Illustration 47. Appréciations des encouragements portés aux élèves	p. 164
Illustration 48. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant	p. 165
Illustration 49. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant	p. 165
Illustration 50. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer	p. 166
Illustration 51. Utilisation de formes d'humour	p. 166
Illustration 52. Utilisation de jeux de mots (le bon mot)	p. 167
Illustration 53. Comportement en miroir	p. 167
Illustration 54. Importance accordée au salut en début de cours	p. 168
Illustration 55. Importance accordée au salut en fin de cours	p. 168

Illustration 56. Croisement de la question "honnêteté intellectuelle (échelle)" avec la question "mobilité (échelle)"	p. 188
Illustration 57. Nombre de sollicitations pour un élève (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 191
Illustration 58. Nombre de sollicitations pour tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 191
Illustration 59. Comportement d'écoute avec un élève (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 191
Illustration 60. Comportement d'écoute avec tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 191
Illustration 61. Qualité de l'écoute (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 193
Illustration 62. Échelle représentative de la mobilité des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 193
Illustration 63. Lieux d'échange (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 193
Illustration 64. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 195
Illustration 65. Interventions individuelles disciplinaires (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 195
Illustration 66. Interventions individuelles d'aide et de remédiations (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 195
Illustration 67. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 195
Illustration 68. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 197
Illustration 69. Voix forte lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 197
Illustration 70. Voix nuancée lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 197
Illustration 71. Durée moyenne des interventions verbales (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 197
Illustration 72. Représentativité de postures neutres observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 199
Illustration 73. Représentativité de postures ouvertes observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 199

Illustration 74. Représentativité de postures fermées observées (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 199
Illustration 75. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 201
Illustration 76. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 201
Illustration 77. Appréciations des encouragements portés aux élèves (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 203
Illustration 78. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 203
Illustration 79. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 203
Illustration 80. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 203
Illustration 81. Utilisation de formes d'humour (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 205
Illustration 82. Comportement en miroir (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 205
Illustration 83. Importance accordée au salut en début de cours (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 205
Illustration 84. Importance accordée au salut en fin de cours (comparatif entre résultats globaux et P2M)	p. 205
Illustration 85. Nombre de sollicitations pour un élève (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 207
Illustration 86. Nombre de sollicitations pour tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 207
Illustration 87. Comportement d'écoute avec un élève (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 207
Illustration 88. Comportement d'écoute avec tous les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 207
Illustration 89. Qualité de l'écoute (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 209
Illustration 90. Échelle représentative de la mobilité des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 209
Illustration 91. Lieux d'échange (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 209
Illustration 92. Pourcentage de régulations en rapport avec la gestion de classe (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 209

Illustration 93. Pourcentage de retours négatifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 211
Illustration 94. Pourcentage de retours positifs lors des échanges avec les élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 211
Illustration 95. Interventions individuelles disciplinaires (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 211
Illustration 96. Interventions individuelles d'aide et de remédiation (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 211
Illustration 97. Voix forte lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 213
Illustration 98. Voix nuancée lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 213
Illustration 99. Voix neutre lors des communications verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 213
Illustration 100. Durée moyenne des interventions verbales (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 213
Illustration 101. Représentativité de postures neutres observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 215
Illustration 102. Représentativité de postures ouvertes observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 215
Illustration 103. Représentativité de postures fermées observées (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 215
Illustration 104. Échelle représentative du caractère avenant des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 215
Illustration 105. Échelle représentative du caractère communicationnel neutre des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 217
Illustration 106. Échelle représentative du caractère communicationnel passionné des enseignants (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 217
Illustration 107. Appréciations des encouragements portés aux élèves (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 217
Illustration 108. Appréciations des mises en valeur des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 217
Illustration 109. Appréciations de la valorisation des capacités des élèves par l'enseignant (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 219

Illustration 110. Pourcentage d'interventions visant à aider, conseiller ou expliquer (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 219
Illustration 111. Utilisation de formes d'humour (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 219
Illustration 112. Utilisation de jeux de mots (le bon mot) (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 219
Illustration 113. Comportement en miroir (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 221
Illustration 114. Importance accordée au salut en début de cours (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 221
Illustration 115. Importance accordée au salut en fin de cours (comparatif entre résultats globaux et S4M)	p. 221
Illustration 116. Espace d'évolution à l'étape émotionnelle	p. 299
Illustration 117. Espace d'évolution à l'étape fonctionnelle	p. 300
Illustration 118. Espace d'évolution à l'étape technique	p. 300
Illustration 119. Espace d'évolution à l'étape contextuelle	p. 300
Illustration 120. Espace d'évolution à l'étape d'expertise	p. 301

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Les différentes émotions primaires, d'après Vincent Roy	p. 32
Tableau 2. Principales tendances d'actions, leurs fonctions et les émotions correspondantes (Frijda, 1986)	p. 34
Tableau 3. Curriculum conatif hypothétique de l'enseignant confronté aux élèves au sein du groupe classe	p. 88
Tableau 4. Mesure de l'écart de la capacité empathique des enseignants relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)	p. 117
Tableau 5. Ecart de la capacité empathique des enseignants relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)	p. 118
Tableau 6. Ecart de la capacité empathique des enseignants masculins relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)	p. 119
Tableau 7. Ecart de la capacité empathique des enseignantes féminines relevée à 3 mois d'intervalle (juin et septembre)	p. 119
Tableau 8. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 1 à 4)	p. 120
Tableau 9. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 5 à 8)	p. 121
Tableau 10. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 9 à 12)	p. 121
Tableau 11. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 13 à 16)	p. 122
Tableau 12. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 17 à 20)	p. 122
Tableau 13. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 21 à 24)	p. 123
Tableau 14. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 25 à 28)	p. 123
Tableau 15. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 29 à 32)	p. 124
Tableau 16. Pourcentages d'erreurs obtenus par les enseignants lors du passage du test de Baron-Cohen (questions 33 à 36)	p. 124
Tableau 17. Scores obtenues par les enseignantes du collège au test de Baron-Cohen	p. 125

Tableau 18. Résultats obtenus par les enseignants du collège Vincent Badie au test de Baron-Cohen	p. 126
Tableau 19. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière français	p. 127
Tableau 20. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière mathématiques	p. 128
Tableau 21. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière espagnol	p.128
Tableau 22. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière histoire géographie	p. 129
Tableau 23. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière anglais	p. 130
Tableau 24. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière technologie	p. 130
Tableau 25. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière SVT	p. 131
Tableau 26. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière sciences physiques	p. 132
Tableau 27. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière arts plastiques	p. 132
Tableau 28. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière éducation musicale	p. 133
Tableau 29. Rapport entre le nombre d'élèves eu en cours et le nombre d'attribution « enseignant préféré » pour la matière EPS	p. 134
Tableau 30. Nombre de fois où l'enseignant a été choisi comme préféré par rapport aux nombre de réponses émises	p. 135
Tableau 31. Rapport entre valeurs empathiques et nombre de mentions disciplinaires chez les enseignants les plus empathiques	p. 138
Tableau 32. Rapport entre valeurs empathiques et nombre de mentions disciplinaires chez les enseignants les plus cités	p. 139
Tableau 33. Représentation graphique des différences interindividuelles d'après le test de Gordon	p. 140
Tableau 34. Présentation de certains résultats obtenus après passation du test de Gordon (en pourcentages)	p. 140
Tableau 35. Détails du taux de remplissage des observations	p. 147

Tableau 36. Résumé des variables fermées	p. 147
Tableau 37. Résumé des variables « échelle »	p. 148
Tableau 38. Résumé des variables numériques	p. 151
Tableau 39. Croisement de la question "nombre de sollicitation pour 1 élève" avec la question "nom du prof"	p. 174
Tableau 40. Croisement de la question "nombre d'interactions individuelles en relation avec le cours" avec la question "nom du prof"	p. 175
Tableau 41. Croisement de la question "nombre total d'échanges" avec la question "nom du prof"	p. 177
Tableau 42. Croisement de la question "écoute attentive (échelle)" avec la question "nom du prof"	p. 178
Tableau 43. Croisement de la question "mobilité (échelle)" avec la question "nom du prof"	p. 180
Tableau 44. Croisement de la question "communique sur la base de l'humour" avec la question "nom du prof"	p. 182
Tableau 45. Croisement de la question "temps consacré (en secondes)" avec la question "nom du prof"	p. 183
Tableau 46. Croisement de la question "communication neutre au sujet du cours " avec la question "nom du prof"	p. 185
Tableau 47. Croisement de la question "honnêteté intellectuelle (échelle)" avec la question "nom du prof"	p. 187
Tableau 48. Valeurs relatives à la qualité d'écoute de P2M	p. 193
Tableau 49. Pourcentages accordées à chaque valeur de l'échelle illustrant le caractère avenant de S4M	p. 201
Tableau 50. Pourcentages accordées à chaque valeur de l'échelle illustrant le caractère neutre de S4M	p. 201
Tableau 51. Valeurs empathiques de M7M à deux moments distincts de l'année	p. 224
Tableau 52. Résultats de M7M au test de Gordon	p. 224
Tableau 53. Valeurs empathiques d'E4M à deux moments distincts de l'année	p. 229
Tableau 54. Résultats d'E4M au test de Gordon	p. 229
Tableau 55. Valeurs empathiques de P1F à deux moments distincts de l'année	p. 234
Tableau 56. Résultats de P1F au test de Gordon	p. 235
Tableau 57. Valeurs empathiques de M2M à deux moments distincts de l'année	p. 239
Tableau 58. Résultats de M2M au test de Gordon	p. 240
Tableau 59. Valeurs empathiques de M9M à deux moments distincts de l'année	p. 244
Tableau 60. Résultats de M9M au test de Gordon	p. 244

Tableau 61. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année	p. 250
Tableau 62. Résultats de B2F au test de Gordon	p. 250
Tableau 63. Valeurs empathiques d'E3M à deux moments distincts de l'année	p. 256
Tableau 64. Résultats d'E3M au test de Gordon	p. 257
Tableau 65. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année	p. 264
Tableau 66. Résultats de S4M au test de Gordon	p. 264
Tableau 67. Valeurs empathiques de H1F à deux moments distincts de l'année	p. 271
Tableau 68. Valeurs empathiques de H2M à deux moments distincts de l'année	p. 273
Tableau 69. Résultats de H2M au test de Gordon	p. 273
Tableau 70. Valeurs empathiques de S2M à deux moments distincts de l'année	p. 279
Tableau 71. Résultats de S2M au test de Gordon	p. 279
Tableau 72. Valeurs empathiques de B2F à deux moments distincts de l'année	p. 284
Tableau 73. Résultats de P3M au test de Gordon	p. 285
Tableau 74. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'utilisation de l'écoute	p. 294
Tableau 75. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'utilisation de la voix	p. 296
Tableau 76. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion de la proxémie	p. 298
Tableau 77. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion du déplacement	p. 301
Tableau 78. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'attitude adoptée	p. 303
Tableau 79. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion du temps de parole	p. 306
Tableau 80. Indicateurs simples d'étapes relatifs aux échanges verbaux	p. 308
Tableau 81. Indicateurs simples d'étapes relatifs à l'honnêteté dévoilée	p. 311
Tableau 82. Indicateurs simples d'étapes relatifs à la gestion des préoccupations	p. 313
Tableau 83. Tableau Synoptique général des étapes conatives d'assertivité socio-conatives	p. 315
Tableau 84. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M7M	p. 316
Tableau 85. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d'E4M	p. 317
Tableau 86. Tableau Synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de P1F	p. 318
Tableau 87. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M2M	p. 319
Tableau 88. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de M9M	p. 320
Tableau 89. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de B2F	p. 321
Tableau 90. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d'E3M	p. 322
Tableau 91. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de S4M	p. 323
Tableau 92. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives d' H2M	p. 324
Tableau 93. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de S2M	p. 325
Tableau 94. Tableau synoptique des étapes conatives d'assertivité socio-conatives de P2M	p. 326
Tableau 95. Etape d'assertivité socio-conative de chaque enseignant	p. 327

Tableau 96. Etape d'assertivité socio-conative de chaque enseignant avec valorisation de leurs préoccupations p. 328

Tableau 97. Récapitulatif des valeurs conditionnant l'assertivité socio-conative chez les enseignants de notre panel p. 329

INDEX DES AUTEURS

A

Aichborn, A.	82
Alain	91
Allport, G. W.	92
Altet, M.	340
Ambady, N.	59
Ames, D.	61, 62, 66
Anderson, H. H.	23
Aspy, D.	20, 65, 84
Astington, J.	111
Attigui, P.	52
Archer, J.	57
Augé, J.	87
Avanzini, G.	17
Avelar Miranda, M.	49
Averill, J.R.	37

B

Baillargeon, R.	58
Baldwin, J. M.	55
Bales, R.	296
Barahal, R.	60
Baron-Cohen, S.	58, 112, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 123, 124, 125, 126, 134, 136, 137, 142, 224, 229, 234, 239, 244, 249, 255, 262, 270, 272, 278, 284, 327, 341
Barrier, G.	43, 46
Basch, M.F.	53
Bavelas, A.	296
Beardsall, L.	59
Beaudry, M.	60, 62, 63
Beauvois, J.L.	84
Berthoz, A.	52, 56, 71, 89
Birdwhistell, R.	49
Blau, G.L.	49
Bogdanka, P.	43
Boisvert, J-M.	60, 62, 63

Boring, E. G.	70
Bove, L.	73, 89
Bradlyn, A. S.	66
Brooks-Gunn, T.	58
Brossard, A.	43
Brown, J.	59
Bruneau T.J.	46
Bui-Xuân, G.	20, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 167, 186, 290, 291, 292, 296
Buldukoglu, K.	65
Bulle, N.	17

C

Calbris G.	46
Cannon, W. B.	30
Carlier, G.	73
Cattell, R. B.	92
Chaliès, Y.	342
Chalvin, D.	61, 62, 140, 162
Charlesworth, W.R.	59
Chase-Landsale, P.	58
Cifali, M.	16, 21
Clark, R. D.	56
Clavel, C.	30
Clore, G.	36
Coisne, S.	55
Collins, A.	36
Cosnier, J.	43
Cross, S.E.	59
Cukier, A.	52
Cyrulnik, B.	343

D

Damasio, A.R.	71, 72, 89
Darwin, C.	29, 30, 35
De Paulo, B. M.	59
De Vinci, L.	51
Decety, J.	53, 55, 111, 112
Descamps, M-A.	43
Descartes, R.	28, 29, 71, 72
Desjardins, J.	340
Dessus, P.	16

Detrez, C.	291
Dieu, O.	85, 87, 307
Dimond, S.	49
Dodson, J.D.	70
Dubois, N.	84
Duchateau, G.	69
Dunn, J.	59
Durand, M.	16
Dzur, C.	59

E

Efron, D.	49
Ekman, P.	32, 34, 34, 37, 43, 47, 49
Etienne, R.	3340
Eisenberg, N.	58, 59

F

Fabes, R.A.	58
Faerber, R.	19
Favre D.	18, 62, 65
Fischer, G.-N.	172, 298
Flynn, F.	61, 66
Fournier, M.	82
Freud, S.	53, 82
Friesen, W.	34, 47
Frijda, N.	33, 34, 352
Frith, U.	58, 112

G

Gagnaire, P.	73
Gal-Petitfaux, N.	16
Gallup, G. G. Jr.	49, 57
Gaudin, C.	342
Gavelek, J.	59
Geffroy, Y.	47
Gelin, D.	290
Gentaz, E.	16
Gergen, K.J.	37
Gibran, K.	51
Giordan, A.	22
Goelzer, H.	69

Goleman, D.	53, 59
Gordon, T.	85, 105, 139, 140, 141, 142, 162, 224, 225, 229, 230,234, 235, 236, 240, 241, 244, 245, 250, 251, 256, 257, 258, 260, 264, 265, 270, 272, 273, 279, 280, 284, 285, 327
Graves, K. A.	66
Guichard, N.	91
Gular, S.	58

H

Hall, E. T.	43, 44, 45, 296
Harries, R.	49
Harris, L.	111
Hébrard, A.	134, 220
Helmick Beavin, J.	39
Himadi, W. G.	66
Hinchey, F.	59
Hochschild, A. R.	37
Hoffman, M.L.	58
Houssaye, J.	18

I

Ingleby, J. D.	59
Izard, C. E.	32

J

Jacobson R.	59, 65, 164
Jackson, Don D.	39
Jackson, P.L.	111
James W.	30
Jaspers, K.	53
Jaures, J.	19, 206
Joing, I.	23, 74
Jorland, G.	52, 54, 56, 71
Jospin, L.	343

K

Kaufman, J.	59
Keane, T. M.	66
Kelly, J. A.	66
Kemper, T. D.	32

Kerbrat-Orecchioni, C.	28
Kern, J. M.	66
Kierkegaard, S.	83
Kleinginna, P. R.	31
Kleinginna, A. M.	31
Koksal, C.D.	65
Kudoh, T.	49
Kukulu, K.	65
Kulakaq, O.	65

L

Lacan, J.	57
Lasswell, H.D.	41
Lavelle, L.	84
Lavie, F.	73, 88
Lawson, A.	59
Le Breton, D.	291
Lécuyer, R.	296
Legrand, L.	83
Lernoud, B.	69
Lessard, C.	17
Leslie A.M.	58, 112
Lipps, T.	52, 53, 55, 112

M

Mac Dougall, W.	70
Mc Ginley, H.	49
Mac Nally, S.	59
Madson, L.	59
Maine de Biran,	71, 72
Maffesoli, M.	83
Marc, E.	47
Martin G. B.	56
Martin, H.	59
Marty, A.	42
Mascret, N.	17, 22, 343
Maslow, A.	105
Matsumoto, D.	49
Méard, J. A.	20
Mehrabian, A.	38, 39, 161, 200, 306 332
Meltzoff, A. N.	55, 56
Menahem R.	50

Mercier, M.	66
Meuley, P.	88
Meyre, J.M.	17, 20, 21
Mialaret, G.	16, 17, 18
Mikulovic, J.	87, 75
Miller, P.A.	58
Montandon C.	18, 20, 84
Morris, D.	43, 49

N

Nerva, M.	50
Niec, L.	59
Niedenthal, P.M.	37
Ninon, E.	50

O

Onishi, K.H.	57
Onyeizugbo, E.U.	64
Ortony, A.	36
Oster, H.	31

P

Pacherie, E.	54, 56
Paquay, L.	340
Paterson, R. J.	62, 66, 67
Pennac, D.	90
Pereira, A.	60, 63
Perner, J.	57, 112
Perrenoud, P.	340
Peretti (de), A.	54
Picard, R.	28
Picard, D.	47
Picouly, D.	90
Pieron, H.	47, 54
Pizzuto, E.	50
Plutchik, R.	32, 33, 34
Porcher, L.	46

R

Rayou, P.	290
-----------	-----

Récope, M.	73, 86
Reick, T.	53
Rémy, V.	17, 343
Rey, B.	23
Ria, L.	16, 290, 340
Riskind, J. H.	49
Rizzolatti, G.	55
Robinson, K.	65
Roebuck F.	20, 65, 84
Rogers, C.	16, 21, 53
Rokeach, M.	84
Rohan, M.J.	84
Rohrberg, R.	49
Rosenstein, D.	31
Rosenthal, R .A.	59, 65, 164
Roy, V.	32
Russ, L.	59

S

Saint Augustin	346
St. Lawrence, J. S.	66
Salter, A.	61
Sami-Ali, M.	47
Shannon, C.F.	39, 40, 41
Shavelson, J.	16
Shell, R.	58
Scherer, K.R.	31, 35, 36
Schwartz, S. H.	84
Siedentop, D.	16
Simner, M.L.	55, 112
Sousa-Poza, J.F.	49
Spinoza	69, 72, 89
Steinzor, B.	296
Stern, P.	16
Straker, G.	59
Suarez, S. D.	49
Suzuki, E.	66

T

Tajdel, H.	84
Takai, M.	49
Tardif, M.	17
Tinning, R.	16
Tisseron, S.	54, 55
Titchener, E.	52, 53
Tomasello, M.	56
Triandis, H.C.	84
Turpin, P.	69, 72, 74

V

Vaganay, M.	296
Vagos, P.	60, 63
Vanheems, R.	91
Vanlerberghe, G.	75
Veneziano, E.	56
Verschave, G.	87, 88, 290
Viau, R.	15
Vischer, R.	53

W

Wakshlag, L.	58
Wallbott, H.	28
Warren, H.C.	70
Waterman, J.	59
Watzlawick, P.	39
Weaver, N.	39
Wentzel, K. R.	18, 20, 84
West, D. J.	23
Wiehe, V.R.	59
Wimmer, H.	57, 112
Winkin, Y.	38
Wolpe, J.	61

Y

Yerkes, R.M.	70
--------------	----

Z

Zanna, O.
Zigler, E.

18, 111, 112, 113, 137
59

ANNEXES

Annexe 1. Les tests passés par les enseignants

1.1- Test de Gordon

TEST DE GORDON. ETES-VOUS ASSERTIF(VE) ?

Répondez spontanément en mettant une croix dans la réponse qui vous convient le mieux.

Placez-vous en situation professionnelle.

		Plutôt VRAI	Plutôt FAUX
1	Je dis souvent oui, alors que je voudrais dire non.		
2	Je défends mes droits sans empiéter sur ceux des autres.		
3	Je préfère dissimuler ce que je pense ou ressens, si je ne connais pas bien la personne.		
4	Je suis plutôt autoritaire et décidé.		
5	Il est en général plus facile et habile d'agir par personne interposée que directement.		
6	Je ne crains pas de critiquer et de dire aux gens ce que je pense.		
7	Je n'ose pas refuser certaines tâches qui manifestement ne relèvent pas de mes attributions.		
8	Je ne crains pas de donner mon opinion, même en face d'interlocuteurs hostiles.		
9	Quand il y a un débat, je préfère me tenir en retrait pour voir comment cela va tourner.		
10	On me reproche parfois d'avoir l'esprit de contradiction.		
11	J'ai du mal à écouter les autres.		
12	Je m'arrange pour être dans les secrets des dieux ; cela m'a bien rendu service.		
13	On me considère en général comme assez malin et habile dans les relations.		
14	J'entretiens avec les autres des rapports fondés sur la confiance plutôt que sur la domination ou sur le calcul.		
15	Je préfère ne pas demander de l'aide à un collègue, il risquerait de penser que je ne suis pas compétent.		
16	Je suis timide et je me sens bloqué dès que je dois réaliser une action inhabituelle.		
17	On me dit « soupe au lait » ; je m'énerve et cela fait rire les autres.		
18	Je suis à l'aise dans les contacts « face à face ».		
19	Je joue assez souvent la comédie. Comment faire autrement pour arriver à ses fins ?		
20	Je suis bavard(de) et je coupe la parole aux autres sans m'en rendre compte à temps.		
21	J'ai de l'ambition et je suis prêt(e) à faire ce qu'il faut pour arriver.		
22	Je sais en général qui il faut voir et quand il faut le voir. C'est important pour réussir.		
23	En cas de désaccord, je recherche les compromis réalistes sur la base d'intérêts mutuels.		

24	Je préfère jouer « cartes sur tables ».		
25	J'ai tendance à remettre à plus tard ce que je dois faire.		
26	Je laisse souvent un travail en train sans le terminer.		
27	En général, je me présente tel(le) que je suis, sans dissimuler mes sentiments.		
28	Il en faut beaucoup pour m'intimider.		
29	Faire peur aux autres est souvent un bon moyen de prendre du pouvoir.		
30	Quand je me suis fait avoir une fois, je sais prendre ma revanche à l'occasion.		
31	Pour critiquer quelqu'un, il est efficace de lui reprocher de ne pas suivre ses propres principes. Il est forcément d'accord.		
32	Je sais tirer parti du système, je suis débrouillard(e).		
33	Je suis capable d'être moi-même, tout en continuant d'être accepté(e) socialement.		
34	Quand je ne suis pas d'accord, j'ose le dire sans passion et je me fais entendre.		
35	J'ai le souci de ne pas importuner les autres.		
36	J'ai du mal à prendre parti et à choisir.		
37	Je n'aime pas être la seule personne de mon avis dans un groupe : dans ce cas, je préfère me taire.		
38	Je n'ai pas peur de parler en public.		
39	La vie n'est que rapports de force et luttes.		
40	Je n'ai pas peur de relever les défis dangereux et risqués.		
41	Créer des conflits peut être plus efficace que réduire les tensions.		
42	Jouer la franchise est un bon moyen pour mettre en confiance.		
43	Je sais écouter et je ne coupe pas la parole.		
44	Je mène jusqu'au bout ce que j'ai décidé de faire.		
45	Je n'ai pas peur d'exprimer mes sentiments tels que je les ressens.		
46	Je sais bien faire adhérer les gens et les amener à mes idées.		
47	Flatter tout un chacun reste encore un bon moyen pour obtenir ce que l'on veut.		
48	J'ai du mal à maîtriser mon temps de parole.		
49	Je sais manier l'ironie mordante.		
50	Je suis serviable et facile à vivre. Parfois même, je me fais un peu exploiter.		
51	J'aime mieux observer que participer.		
52	Je préfère être dans la coulisse qu'au premier rang.		
53	Je ne pense pas que la manipulation soit une solution efficace.		

54	Il ne faut pas annoncer trop vite ses intentions, c'est maladroit.		
55	Je choque souvent les gens par mes propos.		
56	Je préfère être loup plutôt qu'agneau.		
57	Manipuler les autres est souvent le seul moyen pratique pour obtenir ce que l'on veut.		
58	Je sais en général protester avec efficacité, sans agressivité excessive.		
59	Je trouve que les problèmes ne peuvent être vraiment résolus sans en chercher les causes profondes.		
60	Je n'aime pas me faire mal voir.		

AUTODIAGNOSTIC

Vous allez exploiter uniquement les réponses auxquelles vous avez répondu "plutôt vrai". Ne tenez donc pas compte des réponses auxquelles vous avez répondu "plutôt faux".

Retrouvez les numéros des questions dans une des colonnes A BC ou D. puis totalisez le nombre de réponses obtenues par colonne.

A	B	C	D
1	4	3	2
7	6	5	8
15	10	9	14
16	11	12	18
17	20	13	23
25	21	19	24
26	28	22	27
35	29	31	33
36	30	32	34
37	39	41	38
50	40	42	43
51	48	46	44
52	49	47	45
59	55	54	53
60	56	57	58
FUITE	AGRESSIVITE	MANIPULATION	ASSERTIVITÉ

ASSERTIVITE : terme issu de l'anglais "to assert" qui signifie s'affirmer, défendre ses droits. ETRE ASSERTIF, bien communiquer, c'est être soi-même, dire ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on ressent, sans fuir, sans agresser, sans manipuler.

1.2- Test de Baron-Cohen

Test d'empathie

L'empathie désigne la capacité à identifier les émotions des autres ainsi qu'à les ressentir.

Comme pour la plupart des traits de personnalité, l'expression de l'empathie est variable chez les Homo sapiens. En moyenne, les femmes se montrent plus performantes que les hommes, et cela dès les premiers mois de l'existence. Certains individus atteints de pathologies montrent une absence totale d'empathie; c'est notamment le cas des enfants atteints d'autisme (ou syndrome d'Asperger).

Le test que nous vous proposons dans les pages suivantes a été mis au point (avec d'autres) par le Pr. Simon Baron-Cohen, un spécialiste mondialement réputé de l'autisme, également auteur d'un livre sur les différences hommes-femmes ('The Essential Difference. The Truth about Male and Female Brain', Basic Books). Le principe en est simple: vous devez identifier l'émotion exprimée par 36 photographies de visage, parmi un choix de quatre émotions pour chaque photographie.

Le score moyen se situe entre 22 et 30. Si vous avez plus de 30, vous êtes particulièrement doué dans le décodage des expressions faciales. Les autistes obtiennent des scores entre 0 et 15.

1



Enjoué
Réconfortant
Irrité
Agacé

2



Terrifié
Bouleversé
Arrogant
Contrarié

3



Plaisantin
Agité
Désirant
Convaincu

4



Plaisantin
Insistant
Amusé
Relaxé

5



Irrité
Sarcastique
Embarrassé
Fantaisiste

6



Stupéfait
Fantaisiste
Impatient
Alarmé

7



Désolé
Amical
Mal à l'aise
Dissipé

8



Timide
Excité
Abattu
Soulagé

9



Ennuyé
Hostile
Horriifié
Préoccupé

10



Prudent
Insistant
Agacé
Stupéfait

11



Terrifié
Amusé
Désolé
Séducteur

12



Indifférent
Embarrassé
Sceptique
Dissipé

13



Décidé
Timide
Dans l'expectative
Menaçant

14



Irrité
Désappointé
Déprimé
Accusateur

15



Contemplatif
Agité
Encourageant
Amusé

16



Irrité
Pensif
Encourageant
Sympathique

17



Dubitatif
Affectueux
Amusé
Stupéfait

18



Décidé
Amusé
Stupéfait
Agacé



Arrogant
Sarcastique
Reconnaissant
Tentateur

20



Dominateur
Amical
Coupable
Horrié

21



Embarrassé
Fantaisiste
Confus
Paniqué

22



Préoccupé
Reconnaissant
Insistant
Implorant

23



Content
Désolé
Défiant
Curieux

24



Pensif
Irrité
Excité
Hostile

25



Paniqué
Incrédule
Intéressé
Abattu

26



Alarmé
Timide
Hostile
Anxieux

27



Plaisantin
Prudent
Arrogant
Rassurant

28



Intéressé
Plaisantin
Affectif
Content



Impatient
Stupéfait
Irrité
Réfléchi

30



Reconnaissant
Séducteur
Hostile
Désappointé

31



Honteux
Confiant
Plaisantin
Dissipé

32



Sérieux
Honteux
Alarmé
Désorienté

33



Embarrassé
Coupable
Fantaisiste
Concerné

34



Stupéfait
Déconcerté
Terrifié
Méfiant

35



Nerveux
Insistant
Contemplatif
Intrigué

36







































Honteux
Nerveux
Suspicieux
Indécis

Réponses au test d'empathie :

- | | |
|-----------------------|----------------|
| 1 Enjoué | 19 Tentateur |
| 2 Bouleversé | 20 Amical |
| 3 Désirant | 21 Fantaisiste |
| 4 Insistant | 22 Préoccupé |
| 5 Embarrassé | 23 Défiant |
| 6 Fantaisiste | 24 Pensif |
| 7 Mal à l'aise | 25 Intéressé |
| 8 Abattu | 26 Hostile |
| 9 Préoccupé | 27 Prudent |
| 10 Prudent | 28 Intéressé |
| 11 Désolé | 29 Réfléchi |
| 12 Sceptique | 30 Séducteur |
| 13 Dans l'expectative | 31 Confiant |
| 14 Accusateur | 32 Sérieux |
| 15 Contemplatif | 33 Concerné |
| 16 Pensif | 34 Déconcerté |
| 17 Dubitatif | 35 Nerveux |
| 18 Décidé | 36 Suspicieux |

Test d'empathie

mis au point par le Pr Simon Baron-Cohen
 Identifier l'émotion exprimée par 36 photographies de visage,
 parmi un choix de quatre émotions pour chaque photographie.

1  Enjoué Réconfortant Irrité Agacé	2  Terrifié Bouleversé Arrogant Contrarié	9  Ennuyé Hostile Horifié Préoccupé	10  Prudent Insistant Agacé Stupéfait
3  Plaisantin Agité Désirant Convaincu	4  Plaisantin Insistant Amusé Relaxé	11  Terrifié Amusé Désolé Séducteur	12  Indifférent Embarrassé Sceptique Dissipé
5  Irrité Sarcastique Embarrassé Amical	6  Stupéfait Fantaisiste Impatient Alarmé	13  Décidé Timide Dans l'expectative Menaçant	14  Irrité Désappointé Déprimé Accusateur
7  Décidé Amical Mal à l'aise Dissipé	8  Timide Excité Abattu Soulagé	15  Contemplatif Agité Encourageant Amusé	16  Irrité Pensif Encourageant Sympathique
17  Dubitatif Affectueux Amusé Stupéfait	18  Décidé Amusé Stupéfait Agacé	25  Paniqué Incrédule Intéressé Abattu	26  Alarmé Timide Hostile Anxieux
19  Arrogant Sarcastique Reconnaissant Tentateur	20  Dominateur Amical Coupable Horifié	27  Plaisantin Prudent Arrogant Rassurant	28  Intrigué Plaisantin Affectif Content
21  Embarrassé Fantaisiste Confus Paniqué	22  Préoccupé Reconnaissant Insistant Implorant	29  Impatient Stupéfait Irrité Réfléchi	30  Reconnaissant Séducteur Hostile Désappointé
23  Content Désolé Défiant Cruel	24  Pensif Irrité Excité Hostile	31  Honteux Confiant Plaisantin Dissipé	32  Sérieux Honteux Alarmé Déconcentré
33  Embarrassé Coupable Fantaisiste Concerné	34  Stupéfait Déconcentré Terrifié Méfiant	35  Nerveux Insistant Contemplatif Intrigué	36  Honteux Nerveux Suspicieux Indécis

1.2.1- Quelques exemples de réponses au test de Baron-Cohen

Test d'empathie

24

Ce test a pour objet de déterminer le degré d'empathie qui est le vôtre en cette fin d'année scolaire, dans le cadre d'un mémoire de recherche universitaire (cycle 3). Je vous remercie par avance de votre collaboration.

L'empathie désigne la capacité à identifier les émotions des autres. Certaines approches poussent cette définition en la capacité à les ressentir, d'autres au contraire développent l'idée d'une perte d'efficacité de l'intervenant dans ce cas de figure.

L'expression de l'empathie est un trait de la personnalité. En cela, il est variable d'un individu à l'autre. Dans le cadre de certaines pathologies, comme l'autisme par exemple, le degré d'empathie peut être totalement absent. Actuellement au Canada, des recherches sont menées afin d'améliorer le degré d'empathie des détenus ; l'objectif est, à plus ou moins long terme, d'éviter les récidives d'actes délictueux.

Le test que je vous propose de faire a été mis au point (entre autres) par le Pr Simon Baron-Cohen. Le principe est simple, identifier (parmi un choix de 4) l'émotion exprimée sur 36 photographies qui vous sont proposées.

Je vous renouvelle mes remerciements pour votre contribution.

~~X~~ et ~~X~~ *Plus agréable*
moins agréable

Jm Meyre

ps: merci de préciser votre nom sur les fiches afin de permettre des recoupements lors de tests ultérieurs.

si vous souhaitez garder l'anonymat, merci de vous identifier à l'aide d'une lettre, d'un chiffre et de la lettre F ou R (masculin ou féminin). cette façon de procéder permettra malgré tout d'étudier de façon objective les recoupements mentionnés précédemment.

Duys
B.P.



1
~~Enjé~~
~~Réconfortant~~
~~Irrité~~
~~Agacé~~

1



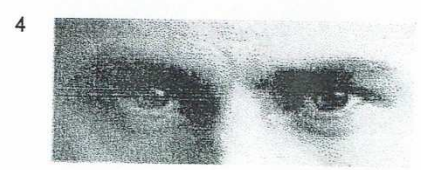
2
Terrifié
~~Bouleversé~~
~~Arrogant~~
~~Contrarié~~

2



3
Plaisantin
Agité
~~Désirant~~
~~Convaincu~~

3



4
~~Plaisantin~~
~~Insistant~~
~~Amusé~~
~~Relaxé~~

4



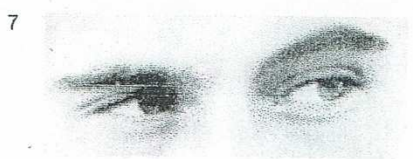
5
~~Irrité~~
~~Sarcastique~~
~~Embarrassé~~
~~Amical~~

5



6
Stupéfait
Fantaisiste
~~Impatient~~
~~Alarmé~~

✓



7
~~Désolé~~
~~Amical~~
~~Mal à l'aise~~
~~Dissipé~~

✓



8
~~Timide~~
~~Excité~~
~~Abattu~~
~~Soulagé~~

✓

Deuxième
BPI

9



- ~~Ennuyé~~
- ~~Hostile~~
- ~~Horrié~~
- ✓ Préoccupé

6

10



- ~~Prudent~~
- ✓ Insistant
- ✓ Agacé
- ✓ Stupéfait

✓

11



- ~~Terrifié~~
- ✓ Amusé
- ✓ Désolé
- ✓ Séducteur

7

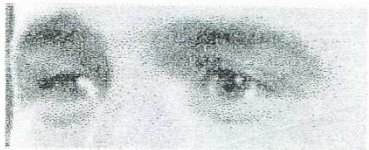
12



- ✓ Indifférent
- ✓ Embarrassé
- ✓ Sceptique
- ✓ Dissipé

✓

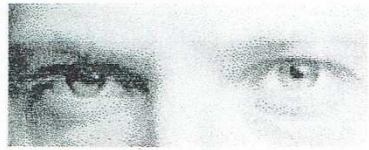
13



- ✓ Décidé
- ✓ Firme
- ✓ Dans l'expectative
- ✓ Menaçant

✓

14



- ~~Irrité~~
- ~~Désappointé~~
- ~~Déprimé~~
- ✓ Accusateur

8

15



- ✓ Contemplatif
- ~~Agité~~
- ✓ Encourageant
- ✓ Amusé

9

16



- ~~Irrité~~
- ✓ Pensif
- ✓ Encourageant
- ✓ Sympathique

10

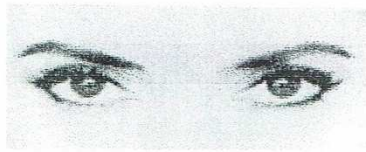
Demyx
B.P.

17



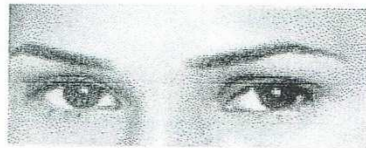
- ~~Dubitatif~~
- Affectueux
- Amusé
- Stupéfait

18



- Décidé
- Amusé
- Stupéfait
- Agacé

19



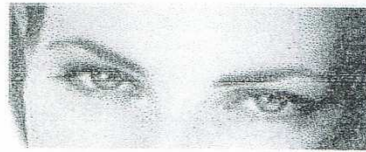
- Arrogant
- Sarcastique
- Reconnaissant
- Tentateur

20



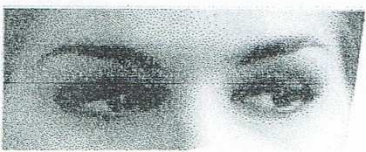
- Dominateur
- ~~Amical~~
- Coupable
- Horrifié

21



- ~~Embarrassé~~
- Fantaisiste
- Confus
- Paniqué

22



- Préoccupé
- ~~Reconnaissant~~
- Insistant
- Implorant

23



- Content
- Désolé
- Défiant
- Curieux

24



- Pensif
- ~~Irité~~
- Excité
- Hostile

deux
B.P. /

25



- Paniqué
- ~~Incrédule~~
- Intéressé
- ~~Abattu~~

16

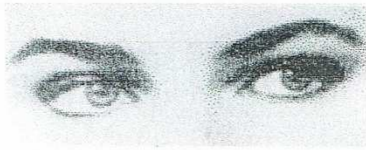
26



- Alarmé
- Timide
- Hostile
- Anxieux

/

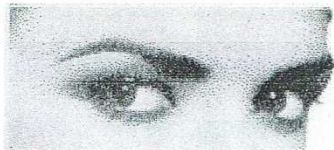
27



- Plaisantin
- Prudent
- Arrogant
- ~~Rassurant~~

17

28



- Intéressé
- Plaisantin
- ~~Affectif~~
- Content

/

29



- Impatient
- Stupéfait
- Irrité
- ~~Réfléchi~~

/

30



- Reconnaisant
- Séducteur
- Hostile
- ~~Désappointé~~

11

31



- ~~Honteux~~
- Confiant
- Plaisantin
- ~~Dissipé~~

19

32

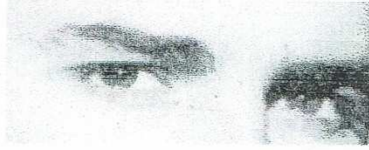


- Sérieux
- Honteux
- Alarmé
- Désorienté

20

Denyse
BPTK

33



Embarrassé
Goupable
Fantaisiste
X Concerné

21

34



~~Stupéfait~~
X Déconcerté
Terrifié
~~Méfiant~~

27

35



X Nerveux
Insistant
Contemplatif
Intrigué

23

36



Honteux
Nerveux
X Suspicieux
~~Indécis~~

24

14/36

Test d'empathie

Ce test a pour objet de déterminer le degré d'empathie qui est le vôtre en cette fin d'année scolaire, dans le cadre d'un mémoire de recherche universitaire (cycle 3). Je vous remercie par avance de votre collaboration.

L'empathie désigne la capacité à identifier les émotions des autres. Certaines approches poussent cette définition en la capacité à les ressentir, d'autres au contraire développent l'idée d'une perte d'efficacité de l'intervenant dans ce cas de figure.

L'expression de l'empathie est un trait de la personnalité. En cela, il est variable d'un individu à l'autre. Dans le cadre de certaines pathologies, comme l'autisme par exemple, le degré d'empathie peut être totalement absent. Actuellement au Canada, des recherches sont menées afin d'améliorer le degré d'empathie des détenus ; l'objectif est, à plus ou moins long terme, d'éviter les récidives d'actes délictueux.

Le test que je vous propose de faire a été mis au point (entre autres) par le Pr Simon Baron-Cohen. Le principe est simple, identifier (parmi un choix de 4) l'émotion exprimée sur 36 photographies qui vous sont proposées.

Je vous renouvelle mes remerciements pour votre contribution.

Vous /

Baron-Cohen Jm Meyre

ps: merci de préciser votre nom sur les fiches afin de permettre des recoupements lors de tests ultérieurs -

si vous souhaitez garder l'anonymat, merci de vous identifier à l'aide d'une lettre, d'un chiffre et de la lettre F ou f (masculin ou féminin). cette façon de procéder permettra malgré tout d'étudier de façon objective les recoupements mentionnés précédemment.

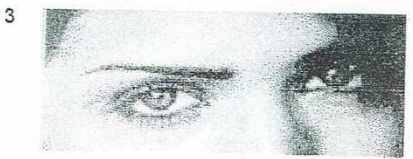
lettres
Yous
1/4
1/5



Enjoué ✗
Réconfortant
Irrité
Agacé



Terrifié
Bouleversé ✗
Arrogant
Contrarié



Plaisantin
Agité
Désirant ✗
Convaincu



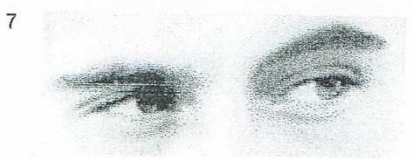
Plaisantin
Insistant ✗
Amusé
Relaxé



Irrité
Sarcastique
Embarrassé ✗
Amical



Stupéfait
Fantaisiste ✗
Impatient
Alarmé



Désolé
Amical
Mal à l'aise ✗
Dissipé

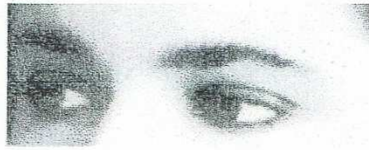


Timide
Excité
Abattu ✗
Soulagé

4/5

2/5

9



Ennuyé
Hostile
Horrifié
Préoccupé

10



Prudent
Insistant
Agacé
Stupéfait

11



Terrifié
Amusé
Désolé
Séducteur

12



Indifférent
Embarrassé
Sceptique
Dissipe

13



Décidé
Timide
Dans l'expectative
Menaçant

14



Irrité
Désappointé
Déprimé
Accusateur

15



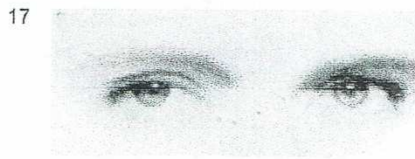
Contemplatif
Agité
Encourageant
Amusé

16

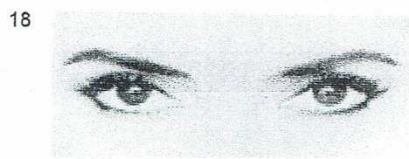


Irrité
Pensif
Encourageant
Sympathique

Yoy
13/5



Dubitatif ✖
Affectueux
Amusé
Stupéfait



Décidé ✖
Amusé
Stupéfait
Agacé



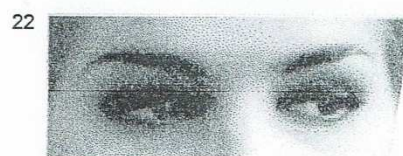
Arrogant
Sarcastique
Reconnaissant
Tentateur ✖



Dominateur
Amical ✖
Coupable
Horriifié



Embarrassé
Fantaisiste ✖
Confus
Paniqué



Préoccupé ✖
Reconnaissant
Insistant
Implorant

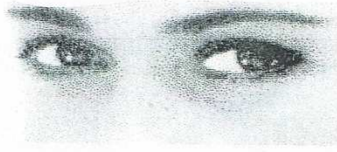


Content
Désolé
Défiant ✖
Curieux



Pensif ✖
Irité
Excité
Hostile

25



Ym
4/5

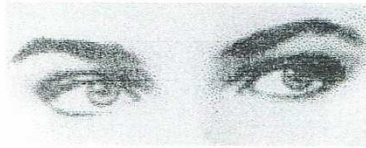
Paniqué
Incrédite
Intéressé
Abattu

26



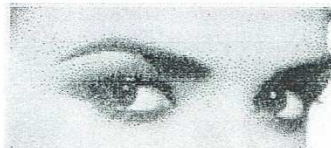
Alarmé
Timide
Hostile
Anxieux

27



Plaisantin
Prudent
Arrogant
Rassurant

28



Intéressé
Plaisantin
Affectif
Content

29



Impatient
Stupéfait
Irité
Réfléchi

30



Reconnaisant
Séducteur
Hostile
Désappointé

31



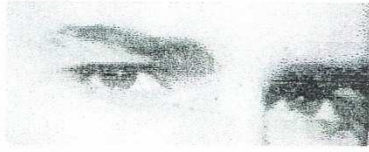
Honteux
Confiant
Plaisantin
Dissipé

32



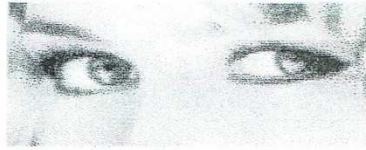
Sérieux
Honteux
Alarmé
Désorienté

33



Embarrassé
Coupable
Fantaisiste
Concerné

34



Stupéfait
Déconcerté
Terrifié
Méfiant

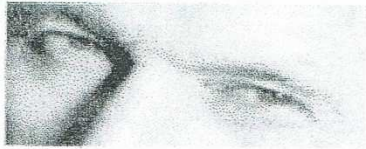
Yes
4/5

35



Nerveux
Insistant
Contemplatif
Intrigué

36



Honteux
Nerveux
Suspicieux
Indécis

18/36

Test d'empathie

Ce test a pour objet de déterminer le degré d'empathie qui est le vôtre en cette fin d'année scolaire, dans le cadre d'un mémoire de recherche universitaire (cycle 3). Je vous remercie par avance de votre collaboration.

L'empathie désigne la capacité à identifier les émotions des autres. Certaines approches poussent cette définition en la capacité à les ressentir, d'autres au contraire développent l'idée d'une perte d'efficacité de l'intervenant dans ce cas de figure.

L'expression de l'empathie est un trait de la personnalité. En cela, il est variable d'un individu à l'autre. Dans le cadre de certaines pathologies, comme l'autisme par exemple, le degré d'empathie peut être totalement absent. Actuellement au Canada, des recherches sont menées afin d'améliorer le degré d'empathie des détenus ; l'objectif est, à plus ou moins long terme, d'éviter les récidives d'actes délictueux.

Le test que je vous propose de faire a été mis au point (entre autres) par le Pr Simon Baron-Cohen. Le principe est simple, identifier (parmi un choix de 4) l'émotion exprimée sur 36 photographies qui vous sont proposées.

Je vous renouvelle mes remerciements pour votre contribution.

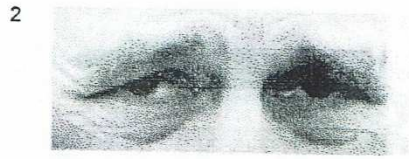
Jm Meyre

ps: merci de préciser votre nom sur les fiches afin de permettre des recoupements lors de tests ultérieurs -

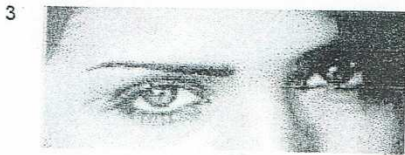
si vous souhaitez garder l'anonymat, merci de vous identifier à l'aide d'une lettre, d'un chiffre et de la lettre **F** ou **f** (masculin ou féminin). cette façon de procéder permettra malgré tout d'étudier de façon objective les recoupements mentionnés précédemment -



Enjoué
Réconfortant
Irrité
Agacé



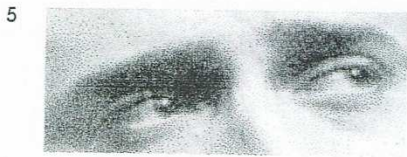
Terrifié
Bouleversé
Arrogant
Contrarié



Plaisantin
Agité
Désirant
Convaincu



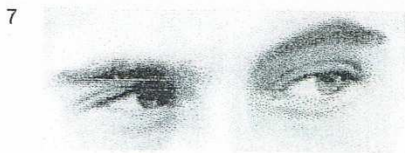
Plaisantin
Insistant
Amusé
Relaxé



Irrité
Sarcastique
Embarrassé
Amical



Stupéfait
Fantaisiste
Impatient
Alarmé



Désolé
Amical
Mal-à-l'aise
Dissipé



Timide
Excité
Abattu
Soulagé

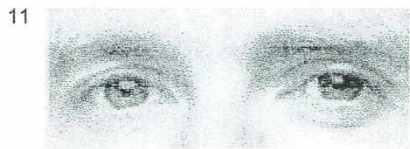
ébloui!



Ennuyé
Hostile
Horrifié
Préoccupé



Prudent
Insistant
Agacé
Stupéfait



Terrifié
Amusé
Désolé
Séducteur



Indifférent
Embarrassé
Sceptique
Dissipé



Décidé
Timide
Dans l'expectative
Menaçant



Irrité
Désappointé
Déprimé
Accusateur



Contemplatif
Agité
Encourageant
Amusé



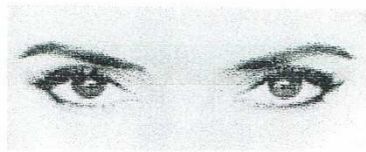
Irrité
Pensif
Encourageant
Sympathique

17



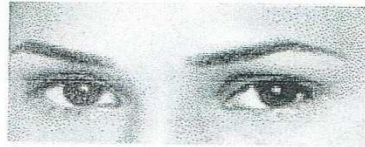
Dubitatif ✓
Affectueux
Amusé
Stupéfait

18



Décidé ✓
Amusé
Stupéfait
Agacé

19



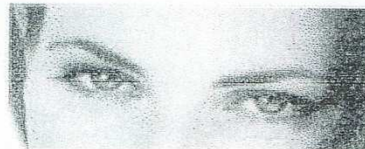
Arrogant
Sarcastique
Reconnaissant
Tentateur ✓

20



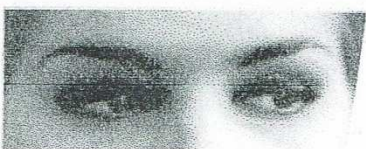
Dominateur
Amical ✓
Coupable
Horriifié

21



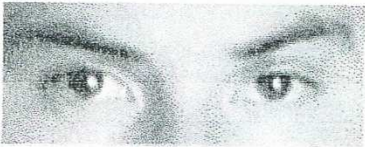
Embarrassé
Fantaisiste ✓
Confus
Paniqué

22



Préoccupé ✓
Reconnaissant
Insistant
Implorant

23



Content
Désolé
Défiant ✓
Curieux

24



Pensif ✓
Irité
Excité
Hostile

25



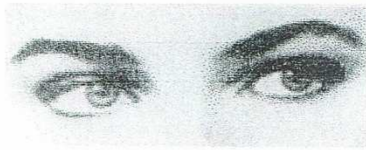
Paniqué
Inrégulier
Intéressé ✗ par quoi?
Abattu

26



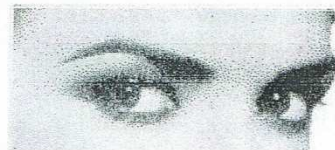
Alarmé
Timide
Hostile ✗
Anxieux
Jouh! Fait peur!

27



Plaisantin
Prudent ✗
Arrogant
Rassurant
??

28



Intéressé ✗
Plaisantin
Affectif
Content

29



Impatient
Stupéfait
Irrité
Réfléchi ✗

30



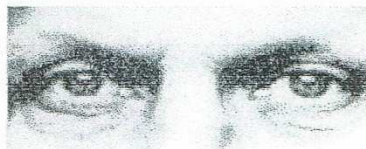
Reconnaisant
Séducteur ✗
Hostile
Désappointé

31



Honteux
Confiant ✗
Plaisantin
Dissipé

32



Sérieux ✗
Honteux
Alarmé
Désorienté

33



Embarrassé
Coupable
Fantaisiste
Concerné

34



Stupéfait
Déconcerté
Terrifié
Méfiant

Claudia Schiffer!

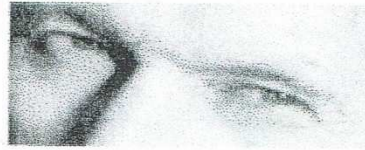
35



Nerveux
Insistant
Contemplatif
Intrigué

Coupable!

36



Honteux
Nerveux
Suspicious
Indécis

*Comme moi
pour beaucoup!*

28/36

TEST D'EMPATHIE

Lors de la fin d'année scolaire 2011-2012, vous aviez eu la gentillesse de répondre à un test d'empathie (dans le cadre d'une recherche universitaire).

Le test présenté ici est identique au précédent (c'est toujours celui du Pr Simon Baron-Cohen).

Le principe est également le même : vous devez identifier l'émotion exprimée sur 36 photographies de visage, parmi un choix de quatre émotions pour chaque photographie.

Comme précédemment, vous avez la possibilité de rendre ce test de façon anonyme ou non. Je remercie par avance les collègues qui l'avaient codifié de garder le même code.

Chacun d'entre vous recevra dans son casier un bilan de son (ses) résultat(s).

Je vous remercie par avance de votre participation.

jmi meyre

Et ma amuse!



✓ Enjoué
Réconfortant
Irrité
Agacé



✓ Terrifié
Bouleversé
Arrogant
Contrarié



✓ Plaisantin
Agité
Désirant
Convaincu



♂ Plaisantin
Insistant
Amusé
Relaxé



✓ Irrité
Sarcastique
Embarrassé
Amical



✓ Stupéfait
Fantaisiste
Impatient
Alarmé



✓ Désolé
Amical
Mal à l'aise
Dissipé



♂ Timide
Excité
Abattu
Soulagé

2



Ennuyé
Hostile
Horriifié
Préoccupé



Prudent
Insistant
Agacé
Stupéfait



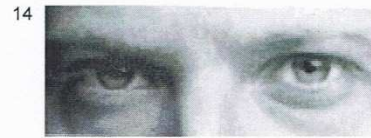
Terrifié
Amusé
Désolé
Séducteur



Indifférent
Embarrassé
Sceptique
Dissipe



Décidé
Timide
Dans l'expectative
Menaçant



Irrité
Désappointé
Déprimé
Accusateur



Contemplatif
Agité
Encourageant
Amusé



Irrité
Pensif
Encourageant
Sympathique



Dubitatif
Affectueux
Amusé
Stupéfait



Décidé
Amusé
Stupéfait
Agacé



Arrogant
Sarcastique
Reconnaissant
Tentateur



Dominateur
Amical
Coupable
Horriifié



Embarrassé
Fantaisiste
Confus
Paniqué



Préoccupé
Reconnaissant
Insistant
Implorant



Content
Désolé
Défiant
Curieux



Pensif
Irrité
Excité
Hostile



Paniqué
Incrédule
Intéressé
Abattu

∩



Alarmé
Timide
Hostile
Anxieux

fatigué!



Plaisantin
Prudent
Arrogant
Rassurant



Intéressé
Plaisantin
Affectif
Content

∩



Impatient
Stupéfait
Irrité
Réfléchi

∩



Reconnaisant
Séducteur
Hostile
Désappointé

∩



Honteux
Confiant
Plaisantin
Dissipé

∩



Sérieux
Honteux
Alarmé
Désorienté

∩

33



Embarrassé
Coupable
Fantaisiste
Concerné



34



Stupéfait
Déconcerté
Terrifié
Méfiant



35



Nerveux
Insistant
Contemplatif
Intrigué

36

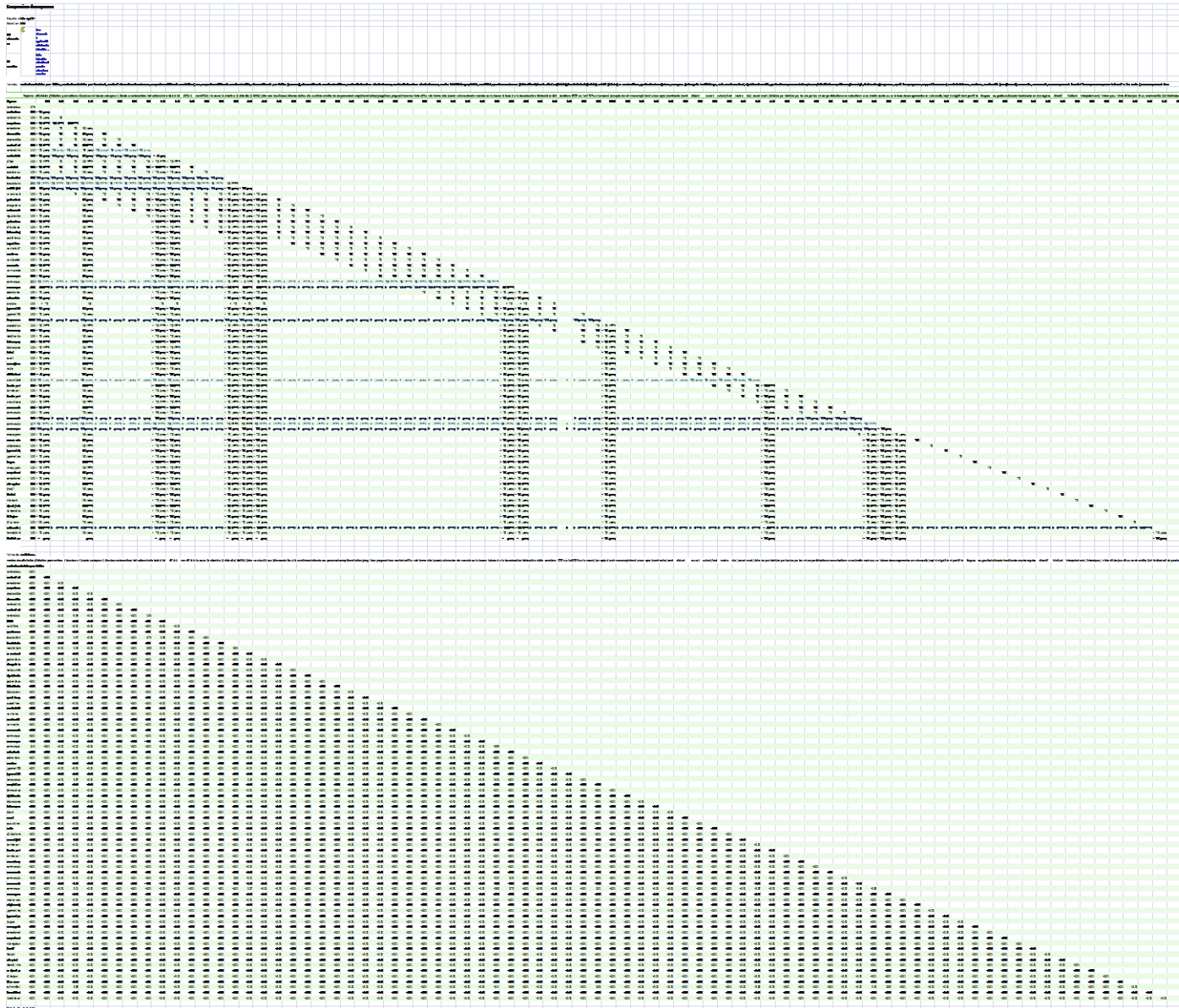


Honteux
Nerveux
Suspicieux
Indécis



2.2- Données recueillies

2.2.1- Exemple de recueil pour 1 enseignant



2.3- Résultats globaux

Résultats globaux										
Variable	Effectif	Nb. Num. concernées	Nb. Num. réponses	Taux de réponses	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
écoute attentive (échelle)	1725	0	0	100%	3,84	2,23	0,62			
écoute distraite (échelle)	1725	0	0	100%	1,21	1,01	0,05			
mobilité (échelle)	1725	0	0	100%	3,23	2,03	0,44			
communication sur la base de l'émotion (éne)	1725	0	0	100%	1,1	0,54	0,03			
avenant (échelle)	1725	0	0	100%	2,87	1,85	0,48			
communication avec émotion au sujet du c	1725	0	0	100%	1,07	0,35	0,05			
communication neutre au sujet du cours (	1725	0	0	100%	3,31	2,26	0,51			
communication sur la base de la passion (éc	1725	0	0	100%	1,78	1,49	0,23			
est honnête (échelle)	1725	0	0	100%	1,23	0,87	0,07			
est malhonnête (échelle)	1725	0	0	100%	1	0,03	0			
honnêteté intellectuelle (échelle)	1725	0	0	100%	1,03	0,23	0,02			
liberté de parole (échelle)	1725	0	0	100%	1,03	0,24	0,02			
Variable	Effectif	Nb. Num. concernées	Nb. Num. réponses	Taux de réponses	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
nombre de sollicitation pour 1 élève	1725	0	0	100%	0,8	1,01	1721	4	0,59	0,09
nombre de sollicitation pour tous les él	1725	0	0	100%	0,5	0,81	1724	1	0,48	0
nombre d'interventions dans le cours	1725	0	0	100%	0,56	1,01	1719	6	0,52	0
comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	1725	0	0	100%	0,34	0,51	1720	5	0,33	0,03
comportement d'écoute avec tous les élév	1725	0	0	100%	0,07	0,25	1725	0	0,07	0,07
absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	1725	0	0	100%	0,04	0,21	1652	73	0	0,04
absence d'écoute avec tous les élèves	1725	0	0	100%	0,05	0,23	1632	93	0	0,05
nombre d'interactions individuelles en r	1725	0	0	100%	0,49	0,8	1716	9	0,46	0,05
nombre d'interactions individuelles sans	1725	0	0	100%	0,22	1,23	1716	9	0,15	0,01
nombre total d'échanges	1725	0	0	100%	0,91	1,38	1716	9	0,85	0,01
différé	1725	0	0	100%	0,03	0,18	1689	56	0	0,03
non différé	1725	0	0	100%	0,88	0,35	1725	0	0,88	0,5
questions sur le cours (total ind + coll	1725	0	0	100%	0,43	0,58	1716	9	0,41	0,02
hésitation	1725	0	0	100%	0,01	0,1	1708	19	0	0,01
va vers les élèves	1725	0	0	100%	0,19	0,39	1725	0	0,19	0,19
gestion de classe (silence, consignes...)	1725	0	0	100%	0,28	0,44	1725	0	0,28	0,28
coupe la parole	1725	0	0	100%	0	0,05	1720	5	0	0
change de lieu d'échange	1725	0	0	100%	0,18	0,39	1724	1	0,18	0,18
reste au même endroit	1725	0	0	100%	0,42	0,49	1725	0	0,42	0,42
régulation de conflits	1725	0	0	100%	0	0,06	1718	7	0	0
gestion de cas personnels/disciplinaires	1725	0	0	100%	0,25	0,44	1725	0	0,25	0,25
gestion de cas personnels autres (pb per	1725	0	0	100%	0,01	0,05	1710	15	0	0,01
difficultés de compréhension/conseils/ai	1725	0	0	100%	0,28	0,45	1725	0	0,28	0,28
distançation/programme	1725	0	0	100%	0,01	0,08	1714	11	0	0,01
aparté hors programme	1725	0	0	100%	0,05	0,22	1635	90	0	0,05
support hors programme	1725	0	0	100%	0	0,02	1724	1	0	0
support hors manuel	1725	0	0	100%	0,01	0,09	1712	13	0	0,01
utilise le manuel	1725	0	0	100%	0,04	0,19	1660	65	0	0,04
voix forte cri	1725	0	0	100%	0,02	0,14	1692	33	0	0,02
voix forte diffusion	1725	0	0	100%	0,29	0,45	1725	0	0,29	0,29
voix ferme	1725	0	0	100%	0,13	0,33	1725	0	0,13	0,13
voix discrète (secreet/conseil)	1725	0	0	100%	0,12	0,32	1725	0	0,12	0,12
voix faible	1725	0	0	100%	0,01	0,09	1710	15	0	0,01
voix monocorde	1725	0	0	100%	0,03	0,17	1676	49	0	0,03
voix neutre	1725	0	0	100%	0,36	0,48	1725	0	0,36	0,36
voix nuancée	1725	0	0	100%	0,42	0,49	1725	0	0,42	0,42
communique sur la base de l'humour	1725	0	0	100%	0,04	0,33	1719	6	0,02	0,01
communique sur la base d'un ton neutre (	1725	0	0	100%	2,91	2,05	1724	1	2,91	0,33
colère feinte	1725	0	0	100%	0,01	0,12	1701	24	0	0,01
colère réelle	1725	0	0	100%	0	0,05	1720	5	0	0
sanctions	1725	0	0	100%	0,01	0,08	1715	10	0	0,01
jugement POSITIF sur la réponse de fé	1725	0	0	100%	0,15	0,38	1725	0	0,15	0,15
jugement NEGATIF sur la réponse de fé	1725	0	0	100%	0,07	0,28	1725	0	0,07	0,07
jugement sur la personne de fé	1725	0	0	100%	0	0,08	1719	6	0	0
temps consacré (en secondes)	1725	0	0	100%	22,49	28,73	1704	21	20,55	0,05
acceptation du point de vue de l'autre	1725	0	0	100%	0	0,05	1720	5	0	0
accepte d'avoir tort	1725	0	0	100%	0,01	0,1	1708	17	0	0,01
donne son opinion	1725	0	0	100%	0,05	0,22	1638	89	0	0,05
répétition d'une consigne	1725	0	0	100%	0,08	0,27	1725	0	0,08	0,08
distance propre (nombre de fois)	1725	0	0	100%	0,04	0,19	1661	64	0	0,04
distance proche (nombre de fois)	1725	0	0	100%	0,2	0,4	1725	0	0,2	0,2
distant	1725	0	0	100%	0,05	0,22	1637	88	0	0,05
ouvert	1725	0	0	100%	0,23	0,42	1725	0	0,23	0,23
souriant/ironie	1725	0	0	100%	0,03	0,18	1667	58	0	0,03
neutre	1725	0	0	100%	0,66	0,47	1725	0	0,66	0,34
attitude fermée (sourcil, bouche...)	1725	0	0	100%	0,15	0,35	1725	0	0,15	0,15
recul	1725	0	0	100%	0	0,04	1722	3	0	0
renfermé sur soi	1725	0	0	100%	0,01	0,1	1706	19	0	0,01
barrière par le bureau	1725	0	0	100%	0,17	0,37	1725	0	0,17	0,17
barrière par les bras	1725	0	0	100%	0,08	0,26	1725	0	0,08	0,08
barrière par les mains	1725	0	0	100%	0,11	0,31	1725	0	0,11	0,11
avenant corporellement	1725	0	0	100%	0,04	0,18	1664	61	0	0,04
communication avec émotion	1725	0	0	100%	0,06	0,23	1630	95	0	0,06
communication neutre	1725	0	0	100%	0,38	0,49	1725	0	0,38	0,38
encouragements	1725	0	0	100%	0,04	0,19	1659	66	0	0,04
mise en valeur	1725	0	0	100%	0,11	0,32	1725	0	0,11	0,11
valorisation des capacités	1725	0	0	100%	0,08	0,27	1725	0	0,08	0,08
aide/conseils/explications	1725	0	0	100%	0,34	0,47	1725	0	0,34	0,34
jugement négatif de l'autre	1725	0	0	100%	0,09	0,28	1725	0	0,09	0,09
jugement positif de l'autre	1725	0	0	100%	0,12	0,33	1725	0	0,12	0,12
blagues	1725	0	0	100%	0,03	0,17	1674	51	0	0,03
jeux de mots (bon mot)	1725	0	0	100%	0	0,02	1724	1	0	0
imitation	1725	0	0	100%	0	0,05	1721	4	0	0
mimes, gesticulation	1725	0	0	100%	0,14	0,35	1725	0	0,14	0,14
mouvements en miroir	1725	0	0	100%	0	0,07	1717	8	0	0
comportements d'écoute hochement de tête	1725	0	0	100%	0,1	0,3	1725	0	0,1	0,1
comportements d'écoute expression faciale	1725	0	0	100%	0,07	0,25	1725	0	0,07	0,07
interrogateur	1725	0	0	100%	0,2	0,4	1725	0	0,2	0,2
directif	1725	0	0	100%	0,21	0,41	1725	0	0,21	0,21
hésitant	1725	0	0	100%	0,01	0,12	1701	24	0	0,01
interpellant	1725	0	0	100%	0,06	0,24	1725	0	0,06	0,06
répond / interroge	1725	0	0	100%	0,48	0,5	1725	0	0,48	0,48
ne répond pas / n'interroge pas	1725	0	0	100%	0,05	0,23	1630	95	0	0,05
dît bonjour	1725	0	0	100%	0,01	0,11	1703	22	0	0,01
dît au revoir	1725	0	0	100%	0,01	0,08	1714	11	0	0,01

2.4- Dépouillement statistique à plat des valeurs recueillies

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 1

etude2
1 / 80

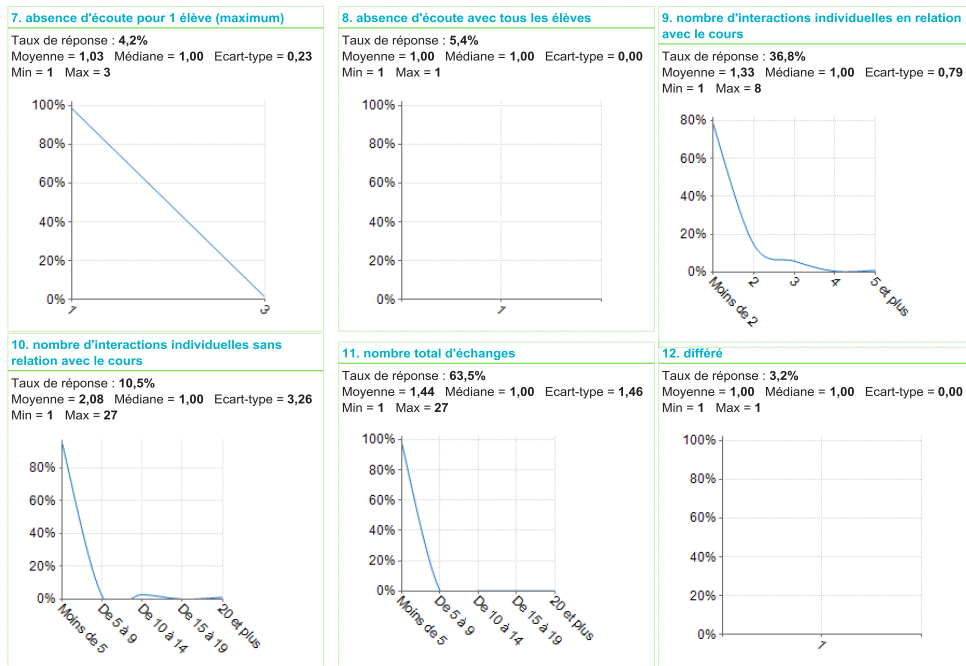
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 2

etude2
2 / 80

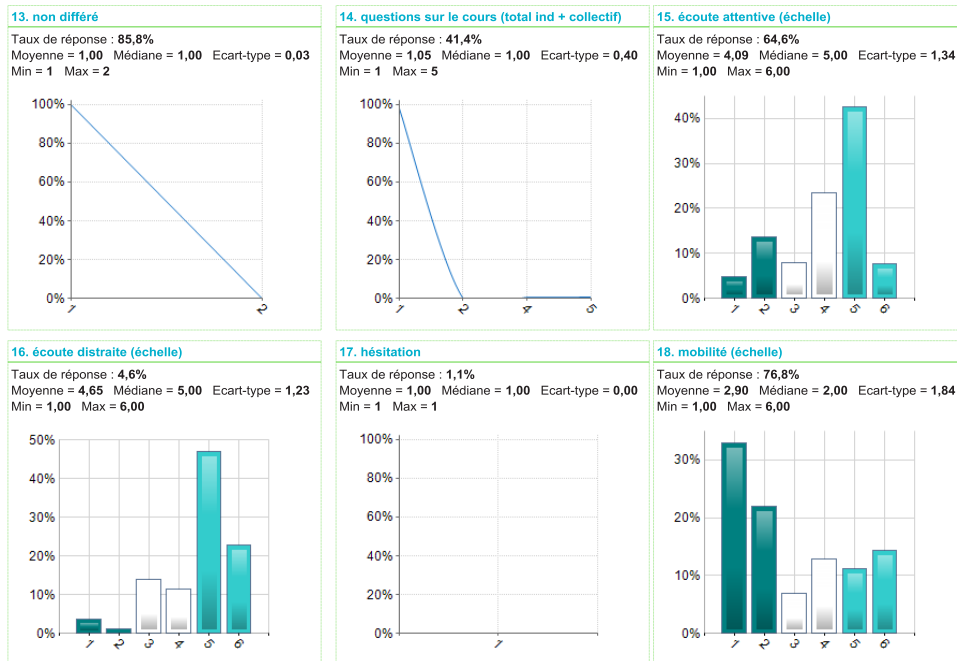
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 3

etude2
3 / 80

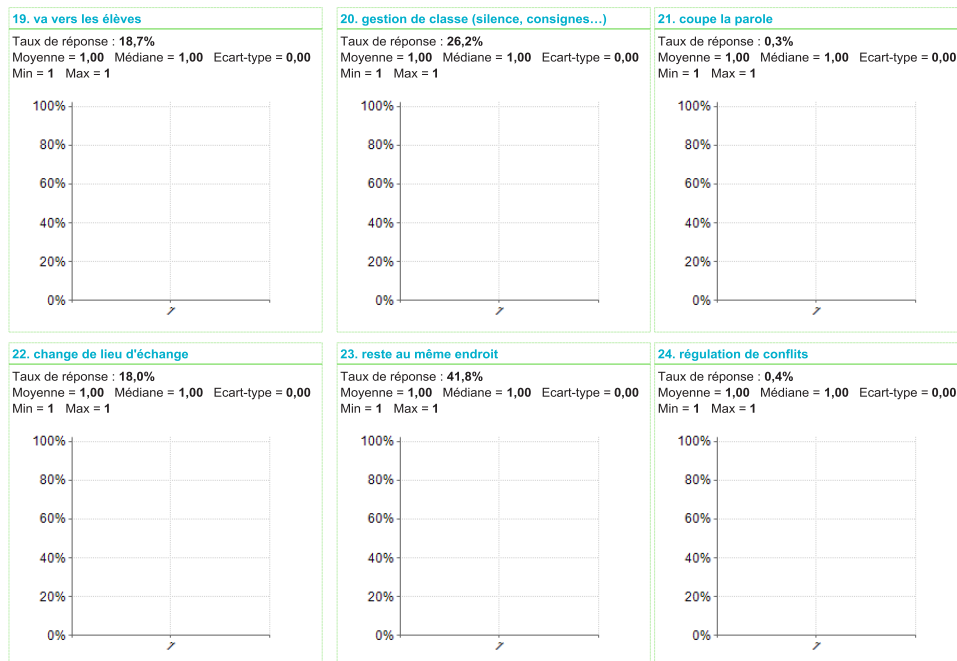
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 4

etude2
4 / 80

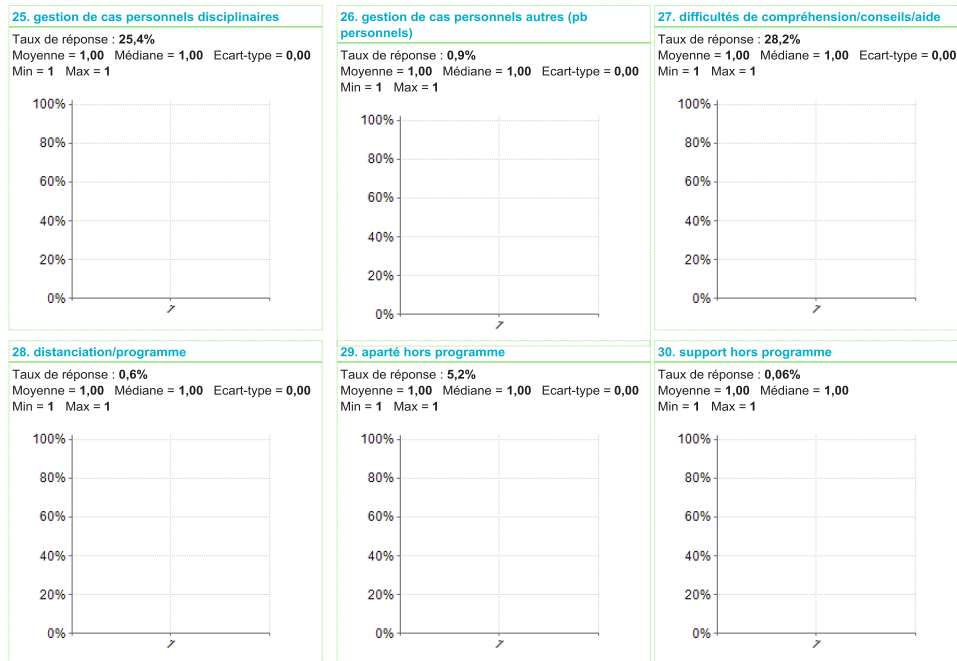
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 5

etude2
5 / 80

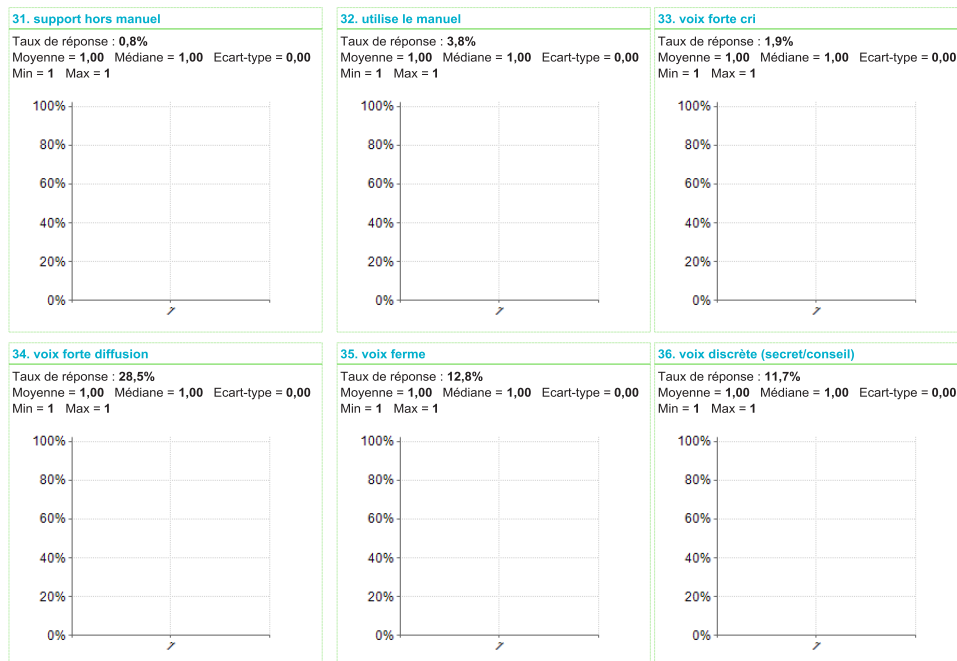
Echantillon total
Nombre d'observations :1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 6

etude2
6 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations :1724



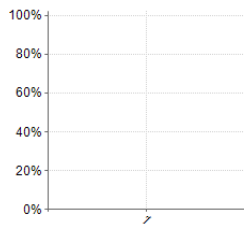
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 7

etude2
7 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724

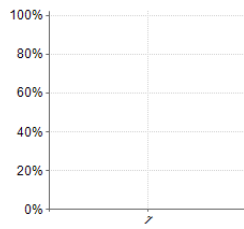
37. voix faible

Taux de réponse : 0,9%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



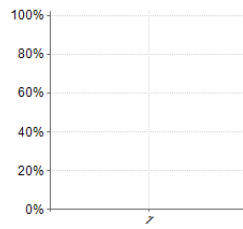
38. voix monocorde

Taux de réponse : 2,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



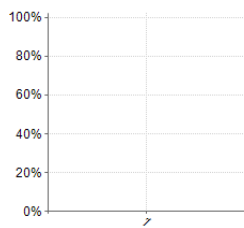
39. voix neutre

Taux de réponse : 36,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



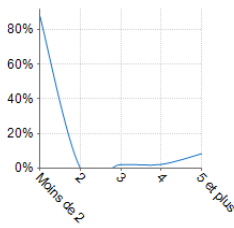
40. voix nuancée

Taux de réponse : 42,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



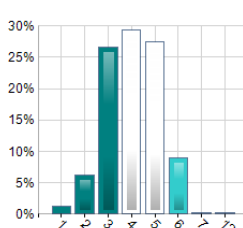
41. communique sur la base de l'humour

Taux de réponse : 2,8%
Moyenne = 1,48 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,34
Min = 1 Max = 6



42. communique sur la base d'un ton neutre (échelle)

Taux de réponse : 72,3%
Moyenne = 4,03 Médiane = 4,00 Ecart-type = 1,13
Min = 1,00 Max = 8,00



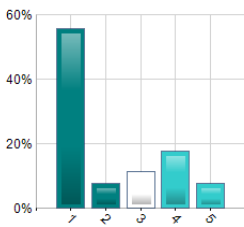
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 8

etude2
8 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724

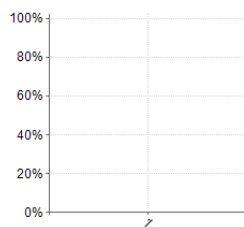
43. communique sur la base de l'émotion (énervement, réponse en réaction...)

Taux de réponse : 4,6%
Moyenne = 2,14 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,44
Min = 1,00 Max = 5,00



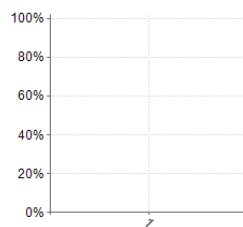
44. colère feinte

Taux de réponse : 1,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



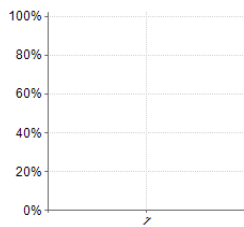
45. colère réelle

Taux de réponse : 0,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



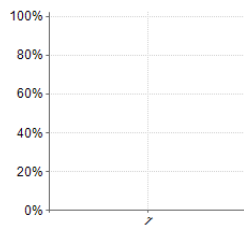
46. sanctions

Taux de réponse : 0,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



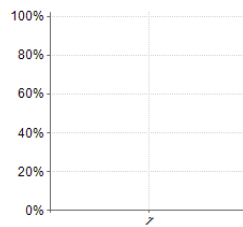
47. jugement POSITIF sur la réponse de l'é

Taux de réponse : 15,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



48. jugement NEGATIF sur la réponse de l'é

Taux de réponse : 7,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



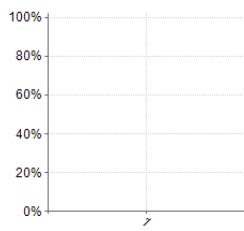
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 9

etude2
9 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724

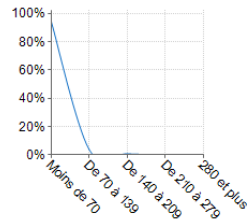
49. jugement sur la personne de l'é

Taux de réponse : 0,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



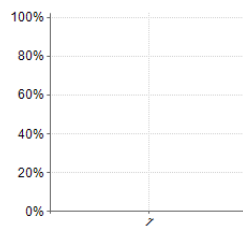
50. temps consacré (en secondes)

Taux de réponse : 95,0%
Moyenne = 20,48 Médiane = 12,00 Ecart-type = 27,18
Min = 1 Max = 351



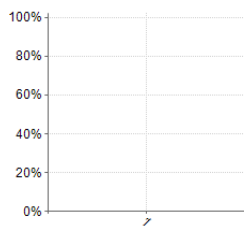
51. acceptation du point de vue de l'autre

Taux de réponse : 0,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



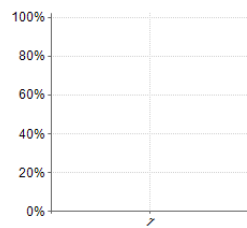
52. accepte d'avoir tort

Taux de réponse : 1,0%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



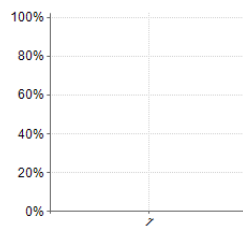
53. donne son opinion

Taux de réponse : 5,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



54. répétition d'une consigne

Taux de réponse : 7,7%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



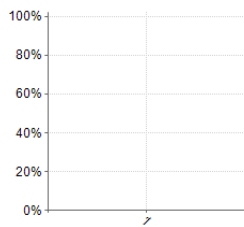
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 10

etude2
10 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724

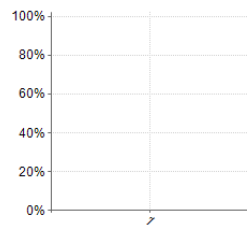
55. distance propre (nombre de fois)

Taux de réponse : 3,7%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



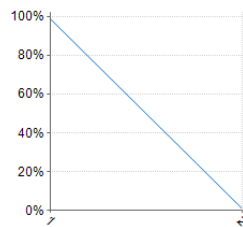
56. distance proche (nombre de fois)

Taux de réponse : 20,0%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



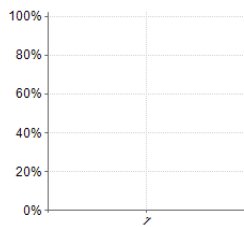
57. distant

Taux de réponse : 5,1%
Moyenne = 1,01 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,11
Min = 1 Max = 2



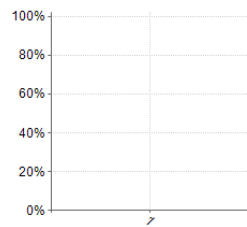
58. ouvert

Taux de réponse : 23,0%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



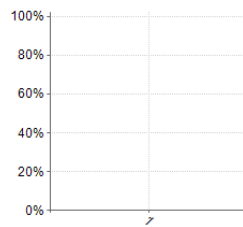
59. souriant/ironie

Taux de réponse : 3,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



60. neutre

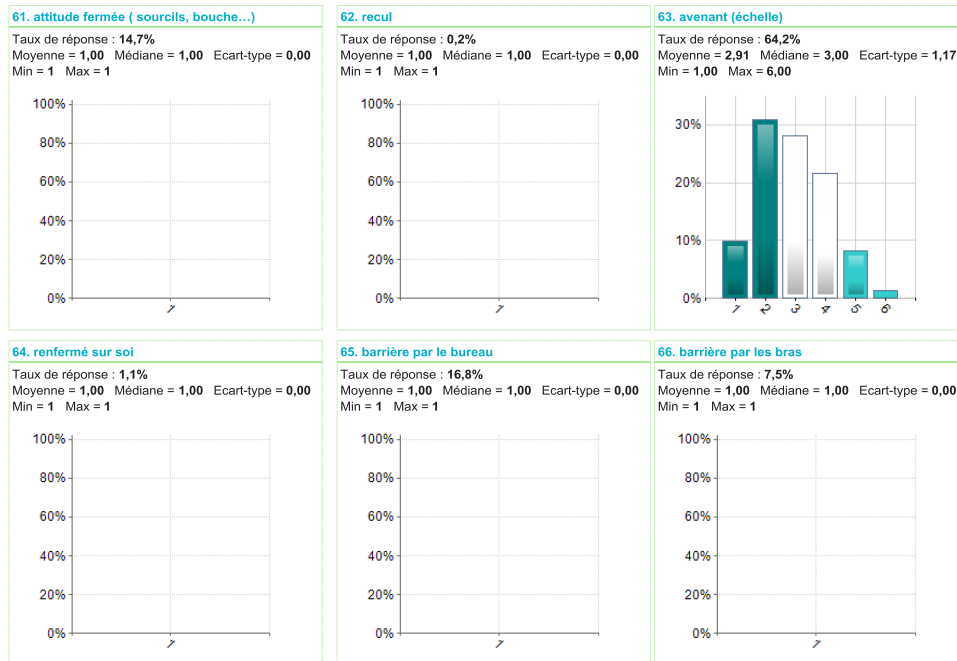
Taux de réponse : 66,0%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 11

etude2
11 / 80

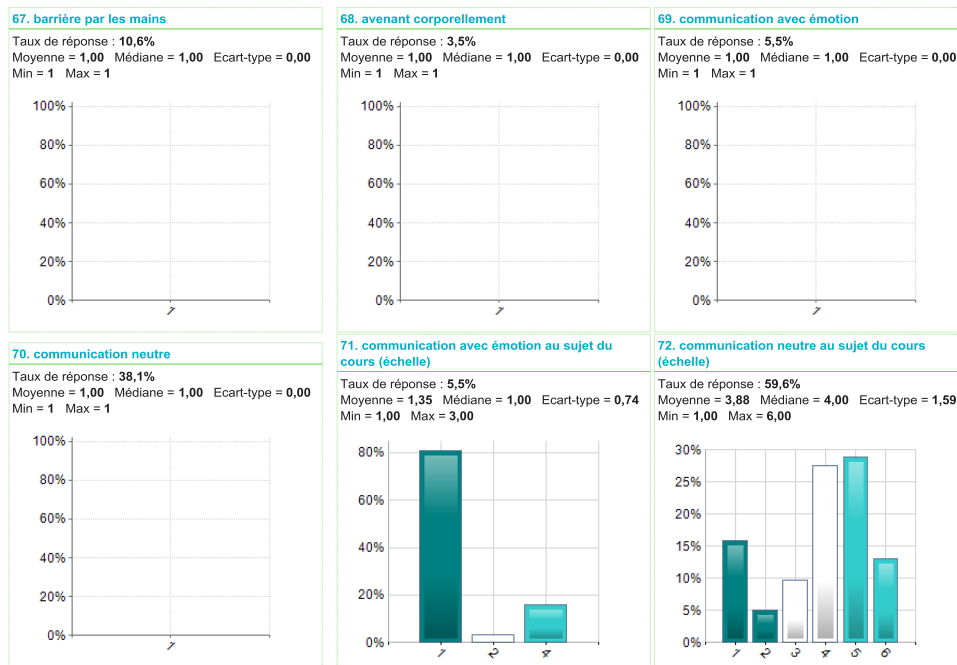
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 12

etude2
12 / 80

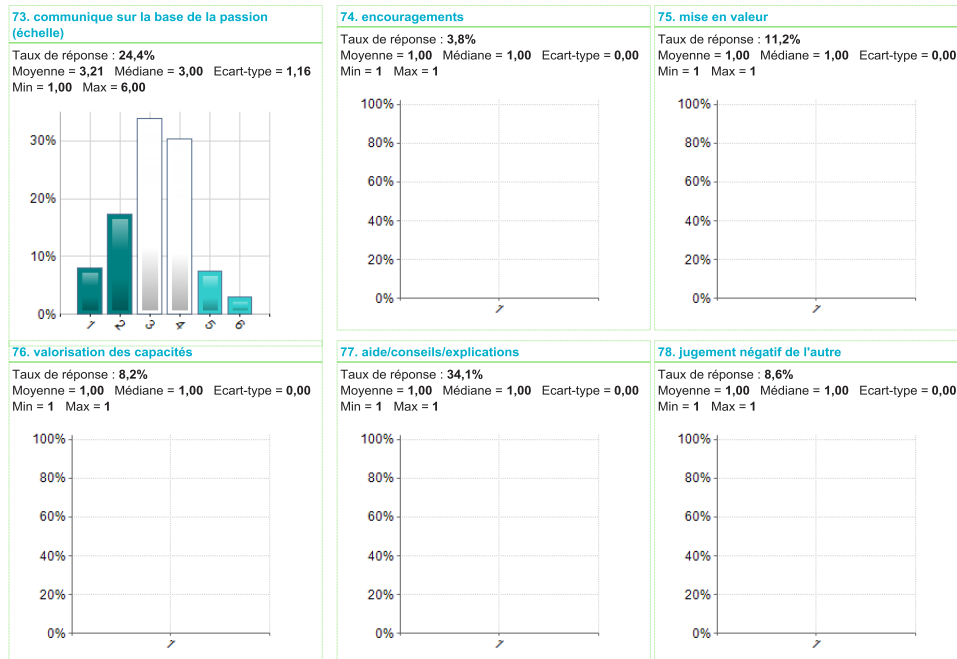
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 13

etude2
13 / 80

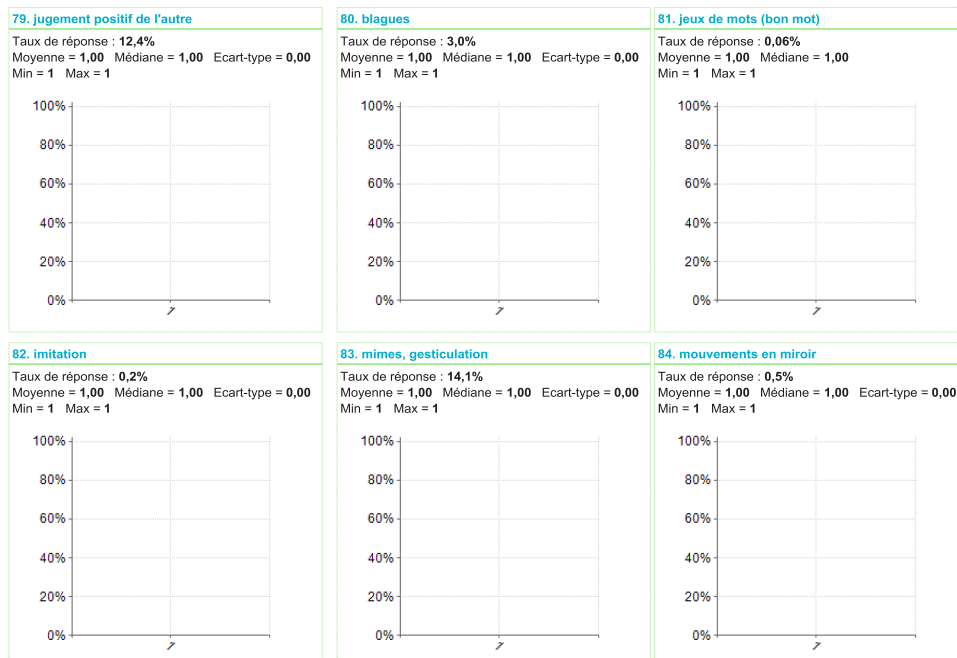
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 14

etude2
14 / 80

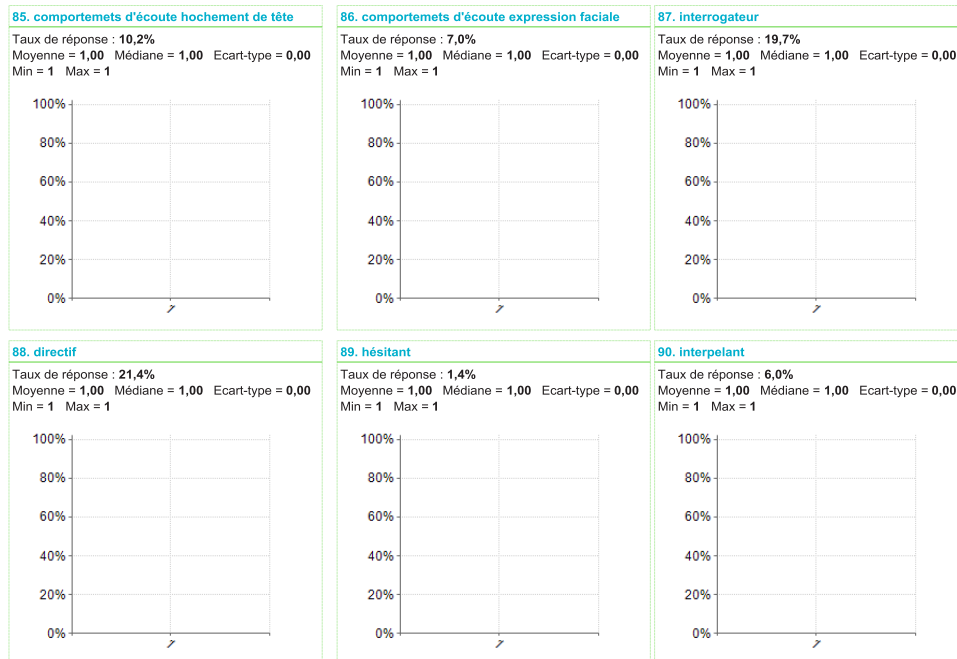
Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 15

etude2
15 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



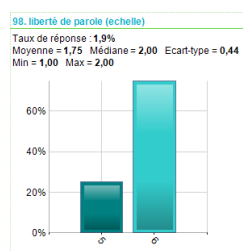
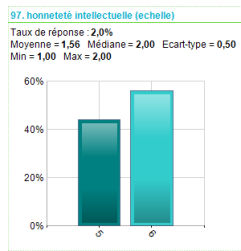
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 16

etude2
16 / 80

Echantillon total
Nombre d'observations : 1724



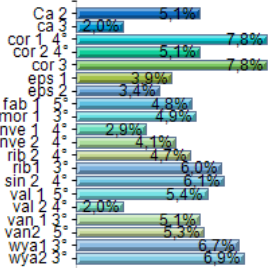
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 17



2.5- Exemple de comparaison des valeurs individuelles avec les valeurs collectives : le cas de M7M

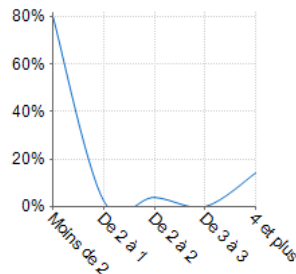
1. nom du prof

Taux de réponse : 100,0%



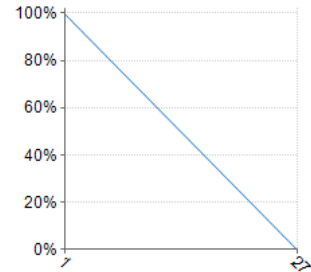
2. nombre de sollicitation pour 1 élève

Taux de réponse : 38,9%
Moyenne = 1,53 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,10
Min = 1 Max = 5



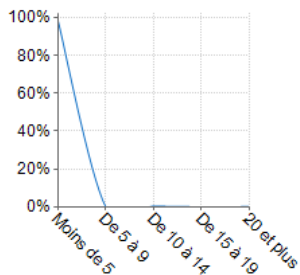
3. nombre de sollicitation pour tous les élèves

Taux de réponse : 48,2%
Moyenne = 1,03 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,90
Min = 1 Max = 27



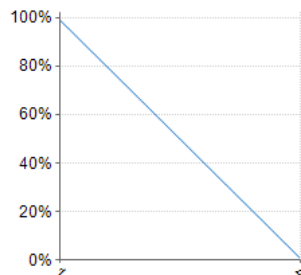
4. nombre d'interventions dans le cours

Taux de réponse : 47,3%
Moyenne = 1,19 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,20
Min = 1 Max = 26



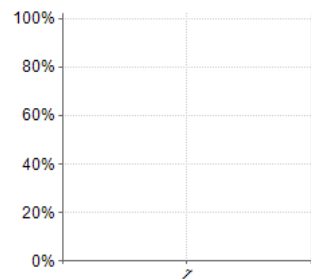
5. comportement d'écoute avec 1 élève (maximum)

Taux de réponse : 33,1%
Moyenne = 1,03 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,28
Min = 1 Max = 4



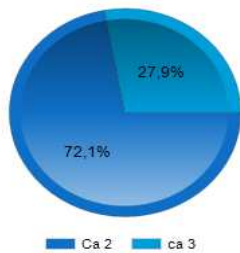
6. comportement d'écoute avec tous les élèves

Taux de réponse : 6,7%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



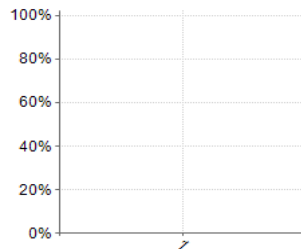
1. nom du prof

Taux de réponse : 100,0%



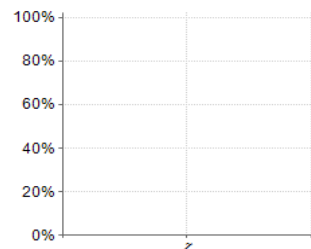
2. nombre de sollicitation pour 1 élève

Taux de réponse : 65,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



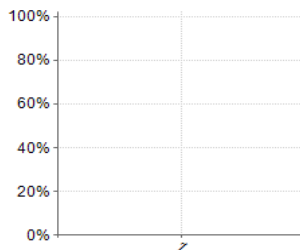
3. nombre de sollicitation pour tous les élèves

Taux de réponse : 23,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



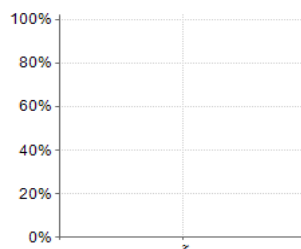
4. nombre d'interventions dans le cours

Taux de réponse : 9,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



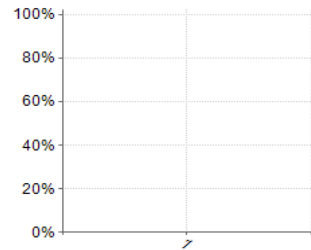
5. comportement d'écoute avec 1 élève (maximum)

Taux de réponse : 52,5%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



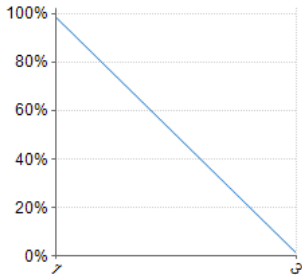
6. comportement d'écoute avec tous les élèves

Taux de réponse : 18,9%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



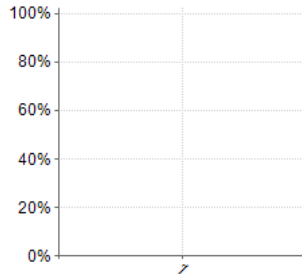
7. absence d'écoute pour 1 élève (maximum)

Taux de réponse : 4,2%
Moyenne = 1,03 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,23
Min = 1 Max = 3



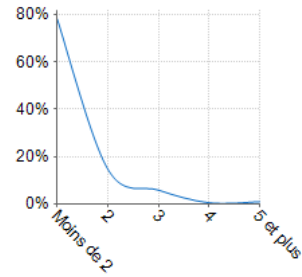
8. absence d'écoute avec tous les élèves

Taux de réponse : 5,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



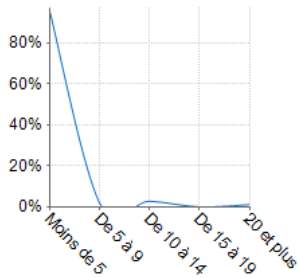
9. nombre d'interactions individuelles en relation avec le cours

Taux de réponse : 36,8%
Moyenne = 1,33 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,79
Min = 1 Max = 8



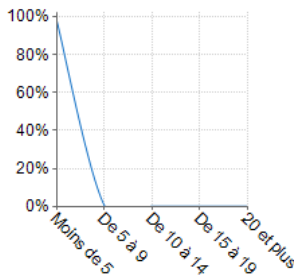
10. nombre d'interactions individuelles sans relation avec le cours

Taux de réponse : 10,5%
Moyenne = 2,08 Médiane = 1,00 Ecart-type = 3,26
Min = 1 Max = 27



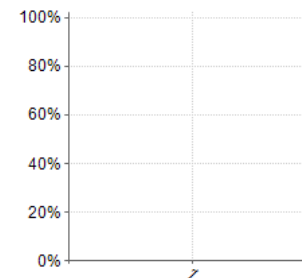
11. nombre total d'échanges

Taux de réponse : 63,5%
Moyenne = 1,44 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,46
Min = 1 Max = 27



12. différé

Taux de réponse : 3,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



7. absence d'écoute pour 1 élève (maximum)

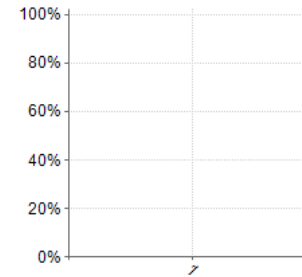
Taux de réponse : 0,0%

8. absence d'écoute avec tous les élèves

Taux de réponse : 0,0%

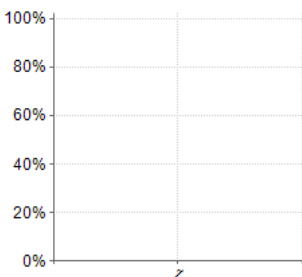
9. nombre d'interactions individuelles en relation avec le cours

Taux de réponse : 57,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



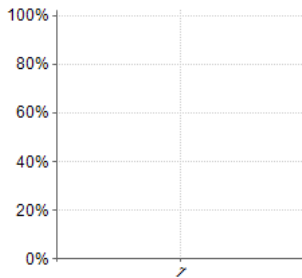
10. nombre d'interactions individuelles sans relation avec le cours

Taux de réponse : 1,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



11. nombre total d'échanges

Taux de réponse : 2,5%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

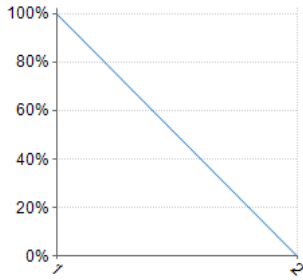


12. différé

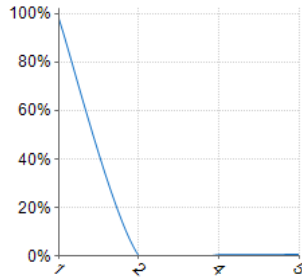
Taux de réponse : 0,0%

13. non différé

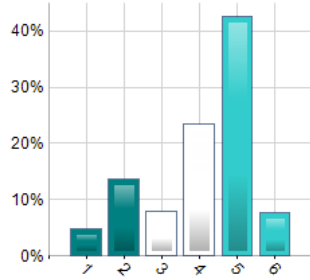
Taux de réponse : 85,8%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,03
 Min = 1 Max = 2

**14. questions sur le cours (total ind + collectif)**

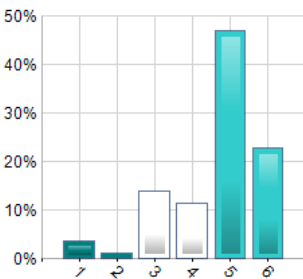
Taux de réponse : 41,4%
 Moyenne = 1,05 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,40
 Min = 1 Max = 5

**15. écoute attentive (échelle)**

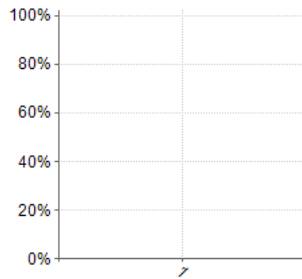
Taux de réponse : 64,6%
 Moyenne = 4,09 Médiane = 5,00 Ecart-type = 1,34
 Min = 1,00 Max = 6,00

**16. écoute distraite (échelle)**

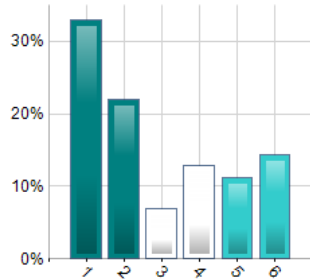
Taux de réponse : 4,6%
 Moyenne = 4,65 Médiane = 5,00 Ecart-type = 1,23
 Min = 1,00 Max = 6,00

**17. hésitation**

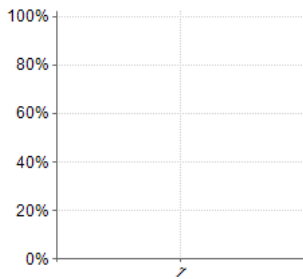
Taux de réponse : 1,1%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
 Min = 1 Max = 1

**18. mobilité (échelle)**

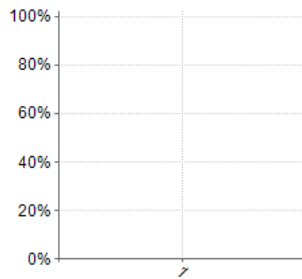
Taux de réponse : 76,8%
 Moyenne = 2,90 Médiane = 2,00 Ecart-type = 1,84
 Min = 1,00 Max = 6,00

**13. non différé**

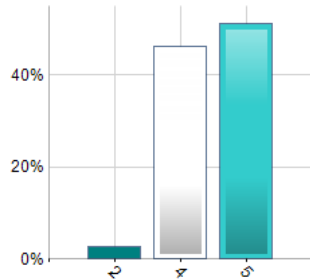
Taux de réponse : 53,3%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
 Min = 1 Max = 1

**14. questions sur le cours (total ind + collectif)**

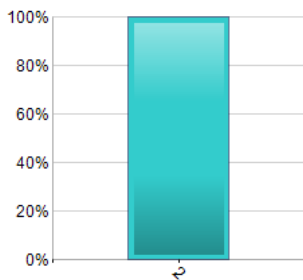
Taux de réponse : 2,5%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
 Min = 1 Max = 1

**15. écoute attentive (échelle)**

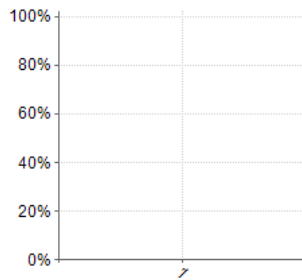
Taux de réponse : 32,0%
 Moyenne = 2,49 Médiane = 3,00 Ecart-type = 0,56
 Min = 1,00 Max = 3,00

**16. écoute distraite (échelle)**

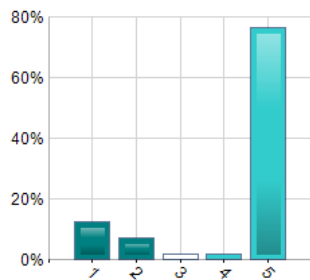
Taux de réponse : 0,8%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00
 Min = 1,00 Max = 1,00

**17. hésitation**

Taux de réponse : 1,6%
 Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
 Min = 1 Max = 1

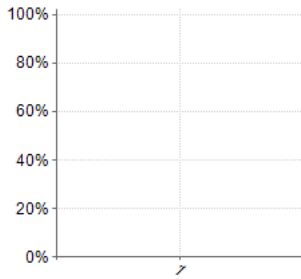
**18. mobilité (échelle)**

Taux de réponse : 45,1%
 Moyenne = 4,22 Médiane = 5,00 Ecart-type = 1,49
 Min = 1,00 Max = 5,00

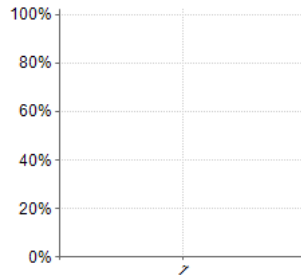


19. va vers les élèves

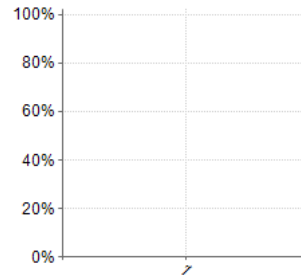
Taux de réponse : **18,7%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**20. gestion de classe (silence, consignes...)**

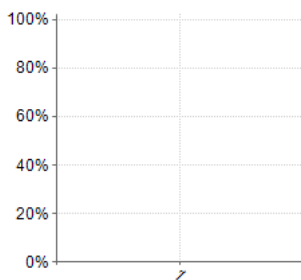
Taux de réponse : **26,2%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**21. coupe la parole**

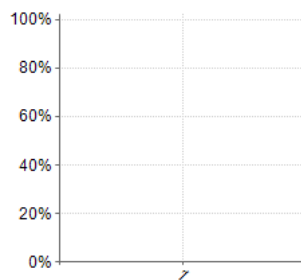
Taux de réponse : **0,3%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**22. change de lieu d'échange**

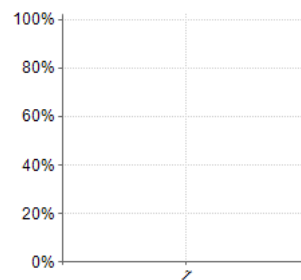
Taux de réponse : **18,0%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**23. reste au même endroit**

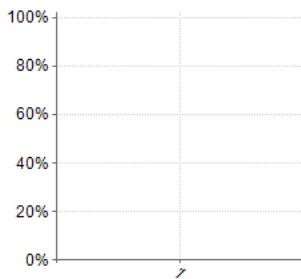
Taux de réponse : **41,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**24. régulation de conflits**

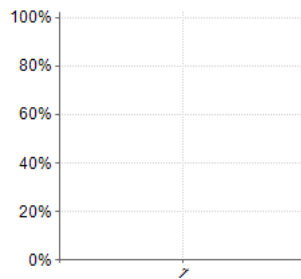
Taux de réponse : **0,4%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**19. va vers les élèves**

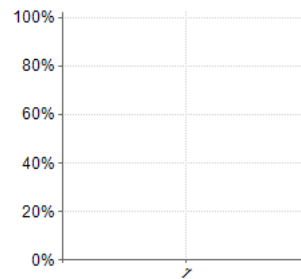
Taux de réponse : **41,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**20. gestion de classe (silence, consignes...)**

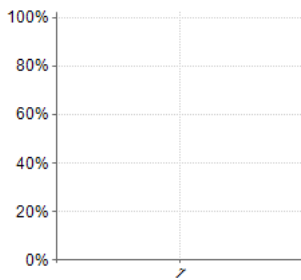
Taux de réponse : **16,4%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**21. coupe la parole**

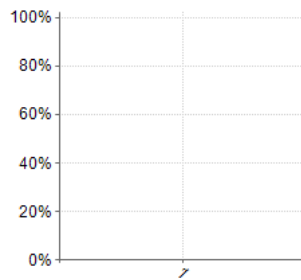
Taux de réponse : **1,6%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**22. change de lieu d'échange**

Taux de réponse : **40,2%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**23. reste au même endroit**

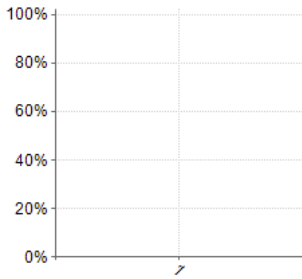
Taux de réponse : **19,7%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = 1 Max = 1

**24. régulation de conflits**

Taux de réponse : **0,0%**

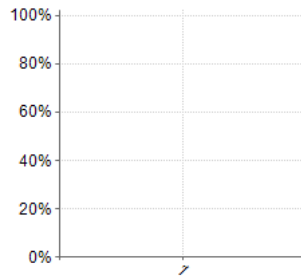
25. gestion de cas personnels disciplinaires

Taux de réponse : **25,4%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



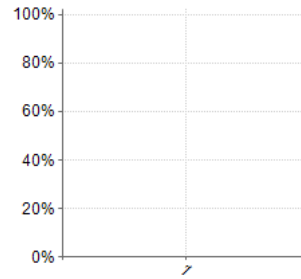
26. gestion de cas personnels autres (pb personnels)

Taux de réponse : **0,9%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



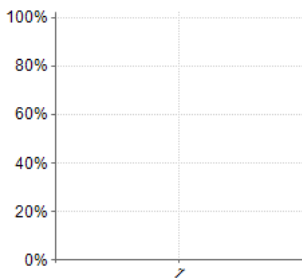
27. difficultés de compréhension/conseils/aide

Taux de réponse : **28,2%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



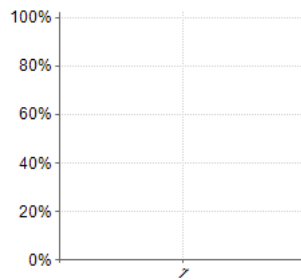
28. distanciation/programme

Taux de réponse : **0,6%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



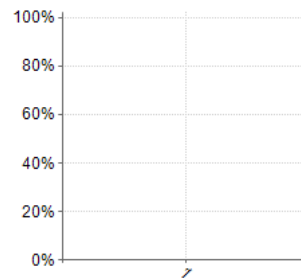
29. aparté hors programme

Taux de réponse : **5,2%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



30. support hors programme

Taux de réponse : **0,06%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00**
Min = **1** Max = **1**



25. gestion de cas personnels disciplinaires

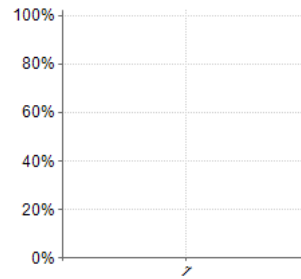
Taux de réponse : **0,0%**

26. gestion de cas personnels autres (pb personnels)

Taux de réponse : **0,0%**

27. difficultés de compréhension/conseils/aide

Taux de réponse : **19,7%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



28. distanciation/programme

Taux de réponse : **0,0%**

29. aparté hors programme

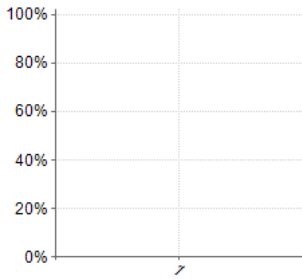
Taux de réponse : **0,0%**

30. support hors programme

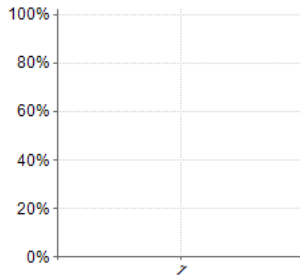
Taux de réponse : **0,0%**

31. support hors manuel

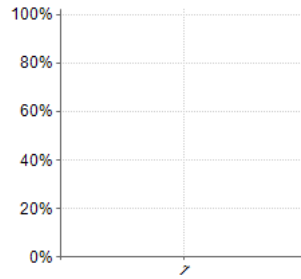
Taux de réponse : **0,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**32. utilise le manuel**

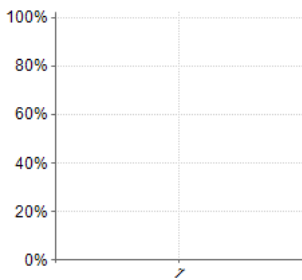
Taux de réponse : **3,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**33. voix forte cri**

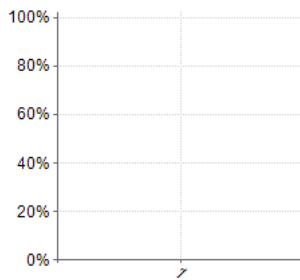
Taux de réponse : **1,9%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**34. voix forte diffusion**

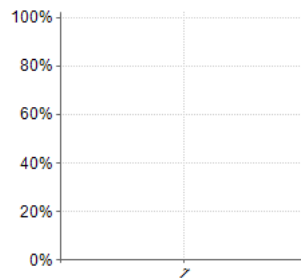
Taux de réponse : **28,5%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**35. voix ferme**

Taux de réponse : **12,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**36. voix discrète (secret/conseil)**

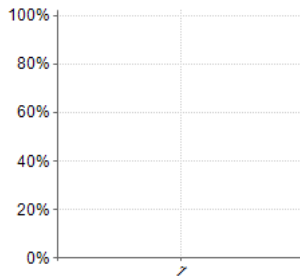
Taux de réponse : **11,7%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**31. support hors manuel**

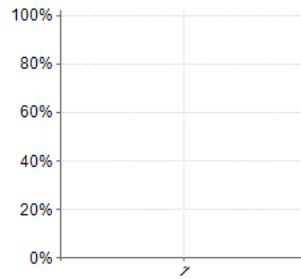
Taux de réponse : **0,0%**

32. utilise le manuel

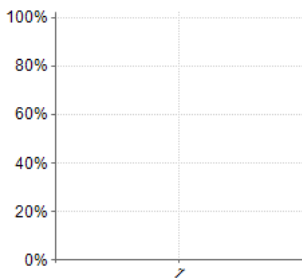
Taux de réponse : **4,1%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**33. voix forte cri**

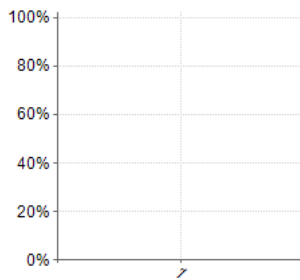
Taux de réponse : **17,2%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**34. voix forte diffusion**

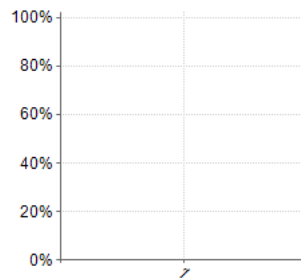
Taux de réponse : **35,2%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**35. voix ferme**

Taux de réponse : **25,4%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

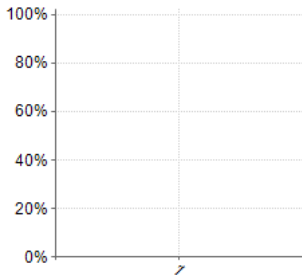
**36. voix discrète (secret/conseil)**

Taux de réponse : **0,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00**
 Min = **1** Max = **1**

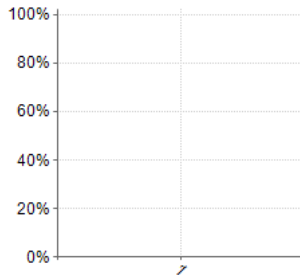


37. voix faible

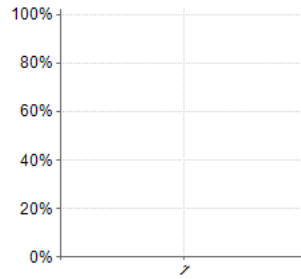
Taux de réponse : **0,9%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**38. voix monocorde**

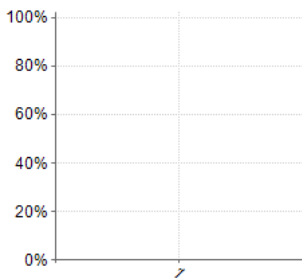
Taux de réponse : **2,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**39. voix neutre**

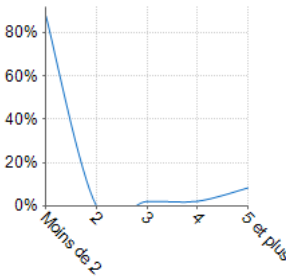
Taux de réponse : **36,1%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**40. voix nuancée**

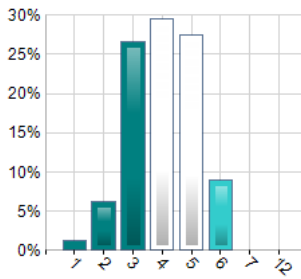
Taux de réponse : **42,3%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**41. communique sur la base de l'humour**

Taux de réponse : **2,8%**
 Moyenne = **1,48** Médiane = **1,00** Ecart-type = **1,34**
 Min = **1** Max = **6**

**42. communique sur la base d'un ton neutre (échelle)**

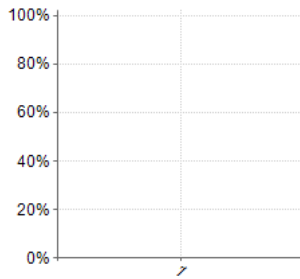
Taux de réponse : **72,3%**
 Moyenne = **4,02** Médiane = **4,00** Ecart-type = **1,12**
 Min = **1,00** Max = **6,00**

**37. voix faible**

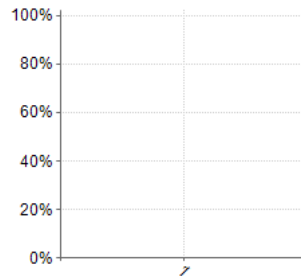
Taux de réponse : **0,0%**

38. voix monocorde

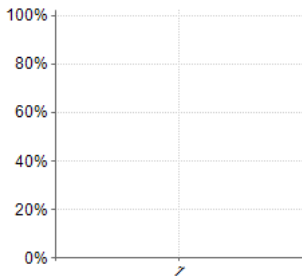
Taux de réponse : **23,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**39. voix neutre**

Taux de réponse : **3,3%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**40. voix nuancée**

Taux de réponse : **6,6%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**41. communique sur la base de l'humour**

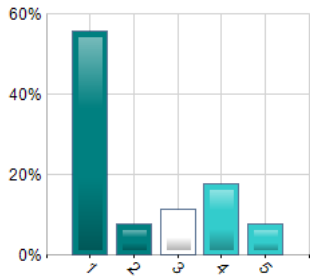
Taux de réponse : **0,0%**

42. communique sur la base d'un ton neutre (échelle)

Taux de réponse : **0,0%**

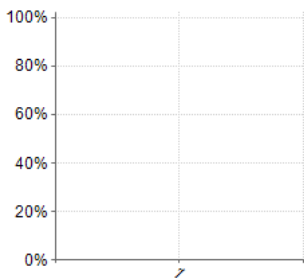
43. communique sur la base de l'émotion (énervement, réponse en réaction...)

Taux de réponse : 4,6%
Moyenne = 2,14 Médiane = 1,00 Ecart-type = 1,44
Min = 1,00 Max = 5,00



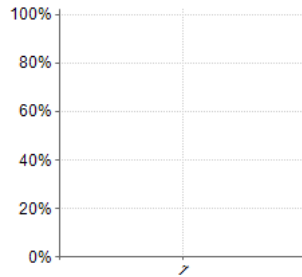
46. sanctions

Taux de réponse : 0,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



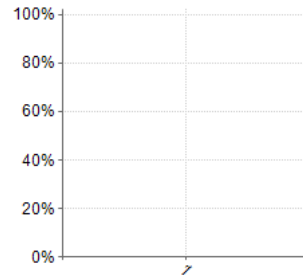
44. colère feinte

Taux de réponse : 1,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



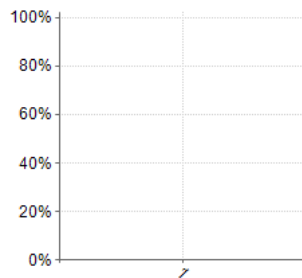
45. colère réelle

Taux de réponse : 0,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



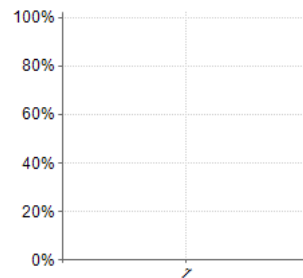
47. jugement POSITIF sur la réponse de l'é

Taux de réponse : 15,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



48. jugement NEGATIF sur la réponse de l'é

Taux de réponse : 7,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

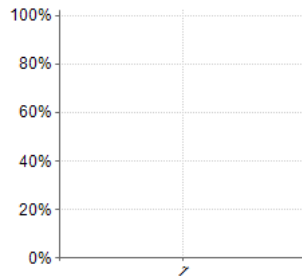


43. communique sur la base de l'émotion (énervement, réponse en réaction...)

Taux de réponse : 0,0%

44. colère feinte

Taux de réponse : 0,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00
Min = 1 Max = 1



45. colère réelle

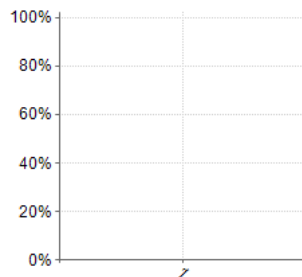
Taux de réponse : 0,0%

46. sanctions

Taux de réponse : 0,0%

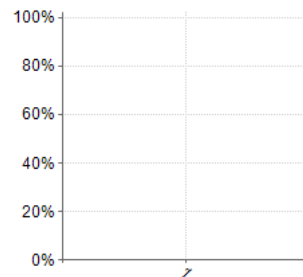
47. jugement POSITIF sur la réponse de l'é

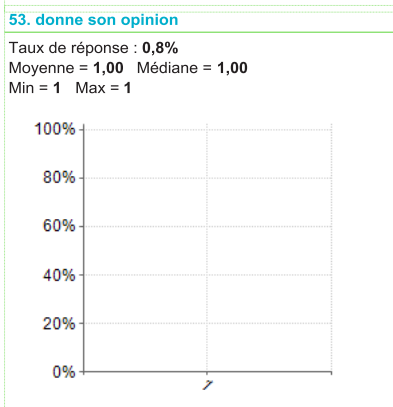
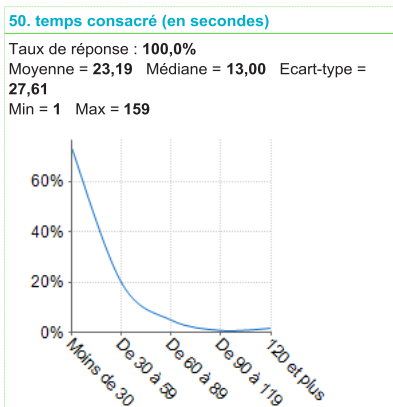
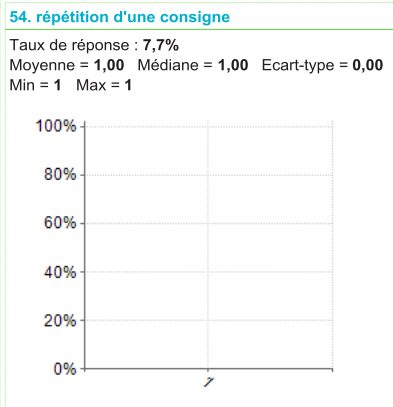
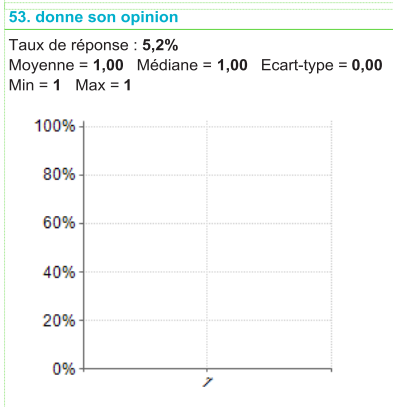
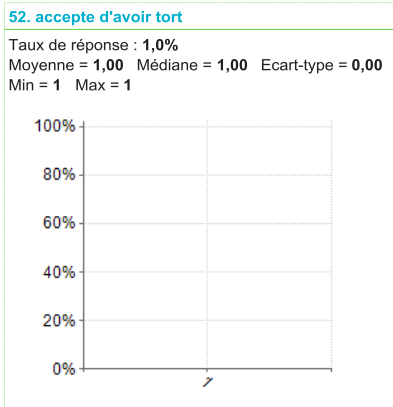
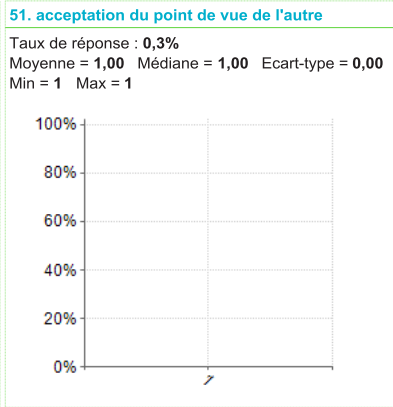
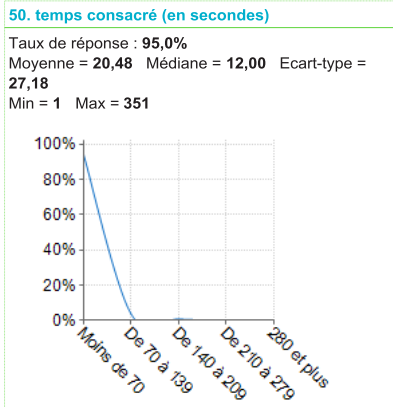
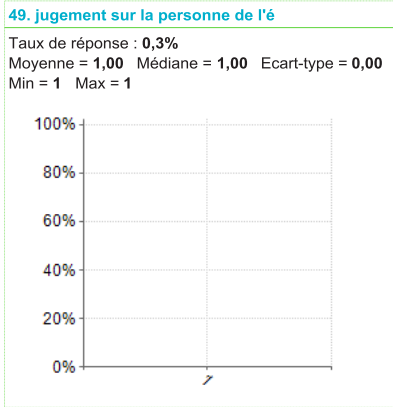
Taux de réponse : 6,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

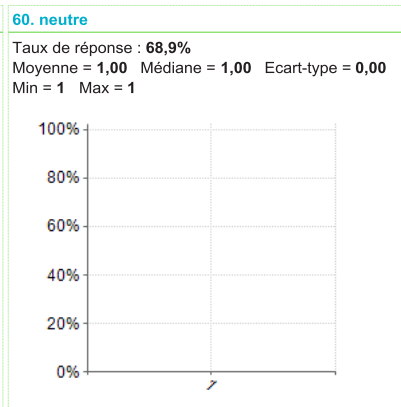
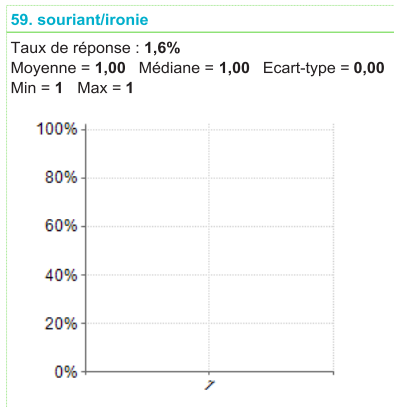
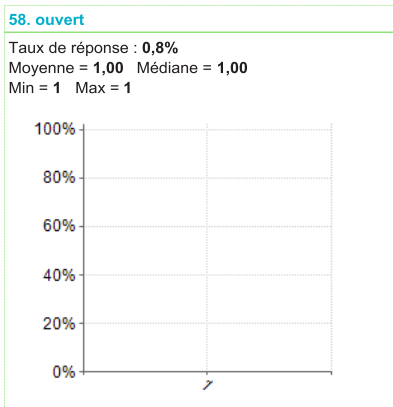
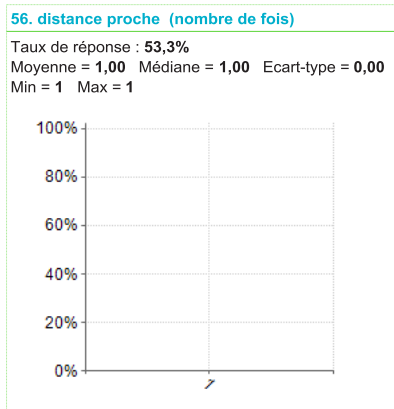
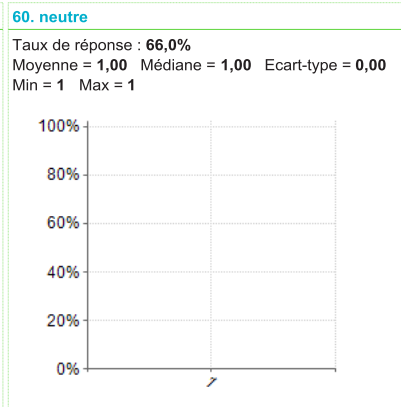
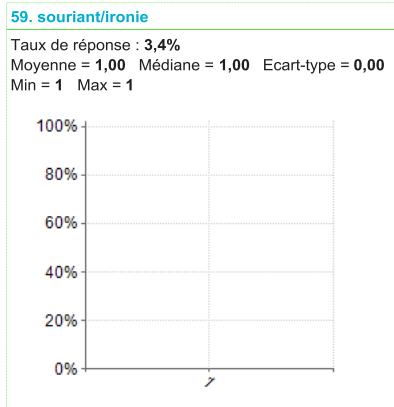
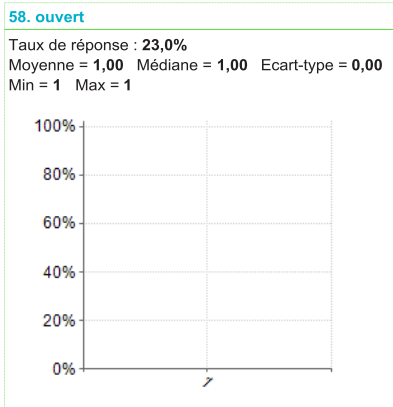
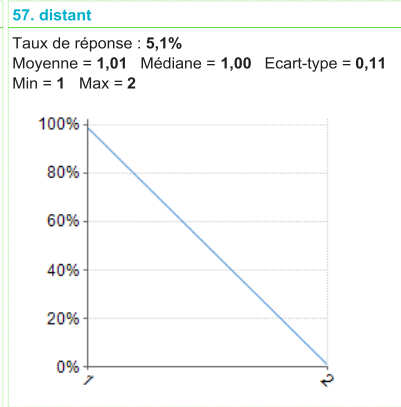
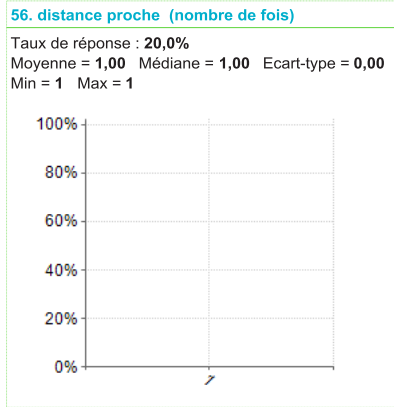
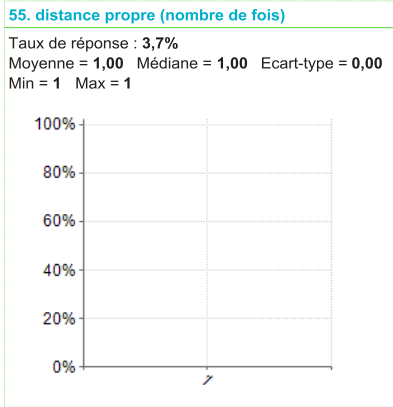


48. jugement NEGATIF sur la réponse de l'é

Taux de réponse : 7,4%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

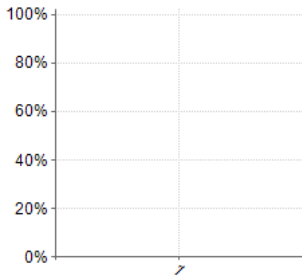






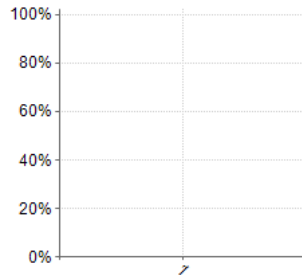
61. attitude fermée (sourcils, bouche...)

Taux de réponse : 14,7%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



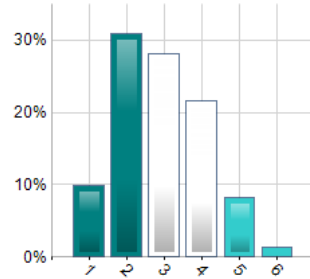
62. recul

Taux de réponse : 0,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



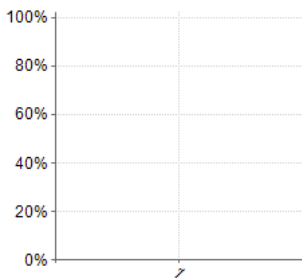
63. avenant (échelle)

Taux de réponse : 64,2%
Moyenne = 2,91 Médiane = 3,00 Ecart-type = 1,17
Min = 1,00 Max = 6,00



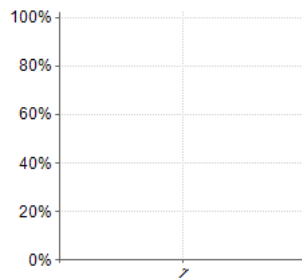
64. renfermé sur soi

Taux de réponse : 1,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



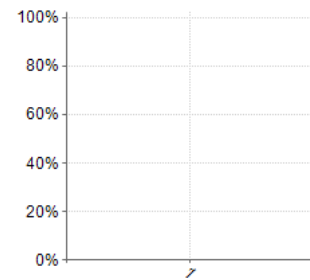
65. barrière par le bureau

Taux de réponse : 16,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



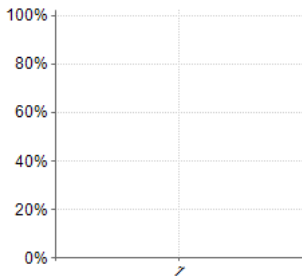
66. barrière par les bras

Taux de réponse : 7,5%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



61. attitude fermée (sourcils, bouche...)

Taux de réponse : 1,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



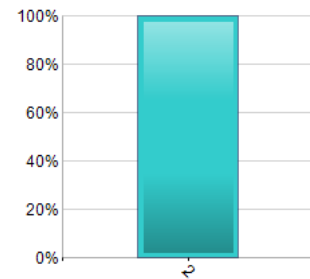
62. recul

Taux de réponse : 0,0%



63. avenant (échelle)

Taux de réponse : 0,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00
Min = 1,00 Max = 1,00



64. renfermé sur soi

Taux de réponse : 0,0%

65. barrière par le bureau

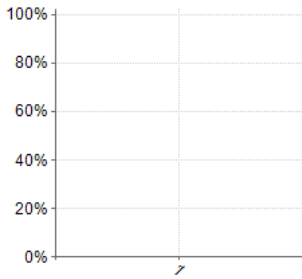
Taux de réponse : 0,0%

66. barrière par les bras

Taux de réponse : 0,0%

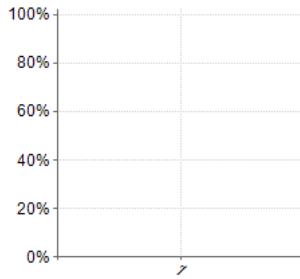
67. barrière par les mains

Taux de réponse : **10,6%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



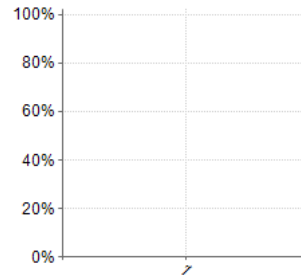
68. avenant corporellement

Taux de réponse : **3,5%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



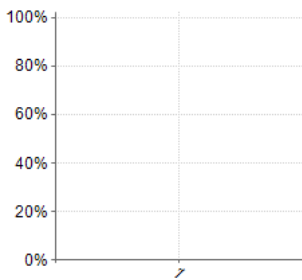
69. communication avec émotion

Taux de réponse : **5,5%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



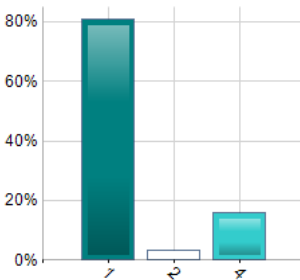
70. communication neutre

Taux de réponse : **38,1%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



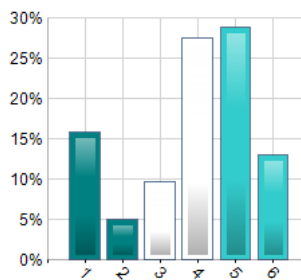
71. communication avec émotion au sujet du cours (échelle)

Taux de réponse : **5,5%**
Moyenne = **1,35** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,74**
Min = **1,00** Max = **3,00**



72. communication neutre au sujet du cours (échelle)

Taux de réponse : **59,6%**
Moyenne = **3,88** Médiane = **4,00** Ecart-type = **1,59**
Min = **1,00** Max = **6,00**



67. barrière par les mains

Taux de réponse : **0,0%**

68. avenant corporellement

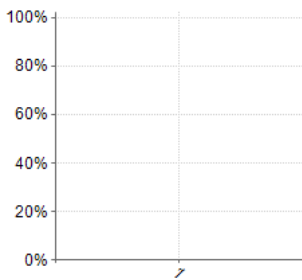
Taux de réponse : **0,0%**

69. communication avec émotion

Taux de réponse : **0,0%**

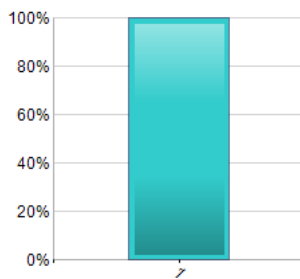
70. communication neutre

Taux de réponse : **4,9%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1** Max = **1**



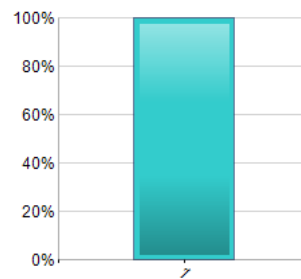
71. communication avec émotion au sujet du cours (échelle)

Taux de réponse : **1,6%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1,00** Max = **1,00**



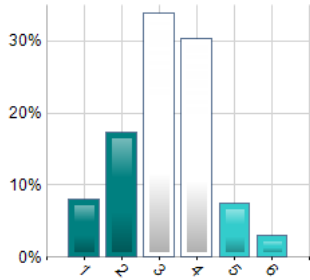
72. communication neutre au sujet du cours (échelle)

Taux de réponse : **17,2%**
Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
Min = **1,00** Max = **1,00**



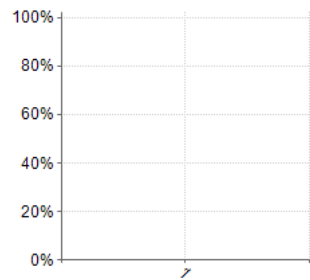
73. communique sur la base de la passion (échelle)

Taux de réponse : 24,4%
Moyenne = 3,21 Médiane = 3,00 Ecart-type = 1,16
Min = 1,00 Max = 6,00



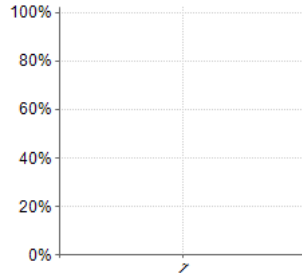
76. valorisation des capacités

Taux de réponse : 8,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



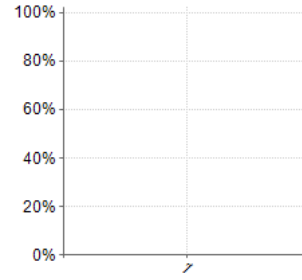
74. encouragements

Taux de réponse : 3,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



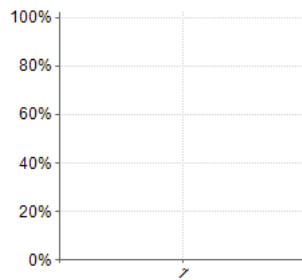
75. mise en valeur

Taux de réponse : 11,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



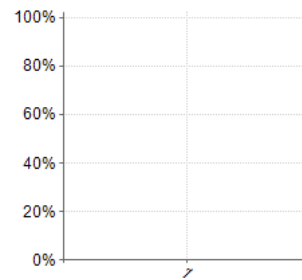
77. aide/conseils/explications

Taux de réponse : 34,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



78. jugement négatif de l'autre

Taux de réponse : 8,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

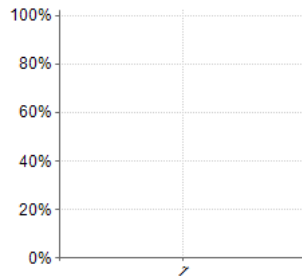


73. communique sur la base de la passion (échelle)

Taux de réponse : 0,0%

74. encouragements

Taux de réponse : 1,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

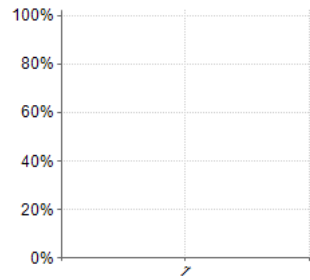


75. mise en valeur

Taux de réponse : 0,0%

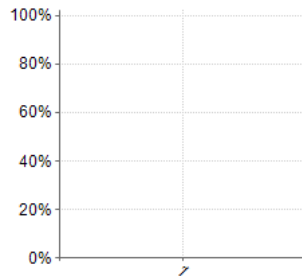
76. valorisation des capacités

Taux de réponse : 2,5%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



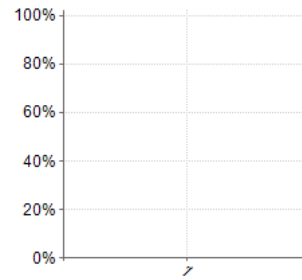
77. aide/conseils/explications

Taux de réponse : 32,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



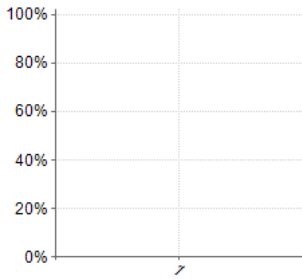
78. jugement négatif de l'autre

Taux de réponse : 8,2%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1

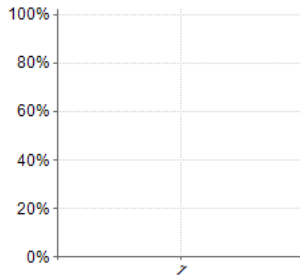


79. jugement positif de l'autre

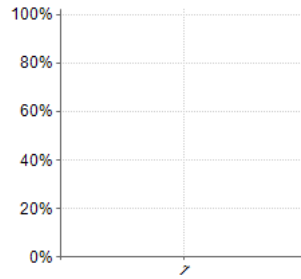
Taux de réponse : **12,4%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**80. blagues**

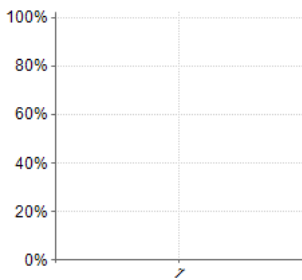
Taux de réponse : **3,0%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**81. jeux de mots (bon mot)**

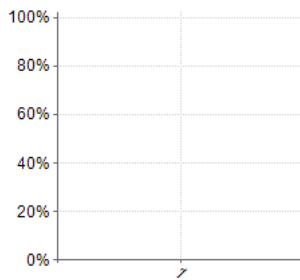
Taux de réponse : **0,06%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00**
 Min = **1** Max = **1**

**82. imitation**

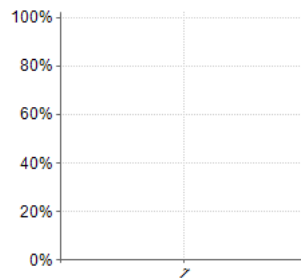
Taux de réponse : **0,2%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**83. mimes, gesticulation**

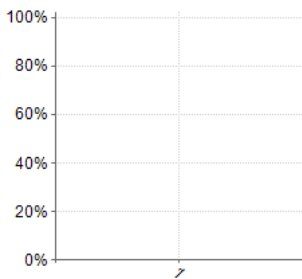
Taux de réponse : **14,1%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**84. mouvements en miroir**

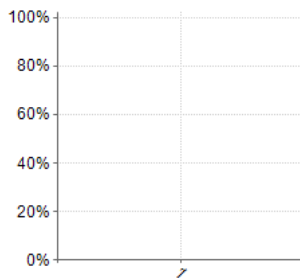
Taux de réponse : **0,5%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**79. jugement positif de l'autre**

Taux de réponse : **3,3%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

**80. blagues**

Taux de réponse : **0,8%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00**
 Min = **1** Max = **1**

**81. jeux de mots (bon mot)**

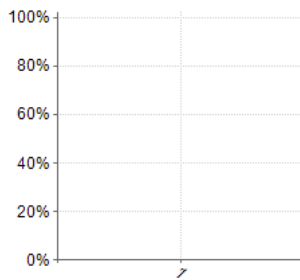
Taux de réponse : **0,0%**

82. imitation

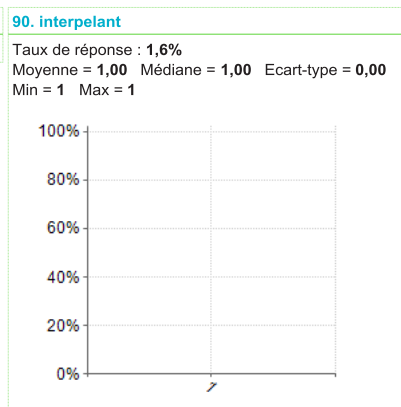
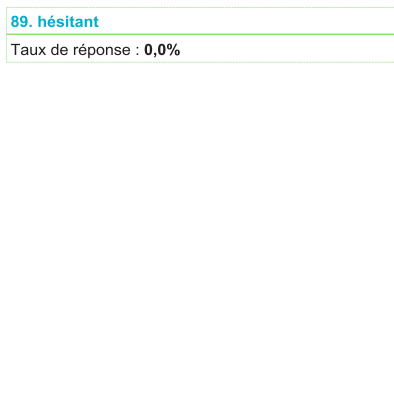
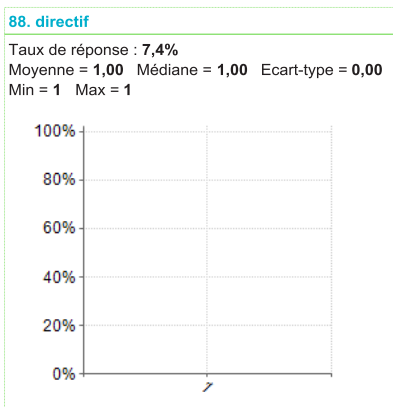
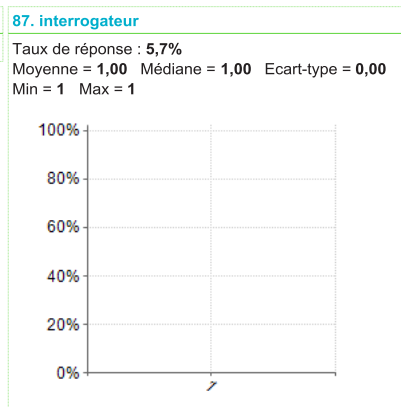
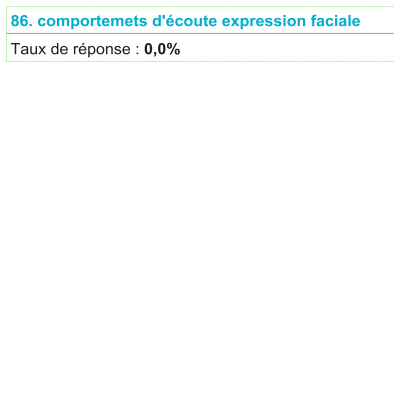
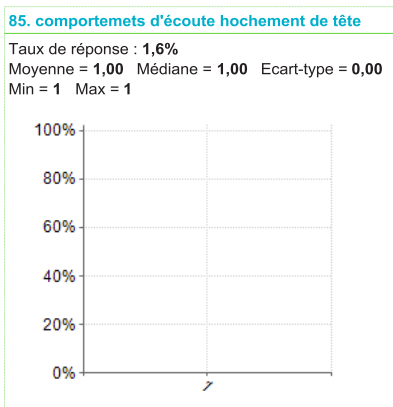
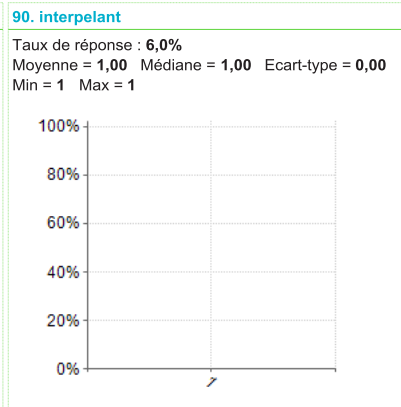
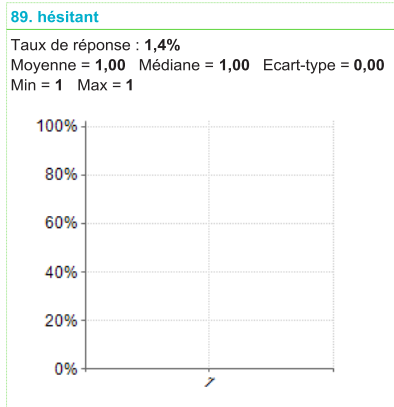
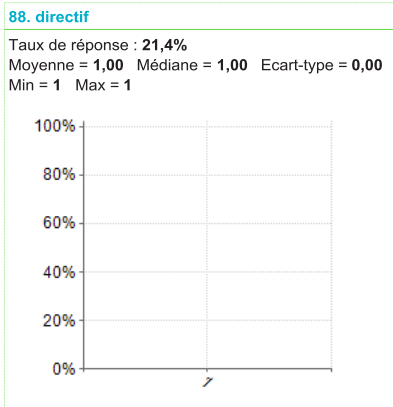
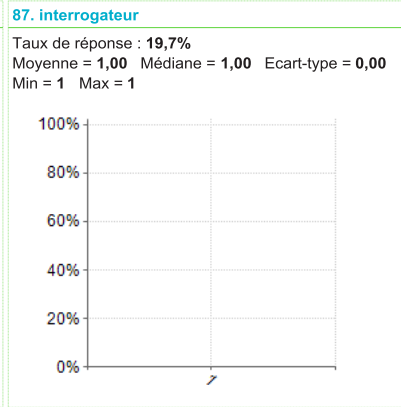
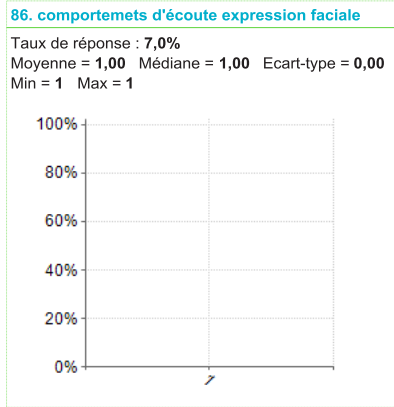
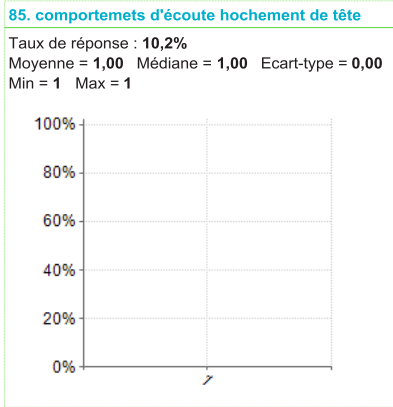
Taux de réponse : **0,0%**

83. mimes, gesticulation

Taux de réponse : **18,0%**
 Moyenne = **1,00** Médiane = **1,00** Ecart-type = **0,00**
 Min = **1** Max = **1**

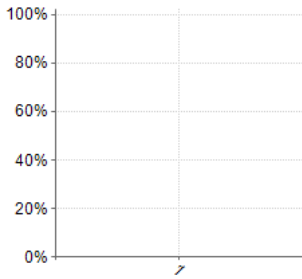
**84. mouvements en miroir**

Taux de réponse : **0,0%**



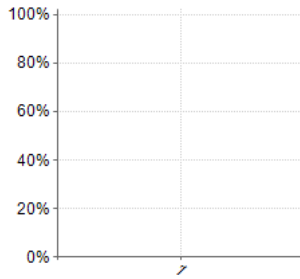
91. répond / interroge

Taux de réponse : 47,8%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



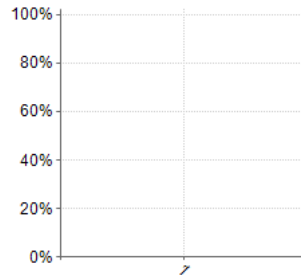
92. ne répond pas / n'interroge pas

Taux de réponse : 5,5%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



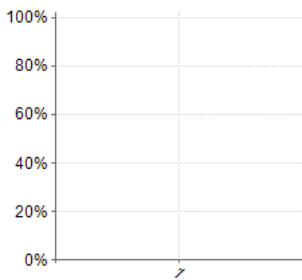
93. dit bonjour

Taux de réponse : 1,3%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



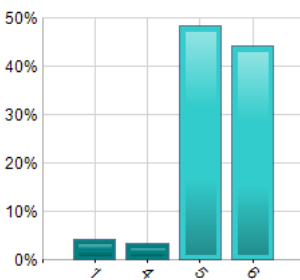
94. dit au revoir

Taux de réponse : 0,6%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



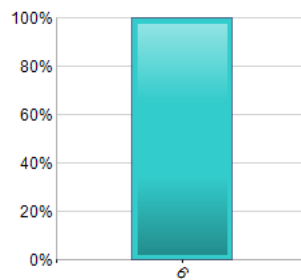
95. est honnête (échelle)

Taux de réponse : 7,0%
Moyenne = 3,33 Médiane = 3,00 Ecart-type = 0,74
Min = 1,00 Max = 4,00



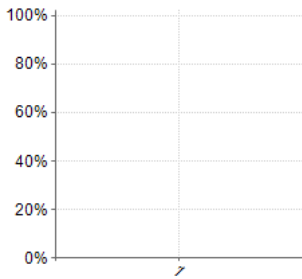
96. est malhonnête (échelle)

Taux de réponse : 0,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1,00 Max = 1,00



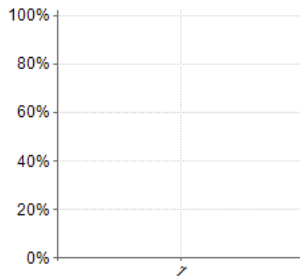
91. répond / interroge

Taux de réponse : 31,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



92. ne répond pas / n'interroge pas

Taux de réponse : 4,1%
Moyenne = 1,00 Médiane = 1,00 Ecart-type = 0,00
Min = 1 Max = 1



93. dit bonjour

Taux de réponse : 0,0%

94. dit au revoir

Taux de réponse : 0,0%

95. est honnête (échelle)

Taux de réponse : 0,0%

96. est malhonnête (échelle)

Taux de réponse : 0,0%

2.6- Analyse croisée de l'échantillon total - Calcul de corrélation sur la base du khi 2

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 18

nom du prof, nombre de sollicitation pour 1 élève

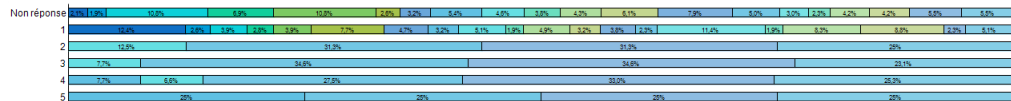
	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rb 2 4*	rb 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya 1 3*	wya 2 3*
Non réponse	22	20	114	73	114	27	34	57	48	40	45	64	83	53	32	24	44	44	58	58
1	66	14	21	15	21	41	25	17	27	10	26	17	20	12	61	10	44	47	12	27
2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	4
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	9	0	0	0	0	9	6
4	0	0	0	0	0	0	0	7	6	0	0	0	0	25	0	0	0	0	30	23
5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = <0,01 ; Khi2 = 733,19 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



nom du prof, nombre de sollicitation pour 1 élève

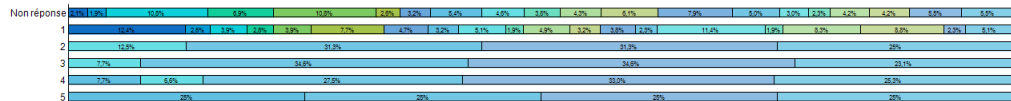
	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rb 2 4*	rb 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya 1 3*	wya 2 3*
Non réponse	22	20	114	73	114	27	34	57	48	40	45	64	83	53	32	24	44	44	58	58
1	66	14	21	15	21	41	25	17	27	10	26	17	20	12	61	10	44	47	12	27
2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	4
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	9	0	0	0	0	9	6
4	0	0	0	0	0	0	0	7	6	0	0	0	0	25	0	0	0	0	30	23
5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = <0,01 ; Khi2 = 733,19 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 19

nom du prof, nombre de sollicitation pour tous les él

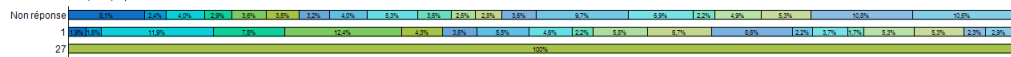
	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rb 2 4*	rb 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya 1 3*	wya 2 3*
Non réponse	72	21	36	26	32	31	29	36	47	32	23	25	32	87	62	20	44	47	96	95
1	16	13	99	62	103	36	30	46	38	18	48	56	71	18	31	14	44	44	19	24
27	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = 0,00 ; Khi2 = 334,30 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 20

nom du prof, nombre d'interventions dans le cours

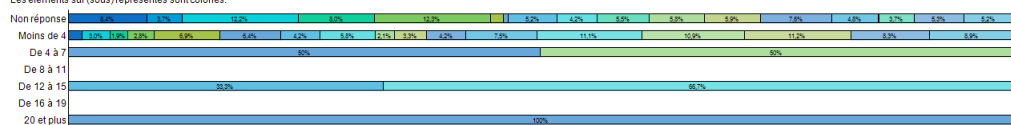
	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rb 2 4*	rb 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya 1 3*	wya 2 3*
Non réponse	76	34	111	73	112	12	5	47	38	50	53	54	89	44	1	24	0	0	48	47
Moins de 4	12	0	24	15	23	56	52	34	47	0	17	27	34	61	90	0	88	91	67	72
De 4 à 7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
De 8 à 11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
De 12 à 15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
De 16 à 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 et plus	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khi2 = 781,48 ; ddl = 76 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



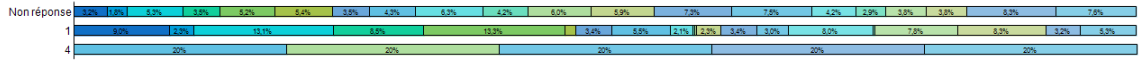
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 21

nom du prof, comportement d'écoute avec 1 élève (maxi)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	37	21	61	40	60	62	40	50	73	49	69	68	84	87	48	33	44	44	96	88
1	51	13	74	48	75	6	19	31	12	1	1	13	19	17	45	1	44	47	18	30
4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = 0,00 ; Kht2 = 305,23 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



Echantillon total - Dépouillement automatique - page 22

nom du prof, nombre d'interactions individuelles en r

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	29	23	58	40	61	56	27	57	54	50	48	53	65	80	91	33	44	44	88	89
Moins de 2	59	11	72	44	69	7	17	22	21	0	17	21	29	25	2	1	11	10	27	30
2	0	0	4	4	4	0	7	0	6	0	5	3	4	0	0	0	27	29	0	0
3	0	0	0	0	0	3	4	2	4	0	1	4	5	0	0	0	6	8	0	0
4	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 et plus	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Kht2 = 701,87 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



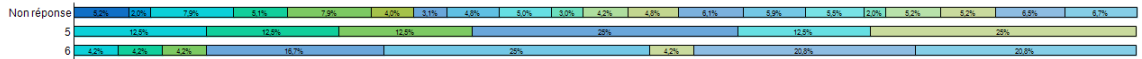
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 23

nom du prof, liberté de parole (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	133	86	133	68	53	82	84	50	71	81	103	99	93	34	88	88	110	114
5	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
6	0	0	1	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	5	5

p = <0,01 ; Kht2 = 78,77 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



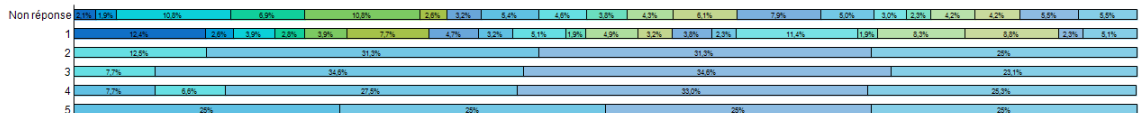
Echantillon total - Dépouillement automatique - page 24

nom du prof, nombre de sollicitation pour 1 élève

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	22	20	114	73	114	27	34	57	48	40	45	64	83	53	32	24	44	44	58	58
1	66	14	21	15	21	41	25	17	27	10	26	17	20	12	61	10	44	47	12	27
2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	4
3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9	6
4	0	0	0	0	0	0	0	7	6	0	0	0	0	25	0	0	0	0	30	23
5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = <0,01 ; Kht2 = 733,19 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.



nom du prof, absence d'écoute avec tous les élèves

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	87	134	68	59	82	69	50	38	81	103	96	93	34	82	86	105	110
1	0	0	1	1	1	0	0	0	16	0	35	0	0	9	0	0	6	5	10	9

p = <0,01 ; Khl2 = 358,19 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
5,4%	17,2%
1,1%	3,4%
8,2%	24,6%
5,9%	17,2%
6,2%	18,2%
4,2%	12,3%
3,8%	11,2%
5,0%	14,6%
4,2%	12,3%
3,1%	9,1%
2,2%	6,5%
5,0%	14,6%
6,3%	18,2%
5,9%	17,2%
5,7%	16,7%
2,1%	6,1%
5,0%	14,6%
5,3%	15,6%
6,4%	18,8%
6,7%	19,7%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 29

nom du prof, nombre d'interactions individuelles en r

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	29	23	58	40	61	56	27	57	54	50	48	53	65	80	91	33	44	44	88	89
Moins de 2	59	11	72	44	69	7	17	22	21	0	17	21	29	25	2	1	11	10	27	30
2	0	0	4	4	4	0	7	0	6	0	5	3	4	0	0	0	27	29	0	0
3	0	0	0	0	0	3	4	2	4	0	1	4	5	0	0	0	6	8	0	0
4	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 et plus	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 701,87 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1	2	3	4	5	6 et plus
3,8%	3,4%	4,3%	3,7%	6,6%	5,1%	2,6%
10,3%	1,6%	14,3%	3,9%	19,9%	3,4%	6,4%
4,3%	4,3%	4,3%	7,6%	6,9%	5,4%	3,2%
3,1%	10,8%	5,4%	10,8%	2,7%	10,8%	13,8%
30,7%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 30

nom du prof, nombre d'interactions individuelles sans

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	32	129	83	128	53	51	69	83	50	67	78	97	104	2	34	88	91	114	102
Moins de 4	0	2	0	5	7	14	6	12	2	0	3	3	6	1	86	0	0	0	1	17
De 4 à 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
De 8 à 11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
De 12 à 15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
De 16 à 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 et plus	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 920,21 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1	2	3	4	5	6 et plus
4,7%	2,1%	4,4%	6,4%	3,9%	3,4%	3,9%
3,9%	2,9%	4,1%	5,2%	3,9%	1,8%	3,9%
50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 31

nom du prof, nombre total d'échanges

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	33	42	29	43	4	7	28	30	50	4	20	28	58	2	34	0	0	66	65
Moins de 4	2	1	92	59	91	61	46	53	54	0	66	54	67	47	87	0	88	91	49	54
De 4 à 7	0	0	1	0	1	2	4	1	1	0	1	7	8	0	1	0	0	0	0	0
De 8 à 11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
De 12 à 15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
De 16 à 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 et plus	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 773,22 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1	2	3	4	5	6 et plus
13,7%	6,2%	6,7%	4,6%	6,6%	4,9%	4,6%
6,7%	5,9%	8,6%	5,7%	4,9%	5,2%	5,1%
3,7%	3,7%	7,4%	14,8%	3,7%	3,7%	3,7%
33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 32

nom du prof, différé

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	134	68	57	79	84	50	70	81	103	90	90	34	88	91	99	105
1	0	0	0	0	1	0	2	3	1	0	1	0	0	15	3	0	0	0	16	14

p = <0,01 ; Khl2 = 143,33 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	3,8%	12,0%	8,1%	6,2%	8,0%	4,1%	3,4%	4,7%	5,0%	3,0%	4,2%	4,9%	8,2%	5,4%	5,4%	12,0%	5,3%	5,9%	5,9%	6,9%	
1	1,8%	3,8%	5,4%	1,2%	1,8%				5,4%				28,8%						28%		

nom du prof, non différé

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	23	34	4	3	5	10	6	23	5	0	0	3	3	25	4	34	0	0	29	33
1	65	0	131	85	130	58	52	59	80	50	71	78	100	80	89	0	88	91	86	86
2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = 0,00 ; Khl2 = 616,65 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	9,4%	12,0%	11,8%	12,0%	4,1%	2,8%	9,4%	2,0%	10,2%	11,8%	13,9%			11,9%		13,9%			13,9%	
1	4,4%	3,8%	5,7%	8,0%	3,9%	3,9%	4,0%	5,4%	3,4%	4,8%	5,9%	8,8%	8,8%	5,4%	6,0%	5,9%	8,2%	8,8%	5,8%	5,8%
2									100%											

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 33

nom du prof, questions sur le cours (total ind + coll)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	31	33	23	32	40	41	48	59	40	66	42	54	90	77	25	4	6	98	103
1	0	3	102	65	94	28	16	34	26	0	5	39	49	15	16	9	84	85	17	16
2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 820,21 ; ddl = 76 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	8,7%	3,1%	3,3%	2,9%	3,2%	4,0%	4,1%	5,0%	6,4%	4,2%	5,2%	8,9%	7,6%	2,8%		9,7%			10,2%	
1	14,8%			9,2%		15,4%	4,0%	2,8%	4,8%	3,7%	5,5%	7,0%	2,1%	2,3%	11,9%			12,1%	2,4%	2,8%
2																				
4																				
5																				

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 34

nom du prof, écoute attentive (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	63	20	42	29	43	5	7	23	39	48	19	32	42	52	1	32	0	0	57	56
1	0	0	2	2	2	0	2	1	4	1	15	4	5	3	0	2	1	1	5	4
2	1	0	0	0	0	13	3	4	12	1	18	0	0	7	1	0	41	40	6	4
3	0	0	4	4	4	0	0	6	7	0	11	9	10	3	11	0	4	4	3	8
4	4	14	28	18	28	23	10	23	5	0	7	11	12	11	29	0	6	6	11	14
5	20	0	52	29	51	21	21	23	15	0	1	19	27	21	49	0	36	40	24	26
6	0	0	7	6	7	6	16	2	3	0	0	6	7	8	2	0	0	0	9	7

p = <0,01 ; Khl2 = 1103,42 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	10,0%	3,0%	9,0%	3,0%	7,0%	1,0%	3,0%	6,4%	7,9%	3,1%	5,2%	8,9%	6,5%	5,2%		9,7%			9,2%	
1	3,0%	0,0%	3,0%	3,0%	1,0%	7,4%	11,0%		27,0%		7,4%	9,2%	9,8%	4,7%	11,9%			9,2%	7,4%	
2	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	7,9%		11,9%	4,0%			27,2%								4,0%	2,8%
3	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%	8,0%	8,0%	11,9%		10,2%		11,4%	5,4%		12,0%		4,9%	4,9%	5,4%	9,1%	
4	6,0%	5,4%	10,9%	6,9%	9,9%	10,9%	8,0%	3,8%	9,8%	1,9%	2,7%	4,4%	4,8%	4,2%	11,2%		2,3%	2,3%	4,2%	3,4%
5	29,0%	0,0%	59,0%	31,0%	57,0%	42,0%	44,0%	32,0%	4%	5,7%	4,4%			10,0%		7,9%		5,4%	5,1%	5,8%
6	0,0%	0,0%	6,1%	7,0%	7,0%	10,0%		2,3%	3,5%	7,0%	8,1%	9,8%	12,0%	10,9%		0,0%		9,1%	6,1%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 35

nom du prof, écoute distraite (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*	
Non réponse	87	34	134	87	134	68	59	81	81	49	71	77	98	89	93	34	80	84	95	106	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	4	1	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	2
5	0	0	1	1	1	0	0	1	2	1	0	4	5	5	0	0	3	2	6	5	5
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	1	1	5	5	5

p = <0,01 ; Khl2 = 206,62 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	8.4%	12.1%	6.1%	6.2%	6.1%	4.1%	3.6%	4.9%	4.9%	3.0%	4.3%	4.7%	6.0%	6.4%	5.7%	2.1%	4.9%	6.1%	6.0%	6.2%
1	33.3%																			
2	100%																			
3	9.1%	9.1%	36.4%				33.3%				36.4%				8.1%					
4	44.4%																			
5	4.7%	4.7%	4.7%	4.7%	4.7%	10.6%	10.6%	10.6%	10.6%	6.1%	6.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%
6	5.6%	27.8%				5.6%	5.6%	27.8%				27.8%				27.8%				

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 36

nom du prof, hésitation

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*	
Non réponse	88	32	134	88	134	68	59	82	81	50	60	81	103	105	93	34	88	91	115	119	
1	0	2	1	0	1	0	0	0	4	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 166,57 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5.4%	1.9%	7.9%	5.4%	7.9%	4.0%	3.5%	4.8%	4.6%	2.9%	3.5%	4.6%	6.0%	6.4%	5.5%	2.0%	5.2%	5.3%	6.7%	7.0%
1	10.9%																			

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 37

nom du prof, mobilité (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	45	22	62	46	63	3	8	27	4	48	0	13	17	0	1	34	0	0	0	7
1	7	0	23	10	22	0	9	10	45	2	36	12	16	53	39	0	19	18	58	57
2	4	0	23	13	23	8	6	7	19	0	26	23	29	5	15	0	35	39	4	12
3	1	0	7	1	7	3	5	0	6	0	4	19	25	0	4	0	4	3	0	2
4	0	1	11	11	11	16	9	6	10	0	5	9	10	2	4	0	28	29	3	5
5	31	11	8	6	8	28	10	14	1	0	0	1	1	4	15	0	1	1	4	3
6	0	0	1	1	1	10	12	18	0	0	0	4	5	41	15	0	1	1	46	33

p = <0,01 ; Khl2 = 1759,05 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	11.9%	5.9%	10.2%	11.3%	10.6%	0.2%	0.8%	11.8%	1.0%	12.0%	0.0%	3.2%	4.0%	0.0%	1.2%	5.2%	4.3%	4.3%	6.0%	10.8%
1	3.8%	2.2%	10.0%	12.1%	10.2%	0.0%	3.2%	2.0%	3.7%	12.2%	0.0%	3.9%	4.4%	4.1%	13.9%	13.1%	13.1%	13.1%	13.1%	13.1%
2	7.9%	4.0%	7.9%	3.7%	2.4%	6.8%	6.9%	7.9%	10.0%	1.7%	5.2%	12.0%	16.4%	4.1%	12.0%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%
3	7.7%	7.7%	3.9%	6.8%	6.8%	4.4%	20.9%	27.8%	4.2%	4.4%	3.3%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%	12.2%
4	6.8%	6.8%	6.8%	9.4%	5.3%	3.5%	5.0%	2.9%	5.3%	6.8%	1.4%	16.8%	17.1%	17.1%	17.1%	17.1%	17.1%	17.1%	17.1%	17.1%
5	14.1%	14.1%	1.8%	5.4%	4.1%	3.4%	19.0%	9.8%	9.8%	1.1%	12.1%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%	10.2%
6	5.8%	6.2%	3.9%	2.1%	2.4%	21.7%	7.9%	1.1%	24.3%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%	17.6%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 38

nom du prof, va vers les élèves

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	48	23	130	84	130	29	37	57	79	49	66	77	98	57	83	33	88	91	62	80
1	40	11	5	4	5	39	22	25	6	1	5	4	5	48	10	1	0	0	53	39

p = <0,01 ; Khl2 = 403,68 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	16.8%	1.9%	9.2%	6.0%	9.4%	14.1%	14.6%	14.1%	5.8%	3.8%	4.7%	5.9%	7.0%	4.1%	5.9%	2.4%	6.8%	6.8%	6.4%	6.7%
1	12.4%	3.4%	1.9%	1.8%	12.1%	6.8%	7.7%	1.9%	1.6%	1.9%	1.9%	1.9%	1.9%	3.1%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%	16.4%

nom du prof, gestion de classe (silence, consignes...)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van 2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	74	28	112	74	112	43	38	69	44	13	6	67	84	70	79	33	80	84	78	85
1	14	6	23	14	23	25	21	13	41	37	65	14	19	35	14	1	8	7	37	34

p = <0,01 ; Khl2 = 328,07 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	8.0%	7.2%	10.7%	6.8%	10.0%	14.4%	13.2%	14.1%	10.5%	3.3%	0.8%	11.4%	13.1%	10.0%	10.0%	4.2%	6.8%	6.8%	6.1%	6.7%
1	18.9%	5.1%	13.1%	6.1%	6.8%	4.7%	2.8%	9.1%	8.2%	16.4%	16.4%	3.1%	4.2%	7.8%	3.1%	1.6%	1.6%	8.2%	7.6%	7.6%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 39

nom du prof, coupe la parole

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	86	34	135	88	135	68	59	82	85	50	71	81	103	105	93	33	87	90	115	119
1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0

p = 0,07 ; Kht2 = 28,60 ; ddl = 19 (PS)

La relation est peu significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	1
86%	40%
24%	20%
7%	20%
5%	
7%	
4%	
3,4%	
4%	
4,9%	
2,9%	
4,1%	
4,7%	
6,0%	
6,1%	
5,4%	
1,9%	
5,1%	
5,2%	
6,7%	
6,9%	

nom du prof, change de lieu d'échange

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	48	25	133	86	132	52	54	75	65	18	41	69	89	96	93	15	52	55	106	110
1	40	9	2	2	3	16	5	7	20	32	30	12	14	9	0	19	36	36	9	9

p < 0,01 ; Kht2 = 359,61 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
62,5%	10,9%
17,6%	3,9%
9,4%	5,2%
6,1%	11,8%
9,3%	8,5%
5,7%	10,3%
3,8%	
5,2%	
6,6%	
3,2%	
4,9%	
6,2%	
6,8%	
6,6%	
3,7%	
3,9%	
7,8%	
7,8%	
2,9%	
2,9%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 40

nom du prof, reste au même endroit

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	79	19	86	59	87	65	17	38	50	44	37	58	72	64	2	24	36	36	69	62
1	9	15	49	29	48	3	42	44	35	6	34	23	31	41	91	10	52	55	46	57

p < 0,01 ; Kht2 = 287,11 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
7,6%	1,9%
1,9%	3,8%
8,6%	5,9%
6,7%	4,7%
6,5%	10,7%
10,7%	3,8%
5,0%	4,4%
4,4%	3,7%
5,8%	5,8%
7,2%	7,2%
6,4%	2,4%
3,9%	3,8%
6,9%	6,9%
6,2%	7,9%

nom du prof, régulation de conflits

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	134	68	59	82	85	50	70	81	103	104	91	34	88	91	114	118
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	1

p = 0,69 ; Kht2 = 15,51 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	1
6,1%	14,9%
10,3%	14,9%
7,9%	14,9%
6,1%	14,9%
4,0%	14,9%
3,4%	14,9%
4,8%	14,9%
5,0%	14,9%
2,9%	14,9%
4,1%	14,9%
4,7%	14,9%
6,0%	14,9%
6,1%	14,9%
5,3%	14,9%
12,0%	14,9%
5,1%	14,9%
5,3%	14,9%
6,6%	14,9%
6,9%	14,9%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 41

nom du prof, gestion de cas personnels disciplinaires

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	119	76	120	27	36	53	66	50	70	32	41	55	71	34	88	91	59	76
1	0	0	16	12	15	41	23	29	19	0	1	49	62	50	22	0	0	0	56	43

p < 0,01 ; Kht2 = 426,93 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
8,8%	3,7%
1,0%	2,7%
9,3%	3,4%
6,9%	9,4%
9,3%	6,3%
6,1%	6,6%
6,1%	6,9%
11,2%	11,2%
14,9%	14,9%
11,4%	11,4%
5,0%	5,0%
12,8%	12,8%
9,9%	9,9%

nom du prof, gestion de cas personnels autres (pb per

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	88	133	64	55	81	85	50	71	81	103	105	90	34	88	91	115	119
1	0	0	1	0	2	4	4	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0

p < 0,01 ; Kht2 = 60,52 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
6,1%	6,7%
10,0%	13,3%
7,8%	13,3%
6,1%	13,3%
7,8%	13,3%
3,7%	3,7%
3,2%	3,2%
4,7%	4,7%
5,0%	5,0%
2,9%	2,9%
4,2%	4,2%
4,7%	4,7%
6,0%	6,0%
6,1%	6,1%
5,3%	5,3%
10,0%	10,0%
5,1%	5,1%
5,3%	5,3%
6,7%	6,7%
7,0%	7,0%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 42

nom du prof, difficultés de compréhension/conseils/ai

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	72	26	128	83	129	63	44	59	55	50	65	73	88	51	71	34	11	11	58	66
1	16	8	7	9	6	9	15	23	30	0	6	8	15	54	22	0	77	80	57	53

p = <0,01 ; Khl2 = 569,23 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	8.8%	2.4%	10.9%	5.7%	10.4%	5.1%	3.6%	4.8%	4.4%	4.0%	5.9%	7.1%	4.1%	5.7%	2.7%	4.7%	5.3%			
1	3.3%	1.6%	3.1%	4.7%	5.2%	11.6%	3.3%	11.1%	4.8%	15.8%			18.4%		11.7%		19.9%			

nom du prof, distanciation/programme

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	132	87	132	68	59	82	84	50	71	81	103	104	93	34	88	91	114	118
1	0	0	3	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = 0,54 ; Khl2 = 17,81 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	5.0%	2.0%	7.7%	5.1%	7.7%	4.0%	3.4%	4.8%	4.9%	2.9%	4.1%	4.7%	6.0%	6.1%	5.4%	2.0%	5.1%	5.3%	6.7%	6.9%
1	27.8%				9.1%			27.3%					9.1%		9.1%		9.1%		9.1%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 43

nom du prof, aparté hors programme

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	127	84	127	56	59	71	85	49	67	81	103	105	63	30	88	91	115	111
1	0	0	8	4	8	12	0	11	0	1	4	0	0	0	30	4	0	0	0	8

p = <0,01 ; Khl2 = 221,43 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5.4%	2.1%	7.8%	5.1%	7.8%	3.4%	3.6%	4.3%	5.2%	3.0%	4.1%	5.0%	6.3%	6.4%	3.9%	1.2%	5.4%	5.9%	7.0%	6.8%
1	5.9%	4.4%	3.9%		13.8%			16.2%		4.4%			39.2%				4.4%		9.9%	

nom du prof, support hors programme

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	85	50	71	81	103	105	93	33	88	91	115	119
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 49,73 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5.3%	2.0%	7.8%	5.1%	7.8%	3.9%	3.4%	4.8%	4.9%	2.9%	4.1%	4.7%	6.0%	6.1%	5.4%	1.9%	5.1%	5.3%	6.7%	6.9%
1																100%				

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 44

nom du prof, support hors manuel

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	84	50	69	81	103	104	93	29	88	91	114	116
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	5	0	0	1	3

p = <0,01 ; Khl2 = 106,79 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5.0%	2.0%	7.9%	5.1%	7.9%	4.0%	3.4%	4.8%	4.9%	2.9%	4.7%	6.0%	6.1%	5.4%	1.7%	5.1%	5.3%	6.7%	6.9%
1	7.7%		15.6%		7.7%			38.6%						7.7%				23.1%	

nom du prof, utilise le manuel

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	83	34	135	88	135	68	59	82	71	42	40	81	103	105	93	27	88	91	115	119
1	5	0	0	0	0	0	0	0	14	8	31	0	0	0	0	7	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 451,90 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5.0%	2.0%	8.1%	5.8%	8.1%	4.1%	3.6%	4.9%	4.3%	2.8%	2.4%	4.9%	6.2%	6.3%	5.6%	1.6%	5.9%	6.9%	7.2%
1	7.7%		21.5%		15.9%			47.7%											19.8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 48

nom du prof, voix neutre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	84	34	71	44	63	41	56	57	54	48	59	36	50	64	51	31	58	62	68	70
1	4	0	64	44	72	27	3	25	31	2	12	45	53	41	42	3	30	29	47	49

p = <0,01 ; Khl2 = 190,95 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	78%	81%	84%	49%	61%	37%	61%	52%	49%	44%	54%	32%	49%	68%	48%	28%	53%	58%	62%	64%
1	102%		71%	118%	84%	1	4%	5,0%	119%	72%		88%	88%	67%	48%	47%	78%			79%

nom du prof, voix nuancée

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	84	30	65	46	65	47	27	51	52	49	67	38	47	63	25	31	32	30	70	75
1	4	4	70	42	70	21	32	31	33	1	4	43	56	42	68	3	56	61	45	44

p = <0,01 ; Khl2 = 259,13 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	88%	30%	69%	46%	69%	47%	27%	51%	52%	49%	67%	38%	47%	63%	25%	31%	32%	30%	70%	75%
1	98%		88%	96%	98%	29%	44%	42%	44%	1	59%	77%	58%	93%	77%	48%	84%	62%	62%	69%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 49

nom du prof, communique sur la base de l'humour

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	67	49	81	81	50	71	81	103	99	93	32	83	84	108	114
1	0	0	0	0	0	1	4	1	4	0	0	0	0	6	0	2	5	7	7	5
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 228,63 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	61%	12%	61%	67%	61%	40%	29%	44%	40%	32%	42%	48%	61%	59%	55%	19%	10%	50%	64%	60%
1	24%		24%	98%		142%		48%		119%		187%				167%				119%
3										100%										
4										100%										
5										100%										
6										100%										

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 50

nom du prof, communique sur la base d'un ton neutre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	4	4	4	10	46	25	25	50	60	4	4	24	2	34	1	1	27	31
1	0	0	0	0	0	13	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	3	1	3	13	4	5	1	0	1	3	4	6	18	0	2	1	7	5
3	0	0	14	7	14	3	3	8	18	0	2	12	16	17	41	0	67	72	17	21
4	0	0	42	29	42	6	1	17	17	0	8	46	58	22	13	0	10	9	25	21
5	0	0	54	35	62	22	2	21	15	0	0	16	21	19	15	0	8	8	21	23
6	0	0	18	12	10	1	3	3	9	0	0	0	0	2	0	0	0	0	18	18
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 2033,74 ; ddl = 152 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	18%	7%	112%	8%	6%	62%	109%	148%	148%	109%	148%	4%	4%	24%	2%	34%	1%	1%	27%	31%
1						13%		3%												18%
2	3%	3%		16%	6%	6%	3%	3%	3%	7%				28%		2%		9%	6%	
3	4%	12%	42%	54%	39%	48%	5%	12%		20%				21%				61%	63%	
4	11%		79%	119%	119%	10%	4%	22%	12%			18%		60%	38%	27%	23%	69%	57%	
5	18%		102%		161%		6%	14%	14%	47%	61%	68%	44%	23%	23%	61%		67%		
6	16%		109%		95%		47%	27%	61%			18%		14%				16%		
7																				
12																				

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 51

nom du prof, communique sur la base de l'émotion (éne)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	87	134	68	58	81	78	50	61	72	92	93	93	34	88	91	102	107
1	0	0	1	1	0	0	1	0	7	0	10	9	11	1	0	0	0	0	1	2
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	3
4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	5	4
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2

p = <0,01 ; Khi2 = 257,86 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1	2	3	4	5
8.4%	12.7%	8.1%	12.7%	8.1%	12.7%
5.0%	14.4%	2.9%	19.9%	22.7%	20.9%
16.7%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	16.7%
7.1%	28.6%	35.7%	28.6%	28.6%	
33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	

nom du prof, colère feinte

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	34	135	88	135	65	59	82	82	49	68	81	103	101	93	34	86	90	112	116
1	1	0	0	0	0	3	0	0	3	1	3	0	0	4	0	0	2	1	3	3

p = 0,04 ; Khi2 = 30,96 ; ddl = 19 (S)

La relation est significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
5.1%	2%
4.2%	12.8%
12.5%	12.5%
4.2%	12.5%
16.7%	8.3%
4.2%	12.5%
12.5%	12.5%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 52

nom du prof, colère réelle

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	84	50	70	81	103	104	93	34	88	91	114	118
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = 0,83 ; Khi2 = 13,13 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	1
5.1%	12%
7.9%	5.2%
5.2%	7.9%
4.2%	3.4%
4.8%	4.8%
2.8%	4.1%
4.7%	6.0%
5.1%	5.3%
5.8%	2%
5.1%	5.3%
5.8%	5.8%
5.8%	5.8%

nom du prof, sanctions

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	81	83	50	67	81	103	105	91	34	88	91	115	118
1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	4	0	0	0	2	0	0	0	0	1

p = <0,01 ; Khi2 = 48,21 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
5.1%	12%
10%	20%
20%	40%
4.7%	4.8%
2.8%	3.9%
4.7%	6.0%
5.1%	5.3%
5.8%	2%
5.1%	5.3%
5.8%	5.8%
5.8%	5.8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 53

nom du prof, Jugement POSITIF sur la réponse de l'é

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	81	33	82	53	82	50	44	62	81	50	71	74	95	105	74	33	82	85	115	112
1	7	1	53	35	53	18	15	20	4	0	0	7	8	0	19	1	6	6	0	7

p = <0,01 ; Khi2 = 288,20 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
6.1%	2.9%
3.8%	1.6%
5.8%	3.4%
3.4%	3.0%
4.2%	4.5%
3.4%	4.8%
5.1%	6.8%
7.2%	5.1%
5.1%	2.9%
5.8%	5.8%
7.9%	7.9%
2.9%	1.6%
2.9%	1.6%
2.9%	1.6%

nom du prof, Jugement NEGATIF sur la réponse de l'é

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	79	34	118	76	118	58	48	76	84	50	71	81	103	100	78	34	82	85	110	111
1	9	0	17	12	17	10	11	6	1	0	0	0	0	5	15	0	6	6	5	8

p = <0,01 ; Khi2 = 80,37 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.

Répartition en 6 classes de même amplitude

Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
4.9%	2.1%
7.9%	19.5%
9.4%	19.5%
3.8%	3.0%
3.0%	4.8%
5.1%	6.8%
3.1%	4.4%
5.1%	6.8%
6.2%	4.7%
6.2%	3.9%
4.9%	11.7%
5.1%	4.7%
5.8%	5.8%
7.0%	6.2%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 54

nom du prof, jugement sur la personne de l'é

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	88	134	68	58	82	85	50	71	81	103	105	93	34	88	90	115	119
1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0

p = 0,43 ; Khi2 = 19,41 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	5%	10%	7%	5%	7%	4%	3%	4%	4%	2%	4%	6%	6%	5%	2%	5%	5%	6%	6%
1	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 55

nom du prof, temps consacré (en secondes)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	0	0	6	3	5	1	1	5	1	0	0	2	0	21	1	1	0	0	21	18
Moins de 60	82	31	128	84	129	63	54	70	78	43	60	76	103	72	87	28	82	78	87	94
De 60 à 119	5	2	1	1	1	1	2	3	6	7	8	3	0	10	3	3	5	9	4	5
De 120 à 179	1	1	0	0	0	2	2	4	0	0	1	0	0	2	1	1	1	4	3	2
De 180 à 239	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
De 240 à 299	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
300 et plus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

p < 0,01 ; Khi2 = 326,03 ; ddl = 95 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	7%	3%	5%	5%	5%	2%	2%	24%	2%	2%	2%	2%	2%	24%	2%	2%	2%	2%	20%	
Moins de 60	34%	12%	4%	5%	3%	4%	3%	4%	5%	2%	3%	5%	6%	4%	4%	4%	12%	5%	5%	6%
De 60 à 119	8%	2%	2%	3%	7%	8%	8%	10%	3%	3%	16%	3%	3%	8%	11%	5%	6%	6%	6%	
De 120 à 179	5%	5%	11%	7%	7%	15%	3%	7%	3%	3%	3%	3%	3%	15%	3%	11%	11%	7%	7%	
De 180 à 239						8%										3%				
De 240 à 299																				
300 et plus																			100%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 56

nom du prof, acceptation du point de vue de l'autre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	87	134	68	58	82	85	50	71	81	103	105	92	34	88	91	115	119
1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

p = 0,81 ; Khi2 = 13,62 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	5%	10%	7%	5%	7%	4%	3%	4%	4%	2%	4%	6%	6%	5%	2%	5%	5%	6%	6%
1	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%

nom du prof, accepte d'avoir tort

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	133	86	133	68	58	82	83	50	71	81	103	104	93	33	86	89	114	118
1	0	0	2	2	2	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	2	2	1	1

p = 0,72 ; Khi2 = 15,01 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	5%	10%	7%	5%	7%	4%	3%	4%	4%	2%	4%	6%	6%	5%	2%	5%	5%	6%	6%
1	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%	11%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 57

nom du prof, donne son opinion

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	34	127	84	127	57	42	75	84	50	70	79	100	100	88	34	84	87	111	115
1	1	0	8	4	8	11	17	7	1	0	1	2	3	5	5	0	4	4	4	4

p < 0,01 ; Khi2 = 104,63 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	5%	7%	3%	2%	4%	5%	3%	4%	6%	6%	5%	2%	5%	5%	6%	7%
1	9%	9%	9%	9%	9%	12%	19%	7%	7%	1%	1%	2%	3%	5%	5%	0%	4%	4%	4%

nom du prof, répétition d'une consigne

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	45	53	73	68	50	70	81	103	81	93	32	86	99	90	97
1	0	0	0	0	0	23	6	9	17	0	1	0	0	24	0	2	2	2	25	22

p = <0,01 ; Khi2 = 248,98 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
5.8%	17.2%
2.1%	4.8%
3.8%	6.8%
5.4%	12.6%
6.2%	15.0%
2.8%	1.2%
3.3%	2.1%
4.8%	4.2%
4.2%	5.1%
5.1%	4.2%
4.2%	5.1%
5.1%	6.2%
5.1%	5.1%
5.8%	2.0%
2.0%	5.4%
5.8%	5.8%
5.7%	5.7%
6.1%	6.1%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 58

nom du prof, distance propre (nombre de fois)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	64	45	78	85	50	68	77	98	95	93	34	88	91	103	111
1	0	0	0	0	0	4	14	4	0	0	3	4	5	10	0	0	0	0	12	8

p = <0,01 ; Khi2 = 131,09 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
3.9%	6.5%
12.0%	21.2%
8.1%	6.8%
5.4%	6.8%
3.9%	4.7%
2.7%	6.2%
4.7%	7.8%
5.1%	7.8%
3.0%	1.6%
4.1%	4.9%
4.9%	5.8%
5.8%	5.7%
5.8%	5.8%
2.0%	18.8%
5.2%	18.8%
5.5%	5.5%
6.2%	6.2%
6.7%	6.7%

nom du prof, distance proche (nombre de fois)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	48	9	128	83	128	38	35	48	72	36	56	80	102	69	74	30	88	91	76	89
1	40	25	7	5	7	30	24	34	13	14	15	1	1	36	19	4	0	0	39	30

p = <0,01 ; Khi2 = 329,40 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
23.6%	11.8%
3.2%	7.2%
9.2%	12.2%
9.2%	12.0%
2.0%	3.7%
2.6%	7.0%
2.8%	3.9%
4.1%	3.8%
5.8%	4.1%
7.4%	4.6%
5%	10.9%
5.4%	5.8%
2.2%	11.2%
6.4%	6.4%
5.8%	5.8%
5.8%	5.8%
6.4%	6.4%
6.4%	6.4%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 59

nom du prof, distant

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	71	81	50	62	80	102	97	64	34	88	91	106	103
1	0	0	0	0	0	0	0	11	4	0	8	1	1	8	29	0	0	0	9	16
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = 0,00 ; Khi2 = 246,84 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1	2
3.8%	12.8%	100%
2.6%	4.8%	
10.2%	9.2%	
6.9%	9.2%	
10.2%	9.2%	
4.9%	3.0%	
2.0%	4.3%	
4.7%	5.0%	
4.7%	3.1%	
3.8%	3.8%	
4.9%	4.9%	
6.2%	6.2%	
5.9%	5.9%	
3.9%	2.1%	
2.4%	6.4%	
6.6%	6.6%	
6.6%	6.6%	
6.2%	6.2%	

nom du prof, ouvert

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	34	135	88	135	38	26	62	63	46	65	56	74	77	33	32	53	53	85	86
1	1	0	0	0	0	30	33	20	22	4	6	25	29	28	60	2	35	38	30	33

p = <0,01 ; Khi2 = 345,23 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
8.6%	7.6%
2.6%	3.2%
10.2%	5.1%
6.9%	5.8%
10.2%	5.2%
4.9%	7.2%
2.0%	7.1%
4.7%	7.1%
4.7%	4.3%
3.8%	4.9%
4.9%	4.4%
6.2%	5.8%
5.9%	5.9%
3.9%	2.8%
2.4%	6.4%
6.6%	6.6%
6.6%	6.6%
6.2%	6.2%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 60

nom du prof, souriant/ironie

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	33	133	86	133	55	50	80	83	50	71	78	99	100	93	32	88	91	110	114
1	1	1	2	2	2	13	9	2	2	0	0	3	4	5	0	2	0	0	5	5

p = <0,01 ; Khi2 = 98,36 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
3.4%	7.2%
12.0%	3.4%
3.4%	3.4%
3.4%	3.4%
10.2%	22.4%
6.0%	15.8%
4.9%	3.4%
2.0%	3.4%
4.7%	4.2%
4.7%	4.7%
3.8%	4.9%
4.9%	4.4%
6.2%	5.8%
5.9%	5.9%
3.9%	2.8%
2.4%	6.4%
6.6%	6.6%
6.6%	6.6%
6.2%	6.2%

nom du prof, neutre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	30	8	3	2	3	42	31	27	33	44	68	10	11	41	40	32	38	39	42	43
1	58	26	132	86	132	26	28	55	52	6	3	71	92	64	53	2	50	52	73	76

p = <0,01 ; Khl2 = 489,60 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	5.0%	1.1%	7.2%	5.2%	4.8%	5.6%	7.8%	11.8%	11.7%	11.9%	7.0%	6.8%	5.9%	6.4%	6.8%	7.2%	7.3%
1	5.3%	4.2%	11.8%	7.6%	11.6%	2.3%	2.8%	4.8%	4.6%	5.2%	8.1%	5.8%	4.7%	4.4%	4.6%	6.4%	6.7%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 61

nom du prof, attitude fermée (sourcis, bouche...)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	86	34	95	68	95	60	55	81	60	48	4	79	101	98	83	34	83	86	108	112
1	2	0	40	20	40	8	4	1	25	2	67	2	2	7	10	0	5	5	7	7

p = <0,01 ; Khl2 = 523,64 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	5.9%	2.2%	6.5%	4.6%	6.3%	4.1%	3.7%	5.5%	4.1%	3.2%	5.4%	6.9%	6.7%	5.8%	2.3%	5.6%	5.9%	7.3%	7.6%
1	15.7%	7.6%	15.7%	3.1%	3.2%	3.8%	26.4%	3.6%	3.9%	3.2%	3.8%	3.8%							

nom du prof, recul

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	133	88	134	68	59	82	85	50	71	81	103	105	93	34	88	91	115	119
1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = 0,50 ; Khl2 = 18,32 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	6.1%	3.2%	7.7%	5.1%	7.8%	4.0%	3.4%	4.6%	4.9%	2.9%	4.1%	4.7%	6.0%	6.1%	5.4%	2.2%	5.1%	5.3%	6.7%	6.9%
1	36.7%	39.2%																		

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 62

nom du prof, avenant (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	34	16	12	16	2	6	29	41	50	65	22	32	50	4	34	2	2	57	57
1	0	0	15	12	15	4	0	7	7	0	2	2	2	9	11	0	0	0	9	15
2	1	0	93	58	93	3	6	17	9	0	4	3	5	7	11	0	9	9	8	9
3	0	0	10	5	10	1	9	3	19	0	0	49	56	15	17	0	42	44	15	15
4	0	0	1	1	1	42	16	19	8	0	0	5	8	13	26	0	35	36	14	14
5	0	0	0	0	0	10	17	6	1	0	0	0	0	10	24	0	0	0	11	11
6	0	0	0	0	0	6	5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

p = <0,01 ; Khl2 = 2075,47 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	14.1%	8.8%	2.0%	1.6%	2.6%	0.7%	0.6%	4.1%	6.1%	10.9%	3.8%	5.2%	8.1%	8.5%	0.7%	9.2%	9.2%
1	13.8%	10.9%	13.8%	3.9%	6.4%	6.4%	11.8%	11.8%	8.2%	10%	8.2%	13.8%					
2	27.2%	17.0%	27.2%	11.8%	8.0%	2.8%	12.0%	3.2%	2.6%	2.3%	3.8%						
3	3.2%	1.6%	3.2%	1.3%	3.1%	15.8%	18.1%	4.8%	5.9%	13.8%	14.2%	4.9%	4.8%				
4	17.6%	5.7%	7.9%	3.2%	2.1%	3.2%	5.4%	10.9%	14.6%	15.1%	3.9%	5.9%					
5	11.1%	18.9%	9.7%	11.1%	26.7%	12.2%	12.2%										
6	4%	33.9%	6.7%	6.7%	6.7%	6.7%											

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 63

nom du prof, renfermé sur soi

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	83	50	68	81	103	105	93	34	81	84	115	119
1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	7	7	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 97,23 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	5.2%	3.2%	7.9%	5.2%	7.9%	4.0%	3.4%	4.8%	4.9%	2.9%	4.0%	4.8%	6.0%	6.2%	5.4%	2.2%	4.8%	4.9%	6.7%	7.0%
1	10.8%	15.9%	36.8%	36.8%																

nom du prof, barrière par le bureau

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	96	61	96	68	59	80	63	43	50	70	90	87	51	32	88	91	94	93
1	0	0	39	27	39	0	0	2	22	7	21	11	13	18	42	2	0	0	21	26

p = <0,01 ; Khl2 = 212,92 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
61%	13.4%
24%	9.8%
87%	15.4%
43%	7.6%
67%	2.4%
47%	7.2%
31%	3.8%
58%	4.5%
44%	6.2%
30%	14.8%
33%	7.2%
49%	8.6%
63%	6.6%
43%	6.9%
50%	9.1%
70%	3.8%
90%	2.2%
87%	6.1%
51%	5.2%
32%	1.6%
88%	7.2%
91%	9.0%
94%	9.0%
93%	9.0%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 64

nom du prof, barrière par les bras

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	113	77	113	68	53	78	76	50	49	78	99	104	93	33	78	79	114	117
1	0	0	22	11	22	0	6	4	9	0	22	3	4	1	0	1	10	12	1	2

p = <0,01 ; Khl2 = 148,94 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
68%	15.9%
24%	6.9%
71%	15.9%
49%	4.8%
71%	3.1%
63%	3.1%
32%	4.9%
49%	6.2%
48%	6.9%
31%	15.9%
31%	2.8%
49%	3.1%
62%	7.7%
69%	9.2%
62%	1.5%
78%	1.5%
99%	1.5%
104%	2.8%
93%	3.1%
33%	7.7%
78%	9.2%
79%	9.2%
114%	1.5%
117%	1.5%

nom du prof, barrière par les mains

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	103	65	103	68	59	75	68	46	39	79	99	104	93	34	79	78	113	115
1	0	0	32	23	32	0	0	7	17	4	32	2	4	1	0	0	9	13	2	4

p = <0,01 ; Khl2 = 252,79 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
68%	17.8%
24%	16.8%
71%	17.8%
42%	4.8%
65%	3.8%
103%	4.9%
65%	4.4%
103%	3.2%
68%	4.8%
46%	3.2%
39%	5.1%
79%	6.4%
99%	6.7%
104%	6.0%
93%	2.2%
34%	3.1%
79%	5.1%
78%	5.1%
113%	7.2%
115%	7.5%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 65

nom du prof, avenant corporellement

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	65	53	80	81	48	70	76	96	100	78	34	87	90	109	116
1	0	0	0	0	0	3	6	2	4	2	1	5	7	5	15	0	1	1	6	3

p = <0,01 ; Khl2 = 81,10 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
33%	4.9%
12%	12.8%
61%	8.8%
63%	3.2%
61%	6.6%
39%	5.3%
32%	11.8%
48%	8.2%
49%	11.8%
28%	8.2%
42%	24.8%
48%	1.6%
58%	1.6%
67%	9.8%
20%	1.6%
52%	9.8%
64%	9.8%
66%	9.8%
70%	4.9%

nom du prof, communication avec émotion

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	133	87	134	49	58	77	81	50	68	72	92	92	93	34	87	90	102	108
1	0	0	2	1	1	19	1	5	4	0	3	9	11	13	0	0	1	1	13	11

p = <0,01 ; Khl2 = 135,44 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
32%	2.3%
11%	20%
62%	5.9%
63%	3.2%
32%	5.9%
30%	4.2%
38%	3.2%
47%	9.5%
50%	3.1%
31%	4.2%
42%	4.2%
58%	11.8%
68%	19.7%
67%	19.7%
92%	13.7%
93%	13.7%
34%	1.6%
87%	9.8%
90%	9.8%
102%	1.6%
108%	11.8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 66

nom du prof, communication neutre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	82	34	20	10	20	47	44	44	60	46	67	52	69	70	65	34	74	78	74	78
1	6	0	115	78	115	21	15	38	25	4	4	29	34	35	28	0	14	13	41	41

p = <0,01 ; Khl2 = 535,35 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorés.

Non réponse	1
72%	17.8%
32%	10.9%
18%	17.8%
12%	4.8%
43%	4.1%
41%	5.8%
42%	4.2%
63%	9.5%
49%	3.1%
65%	4.2%
68%	4.2%
68%	11.8%
61%	19.7%
32%	1.6%
68%	9.8%
72%	13.7%
63%	13.7%
34%	1.6%
74%	9.8%
78%	9.8%
74%	1.6%
78%	11.8%

nom du prof, communication avec émotion au sujet du c

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	32	135	88	135	46	58	74	82	50	71	70	90	93	93	34	88	91	103	109
1	0	2	0	0	0	22	1	8	3	0	0	11	13	0	0	0	0	0	6	5
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	5	4

p = <0,01 ; Kht2 = 284,30 ; ddl = 57 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	54%	12%	83%	54%	83%	1,20%	3,6%	4,9%	5,0%	3,1%	4,4%	4,2%	5,8%	5,7%	5,7%	12,1%	5,4%	5,6%	6,3%	6,7%
1	26%		38,9%					10,8%	3,9%		14,9%			17,1%			6,8%		7,8%	6,6%
2											38,9%									
4												4%								26,7%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 67

nom du prof, communication neutre au sujet du cours (

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	67	34	15	10	17	51	50	44	35	44	71	4	4	26	32	32	46	49	28	38
1	21	0	0	0	0	17	6	9	7	6	0	0	0	2	0	2	42	42	3	5
2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	12	13	0	0	0	12	11
3	0	0	11	6	11	0	0	2	3	0	0	8	12	9	15	0	0	0	10	13
4	0	0	27	18	27	0	2	12	14	0	0	45	55	16	32	0	0	0	18	16
5	0	0	61	37	59	0	1	10	16	0	0	24	32	18	1	0	0	0	22	16
6	0	0	21	17	21	0	0	2	10	0	0	0	0	21	0	0	0	0	22	20

p = <0,01 ; Kht2 = 1696,10 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	84%	49%	32%	24%	73%	72%	67%	50%	53%	15,2%	11	3,7%	4,6%	4,6%	6,6%	7,0%	4,0%	5,0%	
1	10,6%		19,4%	3,7%	6,8%	4,3%	3,7%	1,8%		25,0%					29,8%			1,8%	3,1%
2	6,9%		23,0%							20,9%									21,9%
3	11%		6%	11%	2%	3%	6%		12%		9%		15%		10%			13%	
4	3,6%		9,4%	9,8%	4,3%	5,2%		16,0%			19,8%			5,7%	11,2%			6,4%	5,7%
5			20,6%		16,8%			19,9%		3,4%	5,4%	8,1%		10,8%	6,1%			7,2%	5,4%
6			15,7%		12,7%			15,7%	8,5%	7,8%		15,7%			15,4%				14,9%

nom du prof, dit au revoir

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	87	134	68	58	81	85	50	70	81	102	103	93	34	88	91	114	118
1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	1	1

p = 0,95 ; Kht2 = 10,11 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude

Non réponse	8,0%	12,0%	7,8%	6,1%	7,8%	4,0%	3,4%	4,7%	5,0%	2,9%	4,1%	4,7%	6,0%	6,0%	5,4%	12,0%	5,1%	5,2%	6,7%	6,9%
1	9,1%		9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	15,2%			9,1%	9,1%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 68

nom du prof, communique sur la base de la passion (éc

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	131	85	131	8	21	61	60	50	64	78	98	80	93	34	3	2	88	95
1	0	0	0	0	0	2	15	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	1
2	0	0	3	2	3	14	9	5	7	0	4	0	0	5	0	0	6	6	5	4
3	0	0	1	1	1	12	6	2	9	0	1	3	5	8	0	0	38	39	8	8
4	0	0	0	0	0	12	4	7	7	0	0	0	0	7	0	0	36	39	8	7
5	0	0	0	0	0	11	3	3	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	4
6	0	0	0	0	0	9	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Kht2 = 1495,89 ; ddl = 114 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	8,7%	2,9%	10,0%	6,6%	10,0%	11,0%	4,7%	8,6%	3,8%	4,9%	6,0%	7,8%	6,1%	7,1%	2,8%	6,7%	7,8%	
1	6,9%		44,1%					2,9%	5,9%	5,9%				14,7%			2,9%	2,9%
2	4,1%	2,7%	4,1%					12,2%	6,9%	9,6%	9,6%			5,2%		5,2%	6,3%	5,6%
3	11		4,2%	6,2%	12,1%	5,6%				20,6%				27,6%			5,6%	5,6%
4	9,6%		3,1%	9,6%	9,6%	9,6%				20,6%				30,7%			6,3%	6,3%
5			39,9%					9,7%	5,7%			18,1%			16,1%			12,9%
6								69,2%						7,7%				20,1%

nom du prof, est malhonnête (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	85	50	71	81	103	105	93	34	87	90	115	119
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0

p = 0,57 ; Kht2 = 17,29 ; ddl = 19 (NS)

La relation n'est pas significative.

Non réponse	5,9%	12,0%	7,8%	6,1%	7,8%	3,9%	3,4%	4,8%	4,9%	2,9%	4,1%	4,7%	6,0%	6,1%	5,4%	12,0%	5,1%	5,2%	6,7%	6,9%
6																			5%	5%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 69

nom du prof, encouragements

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	86	34	134	88	134	45	52	74	84	50	71	80	102	101	92	29	88	91	109	114
1	2	0	1	0	1	23	7	8	1	0	0	1	1	4	1	5	0	0	6	5

p = <0,01 ; Khl2 = 227,59 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
3,4%	1,2%
12,1%	1,2%
8,1%	34,0%
6,3%	10,8%
8,1%	12,1%
4,7%	8,1%
8,1%	10,8%
4,8%	12,1%
6,2%	8,1%
8,1%	8,1%
5,8%	11,7%
5,3%	5,3%
5,8%	7,8%
8,6%	8,1%
6,9%	7,8%

nom du prof, mise en valeur

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	90	59	90	57	55	71	80	50	71	66	86	103	91	34	88	91	112	115
1	0	0	45	29	45	11	4	11	5	0	0	15	17	2	2	0	0	0	3	4

p = <0,01 ; Khl2 = 278,11 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
6,7%	2,2%
12,1%	5,9%
9,9%	28,3%
6,6%	15,0%
6,7%	15,0%
3,6%	4,6%
4,6%	5,2%
3,2%	3,2%
4,6%	4,6%
4,2%	23,3%
5,8%	6,7%
6,7%	2,1%
5,7%	5,7%
2,2%	2,6%
5,7%	7,8%
5,8%	8,8%
7,8%	8,8%
7,8%	8,8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 70

nom du prof, valorisation des capacités

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	85	34	100	67	101	60	50	70	82	50	71	75	96	105	90	34	88	91	115	119
1	3	0	35	21	34	8	9	12	3	0	0	6	7	0	3	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 218,54 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
3,4%	2,0%
12,1%	24,0%
6,3%	14,9%
8,4%	24,1%
5,8%	6,7%
3,2%	6,4%
4,4%	6,8%
4,4%	2,1%
5,2%	5,6%
3,2%	5,1%
4,6%	7,8%
4,7%	4,3%
5,1%	8,0%
6,8%	2,1%
6,8%	4,3%
6,7%	8,0%
7,8%	8,0%
7,8%	12,1%

nom du prof, aide/conseils/explications

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	60	22	109	72	109	31	31	46	61	50	65	67	81	47	48	34	45	46	51	61
1	28	12	20	16	26	37	28	36	24	0	0	14	22	58	45	0	43	45	64	58

p = <0,01 ; Khl2 = 222,97 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
3,0%	4,6%
11,9%	12,0%
8,6%	4,4%
6,3%	2,7%
9,8%	4,2%
2,7%	5,8%
2,7%	4,8%
4,0%	5,1%
6,4%	4,1%
4,4%	2,4%
5,7%	5,7%
5,1%	9,9%
6,8%	7,7%
5,9%	7,3%
7,1%	7,3%
4,1%	7,7%
4,2%	10,9%
3,0%	4,0%
4,0%	4,8%
4,8%	5,4%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 71

nom du prof, jugement négatif de l'autre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	78	34	124	81	125	66	49	78	82	50	71	72	93	95	75	34	80	81	105	103
1	10	0	11	7	10	2	10	4	3	0	0	9	10	10	18	0	8	10	10	16

p = <0,01 ; Khl2 = 50,13 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
4,9%	3,8%
12,1%	7,4%
7,9%	4,7%
5,1%	8,8%
7,9%	8,8%
4,2%	2,7%
5,1%	12,2%
4,9%	6,1%
5,2%	6,8%
3,2%	6,8%
4,8%	12,2%
4,6%	5,4%
5,9%	6,8%
6,0%	6,8%
4,6%	12,2%
5,1%	5,1%
5,1%	6,8%
6,7%	6,8%
6,9%	10,8%

nom du prof, jugement positif de l'autre

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	84	34	96	64	96	56	48	67	82	50	71	70	90	104	78	31	81	84	114	111
1	4	0	39	24	39	12	11	15	3	0	0	11	13	1	15	3	7	7	1	8

p = <0,01 ; Khl2 = 160,99 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	1
5,8%	5,8%
12,1%	13,2%
8,4%	11,3%
5,7%	10,3%
3,2%	4,6%
4,4%	4,6%
5,4%	10,3%
3,2%	4,7%
4,7%	4,6%
6,0%	6,0%
6,9%	7,0%
5,2%	5,2%
6,1%	5,2%
6,1%	6,1%
5,2%	7,0%
6,1%	7,0%
5,8%	3,3%
7,8%	3,3%
7,3%	3,8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 72

nom du prof, blagues

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	34	134	87	135	64	44	82	83	50	71	74	95	102	90	34	88	91	111	117
1	1	0	1	1	0	4	15	0	2	0	0	7	8	3	3	0	0	0	4	2

p = <0,01 ; Khl2 = 146,27 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	30%	52%	61%	68%	24%	48%	50%	30%	44%	44%	57%	61%	54%	20%	53%	54%	66%	70%
1	20%	20%	20%	7%			29.4%			3.8%	13.7%		16.7%			5.8%	5.9%		7.6%	3.9%

nom du prof, jeux de mots (bon mot)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	68	59	82	85	50	71	81	103	105	93	33	88	91	115	119
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 49,73 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	51%	76%	39%	34%	48%	49%	29%	41%	47%	60%	61%	54%	19%	51%	52%	67%	69%
1																100%				

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 73

nom du prof, imitation

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	64	59	82	85	50	71	81	103	105	93	34	88	91	115	119
1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 97,64 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	51%	76%	37%	34%	48%	49%	29%	41%	47%	60%	61%	54%	20%	51%	52%	67%	69%
1																100%				

nom du prof, mimes, gestuculation

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	79	21	116	75	135	64	51	71	69	43	66	40	51	100	93	19	83	86	109	110
1	9	13	19	13	0	4	8	11	16	7	5	41	52	5	0	15	5	5	6	9

p = <0,01 ; Khl2 = 320,34 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	51%	76%	37%	34%	48%	47%	29%	45%	27%	34%	63%	53%	58%	58%	74%	74%	
1	13.7%	5.2%	7.8%	6.2%	1.0%	3.2%	4.9%	6.0%	2.9%	12.1%	16.9%			21.4%		21%	6.2%	2.1%	2.8%	3.7%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 74

nom du prof, mouvements en miroir

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	135	88	135	61	58	82	85	50	71	81	103	105	93	34	88	91	115	119
1	0	0	0	0	0	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

p = <0,01 ; Khl2 = 151,64 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	51%	76%	36%	34%	48%	50%	28%	41%	47%	60%	61%	54%	20%	51%	52%	67%	69%
1																87.5%				12.5%

nom du prof, comportements d'écoute hochement de tête

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	32	114	72	114	62	53	73	72	50	71	60	78	101	93	34	78	77	111	115
1	0	2	21	16	21	6	6	9	13	0	0	21	25	4	0	0	10	14	4	4

p = <0,01 ; Khl2 = 119,31 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	5%	10%	7%	47%	74%	40%	34%	47%	47%	32%	48%	39%	50%	59%	60%	22%	50%	50%	72%	74%	
1																11.9%			14.2%	2.3%	6.7%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 75

nom du prof, comportements d'écoute expression faciale

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	132	85	132	65	51	80	77	50	71	77	98	102	93	34	53	53	112	117
1	0	0	3	3	3	3	8	2	8	0	0	4	5	3	0	0	35	38	3	2

p = <0,01 ; Khl2 = 375,66 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	58%	41%	62%	59%	62%	41%	32%	50%	48%	31%	44%	46%	61%	64%	58%	24%	33%	33%	70%	73%	
1	28%	28%	28%	28%	67%	17%	67%	32%	42%	28%										28%	17%

nom du prof, interrogateur

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	86	29	96	65	96	62	58	76	69	50	68	54	66	104	60	34	45	47	114	106
1	2	5	39	23	39	6	1	6	16	0	3	27	37	1	33	0	43	44	1	13

p = <0,01 ; Khl2 = 281,80 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	62%	21%	69%	47%	69%	44%	42%	58%	50%	36%	49%	39%	46%	78%	49%	28%	32%	34%	62%	77%
1	18%	11%	11%	88%	118%	118%	47%		30%	109%			57%		167%				130%	39%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 76

nom du prof, directif

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	79	34	124	82	124	47	39	66	53	50	49	73	89	71	70	34	51	54	80	86
1	9	0	11	6	11	21	20	16	32	0	22	8	14	34	23	0	37	37	35	33

p = <0,01 ; Khl2 = 173,51 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	58%	23%	92%	61%	92%	33%	29%	49%	39%	37%	38%	54%	68%	52%	52%	22%	38%	40%	59%	63%
1	28%	30%	16%	30%	37%	34%	45%	37%	60%	22%	38%	92%	62%	100%		100%		98%		89%

nom du prof, hésitant

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	88	134	68	59	82	79	50	59	81	103	104	93	34	88	91	113	118
1	0	0	1	0	1	0	0	0	6	0	12	0	0	1	0	0	0	0	2	1

p = <0,01 ; Khl2 = 159,18 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	54%	2%	75%	52%	79%	4%	38%	48%	46%	29%	38%	48%	61%	61%	58%	2%	52%	54%	88%	89%	
1	42%	42%			22%							50%							42%	37%	42%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 77

nom du prof, interpellant

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	87	33	133	86	133	67	45	79	78	47	70	81	103	102	84	34	65	66	112	116
1	1	1	2	2	2	1	14	3	7	3	1	0	0	3	9	0	23	25	3	3

p = <0,01 ; Khl2 = 217,16 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	54%	20%	62%	57%	62%	41%	28%	49%	48%	23%	43%	50%	64%	63%	52%	21%	40%	41%	68%	72%
1	13%	13%	13%		138%	28%	68%	28%	28%	87%			22%				24%		28%	28%

nom du prof, répond / interroge

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	68	16	50	38	49	60	41	34	52	38	52	30	41	57	50	15	41	41	61	66
1	20	18	85	50	86	8	18	48	33	12	19	51	62	48	43	19	47	50	54	53

p = <0,01 ; Khl2 = 142,94 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont colorisés.

Non réponse	78%	10%	33%	42%	54%	67%	48%	38%	38%	42%	53%	33%	48%	53%	58%	17%	48%	48%	68%	73%
1	24%	22%	103%		81%	104%	22%	38%	40%	23%	92%	78%	38%	52%	23%	57%	61%	68%		84%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 78

nom du prof, ne répond pas / n'interroge pas

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	84	33	134	87	134	68	54	78	78	50	65	81	103	85	92	32	88	91	93	99
1	4	1	1	1	1	0	5	4	7	0	6	0	0	20	1	2	0	0	22	20

p = <0,01 ; Khl2 = 157,73 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	5,4%	12,0%	8,2%	8,2%	8,2%	4,2%	3,9%	4,8%	4,8%	3,1%	4,0%	5,0%	6,3%	5,2%	5,6%	2,0%	5,4%	5,6%	9,7%	8,1%
1	4,2%	1,1%	0,8%	1,1%	0,8%	0,0%	2,1%	1,1%	2,1%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%	12,0%	1,1%	2,4%	0,0%	0,0%	16,5%	16,5%

nom du prof, dit bonjour

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	134	87	134	58	59	81	84	49	71	79	102	104	93	34	88	91	114	118
1	0	0	1	1	1	10	0	1	1	1	0	2	1	1	0	0	0	0	1	1

p = <0,01 ; Khl2 = 106,82 ; ddl = 19 (TS)

La relation est très significative.
Répartition en 6 classes de même amplitude
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	5,4%	12,0%	7,9%	8,1%	7,9%	3,4%	3,9%	4,8%	4,9%	2,9%	4,2%	4,6%	6,0%	5,1%	5,6%	2,0%	5,2%	5,2%	6,7%	6,9%
1	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	45,5%	45,5%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 79

nom du prof, est honnête (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*	
Non réponse	88	34	125	83	125	64	21	77	85	50	71	81	103	96	72	34	88	90	105	112	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
4	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	5	2	5	3	17	2	0	0	0	0	0	1	21	0	0	0	0	1	1
6	0	0	4	2	4	1	20	3	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	7	5	

p = <0,01 ; Khl2 = 524,79 ; ddl = 76 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	5,4%	12,1%	7,6%	8,2%	7,6%	4,0%	4,8%	5,2%	3,1%	4,4%	5,0%	6,4%	4,0%	4,9%	2,1%	5,5%	5,6%	6,5%	7,0%
1	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	45,5%	45,5%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%

nom du prof, honnêteté intellectuelle (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	132	86	132	62	52	81	85	50	71	80	102	104	88	34	88	89	114	118
5	0	0	2	1	2	1	3	1	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
6	0	0	1	1	1	5	4	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	1

p = <0,01 ; Khl2 = 95,65 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	5,4%	12,0%	7,6%	8,1%	7,9%	3,7%	3,1%	4,8%	5,0%	3,0%	4,2%	4,7%	6,0%	6,2%	5,2%	2,0%	5,2%	5,3%	6,7%	7,0%
5	13,3%	6,7%	13,3%	6,7%	13,3%	6,7%	20%	6,7%	20%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	

Echantillon total - Dépouillement automatique - page 80

nom du prof, liberté de parole (échelle)

	Ca 2	ca 3	cor 1 4*	cor 2 4*	cor 3	eps 1	eps 2	fab 1 5*	mor 1 3*	nve 1 4*	nve 2 4*	rib 2 4*	rib 1 3*	sin 2 4*	val 1 5*	val 2 4*	van 1 3*	van2 5*	wya1 3*	wya2 3*
Non réponse	88	34	133	86	133	68	53	82	84	50	71	81	103	99	93	34	88	88	110	114
5	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
6	0	0	1	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	5	5

p = <0,01 ; Khl2 = 78,77 ; ddl = 38 (TS)

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Non réponse	5,2%	12,0%	7,9%	8,1%	7,9%	4,0%	3,1%	4,8%	5,0%	3,0%	4,2%	4,6%	6,1%	5,9%	5,6%	2,0%	5,2%	5,2%	6,5%	6,7%
5	12,5%	6,3%	12,5%	6,3%	12,5%	6,3%	16,8%	6,3%	16,8%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	6,3%	

2.7- Comparaison de fréquence et appréciation de la validité de l'échantillon : un exemple avec les données relatives à P1F

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

98 variables


Variable : écoute attentive (échelle)

*Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :
Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.*

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		7.44%	8.26%	9.09%	20.66%	41.32%	13.22%
1	7.44%						
2	8.26%	NS (40.91%)					
3	9.09%	NS (32.28%)	NS (41.29%)				
4	20.66%	+ TS (0.16%)	+ TS (0.31%)	+ TS (0.59%)			
5	41.32%	+ TS (<0.01%)	+ TS (<0.01%)	+ TS (<0.01%)	+ TS (0.03%)		
6	13.22%	PS (7.08%)	PS (10.75%)	NS (15.39%)	PS (6.18%)	- TS (<0.01%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : écoute distraite (échelle)

	% Obs.	1	3	4	5	6
% Obs.		6.90%	3.45%	17.24%	37.93%	34.48%
1	6.90%					
3	3.45%	NS (55.56%)				
4	17.24 %	NS (23.17%)	PS (9.01%)			
5	37.93 %	+ TS (0.64%)	+ TS (0.20%)	PS (8.34%)		
6	34.48 %	+ S (1.21%)	+ TS (0.39%)	PS (13.94%)	NS (78.57%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : écoute distraite (échelle)

	% Obs.	1	3	4	5	6
% Obs.		6.90%	3.45%	17.24%	37.93%	34.48%
1	6.90%					
3	3.45%	NS (55.56%)				
4	17.24 %	NS (23.17%)	PS (9.01%)			
5	37.93 %	+ TS (0.64%)	+ TS (0.20%)	PS (8.34%)		

6	34.48 %	+ S (1.21%)	+ TS (0.39%)	PS (13.94%)	NS (78.57%)
---	------------	--------------------	---------------------	----------------	----------------

Comparaison de fréquence

Enquête : étude
p1f -

Echantillon
total 

234 observations

*Sous réserve
de la
représentativité
de votre
échantillon :*

98 variables

*Votre
échantillon est
suffisant pour
des estimations
correctes.*

Variable : mobilité
(échelle)

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		50.66%	7.05%	0.88%	3.52%	3.08%	34.80%
1	50.66%						
2	7.05%	- TS (<0.01%)					
3	0.88%	- TS (<0.01%)	- TS (0.04%)				
4	3.52%	- TS (<0.01%)	- S (4.75%)	+ S (2.81%)			
5	3.08%	- TS (<0.01%)	- S (2.74%)	+ S (4.65%)	NS (39.74%)		
6	34.80%	- TS (0.03%)	+ TS (<0.01%)	+ TS (<0.01%)	+ TS (<0.01%)	+ TS (<0.01%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon
total 

234 observations

*Sous réserve de
la représentativité
de votre
échantillon :*

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : communique sur la base d'un ton neutre (

	% Obs.	2	3	4	5	6
% Obs.		6.82%	21.59%	26.14%	25.00%	20.45%
2	6.82%					
3	21.59%	+ TS (<0.01%)				
4	26.14%	+ TS (<0.01%)	NS (15.87%)			
5	25.00%	+ TS (<0.01%)	NS (22.66%)	NS (40.52%)		
6	20.45%	+ TS (<0.01%)	NS (39.74%)	PS (10.38%)	NS (15.63%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

98 variables

*Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :
Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.*

Variable : communique sur la base de l'émotion (éne

	% Obs.	1	2	3	4	5
% Obs.		12.00%	12.00%	24.00%	36.00%	16.00%
1	12.00%					
2	12.00%	NS (100.00%)				
3	24.00%	NS (27.50%)	NS (27.50%)			
4	36.00%	PS (5.27%)	PS (5.27%)	NS (35.92%)		
5	16.00%	NS (68.54%)	NS (68.54%)	NS (48.29%)	PS (11.35%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

*Sous réserve
de la
représentativité
de votre
échantillon :*

98 variables

*Votre
échantillon est
suffisant pour
des estimations
correctes.*

Variable : avenant
(échelle)

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		20.00%	11.67%	25.00%	23.33%	18.33%	1.67%
1	20.00%						
2	11.67%	- S (3.92%)					
3	25.00%	NS (17.88%)	+ TS (0.39%)				
4	23.33%	NS (26.76%)	+ TS (0.89%)	NS (38.21%)			
5	18.33%	NS (37.45%)	PS (7.49%)	PS (10.57%)	NS (17.11%)		
6	1.67%	- TS (<0.01%)	- TS (0.10%)	- TS (<0.01%)	- TS (<0.01%)	- TS (<0.01%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

*Sous réserve
de la
représentativité
de votre
échantillon :*

98 variables

*Votre
échantillon est
suffisant pour
des
estimations
correctes.*

Variable : communication avec émotion au sujet
du c

	% Obs.	1	2	4
% Obs.		50.00%	9.09%	40.91%
1	50.00 %			
2	9.09%	- TS (0.49%)		

4	40.91 %	NS (54.81%)	+ S (1.91%)
---	------------	----------------	------------------------------

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

98 variables

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : communication neutre au sujet du cours (

	% Obs.	1	2	3	4	5	6
% Obs.		4.76%	13.69%	13.69%	20.24%	22.62%	25.00%
1	4.76%						
2	13.69%	+ TS (0.24%)					
3	13.69%	+ TS (0.24%)	NS (100.00%)				
4	20.24%	+ TS (<0.01%)	PS (5.59%)	PS (5.59%)			
5	22.62%	+ TS (<0.01%)	+ S (1.70%)	+ S (1.70%)	NS (29.81%)		
6	25.00%	+ TS (<0.01%)	+ TS (0.44%)	+ TS (0.44%)	PS (14.92%)	NS (30.50%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

98 variables

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : communique sur la base de la passion (éc

	% Obs.	1	2	3	4	5
% Obs.		3.92%	17.65%	31.37%	29.41%	17.65%
1	3.92%					
2	17.65%	+ S (1.29%)				
3	31.37%	+ TS (0.01%)	PS (5.37%)			
4	29.41%	+ TS (0.03%)	PS (8.08%)	NS (41.68%)		
5	17.65%	+ S (1.29%)	NS (100.00%)	PS (5.37%)	PS (8.08%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : est honnête (échelle)

	% Obs.	1	5	6
% Obs.		17.65%	11.76%	70.59%
1	17.65%			
5	11.76%	NS (63.15%)		
6	70.59%	+ TS (0.39%)	+ TS (0.15%)	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : honneteté intellectuelle (échelle)

	% Obs.	6
% Obs.		100.00%
6	100.00%	

Comparaison de fréquence

Enquête : étude p1f -

Echantillon total 

234 observations

Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :

98 variables

Votre échantillon est suffisant pour des estimations correctes.

Variable : liberté de parole (échelle)

	% Obs.	6
% Obs.		100.00%
6	100.00%	

Annexes 3. Les recueils individuels

3.1- Les résultats de S4M

S4M											
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité				
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	63	0	5	92,60%	2,32	0,91	0,53				
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	65	0	3	95,60%	3,45	1,19	0,44				
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (avenant) (échelle)	58	0	10	85,30%	3,24	1,7	0,56				
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du cours	66	0	2	97,10%	4,05	1,13	0,34				
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours	22	0	46	32,40%	1	0					
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (écrit) est honnête (échelle)	17	0	51	25%	1	0					
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	60	0	8	88,20%	3,72	1,47	0,68				
<input type="checkbox"/>	4	0	64	5,90%	1,25	0,5	0,25				
<input type="checkbox"/>	6	0	62	8,80%	1,83	0,41	0,17				
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité	Effectif	Effectif	Moyenne	Normalité
								(valeurs normales)	(valeurs extrêmes)	corrigée	
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	41	0	27	60,30%	1	0	41	0	1	1	
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les élèves	37	0	31	54,40%	1,7	4,27	36	1	1	0,03	
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	56	0	12	82,40%	1	0	56	0	1	1	
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi)	6	0	62	8,80%	1	0	6	0	1	1	
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élèves	24	0	44	35,30%	1	0	24	0	1	1	
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	12	0	56	17,60%	2,5	2,28	12	0	2,5	0,26	
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans r	15	0	53	22,10%	2,8	6,7	15	0	2,8	0,07	
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	64	0	4	94,10%	1,72	3,4	63	1	1,32	0,03	
<input type="checkbox"/> non différé	58	0	10	85,30%	1	0	58	0	1	1	
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll)	28	0	40	41,20%	1	0	28	0	1	1	
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	39	0	29	57,40%	1	0	39	0	1	1	
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	25	0	43	36,80%	1	0	25	0	1	1	
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	16	0	52	23,50%	1	0	16	0	1	1	
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	3	0	65	4,40%	1	0	3	0	1	1	
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	41	0	27	60,30%	1	0	41	0	1	1	
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels autres (pb per)	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/consils/ai	5	0	63	7,40%	1	0	5	0	1	1	
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	12	0	56	17,60%	1	0	12	0	1	1	
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	29	0	39	42,60%	1	0	29	0	1	1	
<input type="checkbox"/> voix ferme	7	0	61	10,30%	1	0	7	0	1	1	
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/consil)	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> voix neutre	27	0	41	39,70%	1	0	27	0	1	1	
<input type="checkbox"/> voix nuancée	21	0	47	30,90%	1	0	21	0	1	1	
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	1	0	67	1,50%	1	0	1	0	1	1	
<input type="checkbox"/> colère feinte	3	0	65	4,40%	1	0	3	0	1	1	
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'élève	18	0	50	26,50%	1	0	18	0	1	1	
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'élève	10	0	58	14,70%	1	0	10	0	1	1	
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	67	0	1	98,50%	15,82	31,57	65	2	11,83	0,12	
<input type="checkbox"/> donne son opinion	11	0	57	16,20%	1	0	11	0	1	1	
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	23	0	45	33,80%	1	0	23	0	1	1	
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	30	0	38	44,10%	1	0	30	0	1	1	
<input type="checkbox"/> ouvert	30	0	38	44,10%	1	0	30	0	1	1	
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	13	0	55	19,10%	1	0	13	0	1	1	
<input type="checkbox"/> neutre	26	0	42	38,20%	1	0	26	0	1	1	
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	8	0	60	11,80%	1	0	8	0	1	1	
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	3	0	65	4,40%	1	0	3	0	1	1	
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	19	0	49	27,90%	1	0	19	0	1	1	
<input type="checkbox"/> communication neutre	21	0	47	30,90%	1	0	21	0	1	1	
<input type="checkbox"/> encouragements	23	0	45	33,80%	1	0	23	0	1	1	
<input type="checkbox"/> mise en valeur	11	0	57	16,20%	1	0	11	0	1	1	
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	8	0	60	11,80%	1	0	8	0	1	1	
<input type="checkbox"/> aide/consils/explications	37	0	31	54,40%	1	0	37	0	1	1	
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	2	0	66	2,90%	1	0	2	0	1	1	
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	12	0	56	17,60%	1	0	12	0	1	1	
<input type="checkbox"/> blagues	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> imitation	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> mimes, gestulation	4	0	64	5,90%	1	0	4	0	1	1	
<input type="checkbox"/> mouvements en miroir	7	0	61	10,30%	1	0	7	0	1	1	
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	6	0	62	8,80%	1	0	6	0	1	1	
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	3	0	65	4,40%	1	0	3	0	1	1	
<input type="checkbox"/> interrogateur	6	0	62	8,80%	1	0	6	0	1	1	
<input type="checkbox"/> directif	21	0	47	30,90%	1	0	21	0	1	1	
<input type="checkbox"/> interpellant	1	0	67	1,50%	1	0	1	0	1	1	
<input type="checkbox"/> répond / interroge	8	0	60	11,80%	1	0	8	0	1	1	
<input type="checkbox"/> dit bonjour	8	0	60	11,80%	1	0	8	0	1	1	
<input type="checkbox"/> dit au revoir	2	0	66	2,90%	1	0	2	0	1	1	

3.1.1- Comparatif échelle S4M

GLOBAL			S4M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)			
2	151 (13,6%)		2	13 (20,6%)
3	88 (7,9%)			
4	260 (23,3%)		4	23 (36,5%)
5	475 (42,6%)		5	21 (33,3%)
6	86 (7,7%)		6	6 (9,5%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)			
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)			
2	291 (22%)		2	8 (12,3%)
3	91 (6,9%)		3	3 (4,6%)
4	170 (12,8%)		4	16 (24,6%)
5	147 (11,1%)		5	28 (43,1%)
6	189 (14,3%)		6	10 (15,4%)

communique sur la base d'un ton neutre			communique sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)		1	13 (22,4%)
2	78 (6,3%)		2	13 (22,4%)
3	332 (26,6%)		3	3 (5,2%)
4	367 (29,5%)		4	6 (10,3%)
5	342 (27,4%)		5	22 (37,9%)
6	111 (8,9%)		6	1 (1,7%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)			
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	4 (6,1%)
2	342 (30,9%)		2	3 (4,5%)
3	310 (28%)		3	1 (1,5%)
4	239 (21,6%)		4	42 (63,6%)
5	90 (8,1%)		5	10 (15,2%)
6	15 (1,4%)		6	6 (9,1%)

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	22 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	17 (100%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)			
4	282 (27,5%)			
5	297 (28,9%)			
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	2 (3,3%)
2	73 (17,4%)		2	14 (23,3%)
3	142 (33,8%)		3	12 (20%)
4	127 (30,2%)		4	12 (20%)
5	31 (7,4%)		5	11 (18,3%)
6	13 (3,1%)		6	9 (15%)

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)		5	3 (75%)
6	53 (44,2%)		6	1 (25%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)		5	1 (16,7%)
6	19 (55,9%)		6	5 (83,3%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.2- Les résultats de H2M

H2M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	244	0	114	68,20%	3,61	0,81	0,4			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	3	0	355	0,80%	1	0				
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	187	0	171	52,20%	2,56	1,45	0,4			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (échelle)	346	0	12	96,60%	3,53	0,9	0,47			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (échelle)	3	0	355	0,80%	1,33	0,58	0,33			
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	314	0	44	87,70%	1,96	0,5	0,19			
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (échelle)	316	0	42	88,30%	2,78	0,85	0,41			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (échelle)	11	0	347	3,10%	1,27	0,47	0,27			
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	25	0	333	7%	2,28	0,68	0,6			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	8	0	350	2,20%	1,38	0,52	0,38			
<input type="checkbox"/> liberté de parole (échelle)	6	0	352	1,70%	1,5	0,55	0,5			
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	57	0	301	15,90%	1	0	57	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les élèves	264	0	94	73,70%	1	0	264	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	62	0	296	17,30%	1	0	62	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi)	197	0	161	55%	1	0	197	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élèves	6	0	352	1,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute avec tous les élèves	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	199	0	159	55,60%	1,09	0,38	197	2	1,06	0,07
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	18	0	340	5%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	244	0	114	68,20%	1,08	0,35	242	2	1,06	0,07
<input type="checkbox"/> différé	1	0	357	0,30%	1					
<input type="checkbox"/> non différé	346	0	12	96,60%	1	0	346	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll)	270	0	88	75,40%	1,12	0,65	261	9	1	0,03
<input type="checkbox"/> hésitation	2	0	356	0,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	14	0	344	3,90%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	60	0	298	16,80%	1	0	60	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	7	0	351	2%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	126	0	232	35,20%	1	0	126	0	1	1
<input type="checkbox"/> régulation de conflits	1	0	357	0,30%	1					
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	43	0	315	12%	1	0	43	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels autres (pb per	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/consils/ai	18	0	340	5%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> distanciation/programme	7	0	351	2%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	20	0	338	5,60%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	35	0	323	9,80%	1	0	35	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	9	0	349	2,50%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/consell)	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	180	0	178	50,30%	1	0	180	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	182	0	176	50,80%	1	0	182	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'é	141	0	217	39,40%	1	0	141	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	46	0	312	12,80%	1	0	46	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement sur la personne de l'é	2	0	356	0,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	344	0	14	96,10%	13,94	12,9	341	3	13,44	0,23
<input type="checkbox"/> acceptation du point de vue de l'autre	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	6	0	352	1,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	20	0	338	5,60%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	19	0	339	5,30%	1	0	19	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	6	0	352	1,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	350	0	8	97,80%	1	0	350	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	100	0	258	27,90%	1	0	100	0	1	1
<input type="checkbox"/> recul	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	105	0	253	29,30%	1	0	105	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	55	0	303	15,40%	1	0	55	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	87	0	271	24,30%	1	0	87	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	4	0	354	1,10%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	308	0	50	86%	1	0	308	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	2	0	356	0,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	119	0	239	33,20%	1	0	119	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	90	0	268	25,10%	1	0	90	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/consils/explications	68	0	290	19%	1	0	68	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	28	0	330	7,80%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	102	0	256	28,50%	1	0	102	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	2	0	356	0,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimics, gestulation	32	0	326	8,90%	1	0	32	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	58	0	300	16,20%	1	0	58	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	9	0	349	2,50%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	101	0	257	28,20%	1	0	101	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	28	0	330	7,80%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> hésitant	2	0	356	0,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	6	0	352	1,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	221	0	137	61,70%	1	0	221	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	3	0	355	0,80%	1	0	3	0	1	1

3.2.1- Comparatif échelle H2M

GLOBAL			H2M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	6 (2,5%)
2	151 (13,6%)			
3	88 (7,9%)		3	12 (4,9%)
4	260 (23,3%)		4	74 (30,3%)
5	475 (42,6%)		5	132 (54,1%)
6	86 (7,7%)		6	20 (8,2%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)		5	3 (100%)
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	55 (29,4%)
2	291 (22%)		2	59 (31,6%)
3	91 (6,9%)		3	15 (8%)
4	170 (12,8%)		4	33 (17,6%)
5	147 (11,1%)		5	22 (11,8%)
6	189 (14,3%)		6	3 (1,6%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	7 (2%)
3	332 (26,6%)		3	35 (10,1%)
4	367 (29,5%)		4	113 (32,7%)
5	342 (27,4%)		5	151 (43,6%)
6	111 (8,9%)		6	40 (11,6%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	2 (66,7%)
2	6 (7,6%)		2	1 (33,3%)
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	42 (13,4%)
2	342 (30,9%)		2	244 (77,7%)
3	310 (28%)		3	25 (8%)
4	239 (21,6%)		4	3 (1%)
5	90 (8,1%)			
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)			
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)			
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)		3	28 (8,9%)
4	282 (27,5%)		4	72 (22,8%)
5	297 (28,9%)		5	157 (49,7%)
6	134 (13%)		6	59 (18,7%)

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)			
2	73 (17,4%)		2	8 (72,7%)
3	142 (33,8%)		3	3 (27,3%)
4	127 (30,2%)			
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)		4	3 (12%)
5	58 (48,3%)		5	12 (48%)
6	53 (44,2%)		6	10 (40%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)		5	5 (62,5%)
6	19 (55,9%)		6	3 (37,5%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)		5	3 (50%)
6	24 (75%)		6	3 (50%)

3.3- Les résultats de H1F

H1F										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	59	0	23	72%	4,17	1,02	0,41			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	1	0	81	1,20%	1					
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	55	0	27	67,10%	3,42	1,51	0,44			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (	57	0	25	69,50%	4	1,25	0,5			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de fémo tion (éne	1	0	81	1,20%	1					
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	53	0	29	64,60%	3,06	1,36	0,56			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet de c	8	0	74	9,80%	1	0				
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (	38	0	44	46,30%	3,45	1,66	0,59			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (éc	21	0	61	25,60%	3,71	1,49	0,6			
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	5	0	77	6,10%	1,6	0,55	0,4			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (echelle)	1	0	81	1,20%	1					
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	25	0	57	30,50%	2	1,5	25	0	2	0,32
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	46	0	36	56,10%	1	0	46	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	35	0	47	42,70%	1,34	2,03	34	1	1	0,03
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	32	0	50	39%	1,09	0,53	31	1	1	0,03
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élèv	17	0	65	20,70%	1	0	17	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	3	0	79	3,70%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	25	0	57	30,50%	1,4	1,29	24	1	1,17	0,12
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	13	0	69	15,90%	2,46	3,26	13	0	2,46	0,08
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	54	0	28	65,90%	1,33	0,97	53	1	1,23	0,1
<input type="checkbox"/> différé	3	0	79	3,70%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différé	59	0	23	72%	1	0	59	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	34	0	48	41,50%	1	0	34	0	1	1
<input type="checkbox"/> v a vers les élèves	25	0	57	30,50%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	13	0	69	15,90%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	7	0	75	8,50%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	44	0	38	53,70%	1	0	44	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	29	0	53	35,40%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels autres (pb per	1	0	81	1,20%	1					1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/a	23	0	59	28%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte cri	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	7	0	75	8,50%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	9	0	73	11%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	25	0	57	30,50%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	31	0	51	37,80%	1	0	31	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	1	0	81	1,20%	1					1
<input type="checkbox"/> sanctions	1	0	81	1,20%	1					1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'é	20	0	62	24,40%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	6	0	76	7,30%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	77	0	5	93,90%	25,36	33,59	77	0	25,36	0,21
<input type="checkbox"/> donne son opinion	7	0	75	8,50%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	9	0	73	11%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	4	0	78	4,90%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	34	0	48	41,50%	1	0	34	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	20	0	62	24,40%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	2	0	80	2,40%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	55	0	27	67,10%	1	0	55	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	1	0	81	1,20%	1					1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	2	0	80	2,40%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	4	0	78	4,90%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	7	0	75	8,50%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	2	0	80	2,40%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	5	0	77	6,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	38	0	44	46,30%	1	0	38	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	8	0	74	9,80%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	12	0	70	14,60%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	36	0	46	43,90%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	4	0	78	4,90%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	15	0	67	18,30%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimics, gestulation	11	0	71	13,40%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	9	0	73	11%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	2	0	80	2,40%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	6	0	76	7,30%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	16	0	66	19,50%	1	0	16	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	3	0	79	3,70%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	48	0	34	58,50%	1	0	48	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	4	0	78	4,90%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	1	0	81	1,20%	1					1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	1	0	81	1,20%	1					1

3.3.1- Comparatif échelle H1F

GLOBAL			H1F	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	1 (1,7%)
2	151 (13,6%)		2	4 (6,8%)
3	88 (7,9%)		3	6 (10,2%)
4	260 (23,3%)		4	23 (39%)
5	475 (42,6%)		5	23 (39%)
6	86 (7,7%)		6	2 (3,4%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)		5	1 (100%)
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	10 (18,2%)
2	291 (22%)		2	7 (12,7%)
3	91 (6,9%)		4	6 (10,9%)
4	170 (12,8%)		5	14 (25,5%)
5	147 (11,1%)		6	18 (32,7%)
6	189 (14,3%)			

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)		1	3 (5,3%)
2	78 (6,3%)		2	5 (8,8%)
3	332 (26,6%)		3	8 (14%)
4	367 (29,5%)		4	17 (29,8%)
5	342 (27,4%)		5	21 (36,8%)
6	111 (8,9%)		6	3 (5,3%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
--	--	--	--	--

1	44 (55,7%)			
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)		4	1 (100%)
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	7 (13,2%)
2	342 (30,9%)		2	17 (32,1%)
3	310 (28%)		3	3 (5,7%)
4	239 (21,6%)		4	19 (35,8%)
5	90 (8,1%)		5	6 (11,3%)
6	15 (1,4%)		6	1 (1,9%)

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	8 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	9 (23,7%)
2	51 (5%)		2	3 (7,9%)
3	100 (9,7%)		3	2 (5,3%)
4	282 (27,5%)		4	12 (31,6%)
5	297 (28,9%)		5	10 (26,3%)
6	134 (13%)		6	2 (5,3%)

communique sur la base de la passion (échelle)			communique sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	1 (4,8%)
2	73 (17,4%)		2	5 (23,8%)
3	142 (33,8%)		3	2 (9,5%)
4	127 (30,2%)		4	7 (33,3%)
5	31 (7,4%)		5	3 (14,3%)
6	13 (3,1%)		6	3 (14,3%)

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
-----------------------	--	--	-----------------------	--

1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)		5	2 (40%)
6	53 (44,2%)		6	3 (60%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)		5	1 (100%)
6	19 (55,9%)			

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.4- Les résultats de M2M

M2M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
écoute attentive (échelle)	46	0	39	54,10%	3,52	1,55	0,62			
écoute distraite (échelle)	4	0	81	4,70%	2	0,82	0,75			
mobilité (échelle)	81	0	4	95,30%	1,8	1,1	0,24			
communique sur la base d'un ton neutre (	60	0	25	70,60%	3,22	1,09	0,63			
communique sur la base de fémoion (éne	7	0	78	8,20%	1	0				
avenant (échelle)	44	0	41	51,80%	2,7	1,02	0,68			
communication avec émoion au sujet du c	3	0	82	3,50%	1	0				
communication neutre au sujet du cours (	50	0	35	58,80%	3,38	1,28	0,51			
communique sur la base de la passion (éc	25	0	60	29,40%	2,84	0,94	0,46			
liberté de parole (echelle)	1	0	84	1,20%	1					
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
nombre de sollicitation pour 1 élève	37	0	48	43,50%	1,65	1,16	37	0	1,65	0,27
nombre de sollicitation pour tous les él	38	0	47	44,70%	1	0	38	0	1	1
nombre d'interventions dans le cours	47	0	38	55,30%	1,15	0,42	46	1	1,11	0,13
comportement d'écoute avec c 1 élève (maxi	12	0	73	14,10%	1	0	12	0	1	1
comportement d'écoute avec tous les élév	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
absence d'écoute avec tous les élèves	16	0	69	18,80%	1	0	16	0	1	1
nombre d'interactions individuelles en r	31	0	54	36,50%	1,45	0,72	31	0	1,45	0,32
nombre d'interactions individuelles sans	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
nombre total d'échanges	55	0	30	64,70%	1,36	0,73	55	0	1,36	0,21
différé	1	0	84	1,20%	1					
non différé	80	0	5	94,10%	1	0	80	0	1	1
questions sur le cours (total ind + coll	26	0	59	30,60%	1	0	26	0	1	1
hésitation	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
va vers les élèves	6	0	79	7,10%	1	0	6	0	1	1
gestion de classe (silence, consignes...)	41	0	44	48,20%	1	0	41	0	1	1
change de lieu d'échange	20	0	65	23,50%	1	0	20	0	1	1
reste au même endroit	35	0	50	41,20%	1	0	35	0	1	1
gestion de cas personnels disciplinaires	19	0	66	22,40%	1	0	19	0	1	1
difficultés de compréhension/consils/ai	30	0	55	35,30%	1	0	30	0	1	1
distanciation/programme	1	0	84	1,20%	1					
support hors manuel	1	0	84	1,20%	1					
utilise le manuel	14	0	71	16,50%	1	0	14	0	1	1
voix forte diffusion	39	0	46	45,90%	1	0	39	0	1	1
voix ferme	16	0	69	18,80%	1	0	16	0	1	1
voix discrète (secret/conseil)	7	0	78	8,20%	1	0	7	0	1	1
voix faible	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
voix neutre	31	0	54	36,50%	1	0	31	0	1	1
voix nuancée	33	0	52	38,80%	1	0	33	0	1	1
communique sur la base de l'humour	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
colère feinte	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
colère réelle	1	0	84	1,20%	1					
sanctions	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
jugement POSITIF sur la réponse de l'é	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	1	0	84	1,20%	1					
temps consacré (en secondes)	84	0	1	98,80%	20,93	20,91	84	0	20,93	0,26
accepte d'avoir tort	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
donne son opinion	1	0	84	1,20%	1					
répétition d'une consigne	17	0	68	20%	1	0	17	0	1	1
distance proche (nombre de fois)	13	0	72	15,30%	1	0	13	0	1	1
distant	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
ouvert	22	0	63	25,90%	1	0	22	0	1	1
souriant/ironie	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
neutre	52	0	33	61,20%	1	0	52	0	1	1
attitude fermée (sourcils, bouche...)	25	0	60	29,40%	1	0	25	0	1	1
renfermé sur soi	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
barrière par le bureau	22	0	63	25,90%	1	0	22	0	1	1
barrière par les bras	9	0	76	10,60%	1	0	9	0	1	1
barrière par les mains	17	0	68	20%	1	0	17	0	1	1
avenant corporellement	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
communication avec émoion	4	0	81	4,70%	1	0	4	0	1	1
communication neutre	25	0	60	29,40%	1	0	25	0	1	1
encouragements	1	0	84	1,20%	1					
mise en valeur	5	0	80	5,90%	1	0	5	0	1	1
valorisation des capacités	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
aide/consils/explications	24	0	61	28,20%	1	0	24	0	1	1
jugement négatif de l'autre	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
jugement positif de l'autre	3	0	82	3,50%	1	0	3	0	1	1
blagues	2	0	83	2,40%	1	0	2	0	1	1
mimes, gestulation	16	0	69	18,80%	1	0	16	0	1	1
comportements d'écoute hochement de tête	13	0	72	15,30%	1	0	13	0	1	1
comportements d'écoute expression faciale	8	0	77	9,40%	1	0	8	0	1	1
interrogateur	16	0	69	18,80%	1	0	16	0	1	1
directif	32	0	53	37,60%	1	0	32	0	1	1
hésitant	6	0	79	7,10%	1	0	6	0	1	1
interpelant	7	0	78	8,20%	1	0	7	0	1	1
répond / interroge	33	0	52	38,80%	1	0	33	0	1	1
ne répond pas / n'interroge pas	7	0	78	8,20%	1	0	7	0	1	1
dit bonjour	1	0	84	1,20%	1					

3.4.1- Comparatif échelle M2M

GLOBAL			M2M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	4 (8,7%)
2	151 (13,6%)		2	12 (26,1%)
3	88 (7,9%)		3	7 (15,2%)
4	260 (23,3%)		4	5 (10,9%)
5	475 (42,6%)		5	15 (32,6%)
6	86 (7,7%)		6	3 (6,5%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)		3	1 (25%)
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)		5	2 (50%)
6	18 (22,8%)		6	1 (25%)

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	45 (55,6%)
2	291 (22%)		2	19 (23,5%)
3	91 (6,9%)		3	6 (7,4%)
4	170 (12,8%)		4	10 (12,3%)
5	147 (11,1%)		5	1 (1,2%)
6	189 (14,3%)			

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	1 (1,7%)
3	332 (26,6%)		3	18 (30%)
4	367 (29,5%)		4	17 (28,3%)
5	342 (27,4%)		5	15 (25%)
6	111 (8,9%)		6	9 (15%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	

1	44 (55,7%)		1	7 (100%)
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	7 (15,9%)
2	342 (30,9%)		2	9 (20,5%)
3	310 (28%)		3	19 (43,2%)
4	239 (21,6%)		4	8 (18,2%)
5	90 (8,1%)		5	1 (2,3%)
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	3 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	7 (14%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)		3	3 (6%)
4	282 (27,5%)		4	14 (28%)
5	297 (28,9%)		5	16 (32%)
6	134 (13%)		6	10 (20%)

communique sur la base de la passion (échelle)			communique sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	2 (8%)
2	73 (17,4%)		2	7 (28%)
3	142 (33,8%)		3	9 (36%)
4	127 (30,2%)		4	7 (28%)
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
-----------------------	--	--	-----------------------	--

1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)			
6	53 (44,2%)			

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)			

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)		5	1 (100%)
6	24 (75%)			

3.5- Les résultats d'E4M

E4M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	110	0	74	59,80%	3,32	1,14	0,49			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	9	0	175	4,90%	1	0				
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	154	0	30	83,70%	2,62	1,28	0,42			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (	176	0	8	95,70%	2,97	0,73	0,3			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (éne	20	0	164	10,90%	1	0				
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	130	0	54	70,70%	2,98	0,54	0,19			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du c	24	0	160	13%	1	0				
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (	176	0	8	95,70%	2,2	0,63	0,61			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (éc	8	0	176	4,30%	1	0				
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	2	0	182	1,10%	1	0				
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	37	0	147	20,10%	1	0	37	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	127	0	57	69%	1	0	127	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	61	0	123	33,20%	1,03	0,18	59	2	1	0,03
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	32	0	152	17,40%	1	0	32	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élév	22	0	162	12%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	24	0	160	13%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	66	0	118	35,90%	1,38	0,72	66	0	1,38	0,24
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	9	0	175	4,90%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	136	0	48	73,90%	1,77	1,1	136	0	1,77	0,38
<input type="checkbox"/> non différé	178	0	6	96,70%	1	0	178	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	88	0	96	47,80%	1	0	88	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	9	0	175	4,90%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	33	0	151	17,90%	1	0	33	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	26	0	158	14,10%	1	0	26	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	54	0	130	29,30%	1	0	54	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	111	0	73	60,30%	1	0	111	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/consells/ai	23	0	161	12,50%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	150	0	34	81,50%	1	0	150	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	4	0	180	2,20%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	98	0	86	53,30%	1	0	98	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	99	0	85	53,80%	1	0	99	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de fé	15	0	169	8,20%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	182	0	2	98,90%	11,8	11,81	179	3	10,92	0,15
<input type="checkbox"/> donne son opinion	5	0	179	2,70%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	9	0	175	4,90%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	2	0	182	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	2	0	182	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	54	0	130	29,30%	1	0	54	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	7	0	177	3,80%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	163	0	21	88,60%	1	0	163	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	4	0	180	2,20%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	24	0	160	13%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	7	0	177	3,80%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	6	0	178	3,30%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	12	0	172	6,50%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	20	0	164	10,90%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	63	0	121	34,20%	1	0	63	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	2	0	182	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	32	0	152	17,40%	1	0	32	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	13	0	171	7,10%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/consells/explications	36	0	148	19,60%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	19	0	165	10,30%	1	0	19	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	24	0	160	13%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	15	0	169	8,20%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimes, gesticulation	93	0	91	50,50%	1	0	93	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	46	0	138	25%	1	0	46	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	9	0	175	4,90%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	64	0	120	34,80%	1	0	64	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	22	0	162	12%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	113	0	71	61,40%	1	0	113	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	3	0	181	1,60%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	1	0	183	0,50%	1	0				1

3.5.1- Comparatif échelle E4M

GLOBAL			E4M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	9 (8,2%)
2	151 (13,6%)			
3	88 (7,9%)		3	19 (17,3%)
4	260 (23,3%)		4	23 (20,9%)
5	475 (42,6%)		5	46 (41,8%)
6	86 (7,7%)		6	13 (11,8%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)		5	9 (100%)
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	28 (18,2%)
2	291 (22%)		2	52 (33,8%)
3	91 (6,9%)		3	44 (28,6%)
4	170 (12,8%)		4	19 (12,3%)
5	147 (11,1%)		5	2 (1,3%)
6	189 (14,3%)		6	9 (5,8%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	7 (4%)
3	332 (26,6%)		3	28 (15,9%)
4	367 (29,5%)		4	104 (59,1%)
5	342 (27,4%)		5	37 (21%)
6	111 (8,9%)			

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	20 (100%)
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	4 (3,1%)
2	342 (30,9%)		2	8 (6,2%)
3	310 (28%)		3	105 (80,8%)
4	239 (21,6%)		4	13 (10%)
5	90 (8,1%)			
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	24 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)			
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)		3	20 (11,4%)
4	282 (27,5%)		4	100 (56,8%)
5	297 (28,9%)		5	56 (31,8%)
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)			
2	73 (17,4%)			
3	142 (33,8%)		3	8 (100%)
4	127 (30,2%)			
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)			
6	53 (44,2%)			

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)		6	2 (100%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.6- Les résultats de B2F

B2F										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	94	0	33	74%	4,36	0,91	0,37			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	92	0	35	72,40%	2,85	2,01	0,42			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (avenant (échelle)	91	0	36	71,70%	2,44	1,21	0,31			
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (est honnête (échelle)	63	0	64	49,60%	3,27	0,92	0,5			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	21	0	106	16,50%	1	0				
<input type="checkbox"/> 5	0	122	3,90%	1	0					
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	71	0	56	55,90%	1	0	71	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	45	0	82	35,40%	1	0	45	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	92	0	35	72,40%	1,26	1,76	90	2	1	0,02
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi)	46	0	81	36,20%	1	0	46	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élév	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	91	0	36	71,70%	2,07	2,17	88	3	1,72	0,06
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	91	0	36	71,70%	1,97	1,97	89	2	1,72	0,05
<input type="checkbox"/> différé	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différé	89	0	38	70,10%	1	0	89	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	25	0	102	19,70%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	11	0	116	8,70%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	15	0	112	11,80%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> coupe la parole	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	19	0	108	15%	1	0	19	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	101	0	26	79,50%	1	0	101	0	1	1
<input type="checkbox"/> régulation de conflits	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	22	0	105	17,30%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels autres (pb per	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/ai	22	0	105	17,30%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	34	0	93	26,80%	1	0	34	0	1	1
<input type="checkbox"/> support hors programme	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> support hors manuel	5	0	122	3,90%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> utilise le manuel	7	0	120	5,50%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	18	0	109	14,20%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	36	0	91	28,30%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	18	0	109	14,20%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix monocorde	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> voix neutre	45	0	82	35,40%	1	0	45	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	71	0	56	55,90%	1	0	71	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> sanctions	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'é	20	0	107	15,70%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	15	0	112	11,80%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	125	0	2	98,40%	22,25	41,86	123	2	18,02	0,05
<input type="checkbox"/> acceptation du point de vue de l'autre	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	5	0	122	3,90%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	23	0	104	18,10%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	29	0	98	22,80%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	62	0	65	48,80%	1	0	62	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	55	0	72	43,30%	1	0	55	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	10	0	117	7,90%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	44	0	83	34,60%	1	0	44	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	15	0	112	11,80%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	28	0	99	22%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	6	0	121	4,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	2	0	125	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	45	0	82	35,40%	1	0	45	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	18	0	109	14,20%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	18	0	109	14,20%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> jeux de mots (bon mot)	1	0	126	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> mimes, gesticulation	15	0	112	11,80%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	33	0	94	26%	1	0	33	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	23	0	104	18,10%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	9	0	118	7,10%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond /interroge	62	0	65	48,80%	1	0	62	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	3	0	124	2,40%	1	0	3	0	1	1

3.6.1- Comparatif échelle B2F

GLOBAL			B2F	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	2 (2,1%)
2	151 (13,6%)		2	1 (1,1%)
3	88 (7,9%)		3	11 (11,7%)
4	260 (23,3%)		4	29 (30,9%)
5	475 (42,6%)		5	49 (52,1%)
6	86 (7,7%)		6	2 (2,1%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)			
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	39 (42,4%)
2	291 (22%)		2	15 (16,3%)
3	91 (6,9%)		3	4 (4,3%)
4	170 (12,8%)		4	4 (4,3%)
5	147 (11,1%)		5	15 (16,3%)
6	189 (14,3%)		6	15 (16,3%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	18 (19,8%)
3	332 (26,6%)		3	41 (45,1%)
4	367 (29,5%)		4	14 (15,4%)
5	342 (27,4%)		5	16 (17,6%)
6	111 (8,9%)		6	2 (2,2%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)			
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	11 (12,4%)
2	342 (30,9%)		2	11 (12,4%)
3	310 (28%)		3	17 (19,1%)
4	239 (21,6%)		4	26 (29,2%)
5	90 (8,1%)		5	24 (27%)
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)			
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	2 (3,2%)
2	51 (5%)		2	13 (20,6%)
3	100 (9,7%)		3	15 (23,8%)
4	282 (27,5%)		4	32 (50,8%)
5	297 (28,9%)		5	1 (1,6%)
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)			
2	73 (17,4%)			
3	142 (33,8%)			
4	127 (30,2%)			
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)		5	21 (100%)
6	53 (44,2%)			

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)		5	5 (100%)
6	19 (55,9%)			

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.7- Les résultats d'E3M

E3M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	179	0	0	100%	3,44	1,44	0,53			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	15	0	164	8,40%	1,6	0,74	0,47			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	179	0	0	100%	2,55	1,23	0,39			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (avenant (échelle)	177	0	2	98,90%	2,27	0,64	0,29			
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (avenant (échelle)	175	0	4	97,80%	2,3	0,65	0,59			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (éc	84	0	95	46,90%	1	0				
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	174	0	5	97,20%	3,25	0,82	0,22			
<input type="checkbox"/> est malhonnête (échelle)	1	0	178	0,60%	1	0				
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	2	0	177	1,10%	1	0				
<input type="checkbox"/> liberté de parole (échelle)	3	0	176	1,70%	1,33	0,58	0,33			
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	91	0	88	50,80%	1	0	91	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	88	0	91	49,20%	1	0	88	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	179	0	0	100%	1,38	0,57	179	0	1,38	0,34
<input type="checkbox"/> importement d'écoute avec 1 élève (maxi	91	0	88	50,80%	1	0	91	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute avec tous les élèves	11	0	168	6,10%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	91	0	88	50,80%	1,92	0,62	91	0	1,92	0,65
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	179	0	0	100%	1,48	0,64	179	0	1,48	0,4
<input type="checkbox"/> non différé	179	0	0	100%	1	0	179	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	169	0	10	94,40%	1	0	169	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	15	0	164	8,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> coupe la parole	2	0	177	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	72	0	107	40,20%	1	0	72	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	107	0	72	59,80%	1	0	107	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/ai	157	0	22	87,70%	1	0	157	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	68	0	111	38%	1	0	68	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	13	0	166	7,30%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	59	0	120	33%	1	0	59	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	117	0	62	65,40%	1	0	117	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	12	0	167	6,70%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère feinte	3	0	176	1,70%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'é	12	0	167	6,70%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	12	0	167	6,70%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement sur la personne de l'é	3	0	176	1,70%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	179	0	0	100%	24,71	28,96	178	1	23,97	0,19
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	4	0	175	2,20%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	8	0	171	4,50%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	4	0	175	2,20%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	73	0	106	40,80%	1	0	73	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	102	0	77	57%	1	0	102	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	10	0	169	5,60%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> renfermé sur soi	14	0	165	7,80%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	22	0	157	12,30%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	22	0	157	12,30%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	2	0	177	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	2	0	177	1,10%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	27	0	152	15,10%	1	0	27	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	88	0	91	49,20%	1	0	88	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	18	0	161	10,10%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	14	0	165	7,80%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimes, gesticulation	10	0	169	5,60%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> importements d'écoute hochement de tête	24	0	155	13,40%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> importements d'écoute expression faciale	73	0	106	40,80%	1	0	73	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	87	0	92	48,60%	1	0	87	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	74	0	105	41,30%	1	0	74	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	48	0	131	26,80%	1	0	48	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	97	0	82	54,20%	1	0	97	0	1	1

3.7.1- Comparatif échelle E3M

GLOBAL			E3M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	2 (1,1%)
2	151 (13,6%)		2	81 (45,3%)
3	88 (7,9%)		3	8 (4,5%)
4	260 (23,3%)		4	12 (6,7%)
5	475 (42,6%)		5	76 (42,5%)
6	86 (7,7%)			

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)		3	8 (53,3%)
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)		5	5 (33,3%)
6	18 (22,8%)		6	2 (13,3%)

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	37 (20,7%)
2	291 (22%)		2	74 (41,3%)
3	91 (6,9%)		3	7 (3,9%)
4	170 (12,8%)		4	57 (31,8%)
5	147 (11,1%)		5	2 (1,1%)
6	189 (14,3%)		6	2 (1,1%)

communique sur la base d'un ton neutre			communique sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	3 (1,7%)
3	332 (26,6%)		3	139 (78,5%)
4	367 (29,5%)		4	19 (10,7%)
5	342 (27,4%)		5	16 (9%)
6	111 (8,9%)			

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)			
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)			
2	342 (30,9%)		2	18 (10,3%)
3	310 (28%)		3	86 (49,1%)
4	239 (21,6%)		4	71 (40,6%)
5	90 (8,1%)			
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)			
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	84 (100%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)			
4	282 (27,5%)			
5	297 (28,9%)			
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	10 (5,7%)
2	73 (17,4%)		2	12 (6,9%)
3	142 (33,8%)		3	77 (44,3%)
4	127 (30,2%)		4	75 (43,1%)
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)			
6	53 (44,2%)		6	1 (100%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)		6	2 (100%)

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)		6	2 (100%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)		5	2 (66,7%)
6	24 (75%)		6	1 (33,3%)

3.8- Les résultats de M9M

M9M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	54	0	67	44,60%	2,22	1,08	0,38			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	73	0	48	60,30%	1,67	0,87	0,22			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (	11	0	110	9,10%	2,64	0,67	0,27			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (éne	10	0	111	8,30%	1	0				
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	6	0	115	5%	1,67	0,52	0,33			
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (	6	0	115	5%	1	0				
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (éc	7	0	114	5,80%	1,86	0,69	0,64			
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	36	0	85	29,80%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	66	0	55	54,50%	1	0	66	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	18	0	103	14,90%	1,39	1,2	18	0	1,39	0,07
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	3	0	118	2,50%	2	1,73	3	0	2	0,33
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élév	5	0	116	4,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	1	0	120	0,80%	3					1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute avec tous les élèves	35	0	86	28,90%	1	0	35	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	23	0	98	19%	1,3	0,56	23	0	1,3	0,26
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	4	0	117	3,30%	2,25	2,5	4	0	2,25	0,25
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	67	0	54	55,40%	1,21	0,71	66	1	1,14	0,04
<input type="checkbox"/> diffé	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> non diffé	121	0	0	100%	1	0	121	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	5	0	116	4,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	1	0	120	0,80%	5					1
<input type="checkbox"/> hésitation	11	0	110	9,10%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	6	0	115	5%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	102	0	19	84,30%	1	0	102	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	62	0	59	51,20%	1	0	62	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	40	0	81	33,10%	1	0	40	0	1	1
<input type="checkbox"/> régulation de conflits	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/ai	6	0	115	5%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	5	0	116	4,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> support hors manuel	2	0	119	1,70%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> utilise le manuel	39	0	82	32,20%	1	0	39	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte cri	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	36	0	85	29,80%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	18	0	103	14,90%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix faible	12	0	109	9,90%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix monocorde	18	0	103	14,90%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	14	0	107	11,60%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	5	0	116	4,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère feinte	4	0	117	3,30%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère réelle	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> sanctions	4	0	117	3,30%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	121	0	0	100%	33,95	35,64	119	2	30,69	0,15
<input type="checkbox"/> donne son opinion	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	29	0	92	24%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	9	0	112	7,40%	1,11	0,33	9	0	1,11	0,11
<input type="checkbox"/> ouvert	10	0	111	8,30%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	9	0	112	7,40%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	69	0	52	57%	1	0	69	0	1	1
<input type="checkbox"/> renfermé sur soi	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	28	0	93	23,10%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	22	0	99	18,20%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	36	0	85	29,80%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	8	0	113	6,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	6	0	115	5%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimes, gestulation	12	0	109	9,90%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	3	0	118	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	22	0	99	18,20%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> hésitant	12	0	109	9,90%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	4	0	117	3,30%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	31	0	90	25,60%	1	0	31	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	6	0	115	5%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	1	0	120	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	1	0	120	0,80%	1					1

3.8.1- Comparatif échelle M9M

GLOBAL			M9M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	16 (29,6%)
2	151 (13,6%)		2	19 (35,2%)
3	88 (7,9%)		3	11 (20,4%)
4	260 (23,3%)		4	7 (13%)
5	475 (42,6%)		5	1 (1,9%)
6	86 (7,7%)			

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)			
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	38 (52,1%)
2	291 (22%)		2	26 (35,6%)
3	91 (6,9%)		3	4 (5,5%)
4	170 (12,8%)		4	5 (6,8%)
5	147 (11,1%)			
6	189 (14,3%)			

communique sur la base d'un ton neutre			communique sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	1 (9,1%)
3	332 (26,6%)		3	2 (18,2%)
4	367 (29,5%)		4	8 (72,7%)
5	342 (27,4%)			
6	111 (8,9%)			

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	10 (100%)
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	2 (33,3%)
2	342 (30,9%)		2	4 (66,7%)
3	310 (28%)			
4	239 (21,6%)			
5	90 (8,1%)			
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)			
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	6 (100%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)			
4	282 (27,5%)			
5	297 (28,9%)			
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	2 (28,6%)
2	73 (17,4%)		2	4 (57,1%)
3	142 (33,8%)		3	1 (14,3%)
4	127 (30,2%)			
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)			
6	53 (44,2%)			

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)			

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.9- Les résultats de M7M

M7M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	39	0	83	32%	2,49	0,56	0,49			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	1	0	121	0,80%	1					
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	55	0	67	45,10%	4,22	1,49	0,24			
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	1	0	121	0,80%	1					
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du c	2	0	120	1,60%	1	0				
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (	21	0	101	17,20%	1	0				
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	80	0	42	65,60%	1	0	80	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	29	0	93	23,80%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	12	0	110	9,80%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	64	0	58	52,50%	1	0	64	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élév	23	0	99	18,90%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	70	0	52	57,40%	1	0	70	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	3	0	119	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différé	65	0	57	53,30%	1	0	65	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	3	0	119	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> hésitation	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	51	0	71	41,80%	1	0	51	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	20	0	102	16,40%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> coupe la parole	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	49	0	73	40,20%	1	0	49	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	24	0	98	19,70%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/ai	24	0	98	19,70%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> utilise le manuel	5	0	117	4,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte cri	21	0	101	17,20%	1	0	21	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	43	0	79	35,20%	1	0	43	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	31	0	91	25,40%	1	0	31	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	1	0	121	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> voix monocorde	29	0	93	23,80%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	4	0	118	3,30%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	8	0	114	6,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère feinte	1	0	121	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'é	8	0	114	6,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	9	0	113	7,40%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	122	0	0	100%	23,19	27,61	120	2	21,02	0,19
<input type="checkbox"/> donne son opinion	1	0	121	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	65	0	57	53,30%	1	0	65	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	1	0	121	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	84	0	38	68,90%	1	0	84	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	6	0	116	4,90%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	3	0	119	2,50%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	40	0	82	32,80%	1	0	40	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	10	0	112	8,20%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	4	0	118	3,30%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	1	0	121	0,80%	1					1
<input type="checkbox"/> mimes, gestulation	22	0	100	18%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	7	0	115	5,70%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	9	0	113	7,40%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	2	0	120	1,60%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	38	0	84	31,10%	1	0	38	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	5	0	117	4,10%	1	0	5	0	1	1

3.9.1- Comparatif échelle M7M

GLOBAL			M7M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)			
2	151 (13,6%)		2	1 (2,6%)
3	88 (7,9%)			
4	260 (23,3%)		4	18 (46,2%)
5	475 (42,6%)		5	20 (51,3%)
6	86 (7,7%)			

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)		2	1 (100%)
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)			
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	7 (12,7%)
2	291 (22%)		2	4 (7,3%)
3	91 (6,9%)		3	1 (1,8%)
4	170 (12,8%)		4	1 (1,8%)
5	147 (11,1%)		5	42 (76,4%)
6	189 (14,3%)			

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)			
3	332 (26,6%)			
4	367 (29,5%)			
5	342 (27,4%)			
6	111 (8,9%)			

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)			
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)			
2	342 (30,9%)		2	1 (100%)
3	310 (28%)			
4	239 (21,6%)			
5	90 (8,1%)			
6	15 (1,4%)			

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	2 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	21 (100%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)			
4	282 (27,5%)			
5	297 (28,9%)			
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)			
2	73 (17,4%)			
3	142 (33,8%)			
4	127 (30,2%)			
5	31 (7,4%)			
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)			
6	53 (44,2%)			

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)			

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)			

3.10- Les résultats de P3M

P3M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	53	0	52	50,50%	4,21	1,45	0,46			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	16	0	89	15,20%	3,75	1,18	0,4			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	105	0	0	100%	2,76	1,91	0,47			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (	81	0	24	77,10%	3,3	1,23	0,58			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (éne	12	0	93	11,40%	3,33	1,23	0,53			
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	55	0	50	52,40%	3,2	1,38	0,66			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du c	12	0	93	11,40%	2,08	1	0,5			
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (	79	0	26	75,20%	4,23	1,53	0,52			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (éc	25	0	80	23,80%	2,48	1,05	0,58			
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	9	0	96	8,60%	2,44	0,88	0,33			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (echelle)	1	0	104	1%	1					
<input type="checkbox"/> liberté de parole (echelle)	6	0	99	5,70%	1	0				
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	52	0	53	49,50%	2,96	1,27	52	0	2,96	0,53
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les él	18	0	87	17,10%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	61	0	44	58,10%	1	0	61	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi	18	0	87	17,10%	1,17	0,71	17	1	1	0,06
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élév	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	14	0	91	13,30%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute avec tous les élèves	9	0	96	8,60%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	25	0	80	23,80%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	47	0	58	44,80%	1	0	47	0	1	1
<input type="checkbox"/> différé	15	0	90	14,30%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différé	80	0	25	76,20%	1	0	80	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll	15	0	90	14,30%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	48	0	57	45,70%	1	0	48	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	35	0	70	33,30%	1	0	35	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	9	0	96	8,60%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	41	0	64	39%	1	0	41	0	1	1
<input type="checkbox"/> régulation de conflits	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	50	0	55	47,60%	1	0	50	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/consils/ai	54	0	51	51,40%	1	0	54	0	1	1
<input type="checkbox"/> distanciation/programme	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> support hors manuel	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	16	0	89	15,20%	1	0	16	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	15	0	90	14,30%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (sec.ret/consel)	46	0	59	43,80%	1	0	46	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	41	0	64	39%	1	0	41	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	42	0	63	40%	1	0	42	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	6	0	99	5,70%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère feinte	4	0	101	3,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère réelle	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'é	5	0	100	4,80%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	84	0	21	80%	27,51	28,52	82	2	24,67	0,27
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	5	0	100	4,80%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	24	0	81	22,90%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	10	0	95	9,50%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	36	0	69	34,30%	1	0	36	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	8	0	97	7,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	28	0	77	26,70%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	5	0	100	4,80%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	64	0	41	61%	1	0	64	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	7	0	98	6,70%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	18	0	87	17,10%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	5	0	100	4,80%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	13	0	92	12,40%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	35	0	70	33,30%	1	0	35	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	4	0	101	3,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	2	0	103	1,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/consils/explications	58	0	47	55,20%	1	0	58	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	10	0	95	9,50%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> blagues	3	0	102	2,90%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimes, gestulation	5	0	100	4,80%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	4	0	101	3,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	3	0	102	2,90%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> directif	34	0	71	32,40%	1	0	34	0	1	1
<input type="checkbox"/> hésitant	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> interpellant	3	0	102	2,90%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	48	0	57	45,70%	1	0	48	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	20	0	85	19%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	1	0	104	1%	1					1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	2	0	103	1,90%	1	0	2	0	1	1

3.10.1- Comparatif échelle P3M

écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	3 (5,7%)
2	151 (13,6%)		2	7 (13,2%)
3	88 (7,9%)		3	3 (5,7%)
4	260 (23,3%)		4	11 (20,8%)
5	475 (42,6%)		5	21 (39,6%)
6	86 (7,7%)		6	8 (15,1%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)		1	1 (6,2%)
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)		3	1 (6,2%)
4	9 (11,4%)		4	4 (25%)
5	37 (46,8%)		5	5 (31,2%)
6	18 (22,8%)		6	5 (31,2%)

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	53 (50,5%)
2	291 (22%)		2	5 (4,8%)
3	91 (6,9%)			
4	170 (12,8%)		4	2 (1,9%)
5	147 (11,1%)		5	4 (3,8%)
6	189 (14,3%)		6	41 (39%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	6 (7,4%)

3	332 (26,6%)		3	17 (21%)
4	367 (29,5%)		4	22 (27,2%)
5	342 (27,4%)		5	19 (23,5%)
6	111 (8,9%)		6	17 (21%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	1 (8,3%)
2	6 (7,6%)		2	2 (16,7%)
3	9 (11,4%)		3	3 (25%)
4	14 (17,7%)		4	4 (33,3%)
5	6 (7,6%)		5	2 (16,7%)

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	9 (16,4%)
2	342 (30,9%)		2	7 (12,7%)
3	310 (28%)		3	15 (27,3%)
4	239 (21,6%)		4	13 (23,6%)
5	90 (8,1%)		5	10 (18,2%)
6	15 (1,4%)		6	1 (1,8%)

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	5 (41,7%)
2	3 (3,2%)		2	1 (8,3%)
4	15 (16%)		4	6 (50%)

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	3 (3,8%)
2	51 (5%)		2	12 (15,2%)
3	100 (9,7%)		3	9 (11,4%)

4	282 (27,5%)		4	16 (20,3%)
5	297 (28,9%)		5	18 (22,8%)
6	134 (13%)		6	21 (26,6%)

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)			
2	73 (17,4%)		2	5 (20%)
3	142 (33,8%)		3	8 (32%)
4	127 (30,2%)		4	7 (28%)
5	31 (7,4%)		5	5 (20%)
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)		1	2 (22,2%)
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)		5	1 (11,1%)
6	53 (44,2%)		6	6 (66,7%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)		6	1 (100%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)		6	6 (100%)

3.11- Les résultats de S2M

S2M										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	52	0	7	88,10%	3,88	1,04	0,31			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	51	0	8	86,40%	3,8	1,82	0,58			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (échelle)	13	0	46	22%	2,77	1,64	0,49			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (échelle)	1	0	58	1,70%	1					
<input type="checkbox"/> avenant (échelle)	53	0	6	89,80%	3,11	1,15	0,61			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du cours	1	0	58	1,70%	1					
<input type="checkbox"/> communication neutre au sujet du cours (échelle)	9	0	50	15,30%	1,44	0,73	0,33			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (échelle)	38	0	21	64,40%	2,32	1,44	0,38			
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	38	0	21	64,40%	2,5	0,56	0,47			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	7	0	52	11,90%	1,57	0,53	0,43			
<input type="checkbox"/> liberté de parole (échelle)	6	0	53	10,20%	1,67	0,52	0,33			
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	25	0	34	42,40%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les élèves	30	0	29	50,80%	1	0	30	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	54	0	5	91,50%	1,59	3,43	53	1	1,13	0,02
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maxi)	19	0	40	32,20%	1	0	19	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élèves	10	0	49	16,90%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	32	0	27	54,20%	2,06	1,66	32	0	2,06	0,17
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans r	8	0	51	13,60%	6	8,72	8	0	6	0,25
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	52	0	7	88,10%	2,38	3,77	51	1	1,92	0,05
<input type="checkbox"/> différé	2	0	57	3,40%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différé	53	0	6	89,80%	1,02	0,14	52	1	1	0,02
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll)	18	0	41	30,50%	1,11	0,32	18	0	1,11	0,11
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	22	0	37	37,30%	1	0	22	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	21	0	38	35,60%	1	0	21	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	5	0	54	8,50%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	42	0	17	71,20%	1	0	42	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	23	0	36	39%	1	0	23	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels autres (pb per	4	0	55	6,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/conseils/ai	15	0	44	25,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	13	0	46	22%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	17	0	42	28,80%	1	0	17	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	26	0	33	44,10%	1	0	26	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix monocorde	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> voix neutre	3	0	56	5,10%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	32	0	27	54,20%	1	0	32	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	10	0	49	16,90%	3,3	2,16	10	0	3,3	0,6
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'élève	15	0	44	25,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'élève	11	0	48	18,60%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement sur la personne de l'élève	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	58	0	1	98,30%	18,33	29,23	57	1	16,14	0,18
<input type="checkbox"/> acceptation du point de vue de l'autre	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	17	0	42	28,80%	1	0	17	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	6	0	53	10,20%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	14	0	45	23,70%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	24	0	35	40,70%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	33	0	26	55,90%	1	0	33	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ronie	9	0	50	15,30%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	28	0	31	47,50%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	4	0	55	6,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	6	0	53	10,20%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	6	0	53	10,20%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> communication neutre	15	0	44	25,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	7	0	52	11,90%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	4	0	55	6,80%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> valorisation des capacités	9	0	50	15,30%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/conseils/explications	28	0	31	47,50%	1	0	28	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	10	0	49	16,90%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	11	0	48	18,60%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	15	0	44	25,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> mines, gestulation	8	0	51	13,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> mouvements en miroir	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	6	0	53	10,20%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	8	0	51	13,60%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	1	0	58	1,70%	1					1
<input type="checkbox"/> directif	20	0	39	33,90%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	14	0	45	23,70%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	18	0	41	30,50%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	5	0	54	8,50%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	1	0	58	1,70%	1					1

3.11.1- Comparatif échelle S2M

GLOBAL			S2M	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	2 (3,8%)
2	151 (13,6%)		2	3 (5,8%)
3	88 (7,9%)			
4	260 (23,3%)		4	10 (19,2%)
5	475 (42,6%)		5	21 (40,4%)
6	86 (7,7%)		6	16 (30,8%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)			
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)			
4	9 (11,4%)			
5	37 (46,8%)			
6	18 (22,8%)			

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	9 (17,6%)
2	291 (22%)		2	6 (11,8%)
3	91 (6,9%)		3	5 (9,8%)
4	170 (12,8%)		4	9 (17,6%)
5	147 (11,1%)		5	10 (19,6%)
6	189 (14,3%)		6	12 (23,5%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	4 (30,8%)
3	332 (26,6%)		3	3 (23,1%)
4	367 (29,5%)		4	1 (7,7%)
5	342 (27,4%)		5	2 (15,4%)
6	111 (8,9%)		6	3 (23,1%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	1 (100%)
2	6 (7,6%)			
3	9 (11,4%)			
4	14 (17,7%)			
5	6 (7,6%)			

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)			
2	342 (30,9%)		2	6 (11,3%)
3	310 (28%)		3	9 (17%)
4	239 (21,6%)		4	16 (30,2%)
5	90 (8,1%)		5	17 (32,1%)
6	15 (1,4%)		6	5 (9,4%)

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	1 (100%)
2	3 (3,2%)			
4	15 (16%)			

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	6 (66,7%)
2	51 (5%)			
3	100 (9,7%)			
4	282 (27,5%)		4	2 (22,2%)
5	297 (28,9%)		5	1 (11,1%)
6	134 (13%)			

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	15 (39,5%)
2	73 (17,4%)		2	9 (23,7%)
3	142 (33,8%)		3	6 (15,8%)
4	127 (30,2%)		4	4 (10,5%)
5	31 (7,4%)		5	3 (7,9%)
6	13 (3,1%)		6	1 (2,6%)

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)			
4	4 (3,3%)		4	1 (2,6%)
5	58 (48,3%)		5	17 (44,7%)
6	53 (44,2%)		6	20 (52,6%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)		5	3 (42,9%)
6	19 (55,9%)		6	4 (57,1%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)		5	2 (33,3%)
6	24 (75%)		6	4 (66,7%)

3.12- Les résultats de P1F

P1F										
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Normalité			
<input type="checkbox"/> écoute attentive (échelle)	121	0	113	51,70%	4,2	1,42	0,46			
<input type="checkbox"/> écoute distraite (échelle)	29	0	205	12,40%	3,9	1,14	0,3			
<input type="checkbox"/> mobilité (échelle)	227	0	7	97%	3,06	2,33	0,43			
<input type="checkbox"/> communique sur la base d'un ton neutre (avenant (échelle)	176	0	58	75,20%	3,31	1,21	0,57			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'émotion (énergisant) (échelle)	25	0	209	10,70%	3,32	1,25	0,51			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du cours	120	0	114	51,30%	3,13	1,43	0,65			
<input type="checkbox"/> communication avec émotion au sujet du cours (communication neutre au sujet du cours)	22	0	212	9,40%	1,91	0,97	0,5			
<input type="checkbox"/> communique sur la base de la passion (écouter honnêtement) (échelle)	168	0	66	71,80%	4,17	1,52	0,53			
<input type="checkbox"/> est honnête (échelle)	51	0	183	21,80%	3,39	1,1	0,56			
<input type="checkbox"/> honnêteté intellectuelle (échelle)	17	0	217	7,30%	2,53	0,8	0,29			
<input type="checkbox"/> liberté de parole (échelle)	2	0	232	0,90%	1	0	0			
<input type="checkbox"/> liberté de parole (échelle)	10	0	224	4,30%	1	0	0			
Variable	Effectif	Nb Non concernées	Nb Non réponses	Taux de réponse	Moyenne	Ecart-type	Effectif (valeurs normales)	Effectif (valeurs extrêmes)	Moyenne corrigée	Normalité
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour 1 élève	118	0	116	50,40%	2,75	1,37	118	0	2,75	0,56
<input type="checkbox"/> nombre de sollicitation pour tous les élèves	43	0	191	18,40%	1	0	43	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interventions dans le cours	139	0	95	59,40%	1	0	139	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec 1 élève (maximum)	50	0	184	21,40%	1,12	0,59	48	2	1	0,04
<input type="checkbox"/> comportement d'écoute avec tous les élèves	4	0	230	1,70%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute pour 1 élève (maximum)	29	0	205	12,40%	1	0	29	0	1	1
<input type="checkbox"/> absence d'écoute avec tous les élèves	19	0	215	8,10%	1	0	19	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles en r	57	0	177	24,40%	1	0	57	0	1	1
<input type="checkbox"/> nombre d'interactions individuelles sans médiateur	18	0	216	7,70%	1,44	0,62	18	0	1,44	0,39
<input type="checkbox"/> nombre total d'échanges	103	0	131	44%	1,1	0,36	101	2	1,06	0,08
<input type="checkbox"/> différencié	30	0	204	12,80%	1	0	30	0	1	1
<input type="checkbox"/> non différencié	172	0	62	73,50%	1	0	172	0	1	1
<input type="checkbox"/> questions sur le cours (total ind + coll)	33	0	201	14,10%	1	0	33	0	1	1
<input type="checkbox"/> va vers les élèves	92	0	142	39,30%	1	0	92	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de classe (silence, consignes...)	71	0	163	30,30%	1	0	71	0	1	1
<input type="checkbox"/> change de lieu d'échange	18	0	216	7,70%	1	0	18	0	1	1
<input type="checkbox"/> reste au même endroit	103	0	131	44%	1	0	103	0	1	1
<input type="checkbox"/> régulation de conflits	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> gestion de cas personnels disciplinaires	99	0	135	42,30%	1	0	99	0	1	1
<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension/consils/ai	110	0	124	47%	1	0	110	0	1	1
<input type="checkbox"/> distanciation/programme	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> aparté hors programme	8	0	226	3,40%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> support hors manuel	4	0	230	1,70%	1	0	4	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix forte diffusion	38	0	196	16,20%	1	0	38	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix ferme	44	0	190	18,80%	1	0	44	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix discrète (secret/conseil)	84	0	150	35,90%	1	0	84	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix neutre	96	0	138	41%	1	0	96	0	1	1
<input type="checkbox"/> voix nuancée	89	0	145	38%	1	0	89	0	1	1
<input type="checkbox"/> communique sur la base de l'humour	12	0	222	5,10%	1	0	12	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère feinte	6	0	228	2,60%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> colère réelle	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> sanctions	1	0	233	0,40%	1	0	1	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement POSITIF sur la réponse de l'élève	7	0	227	3%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement NEGATIF sur la réponse de l'élève	13	0	221	5,60%	1	0	13	0	1	1
<input type="checkbox"/> temps consacré (en secondes)	195	0	39	83,30%	22,17	27,68	191	4	19,56	0,21
<input type="checkbox"/> accepte d'avoir tort	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> donne son opinion	8	0	226	3,40%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> répétition d'une consigne	47	0	187	20,10%	1	0	47	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance propre (nombre de fois)	20	0	214	8,50%	1	0	20	0	1	1
<input type="checkbox"/> distance proche (nombre de fois)	69	0	165	29,50%	1	0	69	0	1	1
<input type="checkbox"/> distant	25	0	209	10,70%	1	0	25	0	1	1
<input type="checkbox"/> ouvert	63	0	171	26,90%	1	0	63	0	1	1
<input type="checkbox"/> souriant/ironie	10	0	224	4,30%	1	0	10	0	1	1
<input type="checkbox"/> neutre	149	0	85	63,70%	1	0	149	0	1	1
<input type="checkbox"/> attitude fermée (sourcils, bouche...)	14	0	220	6%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par le bureau	47	0	187	20,10%	1	0	47	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les bras	3	0	231	1,30%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> barrière par les mains	6	0	228	2,60%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> avenant corporellement	9	0	225	3,80%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication avec émotion	24	0	210	10,30%	1	0	24	0	1	1
<input type="checkbox"/> communication neutre	82	0	152	35%	1	0	82	0	1	1
<input type="checkbox"/> encouragements	11	0	223	4,70%	1	0	11	0	1	1
<input type="checkbox"/> mise en valeur	7	0	227	3%	1	0	7	0	1	1
<input type="checkbox"/> aide/consils/explications	122	0	112	52,10%	1	0	122	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement négatif de l'autre	26	0	208	11,10%	1	0	26	0	1	1
<input type="checkbox"/> jugement positif de l'autre	9	0	225	3,80%	1	0	9	0	1	1
<input type="checkbox"/> blagues	6	0	228	2,60%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> mimics, gesticulation	15	0	219	6,40%	1	0	15	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute hochement de tête	8	0	226	3,40%	1	0	8	0	1	1
<input type="checkbox"/> comportements d'écoute expression faciale	5	0	229	2,10%	1	0	5	0	1	1
<input type="checkbox"/> interrogateur	14	0	220	6%	1	0	14	0	1	1
<input type="checkbox"/> directif	68	0	166	29,10%	1	0	68	0	1	1
<input type="checkbox"/> hésitant	3	0	231	1,30%	1	0	3	0	1	1
<input type="checkbox"/> interpellant	6	0	228	2,60%	1	0	6	0	1	1
<input type="checkbox"/> répond / interroge	107	0	127	45,70%	1	0	107	0	1	1
<input type="checkbox"/> ne répond pas / n'interroge pas	42	0	192	17,90%	1	0	42	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit bonjour	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1
<input type="checkbox"/> dit au revoir	2	0	232	0,90%	1	0	2	0	1	1

3.12.1- Comparatif échelle P1F

GLOBAL			P1F	
écoute attentive (échelle)			écoute attentive (échelle)	
1	54 (4,8%)		1	9 (7,4%)
2	151 (13,6%)		2	10 (8,3%)
3	88 (7,9%)		3	11 (9,1%)
4	260 (23,3%)		4	25 (20,7%)
5	475 (42,6%)		5	50 (41,3%)
6	86 (7,7%)		6	16 (13,2%)

écoute distraite (échelle)			écoute distraite (échelle)	
1	3 (3,8%)		1	2 (6,9%)
2	1 (1,3%)			
3	11 (13,9%)		3	1 (3,4%)
4	9 (11,4%)		4	5 (17,2%)
5	37 (46,8%)		5	11 (37,9%)
6	18 (22,8%)		6	10 (34,5%)

mobilité (échelle)			mobilité (échelle)	
1	436 (32,9%)		1	115 (50,7%)
2	291 (22%)		2	16 (7%)
3	91 (6,9%)		3	2 (0,9%)
4	170 (12,8%)		4	8 (3,5%)
5	147 (11,1%)		5	7 (3,1%)
6	189 (14,3%)		6	79 (34,8%)

communiqué sur la base d'un ton neutre			communiqué sur la base d'un ton neutre	
1	16 (1,3%)			
2	78 (6,3%)		2	12 (6,8%)
3	332 (26,6%)		3	38 (21,6%)
4	367 (29,5%)		4	46 (26,1%)
5	342 (27,4%)		5	44 (25%)
6	111 (8,9%)		6	36 (20,5%)

communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)			communiqué sur la base de l'émotion (énervement, etc.)	
1	44 (55,7%)		1	3 (12%)
2	6 (7,6%)		2	3 (12%)
3	9 (11,4%)		3	6 (24%)
4	14 (17,7%)		4	9 (36%)
5	6 (7,6%)		5	4 (16%)

avenant (échelle)			avenant (échelle)	
1	110 (9,9%)		1	24 (20%)
2	342 (30,9%)		2	14 (11,7%)
3	310 (28%)		3	30 (25%)
4	239 (21,6%)		4	28 (23,3%)
5	90 (8,1%)		5	22 (18,3%)
6	15 (1,4%)		6	2 (1,7%)

communication avec émotion au sujet du cours			communication avec émotion au sujet du cours	
1	76 (80,9%)		1	11 (50%)
2	3 (3,2%)		2	2 (9,1%)
4	15 (16%)		4	9 (40,9%)

communication neutre au sujet du cours (échelle)			communication neutre au sujet du cours (échelle)	
1	163 (15,9%)		1	8 (4,8%)
2	51 (5%)		2	23 (13,7%)
3	100 (9,7%)		3	23 (13,7%)
4	282 (27,5%)		4	34 (20,2%)
5	297 (28,9%)		5	38 (22,6%)
6	134 (13%)		6	42 (25%)

communiqué sur la base de la passion (échelle)			communiqué sur la base de la passion (échelle)	
1	34 (8,1%)		1	2 (3,9%)
2	73 (17,4%)		2	9 (17,6%)
3	142 (33,8%)		3	16 (31,4%)
4	127 (30,2%)		4	15 (29,4%)
5	31 (7,4%)		5	9 (17,6%)
6	13 (3,1%)			

est honnête (échelle)			est honnête (échelle)	
1	5 (4,2%)		1	3 (17,6%)
4	4 (3,3%)			
5	58 (48,3%)		5	2 (11,8%)
6	53 (44,2%)		6	12 (70,6%)

est malhonnête (échelle)			est malhonnête (échelle)	
6	2 (100%)			

honnêteté intellectuelle (échelle)			honnêteté intellectuelle (échelle)	
5	15 (44,1%)			
6	19 (55,9%)		6	2 (100%)

liberté de parole (échelle)			liberté de parole (échelle)	
5	8 (25%)			
6	24 (75%)		6	10 (100%)

TABLE DES MATIERES

<i>INTRODUCTION</i>	14
1.1- Hypothèses	23
<i>PARTIE 1 - CADRE CONCEPTUEL</i>	27
1- LES EMOTIONS	28
1.1- Introduction	28
1.2- Définitions	31
1.2.1- Les émotions primaires	31
1.2.2- Les émotions secondaires	32
1.2.3- La théorie de Frijda	33
1.2.4- La théorie d'Ekman	34
1.2.5- La théorie de Scherer	35
1.2.6- Le modèle OCC	36
1.2.7- L'importance culturelle	37
2- LA COMMUNICATION	37
2.1- Approche globale	37
2.2- Différentes approches théoriques	39
2.2.1- Le modèle de Shannon et Weaver	39
2.2.2- Le modèle d'Harold D. Lasswell	41
2.2.3- Le modèle de Jakobson	41
2.3- La communication non verbale	43
2.3.1- Du rapport à l'espace et au temps	43
2.3.2- De la kinésie et des gestes	46
2.3.2.1- Les expressions faciales	47
2.3.2.2- Les gestes	49
2.3.2.3- Le son	50

3- EMPATHIE ET ASSERTIVITE	52
3.1- Définition de l'empathie	52
3.2- Ontogénèse chez l'homme	54
3.2.1- L'éveil empathique	55
3.2.2- Le 9 ^o mois	56
3.2.3- L'âge du changement	57
3.2.4- La capacité à comprendre les intentions d'autrui, ou théorie de l'esprit	57
3.2.5- Des éléments inhérents à ces stades	58
3.3- L'assertivité	60
3.3.1- Vers une tentative de définition	61
3.3.2- Détermination des quatre attitudes originales dans les relations interpersonnelles	61
3.3.2.1- L'agression	62
3.3.2.2- La soumission/ fuite	62
3.3.2.3- La manipulation	63
3.3.2.4- L'assertivité	63
3.3.3- Les écarts interindividuels	64
3.3.4- Dans le milieu de l'enseignement	65
3.3.5- L'impact de la fatigue	66
3.3.6- Les dérives constatées	66
4- CONATION	69
4.1- Une tentative de définition	69
4.2- De l'origine du concept	69
4.3- Conation et émotion	70
4.4- Conation et corporéité	72
4.5- De la conation à la socio-conation	73
4.6- Une extension de la socio-conation	74
4.7- De l'origine du modèle conatif aux cinq étapes conatives	75
PARTIE 2 – PROBLEMATIQUE	81
1- POUR UN ABORD DE NOTRE PROBLEMATIQUE	82
2- ENTRE ETHIQUE, MORALE ET VALEURS	83

3- QUELLES COMPETENCES ?	84
4- DE L'IMPORTANCE D'UTILISER LE MODELE CONATIF	86
5- LES DIFFERENTES ETAPES DU MODELE	87
6- LE CONCEPT D'ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE	89
7- PROBLEMATIQUE	91
<i>PARTIE 3 - DEMARCHE METHODOLOGIQUE</i>	94
1- L'ETABLISSEMENT	95
1.1- L'environnement	95
1.2- L'établissement	96
1.3- Le projet d'établissement	96
1.3.1- Le contrat d'objectifs	97
1.4- Contexte de l'EPS	97
1.5- Caractéristiques générales des élèves	98
1.6- Caractéristiques sociales	98
1.7- Caractéristiques scolaires	99
1.8- Caractéristiques motrices	99
1.9- Caractéristiques méthodologiques	100
1.10- Caractéristiques sportives	100
2- LES PERSONNELS	101
3- METHODOLOGIE	102
3.1- Le test d'empathie	103
3.1.1- Les participants	103
3.2- Le questionnaire « élèves »	104
3.2.1- Les participants	104
3.3- Le test d'assertivité	105
3.3.1- Les participants	105

3.4- Les enregistrements vidéo	106
3.5- Les entretiens individuels	107
3.6- Traitement des données	107
<i>PARTIE 4 - L'ENSEIGNANT AYANT MARQUE POSITIVEMENT SES ELEVES : UNE EBAUCHE DE REPONSE A TRAVERS LE CONCEPT D'EMPATHIE</i>	109
1- INTRODUCTION	111
2- CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION	113
2.1- Le contenu	113
2.1.1- Illustrations des 2 questionnaires	114
2.1.2- Questionnaire du souvenir laissé par ses anciens professeurs	115
3- ANALYSE ET RESULTATS	116
3.1- L'analyse et les résultats de l'empathie	117
3.1.1- Approche globale	117
3.1.2- Des écarts évaluables en fonction des expressions proposées	120
3.1.3- Aux spécificités individuelles	125
3.2- L'analyse et les résultats du questionnaire « élèves »	127
3.2.1- Approche globale	127
4- DISCUSSIONS ET INTERPRETATIONS	135
4.1- De la globalité des observations	135
4.2- A la spécificité d'une attitude assertive	140
5- Conclusions	142
<i>PARTIE 5 - ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE ET CONTINUUM CONATIF : UNE ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES</i>	144
1- METHODOLOGIE	145
1.1- Méthodologie de la construction du recueil des données	145
2- LES RESULTATS DES OBSERVATIONS	145

2.1- Présentation des résultats globaux	146
2.1.1- Qualité du jeu de données	146
2.1.2- Synthèse par type de variable	147
2.2- Présentation ciblée des résultats globaux	152
2.2.1- Quelques éléments généraux	152
2.2.2- Nature des interventions	157
2.2.3- Modalités de communication	159
2.2.4- Posture corporelle	161
2.2.5- Attention portée à autrui	164
2.2.6- Éléments singuliers	166
2.2.7- Discussion	169
2.3- Vérification des indices de pertinence des réponses recueillies	172
2.3.1- Analyse de pertinence des items au moyen d'un tri croisé	172
2.4- Analyse comparative des résultats collectifs avec les résultats individuels de 2 enseignants	189
2.4.1- Le cas de P2M	191
2.4.1.1- Résultats généraux	191
2.4.1.2- Nature des interventions	196
2.4.1.3- Modalités de communication	198
2.4.1.4- Posture corporelle	200
2.4.1.5- Attention portée à autrui	204
2.4.1.6- Éléments singuliers	206
2.4.2- Cas de S4M	207
2.4.2.1- Résultats généraux	208
2.4.2.2- Nature des interventions	212
2.4.2.3- Modalités de communication	214
2.4.2.4- Posture corporelle	216
2.4.2.5- Attention portée à autrui	218
2.4.2.6- Éléments singuliers	220
2.5- Analyse en composantes principales	223
3- ANALYSE INDIVIDUALISEE AU REGARD DES VALEURS GLOBALES	223
3.1- Analyse de M7M	224
3.2- Analyse d'E4M	229

3.3- Analyse de P1F	234
3.4- Analyse de M2M	239
3.5- Analyse de M9M	244
3.6- Analyse de B2F	249
3.7- Analyse d'E3M	255
3.8- Analyse de S4M	262
3.9- Analyse de H1F	270
3.10- Analyse de H2M	272
3.11- Analyse de S2M	278
3.12- Analyse de P3M	284

4- PROPOSITION DE MODELISATION D'UN CURRICULUM D'ASSERTIVITE SOCIO-CONATIVE

	290
4.1- Vers une approche théorique générale	290
4.1.1- Ecoute	292
4.1.1.1- L'évolution conative de l'écoute chez les enseignants	292
4.1.1.2- Quelques indicateurs simples	294
4.1.2- Voix	294
4.1.2.1- L'évolution conative de la voix chez les enseignants	294
4.1.2.2- Quelques indicateurs simples	296
4.1.3- Proxémie	296
4.1.3.1- L'évolution conative de la proxémie chez les enseignants	297
4.1.3.2- Quelques indicateurs simples	298
4.1.4- Déplacement (relation à l'espace)	298
4.1.4.1- L'évolution conative du déplacement chez les enseignants	299
4.1.4.2- Quelques indicateurs simples	301
4.1.5- Attitude	301
4.1.5.1- L'évolution conative de l'attitude chez les enseignants	302
4.1.5.2- Quelques indicateurs simples	303
4.1.6- Temps de parole	303
4.1.6.1- L'évolution conative du temps de parole chez les enseignants	304
4.1.6.2- Quelques indicateurs simples	306
4.1.7- Echanges verbaux	306
4.1.7.1- L'évolution conative des échanges verbaux chez les enseignants	307

4.1.7.2- Quelques indicateurs simples	308
4.1.8- Honnêteté	308
4.1.8.1- L'évolution conative de l'honnêteté chez les enseignants	309
4.1.8.2- Quelques indicateurs simples	311
4.1.9- Préoccupations	311
4.1.9.1- L'évolution conative des préoccupations chez les enseignants	312
4.1.9.2- Quelques indicateurs simples	313
5- PRESENTATION SYNOPTIQUE	313
5.1- Discussions	327
5.1.1- Rapport à l'ancienneté	330
5.1.2- Lien entre assertivité socio-conative et satisfaction	331
5.1.2.1- L'assertivité socio-conative atteste de la relation humaine construite	331
5.1.2.2- Deux cas particuliers à l'épreuve du curriculum d'assertivité socio-conative	333
5.1.2.2.1- E3M	333
5.1.2.2.2- M2M	334
<i>CONCLUSION</i>	337
1- LIMITES ET PERSPECTIVES	338
1.1- Limites	338
1.2- Perspectives	340
2- CONCLUSION GENERALE	343
BIBLIOGRAPHIE	348
INDEX DES ILLUSTRATIONS	363
INDEX DES TABLEAUX	369
INDEX DES AUTEURS	374

ANNEXES	383
Annexe 1. Les tests passés par les enseignants	384
1.1- Test de Gordon	384
1.2- Test de Baron-Cohen	388
1.2.1- Quelques exemples de réponses au test de Baron-Cohen	396
Annexes 2. Les résultats statistiques suite à l'analyse des films	420
2.1- Grille d'observables	420
2.2- Données recueillies	424
2.2.1- Exemple de recueil pour 1 enseignant	424
2.3- Résultats globaux	425
2.4- Dépouillement statistique a plat des valeurs recueillies	426
2.5- Exemple de comparaison des valeurs individuelles avec les valeurs collectives : le cas de M7M	435
2.6- Analyse croisée de l'échantillon total - Calcul de corrélation sur la base du khi 2	451
2.7- Comparaison de fréquence et appréciation de la validité de l'échantillon : un exemple avec les données relatives à P1F	471
Annexes 3. Les recueils individuels	479
3.1- Les résultats de S4M	479
3.1.1- Comparatif échelle S4M	480
3.2- Les résultats de H2M	483
3.2.1- Comparatif échelle H2M	484
3.3- Les résultats de H1F	487
3.3.1- Comparatif échelle H1F	488
3.4- Les résultats de M2M	491
3.4.1- Comparatif échelle M2M	492
3.5- Les résultats d'E4M	495
3.5.1- Comparatif échelle E4M	496
3.6- Les résultats de B2F	499
3.6.1- Comparatif échelle B2F	500
3.7- Les résultats d'E3M	503

3.7.1- Comparatif échelle E3M	504
3.8- Les résultats de M9M	507
3.8.1- Comparatif échelle M9M	508
3.9- Les résultats de M7M	511
3.9.1- Comparatif échelle M7M	512
3.10- Les résultats de P3M	515
3.10.1- Comparatif échelle P3M	516
3.11- Les résultats de S2M	519
3.11.1- Comparatif échelle S2M	520
3.12- Les résultats de P1F	523
3.12.1- Comparatif échelle P1F	524
TABLE DES MATIERES	527