HAL
open science

“ Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ”. Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants

Audrey Murillo, Julie Blanc, Hélène Veyrac

To cite this version:

Audrey Murillo, Julie Blanc, Hélène Veyrac. “ Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ”. Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants. 2020. halshs-03036732

HAL Id: halshs-03036732

https://shs.hal.science/halshs-03036732v1

Preprint submitted on 2 Dec 2020

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.

« Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ». Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants

Audrey Murillo, Julie Blanc, Hélène Veyrac

RESUME

En tout début d'année scolaire, comment les élèves perçoivent-ils les pratiques de leurs différents enseignants, et en quoi pensent-ils que ces pratiques ont un effet sur leur propre attitude ? Dans quelle mesure ces perceptions persistent-elles par la suite ? Peu de temps après la rentrée, 21 élèves de 15-16 ans ont évoqué des situations qui leur ont permis de mieux cerner leurs enseignants. Nous montrons que les élèves perçoivent les pratiques de leurs enseignants selon quatre dimensions : maîtriser les aspects didactiques, poser un cadre, mettre en place une relation de « care » et des situations agréables. Ces perceptions ont des effets sur le plaisir de l'élève à être en classe, sa concentration, sa motivation, sa discipline, sa relation à l'enseignant et ses apprentissages. Elles sont largement persistantes.

MOTS-CLES

Elèves – enseignants – début d'année scolaire – catégories de perception – vécu des élèves – care – discipline – motivation

INTRODUCTION

Les tout débuts d'année scolaire alimentent des maximes que se transmettent certains enseignants : *« rater sa première heure de cours, c'est rater son année »*, ou encore *« il ne faut pas sourire aux élèves avant Noël »* (Serres et al., 2012). Les sciences humaines et sociales ont, quant à elles, montré l'importance des débuts de relations. Goffman (1973) a ainsi pointé l'importance des informations que les acteurs détiennent initialement sur leurs interlocuteurs, ces informations leur permettant de définir la situation dans laquelle ils sont, et de s'y adapter. Asch (1946) a, par ailleurs, mis en évidence *« l'effet de primauté »* : les premières informations sur un objet ou une personne sont, en moyenne, mémorisées plus longtemps et ont un impact plus fort que les informations suivantes. Pourtant, peu de recherches ont pris pour objet les débuts d'année scolaire, et plus spécifiquement les débuts de relations entre un enseignant et sa classe. Nous choisissons ici d'enquêter sur la construction de cette relation à partir du point de vue des élèves. Dans le contexte étudié (enseignement secondaire français), les élèves ont cours avec plusieurs enseignants : ils les observent et construisent rapidement une intelligibilité de leur fonctionnement. Nous faisons l'hypothèse que, très tôt dans l'année, les pratiques des différents enseignants, telles qu'elles sont perçues par les élèves, ont des effets différenciés sur les élèves. Comment les élèves perçoivent-ils leurs enseignants, en tout début d'année scolaire ? Selon les élèves, en quoi les pratiques de leurs enseignants ont-elles des effets sur eux-mêmes ? Dans quelle mesure les perceptions de début d'année sont-elles éphémères ou persistent-elles par la suite ? C'est à ces questions que notre article tente de répondre.

EN DEBUT D'ANNEE SCOLAIRE, LES ELEVES OBSERVENT LEURS ENSEIGNANTS

Nous présentons ici des résultats de recherches portant sur les informations que prennent les élèves de l'enseignement secondaire sur leurs enseignants, en tout début d'année scolaire. La plupart de ces recherches sont issues de courants sociologiques interactionnistes, s'appuyant sur une méthode ethnographique. Elles mettent l'accent sur deux phases en début d'année, durant lesquelles les élèves observent (au sens large) leurs enseignants : une phase *de « lune de miel »*, durant lesquels les élèves semblent en retrait et que nous qualifions d'« observation spontanée », puis une phase de *« test »*, durant laquelle les élèves agissent et observent les réactions des enseignants à leurs comportements, que nous qualifions d'« observation provoquée ».

DANS UN PREMIER TEMPS, LES ELEVES OBSERVENT LEURS ENSEIGNANTS DE MANIERE SPONTANEE : LA PHASE DE « LUNE DE MIEL »

Plusieurs chercheurs ont observé des situations de classe au moment de la rentrée dans l'enseignement secondaire. Ces chercheurs s'accordent pour dire que les élèves sont particulièrement calmes lors des premiers jours : Hargreaves (1972) parle d'*« illusion disciplinaire »*, Ball (1980) de *« lune de miel »*, Allen (1986) de phase de *« wait and see »*, et Woods (1990) mentionne des élèves *« ultra-conformistes »* avec le syndrome de *« forêt de mains levées »*. Beynon (1985), ainsi que Lahelma et Gordon (1997), parviennent aux mêmes conclusions. En effet, les élèves, surtout s'ils découvrent leur établissement, leurs camarades et leurs professeurs, ont tendance à demeurer calmes, en posture d'observation, parce qu'ils ne connaissent pas encore bien les règles, explicites et surtout implicites, qui structureront les situations de classe.

Lors des tout premiers cours de l'année, les élèves semblent relativement passifs car ils prennent peu d'initiatives, mais ils sont très actifs dans leurs prises d'informations. Dans l'enseignement secondaire, les élèves doivent distinguer les règles générales (qu'ils devront suivre quel que soit le cours) et celles qui sont spécifiques à un enseignant donné. Il en est ainsi des modalités de prises de parole, des déplacements dans la classe, de la gestion du temps (retards notamment), des interactions entre élèves, des interactions entre élèves et enseignants (Beynon, 1985)… Les élèves repèrent le ton de la voix de l'enseignant, l'expression de son visage, son positionnement dans la classe, son discours, le niveau de bruit qu'il tolère, la façon dont il va falloir s'adresser à lui, la quantité de travail qu'il va falloir fournir (Ball, 1980)… Pour Lahelma et Gordon (1997), les élèves sont *« à l'affût »* d'informations qui leur permettront de s'adapter à leur établissement et à chacun de leurs enseignants.

DANS UN SECOND TEMPS, LES ELEVES PROVOQUENT DES OBSERVATIONS DE LEURS ENSEIGNANTS : LA PHASE DE « TEST »

Nous venons de voir que lors des tout premiers cours, les élèves sont en phase d'« observation spontanée » de leurs enseignants. Pour Ball (1980), cette phase durerait rarement plus d'une séance ; pour Woods (1990), elle pourrait s'étendre à environ une semaine (ce n'est pas forcément contradictoire, les élèves pouvant n'avoir qu'une séance avec un enseignant dans la semaine). Ensuite, apparaît généralement une phase qualifiée de *« test »*. Beynon souligne que ces deux phases peuvent se chevaucher, et être plus ou moins rapides selon les élèves d'une même classe. Il constate que *« l'ordre dans la classe est loin d'être le produit unique de la demande de l'enseignant »* (Beynon, 1985, p. 19) : la gestion de la discipline en classe est plutôt le produit de négociations entre la classe et l'enseignant. Les élèves cherchent à savoir quels aspects de la vie de classe sont ouverts à la négociation. Pour cela, certains, par exemple, tentent de voir dans quelle mesure il est possible de s'amuser avec (ou contre) tel ou tel enseignant, éventuellement en le défiant. Beynon note que chaque élève n'a pas besoin de faire ce test, puisqu'il est spectateur de la réponse publique que fait l'enseignant à l'élève perturbateur. Rayou (1992, p. 33) évoque également le *« souk »* (ou désordre collectif) comme mode d'évaluation des enseignants par les élèves : *« là où l'enseignant peut ne voir*

que désordre, le jeune, par le souk, éprouve la consistance des normes et la capacité de l'adulte à les faire respecter comme à respecter ceux à qui il les applique ». Par conséquent, certains élèves *« adoptent différentes identités dans différents cours : les tests leur ont fourni les informations qui leur ont permis de décider de quelle identité mettre en place avec quel enseignant »* (Beynon, 1985, p. 121). Pour Ball (1980, p. 150), *« ne pas réagir ou se fâcher et perdre le contrôle de soi-même, ou encore montrer des signes de confusion, tout ceci étant typique des enseignants inexpérimentés, révèle un manque de savoir-faire tactique sur lequel les élèves vont prendre l'avantage »*. Notons que les intentions des élèves « testeurs » ne sont pas nécessairement malveillantes : il s'agit pour eux de mieux définir la situation de classe dans laquelle ils sont, éventuellement en tentant de l'infléchir, mais aussi parfois pour mieux s'y conformer (Ball, 1980). A travers le test, il est important pour les élèves de connaître les conséquences de leurs comportements. Les élèves ne peuvent s'en tenir aux seules annonces verbales de l'enseignant, qui ne sont pas toujours suivies de faits : ce sont surtout les réactions des enseignants en situation qui apportent des informations fiables aux élèves. C'est ainsi que la *« lune de miel »* cède la place à une phase moins calme, de façon différente d'un enseignant à l'autre.

Pour Allen (1986, p. 446), la stratégie principale des élèves à la rentrée est d'*« appréhender les attentes et les exigences de l'enseignant »*, ou, dit autrement, de *« cerner l'enseignant »*. En fonction des informations recueillies sur l'enseignant, les élèves pourront choisir de développer de façon différenciée deux stratégies principales : s'amuser ou faire ce que l'enseignant demande... ces deux stratégies pouvant se rejoindre, dans le cas où les situations proposées par l'enseignant sont agréables pour les élèves (Allen, 1986). Il s'agit donc pour les élèves de prendre rapidement des informations fiables sur leurs enseignants. Hoy et Weinstein (2006), dans leur revue de littérature sur les points de vue des élèves sur la gestion de classe (recueillis en cours d'année scolaire et non à la rentrée), montrent que les élèves perçoivent les « bons enseignants » selon trois dimensions, qui jouent sur leur décision de coopérer (ou pas) avec les enseignants :

- le « care » : lorsque l'enseignant établit une relation prenant en considération les élèves, se déclinant en care personnel (le souci qu'a l'enseignant du bien-être de l'élève en tant que jeune) et care académique (le souci qu'a l'enseignant que l'élève comprenne, apprenne, réussisse d'un point de vue scolaire) ;
- le « cadre » : lorsque l'enseignant exerce une autorité sans être trop rigide ni coercitif ;
- le « fun » : lorsque l'enseignant rend les apprentissages agréables, par son enthousiasme, son humour, mais aussi la variété ou l'originalité des activités mises en place.

PROBLEMATIQUE

Comme vu plus avant, en fonction des informations prises chez leurs enseignants, les élèves ont des vécus différents et s'engagent dans des comportements différents. Nous avons par exemple déjà montré (Veyrac et al., 2018) que les élèves du secondaire, à différents moments de l'année, sont en capacité d'exprimer que leurs vécus et leurs comportements diffèrent d'un cours à l'autre (s'intéresser au cours, faire des efforts, avoir des difficultés, être discipliné, s'ennuyer, discuter avec ses camarades...), et que ceci est souvent associé à l'enseignant et ses pratiques (explique bien, ne fait que parler, est sympathique avec les élèves, détend l'ambiance...). Nous cherchons ici à étudier plus précisément les catégories de perception des pratiques des enseignants par les élèves en tout début d'année scolaire, alors que la phase d'observation provoquée tend à se terminer ou est tout juste achevée. Sur quelles catégories de perception le jugement des élèves sur leurs enseignants se construit-il ? Du point de vue des élèves, en quoi les pratiques d'un enseignant ont-elles un effet sur le vécu, l'attitude ou le comportement des élèves ? Les perceptions de début d'année sont-elles éphémères ou persistent-elles le reste de l'année ?

METHODE

RECUEIL DES DONNEES

Nous réalisons des entretiens à la rentrée 2019 avec 21 élèves d'un lycée français. Ces élèves ont environ 16 ans et sont en classe de seconde : ils découvrent leur nouvel établissement, qui est un lycée agricole[1]. Leur rentrée se fait le lundi 2 septembre, les cours à proprement parler débutent le lendemain. Le vendredi, avec l'accord de l'établissement, nous présentons notre recherche aux élèves des quatre classes de seconde de l'établissement. Nous expliquons aux élèves que nous sommes chercheuses et formatrices : il nous importe de mieux comprendre ce que vivent les élèves, notamment pour mieux former les enseignants. Les élèves volontaires, à qui nous garantissons l'anonymat, s'engagent à réaliser au moins deux entretiens avec nous en début d'année scolaire. Enregistrés par dictaphone, les entretiens exploités dans cet article ont lieu près du lycée, entre le lundi 9 et le jeudi 19 septembre, hors temps de cours.

Les entretiens semi-directifs s'appuient sur la trame suivante.

- [réputations] Avant la rentrée, avais-tu déjà des informations sur certains enseignants ? Peux-tu essayer de te souvenir de ce moment particulier où tu as obtenu des informations ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?
- [situation] Peux-tu me parler d'un moment qui t'a permis de te faire une première impression, de te faire une idée d'un de tes enseignants ? Prends le temps de te souvenir de ce moment, fais-moi signe quand tu penses que tu t'en souviens assez bien pour en parler précisément. De quel enseignant s'agit-il ? Désigne-le par son pseudonyme[2].
- [pratiques de l'enseignant] Qu'est-ce que tu te dis sur cet enseignant, sur sa façon de faire ? Qu'a-t-il fait pour que tu penses ça de lui ? Qu'est-ce que ça signifie pour toi, lorsqu'il fait ça ?
- [effets sur l'élève] En quoi ces informations sont-elles importantes ou utiles pour toi ? Qu'est-ce que ça change pour toi, le fait que le professeur ait fait/dit ceci ? Dans ce que tu fais, dans ton attitude, dans ce que tu penses faire…
- [validation de la synthèse] A ce moment de l'entretien, nous demandons à l'élève de valider ou modifier une synthèse de ses propos, reprenant le contexte de la situation, les informations prises sur l'enseignant, le sens que ces informations ont pour l'élève, et leurs effets perçus sur l'élève. Puis, s'il reste du temps, nous proposons à l'élève d'évoquer une autre situation.

Lors des entretiens, nous faisons attention à focaliser les élèves sur une situation précise, à ne pas induire leurs catégories de perception, et à leur demander d'être les plus précis possibles dans leur propos, en suivant des principes de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). Nous encourageons

---

[1] Ces élèves de seconde générale et technologique suivent le même programme que celui des lycées de l'Education Nationale, auquel s'ajoute une option « Ecologie, agronomie, territoire, développement durable ». Ce lycée attire des élèves de différents horizons, du fait de sa particularité agricole et de ses classes préparatoires aux écoles d'ingénieur ou vétérinaires. Les élèves interviewés aimeraient devenir vétérinaires, ingénieurs agronomes, agriculteurs, laborantins... Parmi les 21 élèves interviewés, 10 sont pensionnaires.

[2] Les élèves ont devant les yeux la liste de leurs enseignants. A chaque nom d'enseignant sont associés la matière enseignée et un pseudonyme. (Par exemple : « Madame Fabre, anglais. Pseudonyme : Madame Coquelicot »). Ces pseudonymes ont été attribués aux enseignants aléatoirement par une personne extérieure à la recherche. Ceci nous permet d'insister auprès des élèves sur le fait que ce ne sont pas leurs enseignants en tant que personnes qui nous intéressent, et de faciliter l'expression authentique des élèves.

ainsi les élèves à tenir un discours fortement situé, qui porte sur les pratiques, les postures, les propos précis de leurs enseignants, et la façon dont les élèves les ont perçus et interprétés. Durant chaque entretien, les élèves évoquent chacun entre 1 et 7 situations : les 21 élèves évoquent 58 situations vécues avec 20 enseignants différents. Selon le jour de l'entretien et l'enseignant évoqué, les élèves ont passé entre 1h30 et 8h en cours avec cet enseignant.

En milieu d'année scolaire (janvier-février), nous avons mené des entretiens avec 13 élèves volontaires parmi ceux interviewés en début d'année. Nous les avons confrontés à leurs propos tenus en septembre (perceptions des pratiques des enseignants et effets sur l'élève) et leur avons demandé si ces propos étaient toujours valides selon eux, et si non, en quoi.

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Après avoir transcrit les entretiens, nous avons identifié, pour chaque situation :

- l'élève interviewé (ex : Emma)
- le pseudonyme de l'enseignant concerné (ex : Madame Fraise)
- la perception de l'enseignant par l'élève : prises d'informations, jugements... (ex : nous laisse beaucoup discuter, ne se fait pas respecter)
- le ou les effets perçu(s) par l'élève (ex : je m'amuse en cours, je ne vais pas pouvoir apprendre grand-chose)

Ces éléments ont ensuite été codés. Afin de parvenir à un codage exhaustif et avec des catégories exclusives, nous avons fait les choix suivants.

Pour la perception de l'enseignant par l'élève, nous nous sommes appuyées sur les résultats de la revue de littérature de Hoy et Weinstein (2006) qui met en évidence trois dimensions qui caractérisent les « bons enseignants » selon les élèves, comme vu précédemment : le « cadre », le « care » et le « fun ». Afin de rendre compte de l'ensemble des propos tenus par les élèves, nous ajoutons une quatrième dimension : la maîtrise didactique. Les catégories et sous-catégories ainsi obtenues sont les suivantes (codées selon leur présence ou absence) :

- **Cadre** : des **limites** considérées comme acceptables ont été tenues et posées (remarques, mises en garde, menaces de punitions...) codage « cadre limites ». Lorsque ce n'est pas le cas, deux possibilités :
    - 1° **absence de limites** (l'enseignant laisse les élèves ne pas travailler) → codage « cadre absence de limites »
    - 2° **limites déraisonnables** (trop strictes, injustes ou fluctuantes) → codage « cadre déraisonnable »
- **Care**
    - **académique** : l'enseignant se soucie que l'élève comprenne, apprenne, réussisse → codage « care académique oui » ou « care académique non »
    - **personnel** : l'enseignant est sympathique, salue, sourit, n'est pas agressif, parle avec les élèves → codage « care personnel oui » ou « care personnel non »
- **Fun**
    - **activités** : le cours est rendu intéressant, les élèves font autre chose qu'écouter et prendre des notes → codage « fun activités oui » ou « fun activités non »
    - **humour** : l'enseignant blague, rit avec les élèves, ne les empêche pas de rire entre eux → codage « fun humour oui » ou « fun humour non »

    - **enthousiasme** : l'enseignant se montre motivé, dynamique, notamment par ses déplacements, intonations... → codage « fun enthousiasme oui » ou « fun enthousiasme non »
- **Maîtrise didactique**
    - **niveau d'exigence** adapté (charge de travail, niveau de difficulté, rythme) → codage « didactique exigences oui » ou « didactique exigences non »
    - **clarté** des explications, de la structuration du cours, des objectifs → codage « didactique clarté oui » ou « didactique clarté non »

Par exemple, nous avons codé la perception « nous laisse bavarder, ne se fait pas respecter » avec la catégorie « cadre : absence de limites ».

Concernant les effets sur les élèves (tels que perçus par les élèves eux-mêmes), nous avons réalisé une catégorisation émergeant des données, les rassemblant par degré de proximité. Les 13 catégories obtenues ont été regroupées en 6 thèmes (plaisir, concentration, motivation, discipline, relation à l'enseignant, apprentissages/résultats). Chacun de ces thèmes a une valence plutôt positive (associée au plaisir, au travail et à la réussite) et une valence plutôt négative. Ces valences (positive et négative) sont des constructions des auteures, qui reprennent les valences des propos des élèves lorsque ces dernières sont identifiables[3].

[3] Pour les élèves, parmi les 58 situations évoquées, 26 sont clairement associées à une valence positive, 22 à une valence négative, et 10 sans valence marquée. Voici un exemple de propos d'élève sans valence clairement marquée, que nous avons classé en « valence négative » du fait de l'indiscipline : « La prof, c'est pas le grand méchant loup, elle nous dit d'arrêter de bavarder mais si on continue elle punit pas. Du coup je discute un peu avec les autres, c'est un peu le bazar ». Il est intéressant de noter que « s'amuser en cours » a rarement une valence positive pour les élèves, qui souvent regrettent de ne pas être plus intéressés par le cours dans lequel ils s'amusent, comme le note Rayou (1992) au sujet d'élèves du même âge : « Curieusement, beaucoup d'élèves dénoncent après coup le souk auquel pourtant ils se livrent. Au plaisir de la régression momentanée succède l'amertume d'avoir un enseignant incapable de maîtriser le désordre ».

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>valence positive</th><th>valence négative</th></tr>
<tr><td>vécu de l'élève</td><td>plaisir</td><td>plaisir
(j’aime bien...)</td><td>déplaisir
(je n’aime pas, ça m’agace...)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">activité de l'élève</td><td>concentration</td><td>attentif
(je suis concentré, intéressé...)</td><td>ennui</td></tr>
<tr><td>motivation</td><td>motivé
(j’ai envie d’aller en cours, d’écouter, de travailler...)</td><td>démotivé
(je n’ai pas envie d’aller en cours, d’écouter, je suis découragé...)</td></tr>
<tr><td>discipline</td><td>discipliné
(je suis les règles)</td><td>indiscipliné
(je m’amuse, discute...)</td></tr>
<tr><td colspan="2">relation à l'enseignant</td><td>coopère
(je participe, je n’embête pas l’enseignant, je demande à des élèves de se taire...)</td><td>opposition ou défiance
(je ne respecte pas l’enseignant, je ne le comprends pas, je lui en veux)</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">apprentissages/résultats</td><td rowspan="2">facilités à apprendre/réussir
(j’arrive à comprendre, je n’ai pas honte de me tromper...)</td><td>- difficultés à apprendre/réussir
(je n’y arrive pas, je décroche...)</td></tr>
<tr><td>- éventuellement : compensation
(je cherche à comprendre par d’autres biais : copains, famille, internet...)</td></tr>
</table>

Tableau 1 : catégories d’effets sur les élèves, selon leur valence positive ou négative

Par exemple, nous avons codé l’attitude « je m’amuse en cours, je ne vais pas pouvoir apprendre grand-chose » avec les catégories « indiscipliné » et « difficultés à apprendre/réussir ».

Nous (les trois auteures de cet article) avons effectué des codages indépendants, puis les avons confrontés, ce qui nous a permis de revoir et préciser les catégories d’analyse.

RESULTATS

Dans cette partie, nous présenterons de façon globale et quantitative les perceptions qu’ont les élèves des pratiques de leurs enseignants en tout début d’année scolaire, ainsi que les effets de ces pratiques sur les élèves, tels que ces derniers les perçoivent. Ceci nous conduira à proposer un schéma synthétisant perceptions des pratiques des enseignants et de leurs effets sur les élèves. Nous développerons ensuite qualitativement quatre thèmes. Nous terminerons cette partie en cherchant à savoir si les perceptions des pratiques des enseignants par les élèves en début d’année scolaire restent toujours valides, du point de vue des élèves, en milieu d’année scolaire.

LA PERCEPTION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS PAR LES ELEVES

Les élèves de seconde de lycées agricoles ont choisi d'aller dans un établissement qui n'est pas leur « lycée de secteur » : ils retrouvent rarement leurs camarades de l'année précédente, et ils découvrent des enseignants dont ils connaissent rarement la réputation. La semaine de la rentrée est donc le moment où les élèves se font massivement une première impression de leurs enseignants.

Les élèves, en décrivant 58 situations durant lesquelles ils estiment avoir mieux cerné leurs enseignants, convoquent 117 descripteurs de leurs enseignants. Ces 117 occurrences se répartissent comme indiqué dans le tableau suivant[4].

		présence	**absence**	
cadre (28)		14 (acceptable)	6 (pas/peu de limites)	8 (limites déraisonnables)
care (31)	académique (17)	13	4	
	personnel (14)	9	5	
fun (33)	activités (11)	8	3	
	humour (9)	9	0	
	enthousiasme (13)	11	2	
didactique (25)	exigences adaptées (14)	3	11	
	clarté (11)	4	7	
	Total : 117	**71**	**46**	

Tableau 2 : nombre d'occurrences des descripteurs des enseignants par les élèves

Chaque catégorie (cadre, care, fun et didactique) est largement représentée dans les propos des élèves. En effet, chacune est citée par au moins 11 élèves sur 21.

Nous voyons que les élèves évoquent souvent le « fun » chez leurs enseignants, mais peu l'absence de « fun ». Inversement, ils évoquent l'absence de qualités didactiques des cours, mais peu leur présence (dont la « normalité » ferait qu'elles ne sont pas mentionnées).

Enfin, parmi les 20 enseignants évoqués, 11 l'ont été par plusieurs élèves. Les perceptions de ces enseignants sont largement concordantes : seuls 2 enseignants sont perçus de façon discordante par les élèves[5].

---

[4] - Ce tableau est élaboré à partir du point de vue de l'élève. Ce ne sont pas nous, les chercheuses, qui jugeons si le cadre posé par un enseignant est acceptable, ou si ses explications sont claires. Nos catégories rendent compte de la subjectivité des élèves.
- Les occurrences comptabilisées dans le tableau sont extraites des propos des élèves : si un élève mentionne qu'un enseignant a de l'humour, nous ajoutons une occurrence dans la case « humour – oui », mais si un élève évoque un enseignant sans mentionner s'il a, ou non, de l'humour, nous n'ajoutons pas d'occurrence dans le tableau. Ceci explique par exemple pourquoi la case « humour – non » est à « zéro » : cela ne signifie pas qu'aucun enseignant n'est concerné par l'absence d'humour, mais que l'absence d'humour n'est pas un point qui a été évoqué par les élèves pour caractériser leurs enseignants.
- Les totaux partiels sont mentionnés entre parenthèses dans les intitulés de lignes.

[5] Un élève trouve le cadre posé par une enseignante raisonnable, alors que d'autres élèves trouvent que les limites sont quasi-inexistantes. Quant à l'autre enseignante, une élève (dont le niveau est faible) trouve que le niveau de difficulté des cours est adapté, contrairement à une autre élève (dont le niveau est plus élevé).

LES EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LES ELEVES, SELON LE POINT DE VUE DE CES DERNIERS

Les 58 situations décrites par les élèves mettent en évidence 100 effets perçus par les élèves sur eux-mêmes, mentionnés dans le tableau suivant.

effets		valence positive	valence négative
émotion : plaisir (10)		plaisir 5	déplaisir 5
activité de l'élève (54)	**concentration (14)**	concentré 12	ennui 2
	motivation (22)	motivé 14	démotivé 8
	discipline (18)	discipliné 13	indiscipliné 5
relation à l'enseignant (13)		coopératif 9	en opposition ou défiant 4
apprentissages/résultats (23)		facilités à apprendre/réussir 8	difficultés à apprendre/réussir 8
			compensation 7
Total : 100		**61**	**39**

Tableau 3 : nombre d'occurrences des effets sur les élèves

Nous voyons que les élèves mentionnent des effets positifs et négatifs dans des proportions relativement similaires (les effets positifs étant un peu plus nombreux). Chaque type d'effet (plaisir, concentration, motivation, discipline, relation à l'enseignant, apprentissages/résultats) est cité par au moins 9 élèves sur 21.

Les effets perçus par les élèves réfèrent à la situation évoquée (« je me suis permis de discuter », « j'étais concentrée sur le cours » ...) mais aussi à des états plus globaux (« ça me décourage », « j'aime aller dans ce cours ») et à la suite de l'année scolaire (« je ne vais pas avoir de bonnes notes », « je pourrai m'autoriser à contester ce professeur »...). Dans la perception des élèves, une situation de cours en début d'année peut donc avoir un effet sur la suite de l'année.

EN QUOI LES PERCEPTIONS QU'ONT LES ELEVES DE LEURS ENSEIGNANTS ONT-ELLES DES EFFETS SUR LES ELEVES ?

Comment ce que les élèves perçoivent de leurs enseignants a-t-il un effet sur les élèves, dès le début de l'année scolaire ? Quels liens peuvent être établis entre les descripteurs des pratiques des enseignants (cadre, care, fun, didactique) et les effets sur les élèves ? Nous représentons dans le schéma ci-après les perceptions des pratiques des enseignants par les élèves et leurs effets sur ces derniers. Ce schéma, à lire en partant de la colonne centrale, fait apparaître, sur la colonne de gauche, des effets à valence négative, et sur la colonne de droite, des effets à valence positive[6].

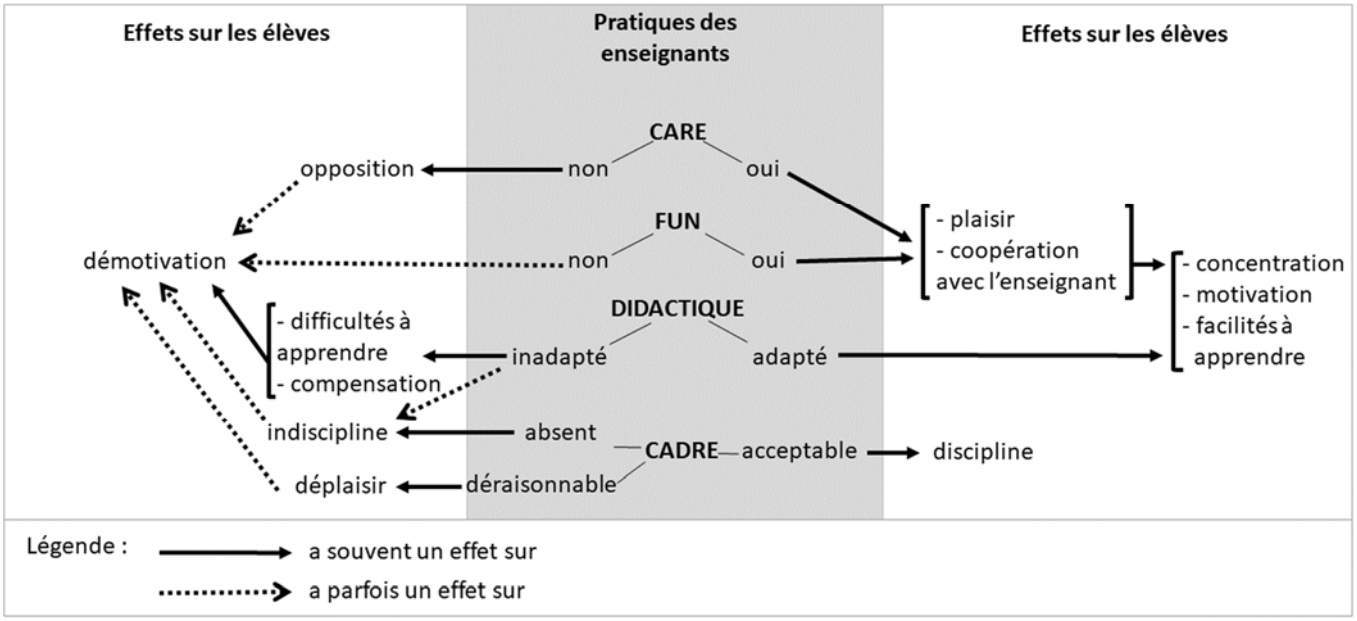

Schéma 1 : selon le point de vue des élèves, effets des pratiques de leurs enseignants sur eux-mêmes

Nous développons en suivant différents effets sur les attitudes des élèves mis en avant par ce schéma.

- *<u>Etre discipliné, être concentré : deux attitudes distinctes suscitées par des pratiques enseignantes différentes</u>*

Lorsque les élèves évoquent le fait d'être disciplinés dans un cours, c'est, dans l'immense majorité des cas (12 fois sur 13), en lien avec la perception d'un cadre que l'enseignant a posé et que l'élève considère comme raisonnable et acceptable. Mais la concentration et la motivation ne sont associées qu'une seule fois à un « cadre acceptable », et, de façon assez surprenante, des apprentissages perçus comme facilités ne sont jamais associés explicitement à un « cadre acceptable ». Motivation, concentration et apprentissages sont souvent associés au care, au fun et à la dimension didactique,

---

[6] Chaque effet est relié par une flèche pleine aux perceptions auxquelles il est associé dans au moins 60% des cas. Les flèches pointillées renvoient à des associations de moins de 60%, mais au moins deux occurrences. Par exemple, sur les 13 effets qui renvoient au fait que les élèves soient disciplinés, 12 sont associés, dans les propos des élèves, à la perception d'un « cadre acceptable ». Sur 8 effets renvoyant à la démotivation, 7 sont associés aux aspects didactiques (flèche pleine), 3 au cadre, 3 au care et 3 au fun (plusieurs perceptions pouvant être associées à un seul effet). L'effet « ennui » n'étant mentionné qu'à deux reprises, il n'est pas intégré dans ce schéma.

comme le développe Claire[7] au sujet d'un de ses enseignants : *« Avec lui, on fait plusieurs activités dans le même cours, on ne reste pas toujours sur la même chose, le temps passe vite, il fait participer toute la classe. En même temps il sait détendre l'atmosphère, dès qu'il y a une blague à faire sur un mot, il fait sa blague et après il reprend le cours… Avec ce genre de prof, on a davantage envie de lever la main, de poser des questions, plutôt que de bavarder avec son voisin ou sa voisine. Il a imposé son respect, maintenant à nous de faire pareil avec lui, à être respectueux. Ça va être une heure où on va se dire : je suis dans ce cours pour écouter et pour passer un bon moment. Je me dis que l'année va bien se passer avec lui, qu'on ne va pas tout le temps regarder notre montre et attendre le cours suivant ».*

Ainsi, les enseignants qui développent les dimensions du didactique, du care et du fun parviendraient à mettre les élèves au travail, sans avoir besoin d'imposer la discipline à proprement parler (par des remarques, mises en garde voire menaces de punitions, qui sont associées à un « cadre acceptable » par les élèves). En tout cas, dans les propos des élèves, ce cadrage disciplinaire n'apparaît pas au premier plan : ces enseignants semblent être dans une logique d'« enrôlement » et non d'« endiguement » (Claude & Rayou, 2019). De plus, le fait que les enseignants conduisent leurs cours en ayant le souci de les rendre agréables (« fun » : activités originales, humour, enthousiasme) ne suscite pas de comportements d'indiscipline ; bien au contraire, les élèves font part de leur plaisir à être en cours et sont plus enclins à coopérer avec les enseignants.

L'indiscipline des élèves est parfois suscitée par une absence de maîtrise didactique des enseignants (manque de clarté, niveau d'exigences inadapté...) et dans la plupart des cas par une absence de cadre tenu par les enseignants. Elise illustre ce point en parlant du premier cours avec une enseignante : « *Son cours n'est pas très intéressant, j'ai pas envie d'écouter, on se laisse disperser par les copains. Je ne comprends pas trop comment elle fait ses cours, là où elle veut nous emmener, la structure du cours. C'était déjà la pagaille dans le premier cours. Elle n'était pas très stricte, après elle a essayé, mais personne n'écoutait plus ».*

Des menaces de punitions crédibles aux yeux des élèves ont un effet sur leur discipline, mais ne garantissent pas leur motivation et leur concentration sur les apprentissages. Mathias exprime : *« Je me méfie de [l'enseignant], il nous a tout de suite dit qu'il pouvait nous mettre trois mercredis après-midi en retenue si on oubliait trop souvent nos affaires ou si on parlait trop. Ça a stoppé directement les bavardages, personne ne parle dans ce cours ».* Très tôt dans l'année se dessinent donc des postures différentes pour un même élève dans les différents cours qu'il suit : s'amusant ici, attentif là, discipliné ailleurs...

- <u>*Quand les élèves repèrent des pratiques d'enseignement qui facilitent ou empêchent les apprentissages*</u>

Dès la rentrée, les élèves sont confrontés à des situations dans lesquelles ils parviennent plus ou moins bien à se mettre au travail et à apprendre. Les élèves apprécient de comprendre comment le cours est structuré, et ce qu'il faut faire pour avoir de bonnes notes. Ils regrettent parfois que certains enseignants manquent de clarté dans leurs explications, toujours selon leurs perceptions. Les élèves distinguent les enseignants qui ne parviennent pas à se faire comprendre malgré leurs efforts, et ceux qui, pressés par le programme à terminer, ne réexpliquent pas un point incompris par tout ou partie de la classe. Dans ce dernier cas, c'est l'incompréhension qui domine chez les élèves. Marie exprime :

[7] Les prénoms des élèves sont remplacés par des prénoms sociologiquement proches, en suivant le travail de Coulmont (2012). Les propos des élèves sont transcrits sans mentionner les relances des chercheuses, et parfois en changeant l'ordre des propos tenus, pour une lecture plus aisée.

« j'ai demandé à la prof de m'expliquer la réponse à un exercice, elle a juste répété la même réponse... Je me suis dit que ça ne servait à rien de lui poser des questions... j'essaie plutôt de comprendre le soir, en étude ».

Par ailleurs, la prise de notes constitue une nouveauté et une difficulté pour des élèves de cet âge, qui étaient habitués, dans leur ancien établissement, à ce que leurs enseignants dictent les phrases à écrire. Marie expose ses difficultés avec une enseignante : *« elle parle, puis on prend en notes quelque chose, elle répète la même chose, mais avec de nouvelles choses à noter, et ça, elle le fait trois ou quatre fois : on n'a pas le temps de noter. On est perdus, on lui demande de répéter, elle répète autre chose et elle rajoute des trucs... du coup c'est compliqué de tout prendre en notes ».*

Un rythme trop lent ou trop rapide, un niveau de difficulté trop faible ou trop élevé, sont pointés par les élèves qui peinent à apprendre dans certains cours ; Agnès évoque les premiers cours de langue vivante en ces termes : *« j'avais vraiment envie de progresser et le niveau est très bas, je pense que je ne vais pas progresser, je suis déçue. Là, on a revu le présent, il y en a qui découvraient ça, moi je le connais depuis la sixième… C'est tellement ennuyeux »*. Célia (qui est dans la même classe qu'Agnès) trouve quant à elle le niveau de difficulté adapté à ses besoins : *« J'aime bien, [l'enseignante] a repris les bases, elle va tout nous apprendre. Je pense qu'on va s'améliorer cette année »*.

Enfin, des élèves peuvent être gênés qu'un enseignant les oblige à recopier l'ensemble de la correction d'un exercice, les empêchant de focaliser leur attention sur les passages mal compris ; un autre élève évoque un autre enseignant qui *« au lieu de [les] aider, fait l'exercice à [leur] place »*. À l'inverse, Coline, ainsi que d'autres élèves, trouvent leurs apprentissages facilités par l'approche d'un de leurs enseignants, *« qui fait attention à tout ce qu'il dit. Il explique tous les détails pour qu'on s'habitue à son cours ; par exemple quand il dit quelque chose moins fort, il nous dit "ça je le dis moins fort parce que c'est moins important", il nous aide à comprendre sa façon de faire, on est plus intéressés. Il parle de son cours en disant qu'il y a des choses bien. Il est intéressé et il prend plaisir à faire son cours. J'ai bien compris le cours, alors qu'au collège j'étais pas très forte [dans cette matière] ».* Comme cet extrait d'entretien le laisse entrevoir, lorsque les élèves estiment avoir des facilités à apprendre dans un cours, ils l'associent à des dimensions didactiques (liées à la transmission du savoir), mais aussi (5 fois sur 8) à la dimension du « care » et du « fun » : constater que l'enseignant se soucie de l'élève et qu'il fait en sorte de mettre en place un cours agréable concourt largement à faciliter les apprentissages.

- <u>*En quoi les pratiques des enseignants jouent sur la motivation des élèves*</u>

En termes de motivation des élèves, notre méthodologie de recherche met en exergue ce qui, chez les enseignants, joue sur cette motivation (ou démotivation). Ainsi, nous ne constatons pas que des élèves sont a priori motivés ou démotivés par une matière, mais que les pratiques de leurs enseignants sont source de motivation ou de démotivation.

Lorsque les élèves se disent démotivés, ils l'attribuent généralement (7 fois sur 8) à un défaut d'adaptation de l'enseignant à la classe, du point de vue didactique : trop de travail, trop rapide, trop lent, trop difficile, trop facile... Dans une moindre mesure (3 fois sur 8 pour chacune des dimensions suivantes), les élèves attribuent également leur démotivation à un défaut de cadre, de « care » ou de « fun » : un cours où *« on ne peut rien faire sauf écouter et écrire »* (Jules), où c'est *« la pagaille »* (Elise), un enseignant qui, selon l'élève, *« n'a pas envie de faire cours, n'a pas envie d'avoir de nouveaux élèves »* (Rémi). Dans certains cas, les élèves perçoivent les enseignants comme mettant des obstacles à leurs apprentissages, ce qui est source de découragement : *« [l'enseignante] m'a "engueulée" pendant le cours parce que j'ai chuchoté. Je n'arrivais pas à lire ce qui était écrit au tableau et j'avais demandé à mon voisin : quand on ne comprend pas et qu'on est trop perdu, on ne cherche même plus à comprendre »* (Charlène).

Lorsque les élèves se disent motivés, ils l'attribuent principalement au « care » (académique et/ou personnel) de l'enseignant (11 cas sur 14) et au « fun » (9 cas sur 14), ainsi que, de façon secondaire, aux aspects didactiques (5 cas sur 14). Mathias évoque ainsi les pratiques d'un enseignant qui, selon lui, suscitent sa motivation *: « Le cours est passionnant, agréable, [l'enseignant] prend le temps de répondre à nos questions, il s'intéresse un peu à nous, rigole avec nous en dehors du cours... Ça donne plus envie de venir en cours, on a envie de profiter de moments avec lui à la fin [du cours], de ne pas l'agacer pour pouvoir rigoler ensemble »*. Quant à Emma, alors qu'elle n'a jamais étudié une langue vivante déjà connue de ses camarades, elle se dit rassurée et motivée par l'attention de l'enseignante concernée : *« A la fin du cours, elle m'a dit qu'en général, ça se passait bien [dans les cas où les élèves débutent dans la langue], qu'elle pourrait m'aider si besoin. Elle m'a dit que c'était normal que je ne retienne pas toutes les informations, mais que ça allait venir en faisant des exercices. Elle a été rassurante, ça m'a donné envie de bien me concentrer. Je sais qu'il faut que je fasse le travail plus sérieusement que les autres, mais c'est motivant »*. Finalement, Coline pointe un rapport de cause à effet entre motivation de l'enseignant et motivation des élèves : *« C'est motivant de voir un prof motivé par son cours ».*

- <u>*Selon les enseignants, des élèves coopératifs avec lui ou en opposition*</u>

Parmi les effets des pratiques des enseignants, certaines touchent à la posture de l'élève : coopérative lorsque l'élève aide l'enseignant à faire cours (en participant, en cherchant à bien se comporter, voire en demandant aux autres élèves d'agir de la sorte), ou au contraire en opposition, à l'encontre d'une ambiance de travail sereine (lorsque les élèves ressentent de l'incompréhension, développent du ressentiment voire de l'irrespect envers leurs enseignants). Les élèves ont, à quatre reprises, évoqué des attitudes de défiance ou d'opposition, dès le début de l'année scolaire, avec certains de leurs enseignants. Ces attitudes sont le plus souvent (3 fois sur 4) associées à un défaut de « care » par l'enseignant. En particulier, le fait de réprimander un élève qui estime n'avoir rien fait de répréhensible peut conduire à un sentiment d'injustice. C'est le cas de Charlène, dont les propos ont été cités plus haut, que l'enseignante a réprimandée alors qu'elle demandait de l'aide à son voisin pour mieux comprendre le cours ; d'Adrien qui n'ose pas poser de question à une de ses enseignantes de crainte de dire une bêtise et de se faire sermonner ; ou encore de Jeanne, dont un camarade a été exclu de cours parce qu'il dictait trop fort le titre de la leçon à un de ses camarades. Jeanne tient alors ces propos : « *je sais pas comment dire mais... moi ça m'a éloignée du prof, parce que je me dis qu'au final il n'est là que pour nous faire le cours, et que si à un moment on est déconcentrés, il ne va pas nous recadrer ou nous rappeler à l'ordre, mais nous faire sortir... Au final il ne nous donne pas trop de chance de nous reconcentrer ».* Enfin, face à une enseignante qui « ne dit pas bonjour, ne sourit pas », Rémi est à l'affût du moindre dérapage de l'enseignante, par exemple une punition injuste, qui lui donnerait l'occasion de contester cette punition, lui-même se voulant irréprochable pour ne pas pouvoir être critiqué en retour. Ainsi, dès le début de l'année scolaire, certaines relations entre enseignants et élèves sont marquées négativement, et ne semblent pas propices à une ambiance de travail sereine.

À l'inverse, des élèves se montrent dans une posture coopérative avec certains de leurs enseignants. Sur 9 occurrences, 8 sont associées au « fun » et 5 au « care » : un enseignant qui fait en sorte d'aménager des situations de travail agréables pour les élèves, et qui se soucie d'eux, suscite en retour une attitude positive. Ceci concorde avec les résultats de Valenzuela (1999, cité par Hoy & Weinstein, 2006), pour qui la relation de « care » est souvent réciproque : les élèves ont souvent besoin que l'école et les enseignants se soucient d'eux, avant de se soucier de l'école et de leurs enseignants. Cette réciprocité est illustrée par les propos de Mathias (« *Il est sympa avec nous, on va être sympa avec lui, c'est normal »)* et Lily (« *s'il nous dit "s'il vous plait restez calmes", j'ai complètement envie de lui faire plaisir, parce qu'il sait nous faire plaisir... le fait qu'il nous ait laissé juste un petit peu de temps*

pour rigoler, ça permettait que la minute d'après, on soit de nouveau complètement concentrés sur ce qu'il disait, et c'est ça qui m'a totalement plu »). Les élèves disent participer davantage avec un enseignant « avec qui on peut rigoler un peu », qui « veut vraiment nous apprendre quelque chose » (Agnès), qui *« prend le temps de répondre à nos questions »* (Mathias). Rassurer les élèves sur le fait qu'ils ne seront pas critiqués s'ils se trompent facilite aussi leur participation : Agathe apprécie ceci chez une de ses enseignantes (*« elle met en confiance, on n'a pas honte de se tromper »*). Coopérer avec l'enseignant, cela peut aussi consister à l'aider à discipliner les autres élèves, comme tente de le faire Jules avec une de ses enseignantes : *« Les autres profs, j'ai pas besoin de les aider spécialement, ils ont besoin d'élèves qui participent, mais ça va comme ça. [Cette enseignante,] elle dit juste "j'en ai ras-le-bol" mais elle ne met pas ses menaces à exécution. Moi j'essaie de ne pas bavarder, de l'aider, de participer un peu. Je demande un peu aux autres élèves de garder le calme, de respecter la prof. Je me mets à sa place, c'est jamais agréable de parler sans être écouté... mais ça marche pas trop quand je leur dis de se taire, et puis je veux pas passer pour un fayot [élève qui fait du zèle auprès de ses enseignants] »*.

DES PERCEPTIONS PERSISTANTES

Jusqu'ici, cet article a présenté les perceptions des élèves en tout début d'année scolaire. Dans quelle mesure ces perceptions sont-elles les fondations des perceptions que les élèves auront de leurs enseignants le reste de l'année ? Sont-elles amenées à évoluer au fur et à mesure des situations de classe ? Afin de répondre à ces questions, en milieu d'année scolaire, nous avons confronté 13 élèves volontaires à leurs propres propos tenus en septembre (portant sur 45 situations de classe). Sur ces 45 propos :

- 30 sont toujours valides selon les élèves. Bien sûr, les perceptions ont pu évoluer, s'affiner. Ainsi, Célia, qui jugeait une enseignante « stricte » les premiers jours de l'année, s'est rendu compte plus tard qu'elle était également très exigeante sur les évaluations notées. Des perceptions s'affinent aussi en se modalisant en fonction de la situation : par exemple, en début d'année, Elise jugeait les pratiques d'une enseignante telles qu'elle les avait connues, c'est-à-dire en demi-groupe, mais plus tard, elle distingue les pratiques de cette enseignante en demi-groupe et ses pratiques en classe entière (où Elise trouve la situation plus *« lassante »* et a plus tendance à *« se disperser »*). Ainsi, certaines perceptions se sont affinées au fil du temps, sans pour autant invalider les jugements de début d'année.
- Dans 9 cas, les perceptions des enseignants par les élèves ont évolué car les enseignants ont modifié certaines de leurs pratiques depuis le début de l'année. C'est majoritairement le cas d'enseignants qui s'adaptent aux demandes des élèves (n'obligent plus à recopier la correction si l'élève a réussi l'exercice, sont plus tolérants envers les élèves ayant un bas niveau, accordent plus de temps aux élèves pour noter et comprendre le cours, acceptent de faire des pauses…) : ces évolutions sont alors perçues positivement par les élèves.
- Dans 3 cas, l'élève a changé dans son comportement, indépendamment de l'enseignant : il peut s'agir d'élèves qui se mettent au travail car ils prennent conscience de l'importance d'une matière pour leur avenir.
- Enfin, seuls 3 propos relèvent de situations pour lesquelles l'élève estime avoir fait une erreur de jugement, ou, tout au moins, avoir évolué dans son jugement. C'est par exemple le cas de Charlène qui dit avoir changé sa façon de voir une enseignante depuis qu'elle a entendu cette dernière s'exprimer lors de la rencontre parents-professeurs : c'est alors qu'elle s'est rendu compte que l'enseignante acceptait que les élèves prennent la parole, mais uniquement si cela portait sur le cours.

Finalement, dans la majorité des cas, les perceptions qu'avaient les élèves de leurs enseignants ne sont pas invalidées en cours d'année. Lorsque ces perceptions évoluent, c'est le plus souvent parce que les enseignants font évoluer leurs pratiques, pour s'adapter à leur classe.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons cherché à comprendre à travers le point de vue des élèves, dans quelle mesure les pratiques des enseignants, et plus précisément la façon dont elles étaient perçues, ont eu des effets sur leurs vécus, attitudes, comportements, dès le tout début de l'année scolaire. Nous avons montré que les catégories de perception des pratiques des enseignants par les élèves peuvent être décrites selon quatre grandes dimensions : le care, le cadre, le fun et le didactique. En fonction de la perception par les élèves de ces dimensions chez leurs enseignants, les élèves disent se comporter de façon différenciée d'un enseignant à l'autre. Ainsi, les élèves développent, très tôt dans l'année, des ressentis et des activités différenciées selon les enseignants, en termes de plaisir, concentration, motivation, discipline, mais aussi dans le type de relation qu'ils construisent avec l'enseignant, et dans leur engagement dans les apprentissages.

Il est intéressant de noter que nos résultats convergent avec ceux des recherches dites « processus-produits », mettant en relation des comportements d'enseignants observés par des chercheurs en tout début d'année (règles explicites, sourires, prises en compte des émotions des élèves, etc.) et des indicateurs de performance (fréquence des comportements inappropriés des élèves, engagement des élèves dans les tâches, progrès des élèves, voire évaluation des enseignants par leurs élèves en fin d'année). Ces recherches (Bohn et al., 2004; Evertson & Emmer, 1982; Moskowitz & Hayman, 1976) permettent d'identifier des pratiques dites efficaces, ou tout au moins des pratiques corrélées à des indicateurs de performance. Leurs résultats permettent de faire l'hypothèse que, dans notre recherche, les enseignants qui développent un cadre raisonnable, une relation de care, des situations agréables et avec des exigences didactiques adaptées aux élèves sont également les enseignants qui vont permettre aux élèves de progresser le plus dans leurs apprentissages.

Enfin, nous savons que les premières impressions qu'un enseignant se fait d'un élève peuvent influencer les attentes de l'enseignant et, par là même, les comportements et les apprentissages des élèves (c'est l'effet Pygmalion) : penser qu'un élève progressera peut devenir une prophétie auto-réalisatrice qui permet effectivement de contribuer à ses progrès. Il est possible de se questionner sur la réciproque : les premières impressions qu'un enseignant donne à ses élèves sont-elles à même d'engendrer chez les élèves des attentes qui vont contribuer à faire de l'enseignant un « bon » enseignant ? Par exemple, si les élèves sont convaincus que l'enseignant va être passionnant, ils auront certainement envie de l'écouter avec attention, et l'attitude des élèves peut contribuer à ce que l'enseignant devienne plus passionnant que si les élèves se désintéressaient de son cours... Ces suppositions ont aujourd'hui le statut d'hypothèses. Nous pouvons toutefois affirmer que dès le tout début de l'année scolaire se construisent chez les élèves des jugements et des logiques d'action qui, en grande partie, se poursuivent au cours de l'année scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, J. D. (1986). Classroom Management : Students' Perspectives, Goals, and Strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(3), 437-459.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, *41*, 258-290.

Ball, S. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In P. Woods, *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school* (p. 143-161). Croom Helm.

Beynon, J. (1985). *Initial Encounters in the Secondary School : Sussing, Typing and Coping*. Routledge Falmer.

Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal*, *104*(4), 269-287.

Claude, M.-S., & Rayou, P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Swiss Journal of Educational Research*, *41*(2), 467-482.

Coulmont, B. (2012). L'anonymisation automatique des enquêtés. *Blog de Baptiste Coulmont*. http://coulmont.com/blog/2012/10/12/anonymiser-les-enquetes/

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 485-498.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Les Editions de Minuit.

Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lahelma, E., & Gordon, T. (1997). First Day in Secondary School : Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation*, *3*(2), 119-139.

Moskowitz, G., & Hayman, J. L. (1976). Success Strategies of Inner-City Teachers : A Year-Long Study. *The Journal of Educational Research*, *69*(8), 283-289.

Rayou, P. (1992). *Seconde : Modes d'emploi*. Hachette Éducation.

Serres, G., Perrin, N., Leblanc, S., & Ria, L. (2012). Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires. *Revue des sciences de l'education*, *34*(3), 501-514.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5e édition). ESF Editeur.

Veyrac, H., Murillo, A., Blanc, J., & Sahuc, P. (2018). Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants. Étude des catégories opératives dans une classe de quatrième de l'enseignement agricole. *Recherches en Education*, *33*, 52-66.

Woods, P. (1990). *The Happiest Days? How Pupils Cope With Schools*. Routledge.