

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

La maternité, source d'enseignement ?

« Quelles sont les différences de représentations sur l'élève que posent les enseignantes si elles sont – ou non – mères de famille ? »

Réalisé par :
Emonet Florine

Sous la direction de :
Périsset Danièle

St-Maurice, le 25 août 2019

Résumé

Notre travail de recherche compare les représentations entre les enseignantes mères de famille et les enseignantes sans enfant. Plus précisément, nous cherchons les différences de perception sur l'élève ; ce dernier étant l'un des points communs entre toutes les enseignantes. De cette base, des différences apparaissent. En effet, certaines enseignantes sont mères de famille et d'autres non. Notre réflexion est la suivante : la maternité opère-t-elle des changements de représentations sur l'élève ? Cette thématique étant vaste et complexe, nous ciblons notre recherche sur la question suivante : Quelles sont les différences de représentations sur l'élève que posent les enseignantes si elles sont – ou non – mères de famille ?

Ce mémoire s'adresse à tous les enseignants et toutes les enseignantes, car il est intéressant de comprendre les rapports existants entre l'enseignement et la maternité. De plus, les enseignantes mères de famille peuvent s'identifier particulièrement à certains vécus exprimés dans ce travail.

En premier lieu, ce travail présente les concepts théoriques nécessaires à la compréhension de notre analyse. Puisque nous nous intéressons à la différence des représentations sur l'élève, selon le vécu – ou non – de la maternité, nous définissons quatre notions qui sont l'enfant, l'élève, l'enseignante et la mère. Chacune d'elles présente des orientations d'analyse différentes.

Afin d'obtenir des réponses à notre questionnement, en second lieu, nous présentons les entretiens menés auprès d'enseignantes mères de famille ou sans enfant.

Nos résultats permettent de constater que les représentations sont aussi diversifiées que semblables et qu'elles s'inscrivent dans certaines théories. En effet, les discours des enseignantes sans enfant et des enseignantes mères de famille se joignent dans les définitions de l'enseignante. Cependant, les propos recueillis chez les enseignantes mères de famille démontrent que la maternité est un vécu qui ne peut être supposé ; de ce fait, les résultats sont controversés.

Mots-clefs

Identité

Métier d'élève

Soi individuel et Soi professionnel

Psyché maternelle

Représentations

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail :

- Madame Périsset, ma directrice de mémoire qui m'a orientée, conseillée et rassurée ;
- Madame Jacquemet et Madame Bétrisey qui m'ont transmis quelques ressources et auteurs ;
- Les quatre enseignantes qui ont accepté de participer aux entretiens en toute transparence ;
- Madame Rebord qui a débusqué les dernières fautes d'orthographe ;
- Ma famille et mes proches qui m'ont soutenue et donné des feedbacks formatifs.

Table des matières

1	Introduction.....	6
2	Problématique	7
2.1	Définition du problème.....	7
2.2	Importance du problème.....	7
2.3	État des lieux des connaissances sur le sujet.....	8
2.4	Contexte de la recherche.....	9
2.5	Objectif et orientation disciplinaire	9
3	Cadre conceptuel.....	10
3.1	L'enfant.....	10
3.1.1	Le portrait psychosociologique de l'enfant	10
3.1.2	L'influence du milieu familial	11
3.2	L'élève	14
3.2.1	La conformité scolaire.....	14
3.2.2	Le « métier d'élève »	14
3.3	L'enseignante	16
3.3.1	Les compétences enseignantes.....	16
3.3.2	Les liens affectifs de l'enseignante	18
3.4	La mère	19
3.4.1	Historique	19
3.4.2	La psyché maternelle.....	20
3.5	Tableaux de synthèse.....	22
4	Hypothèse et question de recherche.....	24
5	Méthode	24
5.1	Les entretiens directifs et semi-directifs	24
5.2	Les représentations sociales	25
5.3	Procédure d'analyse des données.....	26
5.4	Échantillon et recueil des données	27
5.5	Protection des données et considérations éthiques	27
5.6	Description du dispositif d'entretien	28
5.7	Résumé du contenu de la vidéo utilisée pour les entretiens.....	28
6	Analyse, résultat et interprétation des données	29

6.1	Les entretiens : résultats.....	29
6.1.1	L'enseignante	29
6.1.2	La mère	32
6.1.3	L'enfant.....	34
6.1.4	L'élève	36
6.2	Les entretiens : interprétation	37
6.2.1	L'enseignante	37
6.2.2	La mère	39
6.2.3	L'enfant.....	41
6.2.4	L'élève	43
6.3	Les entretiens : tableau de synthèse	46
7	Conclusion.....	47
7.1	Retour sur le questionnaire.....	47
7.2	Discussion critique.....	48
7.3	Pistes de prolongement	49
8	Références bibliographiques	51
9	Liste des annexes.....	54
9.1	Annexe I : Guide d'entretien pour enseignante mère de famille	55
9.2	Annexe II : Guide d'entretien pour enseignante sans enfant	58
9.3	Annexe III : Grille d'analyse vierge.....	61
9.4	Annexe IV : Grilles d'analyse complétées	63
	Attestation d'authenticité.....	76

1 Introduction

Dans ce mémoire de recherche, notre questionnement premier provient d'une situation vécue en stage de formation. En effet, nous sommes partie d'une phrase énoncée par une mère d'élève « De toute façon vous ne pouvez pas comprendre, vous n'avez pas d'enfant. » Cette affirmation nous a laissée perplexe. La maternité entraîne-t-elle un changement tel qu'il ne puisse être compris d'une enseignante sans enfant ?

Nous aurions pu élaborer notre travail sur une question aux vertus didactiques ou pédagogiques, mais nous tenions à briser notre mutisme face à cette mère d'élève. En effet, dans quelques mois, nous serons des enseignantes sans enfant qui devons faire face à ce genre de propos ; car cette mère de famille n'est pas la seule à imaginer que la maternité permet de mieux comprendre les élèves. L'Histoire a amené cette idée que le rôle éducatif de la mère présente un avantage dans le milieu scolaire (Caglar, 1999). Nous estimons intéressant de nous pencher sur cette thématique afin de pouvoir répondre à ces représentations. De plus, à notre échelle, aucun travail n'a été réalisé sur ce sujet ; de ce fait, notre recherche est du type expérimental.

Notre réflexion première est la suivante : toutes les enseignantes travaillent avec des élèves, qui sont des enfants ; cependant, certaines enseignantes sont mères de famille et d'autres non. Un intervalle existe entre ces professionnelles dans le cadre de leur vie privée. Nous appuyons la pertinence de ce discernement avec l'ouvrage de Caglar (1999) qui rend hommage à Ada Abraham. Dans son écrit, Caglar (1999) définit le lien intime entre le Soi individuel, composé du vécu personnel, et le Soi professionnel. De ce fait, une enseignante mère de famille n'aurait pas exactement la même démarche professionnelle qu'une enseignante sans enfant. Par ce postulat, de nombreuses questions émergent : les enseignantes sans enfant ont-elles une meilleure objectivité que les enseignantes mères de famille ? quels sont les changements de rapport entre l'enseignante et ses élèves après une première maternité ? quelles sont les ressemblances ou les différences entre la maternité et l'enseignement ? quels sont les impacts sur l'éducation des sentiments maternels ?

Afin de cibler notre recherche, nous nous intéressons à la différence des représentations sur l'élève posées par les enseignantes, selon le vécu d'une maternité ou non. Le choix porté sur l'élève s'explique par le point commun qu'il représente entre les vécus personnels variés des enseignantes. Notre question de recherche est alors la suivante : Quelles sont les différences de représentations sur l'élève que posent les enseignantes si elles sont – ou non – mères de famille ?

L'enseignante est considérée au féminin puisque notre recherche est axée sur les différences entre les enseignantes sans enfant et les enseignantes ayant vécu une maternité. Nous aurions pu inclure la paternité, mais cette dernière est différenciée dans le domaine de la psychologie ; de ce fait, pour alléger le contenu, nous travaillons sur les enseignantes au féminin.

Cette recherche se basera sur des vécus d'enseignantes qui pourront expliquer leurs expériences. Elle nous permettra de conclure en premier lieu s'il existe des disparités entre les enseignantes sans enfant et les enseignantes mères de famille et d'en comprendre les fondements. De plus, ce travail, aussi modeste soit-il, apportera des pistes de réflexion pour de futurs travaux – que nous espérons – sur la place et l'influence de la maternité dans l'enseignement.

2 Problématique

Afin de construire notre problématique, nous nous référons à l'ouvrage de Giroux et Tremblay (2002). Nous structurons cette section en plusieurs points : définition du problème, évaluation de l'importance du problème, résumé de l'état des recherches actuelles, le contexte de la recherche, et, pour finir, l'objectif de notre travail.

2.1 Définition du problème

La place des femmes dans l'enseignement a son histoire. Originellement, la fonction enseignante était masculine (Caglar, 1999, p.186-188). Durant le Moyen-Âge chrétien, l'enseignement était exclusivement religieux et interdit aux femmes. Ces dernières « élevaient » leurs enfants mais ne les « éduquaient » et ne les « instruisaient » pas, par faute de reconnaissance sociale et de leur illettrisme. Quelques femmes lettrées et religieuses enseignaient, mais uniquement aux jeunes filles. Les religieuses enseignantes connurent leur apogée seulement à l'époque moderne avec la naissance des petites écoles. Puis, grâce à l'étatisation de l'école au 19^e siècle, l'ouverture de l'enseignement aux femmes laïques voyait le jour. Il est important de souligner que seules les femmes célibataires ont eu accès à cette profession car durant cette période, une femme ne pouvait être mariée et exercer une profession. Petit à petit, les enseignantes ont eu accès à l'enseignement primaire, puis secondaire avec des classes exclusivement composées de filles. Avec l'apparition de la mixité des classes, les enseignantes exerçaient leur profession auprès des garçons. La fin de la Seconde Guerre mondiale marqua un tournant ; le développement considérable des taux de scolarisation fit accroître le besoin d'enseignants, ce qui a encouragé la féminisation de la fonction. De plus, les femmes mariées accédèrent à l'enseignement. Ces dernières présentaient alors un avantage, celui d'assumer un rôle éducatif au sein de leur famille. Actuellement, nous considérons ce métier comme étant « naturel » et conciliant pour les mères de famille et les femmes sans enfant. La présence massive des femmes dans l'enseignement est donc récente (Caglar, 1999, p.186-188).

Cet extrait de l'histoire permet de constater que les femmes n'ont pas toujours eu le même statut dans le milieu scolaire. En premier lieu, le temps a ouvert l'enseignement aux religieuses, puis aux femmes célibataires, et enfin aux mères de famille ; chaque statut a eu son importance. Aujourd'hui, des enseignantes sans enfant et des enseignantes mères de famille exercent le même métier. De ce fait, une différence évidente existe ; certaines enseignantes ont des enfants et d'autres pas, alors qu'elles travaillent toutes les deux avec des élèves, qui sont des enfants. Notre réflexion se porte sur cet intervalle, puisque ce dernier représente la présence, ou l'absence d'un enfant dans leur vie privée. De ce fait, nous imaginons que les enseignantes mères de famille et les enseignantes sans enfant n'ont pas la même représentation de l'élève par leur expérience intime. Notre questionnement ne porte pas un jugement sur les capacités professionnelles de ces femmes ; il suppose une différence, ou non, entre les enseignantes qui ont des enfants et les enseignantes qui n'en ont pas dans leur représentation de l'élève.

2.2 Importance du problème

Durant l'un de nos stages pratiques au sein de la Haute École Pédagogique du Valais, la mère d'un enfant de la classe nous a objecté cette phrase : « De toute façon vous ne pouvez pas comprendre car vous n'avez pas d'enfant. » Nous n'avons pas démenti ce propos. Ce dernier nous a cependant marqué. Si nous avons été mère de famille,

aurions-nous véritablement mieux compris ? Pourquoi ? Ces questions sont restées suspendues jusqu'à ce travail de recherche. À ce premier questionnement, nous faisons un lien avec l'histoire de l'enseignement, qui a vu des avantages chez les femmes sans enfant, puis chez les mères de famille. Y a-t-il vraiment une raison de différencier ces deux expériences de vie dans un même contexte professionnel ? En plus de ces interpellations, nous remarquons des termes s'y rapportant dans notre quotidien, tels que l'instinct maternel, la psyché maternelle, les gènes maternels ou encore les bonnes mères (Blaffer Hrdy, 2002) ; que comprenons-nous par ces mots ? Influencent-ils l'enseignement ? À l'image de cette mère de famille, beaucoup d'idées sur la maternité et ses effets existent. De ce fait, nous avons décidé de nous pencher sur cette problématique afin de comprendre ces représentations et de pouvoir se positionner face à ces perceptions de la maternité. En effet, dans quelques mois nous serons des enseignantes sans enfant, et nous pensons qu'il est important d'être en mesure de répondre à des allégations semblables à celle précitée.

2.3 État des lieux des connaissances sur le sujet

Énormément de recherches ont été menées sur la maternité et ses conséquences sur la mère, le couple et l'enfant. D'autres travaux en Sciences de l'éducation ont mis en valeur le professionnalisme des enseignantes, à toutes les échelles. En particulier en sociologie, des observations ont défini le rôle et le statut de l'élève. En psychologie, des études et des expériences ont permis de comprendre le développement de l'enfant. Cependant, d'après nos recherches, nous n'avons pas trouvé de travaux sur notre problématique qui cherche à traiter de la différence des représentations posées sur l'élève entre les enseignantes mères de famille et les enseignantes sans enfant. Il existe toutefois des travaux concernant les parents qui ont été les instituteurs de leurs enfants, tel que l'ouvrage de Rauber Floriane. Nous n'avons pas pris en considération ces recherches puisqu'elles sont précisément adaptées à ce groupe d'enseignants.

Puisqu'à notre échelle aucune recherche n'a été réalisée sur notre questionnement premier, nous allons rapprocher plusieurs sources théoriques afin d'affiner notre problématique.

Le psychologue Maurice Nanchen (2002) développe le changement de statut donné à l'enfant depuis ces dernières décennies. Il développe les conséquences positives de cette évolution sur l'éducation des enfants. De plus, il compare les enfants d'hier et d'aujourd'hui dans leur fonctionnement et leur autonomie.

Le sociologue François De Singly (2004) explique dans son article le changement de statut que connaît l'enfant depuis 1989. Il évoque la double nature de l'enfant qui rend compte du besoin de protection et de libération.

Les psychologues Anne Baudier et Bernadette Céleste (2010), ainsi que Diane Papalia et Ruth Feldman (2012) sont spécialisées dans le développement de l'enfant. Elles développent des aspects complémentaires quant à l'importance et à l'influence du milieu familial sur le développement social de l'enfant.

Philippe Perrenoud (2004) est un sociologue qui a développé la conception du « métier d'élève ». Dans ses ouvrages, il décrit le statut de l'élève. Il développe également le paradoxe de l'institution scolaire qui est faite pour l'enfant alors que ce dernier cherche à passer à travers les mailles de ce système.

Léopold Paquay (1994) a développé un référentiel des compétences de l'enseignement. Il a notamment décrit l'importance de la personnalité de l'enseignante.

Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) présentent les liens affectifs entre l'enseignante et ses élèves. Pour eux, les relations sociales sont complexes puisque l'enseignement est un métier regroupant des êtres humains qui sont en lien avec d'autres êtres humains.

La psychanalyste Mireille Cifali (1994) analyse l'enseignante dans sa relation avec l'élève. Elle relève l'importance de l'image de soi de l'enseignante dans sa pratique.

Elisabeth Badinter (2010) retrace l'histoire de la femme et de la maternité. Elle évoque l'accès à la contraception qui a mis fin au « destin maternel ». La femme réfléchit donc sur les motifs et les conséquences de mettre un enfant au monde.

Le pédopsychiatre Daniel Stern (1998) a écrit un ouvrage décrivant les changements psychologiques entre la femme et la mère. Pour lui, une nouvelle psyché maternelle s'empare de la future mère et l'accompagnera tout au long de sa vie de mère.

2.4 Contexte de la recherche

Notre recherche est réalisée dans le canton du Valais. Notre travail est effectué en collaboration avec des enseignantes expérimentées engagées à l'école publique. Nous travaillons avec ces enseignantes en nous concentrant sur leurs représentations de l'enseignement, de la maternité, de l'élève et de l'enfant. Nous considérons les représentations comme étant une forme de connaissance élaborée par l'individu. Elles sont construites en autonomie par l'individu exerçant des activités principales. Les représentations peuvent être socialement reconnues (Jodelet, 1994).

2.5 Objectif et orientation disciplinaire

L'objectif de notre recherche est d'établir le constat – ou non – qu'un changement s'opère lors d'une maternité sur les représentations d'une enseignante sur les élèves.

Ce travail s'inscrit dans deux orientations disciplinaires principales. Pour définir chaque concept de notre recherche, nous nous baserons sur la sociologie et la psychologie, voire la psychanalyse.

En effet, la sociologie permettra de décrire la complexité des rôles, des statuts et des attentes sociales de l'enfant, de l'élève, de l'enseignante et de la mère. Nous nous baserons sur des auteurs tels que De Singly (2004), Perrenoud (2004), Sirota (1993) et Tardif et Lessard (1999).

La psychologie nous donnera des concepts propres au milieu familial de l'enfant avec les travaux de Baudier et Céleste (2010) et Papalia et Feldman (2012). Elle permettra également d'approfondir les mécanismes psychiques et psychanalytiques des enseignantes avec les recherches de Caglar (1999) et de Cifali (1994).

Ces deux orientations disciplinaires représentent la base de notre travail, puisque ce dernier présente un même contexte sociologique dans lequel se rencontrent des développements psychologiques différents.

3 Cadre conceptuel

Cette section présente les quatre concepts principaux qui s'organisent autour de la problématique. Ces éléments sont exposés dans un ordre précis. Si nous revenons sur notre questionnement, nous avons dessiné les contours de notre recherche qui se base sur l'absence ou la présence d'un enfant dans la vie privée d'une enseignante qui engendrerait les conceptions différentes sur l'élève. De ce fait, nous commencerons par présenter les recherches sur l'enfant, puis l'élève afin de distinguer leur statut. Ensuite, nous définirons les caractéristiques d'une enseignante et enfin celles de la mère. Nous sélectionnons des thématiques sociologiques ou psychologiques précises pour chaque concept ; nous sommes conscientes que d'autres notions existent ; cependant, nous ciblerons ce qui est pertinent pour notre recherche.

3.1 L'enfant

La définition d'un enfant est vaste et développée dans différentes orientations disciplinaires. Selon Perrenoud (2004), pour beaucoup d'adultes, l'enfant est considéré socialement comme un être dépendant, immature et irresponsable. Nous verrons dans ce chapitre que les idées évoluent, tant pour les psychologues que les sociologues. Nous définirons dans cette section l'enfant selon deux axes principaux : son portrait psychosociologique et l'influence du milieu familial sur son développement social, en incluant la définition de l'enfant-roi. Nous avons choisi ces dimensions car elles sont au cœur des représentations parentales de l'enfant. Pour ce faire, nous nous baserons notamment sur les psychologues : Baudier et Céleste (2010), Papalia et Feldman (2012), Pleux (2006), la psychanalyste Olivier (2002) et le sociologue De Singly (2004).

3.1.1 Le portrait psychosociologique de l'enfant

Dans cette partie, nous aborderons les représentations de l'enfant d'un point de vue psychologique et sociologique. Cela nous paraît essentiel pour comprendre le portrait de l'enfant. Nous incluons les conceptions passées car elles peuvent encore être présentes aujourd'hui.

L'enfant d'autrefois connaissait des principes éducatifs qui le condamnaient à se conduire comme l'adulte l'exigeait. Pour le psychologue Maurice Nanchen (2002), l'adulte garantissait un ordre stable de la société par une éducation égale à celle qu'il avait reçue. L'enfant était alors considéré comme une « cire molle » dans laquelle l'adulte gravait le caractère et les attitudes de la nouvelle génération par sa position hiérarchique supérieure. Cette dernière imposait un contrôle de l'enfant par la soumission de celui-ci. Et si l'enfant n'obtempérait pas, l'humiliation, l'ironie et la violence physique l'astreignaient. De plus, l'enfant devait refouler ses sentiments et ses émotions. Cette éducation va de pair avec la représentation passée de l'enfant qui était considérée comme une valeur pour la collectivité (Wieviorka, 2008).

Le sociologue François De Singly (2004) explique dans son article le changement de statut que connaît l'enfant depuis 1989. En effet, cette année-là a connu l'adoption, par les Nations unies, de la Convention des droits de l'enfant. Pour Lacroix (2001) citée par De Singly (2004), ce changement est important puisque l'enfant devient discernable, repérable et surtout respectable. Il est une personne. Même sans éducation, l'enfant existe de lui-même. Pour De Singly (2004), le rôle des parents est d'aider l'enfant à devenir lui-même. Cette responsabilité parentale est en lien avec la définition sociologique de l'enfant. Dans l'ouvrage de Wieviorka (2008), De Singly (2008) écrit un chapitre consacré à celle-ci. Pour le sociologue, l'enfant ressemble à tout individu, il a une double

identité. La première est personnelle, il agit à titre indépendant, de lui-même. La seconde est « statutaire », celle de « fils ou fille de ». L'enfant apprend à gérer ce dédoublement identitaire : soit il juxtapose ses identités, soit il conteste le lien de filiation. L'aide parentale à la construction de soi de l'enfant est alors primordiale. Les parents doivent apprendre à décrypter et interpréter les besoins de l'enfant afin que ce dernier puisse se développer dans l'intégrité de sa personne. En effet, la valorisation de la personne qu'est l'enfant implique la reconnaissance de l'autonomie de l'enfant, selon Wieviorka (2008). Les parents comprennent alors que leur enfant n'est pas seulement leur enfant, mais également une personne libre. De ce fait, l'enfant est de plus en plus inclus dans les décisions, l'adulte lui donne la parole, le laisse s'exprimer (Wieviorka, 2008). En revenant à l'article de De Singly (2004), la définition de la nature de l'enfant est toujours plus complexe. L'enfant possède une nature double ; il existe une tension permanente entre les besoins de « protection » et de « libération ». L'adulte possède un rôle protecteur pour l'enfant encore « petit » qui doit appréhender le monde. Cependant, l'adulte doit aussi tenir compte de la personne qu'est l'enfant et, comme tout être humain, il possède des droits qu'il faut respecter.

Toutes ces conceptions passées ou actuelles sur l'enfant nous permettent de dessiner un paysage des représentations d'aujourd'hui. Nous décrivons dans la section suivante l'influence du milieu familial sur le développement social de l'enfant qui nous permettra de comprendre une partie de l'identité de celui-ci. Nous ajouterons une définition de l'enfant-roi qui est souvent au cœur des discussions.

3.1.2 L'influence du milieu familial

Afin de se développer socialement, l'enfant se base sur ses liens familiaux. Nous avons tous grandi dans un environnement familial différent et ce dernier peut expliquer certaines différences entre nous. Nous en comprendrons les raisons dans cette section qui développera les différents styles éducatifs parentaux, l'importance de la fratrie et la définition de l'enfant-roi.

Les psychologues et auteures de l'ouvrage « le développement affectif et social du jeune enfant » Anne Baudier et Bernadette Céleste (2010) décrivent le milieu familial comme étant essentiel au développement de l'enfant. L'importance de la famille est liée à deux aspects : le premier présente la famille comme étant le premier environnement social de l'enfant et le second est que le petit homme passe un temps considérable lors de son développement à l'intérieur de ce cercle. Baudier et Céleste (2010) analysent donc le milieu familial selon trois fonctions : la protection, l'intégration et l'acculturation. En effet, l'enfant grandit et demeure fragile durant les premières années de sa vie. La famille lui fournit donc les soins psychologiques et physiologiques nécessaires à son développement. La deuxième fonction consiste à ouvrir l'enfant à la vie humaine. L'enfant a besoin de s'intégrer dans un milieu social. Pour ce faire, la famille lui donne les clefs du langage et des codes en lui permettant de vivre et d'adapter son comportement en fonction des situations. Enfin, le dernier rôle de la famille est celui de l'acculturation de l'enfant à diverses valeurs et représentations collectives. La famille se forme un système de croyances et de traits de caractères qui lui sont propres. Selon son vécu familial, l'enfant développe son idéologie qu'il modifiera au fil de ses expériences.

Le milieu familial est souvent tenu par les parents – ou adultes responsables des enfants – qui ont des conceptions sur l'éducation. Pour Baudier et Céleste (2010), ces idées que les parents se font sur le développement de l'enfant et sur les attitudes éducatives à avoir, influencent la progression de l'enfant. Bukakto et Daehler (1992) cités par Baudier et

Céleste (2010), présentent, après diverses observations et recherches, quatre types de style éducatif :

- Les parents autoritaires : peu attentifs aux besoins spécifiques de leurs enfants et qui imposent un cadre éducatif très structuré à respecter.
- Les parents démocrates : qui valorisent l'explication et le dialogue, tout en maintenant un niveau d'exigence élevé défini par leurs attentes et leurs limites.
- Les parents permissifs : attentifs à leurs enfants et qui présentent un cadre latent dans lequel l'enfant agit à sa guise.
- Les parents désengagés : centrés sur leurs propres problèmes et peu présents pour leurs enfants.

Bukato et Daehler (1992) cités par Lehalle et Mellier (2005) ont étudié les effets du milieu éducatif familial afin de comprendre certains comportements des enfants. Les attitudes parentales dites « démocratiques » valorisent une meilleure socialisation des enfants traduites par des interactions positives, une motivation à la réussite et un contrôle personnel objectif. Inversement, les enfants de milieux familiaux « autoritaire et permissif » ont tendance à se montrer moins responsables et dépendants de l'adulte. De plus, face aux attitudes autoritaires, les enfants sont souvent marqués par la tristesse et répondent facilement par l'agressivité face aux problématiques. Les parents « permissifs » engendrent un manque de confiance en soi et une difficulté d'autocontrôle chez l'enfant. Issus d'attitudes parentales désengagées, les enfants montrent une plus faible estime d'eux-mêmes et sont impulsifs. Bien que cette catégorisation de types éducatifs représente la réalité, nous soulignons que d'autres particularités peuvent être prises en compte afin de nuancer les styles parentaux. En effet, certains auteurs tels que Papalia et Feldman (2012), Grusec et Goodnow (1994), Deci et Ryan (1985) ont d'autres approches plus variées. Cependant, nous ne développons pas cette diversité dans ce travail, afin de garder quelques concepts-clés pour répondre à notre question de recherche.

Bien que l'éducation parentale est une source principale de repères pour l'enfant, pour Baudier et Céleste (2010), l'apprentissage social s'effectue également auprès du(es) frère(s) ou/et de(s) la sœur(s). En effet, la fratrie représente son importance dans le développement de l'enfant. Pour Lachal (1998) cité par Baudier et Céleste (2010), la problématique psychologique de l'aîné et du cadet est intéressante. En effet, le premier enfant représente le désir d'enfant de ses parents et est en premier lieu unique ; il est considéré comme étant « l'enfant-roi ». Comme il ne peut y avoir deux rois dans une même famille, l'aîné se fait détronner par son cadet. Les théories psychanalytiques annoncent un double traumatisme pour l'enfant aîné : le partage de l'amour parental et la perte de son statut « d'unique ». Les études parlent de « jalousie fraternelle » qui est réciproque entre les deux frères. Cette jalousie a un rôle formateur dans le développement de l'enfant car elle est permet de se dépasser et de se construire sa propre tolérance. L'intensité de la jalousie est supportable et temporaire mais ne doit pas être refoulée (Lachal, 1998, cité par Baudier et Céleste, 2010).

En réfléchissant sur cette théorie, nous pouvons nous demander comment les enfants uniques évoluent. Pour Papalia et Feldman (2012), l'enfant de trois à six ans voit son cercle social s'élargir. En effet, il fréquente la garderie, puis l'école élémentaire et découvre alors d'autres enfants et adultes avec qui il vit la plus grande partie du temps. L'enfant a alors l'occasion de faire de nouveaux apprentissages, comme celui de l'amitié.

L'enfant unique doit alors apprendre à partager l'espace avec ses pairs, attendre son tour et à tenir compte des autres. Selon la recherche menée par Falbo (2006) cité par Papalia et Feldman (2012), il n'y a pas de différence significative entre les enfants uniques et ceux issus de fratrie. Royer (2004) cité par Papalia et Feldman (2012), ajoute que les enfants uniques sont plus motivés lors de leur arrivée en garderie et qu'ils possèdent aussi les habiletés nécessaires pour interagir avec les autres enfants.

Dans cette section, nous avons vu que le genre éducatif des parents a son importance car il détermine les relations sociales que les enfants développeront plus tard. De plus, nous pouvons constater que la fratrie joue un rôle formateur. Bien que les enfants uniques bénéficient moins du rôle éduquant de la jalousie, le retard est peu significatif.

Une thématique apparaît fréquemment dans les débats sociaux, celle de l'enfant-roi. Nous estimons qu'il est nécessaire d'aborder ce point car il peut être présent dans les représentations. Nous développons ce point dans cette section consacrée à la famille, puisque l'enfant-roi, ou l'enfant-tyran, prend racine dans cet environnement.

L'enfant-roi, l'enfant-tyran

Pour la psychanalyste française Christiane Olivier (2002), l'enfant-roi naît du désarroi des parents face à l'éducation de leur enfant. En effet, lorsque le bébé vient au monde, une relation d'amour se construit et les parents ont peur de la briser au moment de s'affirmer et de dire « non ». Lorsque le parent veut interdire, il a peur de la réaction violente de l'enfant autant que de la sienne. Pour cette auteure, la plupart des parents pensent que l'enfant les aimera davantage si s'ils acceptent de combler tous ses désirs. Par ce biais, l'enfant croit que ses droits et la réalisation de ses désirs peuvent être exigés.

Le psychologue français Didier Pleux (2006) s'intéresse aux enfants « rois » qui deviennent des enfants « tyrans ».

Chez l'enfant-tyran, le comportement omnipotent n'est pas forcément remarquable dans sa gravité, il sait s'inscrire dans le quotidien par une multitude de petites conquêtes (grande fréquence des attitudes négatives). L'enfant-tyran sait imposer sa loi aux adultes et aux autres en général : il les manœuvre pour mieux les convaincre, les menace pour leur faire peur, les attaque pour les obliger et au final les asservit (comportement coercitif). L'enfant-tyran n'est jamais responsable de ses dysfonctionnements : il est victime d'autrui, l'environnement est la cause de toutes ses difficultés (attributions externes). L'école et les loisirs sont contestés par l'enfant-tyran dès que les contraintes apparaissent malgré un potentiel souvent au-dessus de la moyenne et des talents nombreux (intolérance aux frustrations). L'enfant-tyran vit selon un principe de plaisir immédiat, il fait ce qu'il veut, décide, impose, vit pour lui seul (omnipotence). (Pleux, 2006, p.33)

Selon Pleux (2006), les enfants-tyrans font ce qu'ils veulent. Tous les enfants du monde savent désobéir et rechignent devant certaines obligations, pourtant, ces enfants déroutés refusent systématiquement car ils n'ont pas appris à gérer leurs frustrations mais plutôt à les soulager par la manipulation de l'adulte.

Cette section nous permet de comprendre certains enfants et, par là même, certaines conceptions des parents sur les difficultés éducatives qu'ils rencontrent au quotidien. Pour notre travail, cela est important de connaître ces enfants en difficulté pour éclaircir certaines représentations maternelles de l'enfant.

3.2 L'élève

Définir ce qu'est un élève paraît aisé, il est avant tout un enfant qui va à l'école pour apprendre, qui respecte les codes sociaux, qui fait ses devoirs afin de se préparer un bel avenir. La réalité est bien plus complexe tant par le nombre d'enfants, leurs origines, les enseignants et les établissements différents. Plusieurs auteurs, chercheurs en Sciences de l'éducation, sociologues et psychologues, ont tenté de définir l'élève à travers son rôle, son statut et son « métier » particulier. Pour donner les caractéristiques d'un élève, nous reprendrons les travaux de Benamar (2008) et du sociologue Perrenoud (2004) qui a étudié les différentes dimensions du « métier d'élève ».

3.2.1 La conformité scolaire

Nous évoquons dans cette section le lien entre la société et l'école, en nous basant sur une recherche de Benamar (2008). De plus, nous présentons le travail de Sirota (1993) qui décrit la culture scolaire.

Certaines recherches en milieu scolaire menées notamment auprès d'enseignants et d'éducateurs, montrent que l'élève est tout d'abord perçu par son respect des obligations tout en exerçant ses droits. Selon Benamar (2008), la finalité éducative des établissements scolaires est le respect des règlements d'école et de classe afin de préparer l'élève à sa responsabilité de futur citoyen. La plupart des discours gravitent autour des obligations des élèves telles que la ponctualité qui fait référence au respect des horaires, l'assiduité du travail pour accomplir les programmes scolaires et la discipline. Pour beaucoup, les règles de vie sont nécessaires pour le développement de l'enfant dans la société. Les droits donnés à l'élève restent cependant discrets, bien que les principaux, qui sont le droit au savoir et à l'épanouissement, se fondent dans les buts de l'école. Dans son ouvrage, Sirota (1993) explique qu'au fil du temps, l'élève s'accommode à ce mode de fonctionnement, il est porteur d'un « habitus » plus ou moins proche des attentes institutionnelles. En effet, il intègre une culture scolaire qui lui permettra de s'acclimater aux études supérieures ou même à la société. Cette acculturation entraîne une dépersonnalisation progressive à travers l'acquisition d'un certain conformisme. L'élève parle en « nous » ou en « on » et non plus en « je ».

Par ces deux approches de la conformité scolaire, et par la même sociale, nous constatons que l'élève suit une culture scolaire qui le dépersonnalise. Nous développerons dans la section suivante le « métier de l'élève » qui présente un paradoxe particulier.

3.2.2 Le « métier d'élève »

Dans cette section, nous mettons en avant trois terminologies pour désigner l'élève, provenant d'auteurs différents tels que Rayou (2015) et Pelpel (2005). En nous basant généralement sur l'ouvrage du sociologue Philippe Perrenoud (2004), nous décrivons le « métier d'élève ». Nous limitons notre écrit au principal paradoxe du système scolaire ; nous expliquons comment l'élève passe au travers des mailles d'un système créé pour lui.

Plusieurs auteurs nomment l'élève selon des terminologies différentes lourdes de sens. Pour Rayou (2015), l'élève est devenu un acteur au centre du système éducatif depuis les années 1990. Ce sociologue souligne que cette place déterminante n'est possible que si l'enfant devient et demeure un élève. Pour ce faire, il doit acquérir les codes comportementaux et cognitifs en vigueur. Selon Pelpel (2005), l'appellation de l'élève évolue, nous parlons aujourd'hui d'apprenant. En effet, le système éducatif est centré sur l'individu en apprentissage, l'idée de l'homogénéité des classes est révolue.

L'enseignante engage une relation avec l'apprenant parmi d'autres apprenants. Ce dernier s'engage tant envers la collectivité qu'envers lui-même (Pelpel, 2005).

Perrenoud (2004) définit l'élève au travers de son « métier d'élève ». La sociologie relève que, comme il y a un métier d'enseignant universellement reconnu, l'élève a son propre métier. Ce dernier représente toutefois quelques caractéristiques particulières puisqu'il n'est pas librement choisi, il dépend d'un tiers dans sa fragmentation du temps et se trouve constamment sous le regard et l'évaluation d'autrui qui observe tant la personne qu'est l'élève que son travail. À l'école, l'élève devient dissident ou dissimulateur pour sa survie. Il sauve les apparences sachant que la « vie est ailleurs », dans les moments d'interstices qui échappent au contrôle de l'enseignant. Selon Goffman (1987), l'élève apprend vite à devenir acceptable pour rassurer les adultes qui lui laisseront plus de liberté. Le caractère règlementé de l'école pousse l'élève à élaborer des stratégies pour contourner le système afin de préserver sa liberté ; Perrenoud (2004) relève le paradoxe qui en découle puisque l'école est une institution faite pour l'élève. Pour Tardif & Lessard (1999), le caractère obligatoire de l'école force les enseignants à convaincre les élèves du bien-fondé de l'institution, car sans la participation active des enfants, ils ne peuvent remplir leur cahier des charges.

Pour Perrenoud (2004, p.105-112), les élèves ont toujours cherché à accomplir les tâches assignées au mieux avec le moins d'effort possible que ce soit face aux impératifs traditionnels ou aux didactiques nouvelles. Sociologiquement, ces exercices se différencient par l'ouverture du devoir, la synchronisation du travail ou la standardisation des tâches. Perrenoud (2004, p.112-114) note que, face aux nouvelles pédagogies, les élèves adoptent des stratégies défensives telles qu'accaparer les tâches sécurisantes qui sont les reflets des tâches de l'école traditionnelle (découper, recopier, réciter, etc.) ; organiser le travail des autres dans les activités de groupe en prenant le leadership pour éviter la réflexion et l'élaboration du travail ; disparaître dans les interstices en évitant de faire preuve d'initiative et de créativité ; l'activisme désordonné pour faire illusion, l'élève paraît actif alors que ses gestes ne lui apprennent rien, il se contente de « montrer qu'il fait quelque chose » et enfin, faire cavalier seul afin de se donner ses propres objectifs et de pouvoir se détacher du groupe classe (Perrenoud, 2004, p.112-114).

Cette section consacrée au paradoxe du métier d'élève nous permet de constater que la réglementation scolaire motive l'élève à échapper au système ; tout en assurant une réussite avec le moins d'efforts possibles. Nous décrivons dans la section suivante la vie sociale de l'élève.

Vivre au sein d'une organisation sociale

Cette partie met en valeur l'importance de la vie relationnelle de l'élève à l'école. Cette dernière nous semble intéressante, en vue de notre recherche.

Perrenoud (2004) nous permet de comprendre les rapports de l'élève avec l'institution et avec l'enseignante. Cet auteur nous rappelle qu'il ne faut pas oublier que comme dans tous les métiers, l'élève collabore et vit avec ses homologues. La réputation de l'élève qu'il porte est importante pour l'enfant. Il est donc difficile d'ignorer la vie relationnelle vécue par l'élève. L'affirmation de soi face au groupe, la compétition sportive, les rapports avec l'autre sexe sont des souvenirs de l'école évoqués en premier lieu par les adultes. Les priorités de l'élève sont donc d'être aimé, accepté, etc. Ce dernier vit des relations très riches et diversifiées que ce soit avec les autres élèves ou l'enseignante ; la vie sociale a plus d'importance que les demandes scolaires. De ce fait, l'élève apprend à

vivre dans une organisation sociale de petite ou de grande envergure. À long terme, l'élève comprendra plus facilement l'organisation collective sociale et pourra s'y adapter.

Nous observons, dans les travaux de Perrenoud (2004), l'importance accordée de la part de l'élève à sa vie sociale, à défaut de la réussite scolaire. De plus, nous soulignons que ses premiers contacts au groupe permettront à l'élève de s'acclimater à une organisation collective plus large.

3.3 L'enseignante

Dès le 19^e siècle, l'école obligatoire est mise en place peu à peu dans les sociétés occidentales ainsi qu'en Suisse (Hofstetter, Magin, Criblez & Jenzen, 1999) et depuis le 20^e, chaque enfant a dû y aller. Plusieurs définitions de l'enseignante existent dans la littérature, que ce soit au travers du modèle d'Holborn, du paradigme des représentations de Zeichner (1983) ou les quatre conceptions de l'expertise de Kennedy (1987). Nous définissons ce qu'est une enseignante au travers du référentiel des compétences que nous propose le psychopédagogue Léopold Paquay (1994), tout en ajoutant quelques compléments théoriques d'auteurs tels que Tardif et Lessard (1999) ou Scalabrini et Ogay (2004). Nous avons choisi ce référentiel car il regroupe l'ensemble des paradigmes existants. Nous commençons par introduire la profession enseignante, puis nous explorons les différentes compétences, en les résumant brièvement. Nous nous attarderons sur la dimension de « la personne » puisqu'elle touche directement notre question de recherche. Enfin, en nous appuyant sur Cifali (1994), nous analyserons à travers la psychanalyse quelques relations typiques entre l'enseignante et les élèves.

3.3.1 Les compétences enseignantes

Le rôle et le statut d'une enseignante englobent plusieurs compétences complexes. Dans notre travail de recherche, nous ciblons notre analyse sur l'enseignante au niveau de sa classe et des compétences s'y rapportant. Pour ce faire, nous nous basons principalement sur l'œuvre de Leopold Paquay (1994), psychopédagogue et formateur d'enseignants. Ce dernier développe un paradigme regroupant les différents aspects de l'enseignement. Cette théorisation du métier n'a pas pour but d'uniformiser le métier, mais d'en dessiner les contours principaux. De plus, elle constitue une aide pour les enseignantes afin de pouvoir évoluer dans leur processus de professionnalisation. Dans cette section, nous citerons les dimensions évoquées par Paquay (1994), en étoffant une caractéristique qui est plus pertinente pour notre recherche.

Léopold Paquay (1994) développe le premier aspect de l'enseignante celui d'être *une maître-instruite*. L'auteur constate que l'enseignante se caractérise par la maîtrise et l'exploitation des savoirs disciplinaires, didactiques et épistémologiques. Deuxièmement, l'enseignante est caractérisée de *technicienne* par Paquay (1994). En effet, des savoir-faire sont connus de l'enseignante afin de transmettre les notions aux apprenants. En lien avec ses habiletés, Paquay (1994) développe l'enseignante *praticienne-artisane*. L'auteur s'inspire de Perrenoud (1982) pour avancer un art de l'enseignement qui est celui d'assembler, combiner et coordonner les matériaux didactiques afin de donner un sens aux séquences d'apprentissage. De plus, l'enseignante présente une compétence liée au métier qui est la *pratique-réflexive*. Cette dernière, selon Wideen (1992) cité par Paquay (1994), est la capacité de réflexivité sur ses propres actions en vue d'améliorer son professionnalisme. Une dimension du paradigme de Paquay (1994) définit l'enseignante comme une *actrice sociale*, selon deux axes : le premier signifiant son engagement dans les projets collectifs, le second étant la capacité d'analyse des enjeux anthropo-sociaux.

Une personne

Paquay (1994) évoque *la personne* qu'est l'enseignante. Nous allons développer cette dimension par une vision globale de l'importance de la personnalité faisant partie de l'enseignante. Cette dernière fait partie de l'ensemble de la société, interagit avec elle, travaille avec elle, vit avec elle. Il est alors primordial de prendre en compte la dimension identitaire de l'enseignante. Cette personne est en cheminement de développement personnel constant (Paquay, 1994). Pour l'auteur, l'enseignante est une personne caractérisée par deux compétences-clés : la communication positive avec autrui et le cheminement de développement personnel (Paquay, 1994). La seconde habileté, qui est la construction de son soi, est fortement influencée par le développement de l'identité professionnelle.

Nous développons donc « la personne » qu'est l'enseignante. Pour notre recherche, il est nécessaire de comprendre comment cette dernière se construit. Le développement de l'identité professionnelle est déterminant pour une enseignante. Nous allons approfondir cette thématique en nous référant à l'ouvrage de Caglar (1999) qui rend hommage à Ada Abraham. Nous résumons et simplifions les éléments pertinents pour notre recherche en nous limitant aux notions de Soi individuel et Soi professionnel. Nous reprenons le développement de la personne dès sa naissance jusqu'à son professionnalisme dans l'enseignement en particulier.

Au commencement de toute vie, un Soi individuel s'enracine. Afin que ce dernier soit stable, il est nécessaire que l'entourage de l'enfant reconnaisse son état de dépendance et son statut de personne (voir section 3.1.1). De ce fait, le Soi, chez l'adulte, dépend de son mode d'insertion initial dans le monde. Cet accueil se définit par la relation affective qu'a instaurée la personne maternante. De plus, le développement d'un Soi individuel cohérent est lié aux réponses données aux besoins ressentis étant enfant (Caglar, 1999). Pendant le cheminement entre l'enfance et le monde adulte, un Soi professionnel s'inscrit. Chacun a besoin, comme personne, d'avoir et de sentir son pouvoir dans le monde. Le Soi professionnel est un cadre plus large entourant la personne. À travers son Soi professionnel, l'adulte désire se voir accorder une place dans laquelle il se développe. La question que nous pouvons nous poser concerne l'éventuelle existence d'un lien entre le Soi individuel et le Soi professionnel (Caglar, 1999). Pour y répondre, Lynch (1985) cité par Caglar (1999) a démontré l'impact de la « pensée opératoire » sur le fonctionnement de la personne enseignante. Cette forme de pensée définit une coupure entre le plan affectif et/ou émotionnel et l'enseignement. Elle est souvent enseignée aux futures enseignantes. Selon Lynch (1985), la perte de la sphère affective pour l'équilibre de l'enseignante est catastrophique. C'est pourquoi, Abraham (1993), citée par Caglar (1999), interprète la présence d'un lien entre le Soi individuel et le Soi professionnel ; l'un et l'autre ne peuvent fonctionner séparément. Le Soi en lien avec la profession prend racine dans le Soi individuel ; car ce dernier s'est formé des premières interactions maternelles jusqu'aux relations aux autres. « À l'âge adulte le Soi s'insère dans un environnement professionnel qui lui sert à maintenir son développement et sa réalisation de soi dans un contexte favorable et supportant » (Caglar, 1999, p.62). Ainsi, nous comprenons que : « Le Soi professionnel est une instance psychique, un système multidimensionnel comprenant les relations de l'individu envers soi-même et envers les autres signifiants dans son champ professionnel » (Abraham, 1994, p.5, cité par Caglar., 1999, p.63).

Nous constatons que le rôle et le statut de l'enseignante sont décrits par plusieurs auteurs mais peuvent se regrouper. En effet, l'enseignante possède des savoirs et des savoir-faire lui permettant d'exercer son métier en classe dans les meilleures conditions

possibles. Nous avons décrit l'importance de la *personne* chez l'enseignante. Nous constatons que cette personnalité, ou ce Soi professionnel, est relation permanente avec le Soi individuel. La personne est en relation avec les élèves. Ce lien entre l'enseignante et les élèves est développé pour notre recherche afin d'identifier plus précisément les interactions entre les enseignantes et les élèves. Dans la section suivante, nous décrirons les liens affectifs particuliers entre enseignante et apprenants d'un point de vue psychanalytique.

3.3.2 Les liens affectifs de l'enseignante

Afin de décrire les relations entre l'enseignante et l'élève, nous nous basons principalement sur les œuvres de (Tardif M. & Lessard C., 1999b), et de Cifali (1994). Nous développerons principalement les aspects sociologiques et psychanalytiques de ces interactions complexes.

D'un point de vue sociologique, nous soulignons une affirmation de Tardif et Lessard (1999d, p.302) qui écrivent qu'« enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains. » L'objet de travail du métier d'enseignante est l'enfant. Ce dernier pense, vit, rit, pleure, ce qui entraîne des relations complexes entre l'enseignante et l'élève. Dans ces rapports, le langage, l'affectivité et la personnalité interviennent. La personnalité de l'enseignante devient une technique de travail car elle est en contact avec l'élève et l'accueille en fonction d'elle. En effet, l'enseignante engage directement sa personnalité dans le contact avec les élèves. Différentes composantes comme l'empathie, la chaleur, la compréhension, la compassion, l'ouverture d'esprit constituent l'individualité de l'enseignante qui interagit avec les apprenants. Ce métier de rapports relationnels permanents soulève parfois des questions de pouvoir ou des conflits car les élèves sont eux-mêmes des êtres humains dotés de valeurs et de capacités de jugement. Dans leur ouvrage, Tardif et Lessard (1999) soulignent qu'il n'existe pas une relation typique et uniforme entre l'enseignante et l'élève. En effet, il peut y avoir des rapports positifs ou conflictuels entre l'enseignante et les apprenants. La relation entre l'enseignante et les élèves peut être analysée sociologiquement, comme ci-dessus ; toutefois, elle peut également être comprise en adoptant un regard psychanalytique. Nous allons développer cette dimension car elle est pertinente pour notre travail de recherche.

Mireille Cifali (1994) développe dans son ouvrage les problématiques auxquelles les enseignantes sont confrontées. Elle décrit la parole, l'agressivité, la séduction, l'angoisse, la violence, la curiosité, la sexualité, etc. qui influencent les relations entre l'enseignante et les élèves. Dans notre travail, nous abordons seulement deux notions-clés : l'orgueil et l'agressivité.

La psychanalyste Mireille Cifali (1994) analyse l'enseignante dans sa relation avec l'élève. Elle relève l'importance de l'image de soi de l'enseignante dans sa pratique. Pour cette auteure, éduquer et instruire sont des actes qui visent la transformation de l'enfant afin qu'il devienne un être inscrit dans la société. De ce fait, l'enfant se décrit par les attentes et les représentations de l'adulte, qui, paradoxalement, s'identifie au travers de lui. Cependant, la psychanalyste relève que l'adulte recherche en permanence une normalité qui n'existe pas sur l'ensemble d'un groupe d'enfants. Les éducatrices et enseignantes cherchent alors à transformer l'élève selon ce qu'elles imaginent bien pour lui (Cifali, 1994). Dans son chapitre « l'enjeu d'une transformation », Cifali (1994) explique que l'instinct de l'enseignante a pour but d'aider l'élève en difficulté. De cette manière, l'orgueil personnel de la professionnelle prend de l'importance. Car l'aide apportée renforce le sentiment altruiste de l'adulte. De plus, elle procure une impression de puissance face à

l'élève, car l'enseignante possède ce que l'apprenant ignore. La psychanalyste analyse ce soutien apporté comme une protection de l'enseignante face à ses propres souffrances ou manquements personnels ; sans ignorer que le sentiment d'altruisme renvoie une bonne image de soi. Il est important de souligner, que lorsqu'un élève présente des empêchements, il apporte un sentiment d'utilité chez l'enseignante. L'enfant en difficulté devient une source d'identité pour l'enseignante. Cependant, alors que l'élève retrouve son autonomie, l'enseignante se sent démunie et soudainement superflue (Cifali, 1994).

La psychanalyste Cifali (1994c) développe les relations entre l'enseignante et les élèves dans le groupe-classe. L'école est un lieu où chacun est contraint de vivre avec l'autre ; un paradoxe en naît puisque faire partie d'un groupe semble naturel, alors que l'on demande aux élèves de se contenir et de garder leur sang-froid. Les études démontrent alors que le groupe amplifie les angoisses individuelles face à l'autre (voir section 3.2.2). Parmi les autres conséquences, l'agressivité peut apparaître. Le désir d'agression est considéré comme acceptable ; contrairement à la réalisation agressive qui est réprimée par l'autorité. En revenant au contexte scolaire, Cifali (1994c) démontre qu'une ambiance de classe explosive vient d'un système défaillant qui manque de repères symboliques. Ces situations entraînent une montée d'agressivité et celui qui « explose » n'est que le détonateur. Il permet d'assainir le climat et de réduire la tension. Malheureusement, l'enseignante a tendance à personnaliser le problème chez un élève et le condamne ; alors que ce dernier est un être qui peut être plus sensible et en souffrances face au contexte difficile et témoigne de ce dysfonctionnement par son comportement. Le contexte pétulant est difficile à admettre pour une enseignante, car ses représentations du groupe-classe interfèrent dans le deuil d'une harmonie parfaite. Ces manifestations dissonantes sont alors maudites. Pour Cifali (1994c), il est alors primordial de reconnaître les singularités afin d'accepter le conflit. Ce nouveau regard amène alors l'enseignante vers la compassion du comportement agressif et non la répression.

Nous avons exploré les relations entre enseignante et élèves d'un point de vue sociologique et psychanalytique. Les deux composantes psychanalytiques (l'orgueil et l'agressivité) peuvent définir les rapports entre les protagonistes. Elles seront utiles à l'analyse des entretiens.

3.4 La mère

Une mère est une figure emblématique pour chacun d'entre nous. Nous avons tous une définition personnelle de son rôle, de son importance, de sa « vie de maman ». Nous traiterons le sujet de la mère sous deux dimensions. Tout d'abord nous développerons une partie de son histoire et ensuite nous décrirons les changements psychologiques essentiels lors de la maternité. Ce point de vue psychanalyste – amené par les œuvres de Winnicott (1973), et Stern (1998) – nous permettra de comprendre certains comportements maternants.

3.4.1 Historique

Nous développons une partie de l'histoire de la mère à partir de 1970. Il est important de comprendre les influences de la société sur la maternité. Cette dernière a connu des changements durant les dernières décennies.

Les travaux de l'historienne Elisabeth Badinter (2010) retrace l'histoire de la femme et de la maternité. Selon elle, le tournant de la maternité commence à la fin des années 1970 car les femmes ont accès à la contraception. À partir de ce moment, les femmes jouissent donc de la liberté de pouvoir faire des choix (une vie de célibataire, de couple

avec ou sans enfant ou conserver une activité professionnelle en ayant un enfant, etc.). Les jeunes femmes aspirent à la conquête de leurs droits essentiels ; la liberté et l'égalité avec les hommes tout en conciliant la maternité. Ce changement dans la société s'est cependant révélé source de contradictions. D'une part, cette nouveauté met fin aux croyances du « destin maternel » et encourage la notion d'épanouissement personnel ; de l'autre, le statut de mère implique des devoirs importants à l'égard de l'enfant que l'on a *choisi* d'avoir. La femme réfléchit donc sur les motifs et les conséquences de mettre un enfant au monde. Ce profond tournant dans la décision d'enfanter amène donc la femme à se positionner dans la société, quitte à faire des compromis ou à supporter la stigmatisation.

3.4.2 La psyché maternelle

Nous avons vu les transformations historiques du choix de la maternité. Nous décrivons la mère du point de vue psychologique par les changements qu'elle vit à travers son nouveau statut de mère.

Le pédopsychiatre Daniel Stern (1998) a écrit un ouvrage décrivant les changements psychologiques entre la femme et la mère. Il estime important d'étudier ce phénomène majeur de la maternité qui est fréquemment traité d'un point de vue social et médical. Pour lui, une nouvelle psyché s'empare de la future mère et l'accompagnera tout au long de sa vie de mère. « Une mère doit naître psychologiquement tout autant que son bébé naît physiquement » (Stern, 1998, p.9). Cet auteur explique que la naissance d'une mère prend du temps ; plusieurs étapes permettent à la psyché maternelle de se développer. Cette identité peut commencer à se former durant la grossesse, au moment de l'accouchement et se raffermir quelques mois après la venue du nourrisson. Une organisation radicalement différente s'enracine chez la mère. Ses expériences antérieures sont repoussées à l'arrière-plan. La psyché maternelle peut dominer pendant des années, elle suit les nécessités du quotidien de la mère. Le pédopsychiatre et psychanalyste Donald Winnicott (1973) détaille la venue de la psyché maternelle comme étant le moment où la femme tourne ses intérêts de l'extérieur vers l'intérieur, en pensant que le centre de toutes choses se trouve dans son ventre.

Stern (1998) développe et caractérise différents aspects de la psyché maternelle : tout d'abord, la naissance du psychisme maternel passe par le devenir de fille à mère. En effet, la fille a, au cœur de son identité, sa relation avec sa mère. Quand la fille a donné naissance à son enfant, elle accueille son rôle de mère et sa vie de jeune fille s'achève. Lorsque la mère se rend compte de ce changement, un mélange de sentiments se propage. D'un côté le bonheur de la maternité et de l'autre, la perte de ce qu'on laisse derrière soi.

Pour Stern (1998), le psychisme maternel est également nuancé par la responsabilité de la survie du bébé. La plupart des mères sont anxieuses lors de la prise de conscience de son rôle dans la sécurité du nourrisson. Elles sont responsables de la vie de quelqu'un d'autre. Pour retrouver une sérénité dans leur rôle, il est nécessaire que les mères développent leur confiance et leur assurance. Ces dernières se construisent lorsque les mères commencent à percevoir les progrès de leur enfant. Cette responsabilité continue de mère demande des prises de décisions importantes et rapides pour le bébé. Ce devoir engendre un autre phénomène : les réussites et les échecs de l'enfant sont attribués directement à la mère. La société désigne souvent la mère comme seule responsable, bien qu'il y ait une répartition équitable des tâches éducatives au sein du couple parental.

Chaque mère ressent un « instinct maternel ». Winnicott (1973) définit ce phénomène comme étant la résultante de ce qu'endure la mère pendant la grossesse. Toutes ces difficultés rencontrées permettent à la jeune mère de développer une clairvoyance particulière quant aux principes fondamentaux des soins au bébé. Stern (1998) décrit ce phénomène comme faisant partie de la psyché maternelle. Il le définit comme étant des agissements sans aucune réflexion préalable pour le bien du bébé. La mère est guidée par cet instinct pour tenir son nourrisson, le toucher et lui parler. Il insiste sur ces trois dimensions qui permettent le contact et la construction du lien avec l'enfant. Un répertoire de ces comportements inconscients se compose, alors qu'il est inaccessible aux jeunes filles. Il explique cette différence par les différents quotidiens entre la fille et la mère. La première mène sa vie de manière rationnelle et contrôlée alors que la seconde agit sur des actions spontanées et se réfère à ses intuitions.

Stern (1998) n'oublie pas la dimension affective qui fait partie de ce nouveau psychisme. En effet, la mère ressent une puissante attirance pour son bébé et elle se laisse être aimée de lui. Stern (1998b) explique dans son livre que parallèlement au besoin de garantir la survie du bébé, la mère assume la responsabilité de créer une relation d'amour avec l'enfant. Le développement de ce lien est non-verbal. La mère instaure un style communicatif particulier entre elle et son bébé. Il est nommé par les psychologues « relation primaire adéquate ». Elle est « primaire » car la mère décrypte les besoins et signaux du bébé. Cette interaction se développe particulièrement lors de la tétée et du jeu. Ce rapport entre le nourrisson et la mère leur demande de s'immerger l'un dans l'autre par l'empathie. Cette première relation entre la mère et l'enfant crée un lien d'attachement qui influencera les relations sociales futures de l'enfant (Stern, 1998b). Nous pouvons faire un lien avec De Singly (2008) qui expliquait que les parents doivent apprendre à décrypter et interpréter les besoins de l'enfant afin que ce dernier puisse se développer dans l'intégrité de sa personne (section 3.1.1). Nous associons également l'importance de l'attachement de la mère à son enfant avec le développement du Soi individuel de l'enfant. Car la relation affective qu'a instaurée la personne maternante à la naissance de l'enfant influence le statut de personne du Soi individuel à l'âge adulte (voir section 3.3.1).

Nous constatons dans cette section qu'à la naissance de l'enfant la mère change sa psyché qui réorganise son fonctionnement. La responsabilité de la survie du bébé prend une place importante et se lie avec l'instinct maternel. Ce dernier est constitué d'intuitions qui engendrent des gestes spontanés. De plus, l'affection de la mère crée une relation d'amour avec l'enfant qui influencera son développement.

3.5 Tableaux de synthèse

Enfant	
Concepts	Auteur(e)s
<p>L'enfant est une personne qui possède une double identité, la première étant personnelle et la seconde statutaire.</p> <p>Il possède une nature double qui engendre des besoins de protection et libération.</p>	De Singly (2004)
<p>Le milieu familial influence le développement social et affectif de l'enfant.</p> <p>Le genre éducatif a des conséquences sur les futures interactions sociales de l'enfant.</p> <p>La jalousie fraternelle joue un rôle formateur dans la construction de la tolérance de l'enfant.</p>	<p>Baudier et Céleste (2010)</p> <p>Papalia et Feldman (2012)</p>
<p>L'enfant-roi ou l'enfant-tyran impose la réalisation de son plaisir immédiat devant des parents démunis.</p>	<p>Olivier (2002)</p> <p>Pleux (2006)</p>

Tableau 1 : synthèse des concepts concernant l'enfant

L'élève	
Concepts	Auteurs
<p>L'élève est un enfant qui se conforme aux attentes institutionnelles, car la finalité éducative de l'école est de préparer l'élève à sa responsabilité de futur citoyen.</p>	Benamar (2008)
<p>Il exerce son « métier d'élève ».</p> <p>La réglementation scolaire motive l'élève à échapper au système tout en assurant une réussite avec le moins d'efforts possibles.</p>	<p>Perrenoud (2004)</p> <p>Goffman (1987)</p>
<p>L'élève accorde une place primordiale à sa vie relationnelle, à défaut de sa réussite scolaire.</p> <p>L'élève apprend à vivre au sein d'une organisation sociale, ce qui lui permettra de s'adapter à une société collective plus large.</p>	Perrenoud (2004)

Tableau 2 : synthèse des concepts concernant l'élève

L'enseignante	
Concepts	Auteur(e)s
L'enseignante possède plusieurs compétences, dont celle de sa personne. Le Soi individuel et le Soi professionnel de l'enseignante sont en corrélation constante.	Paquay (1994) Caglar (1999)
La personnalité de l'enseignante est une technique de travail. Les liens affectifs entre l'enseignante et les élèves sont influencés par des sentiments sous-jacents tels que l'orgueil ou l'agressivité.	Tardif et Lessard (1999) Cifali (1994)

Tableau 3 : synthèse des concepts concernant l'enseignante

La mère	
Concepts	Auteur(e)s
La psyché maternelle repousse les expériences antérieures de la femme et une nouvelle organisation s'enracine chez la mère.	Stern (1998)
La mère ressent un « instinct maternel », formé d'intuitions, qui lui permet d'agir spontanément à une situation.	Winnicott (1973) Stern (1998)

Tableau 4 : synthèse des concepts concernant la mère

4 Hypothèse et question de recherche

Nous avons utilisé deux domaines d'analyse pour chaque concept théorique qui sont la sociologie et la psychologie, voire la psychanalyse. De ce fait, ces domaines sont représentés dans notre cadre hypothétique, à l'identique de la section 3. Cependant, l'ordre des domaines est modifié. Nous considérons que le statut social partagé est « l'enseignante », c'est pourquoi il constitue la base de notre hypothèse. La chronologie est alors logique, puisque certaines enseignantes sont mères, qui ont des enfants, qui sont élèves et qui évoquent les enseignantes. Notre hypothèse est de type déductive puisque nous avons recueilli des données que nous vérifierons. Nous basons notre hypothèse sur les éléments théoriques, en prenant en compte :

- a. L'enseignante est présentée sous l'angle de sa personne qui développe son Soi identitaire et son Soi professionnel. Elle entretient des liens affectifs avec les élèves qui sont influencés par sa personnalité et des sentiments sous-jacents tels que l'orgueil ou l'agressivité ;
- b. La mère se transforme dans sa psyché et développe un instinct maternel ;
- c. L'enfant est un être possédant un statut et une nature double qui lui sont propres ; son développement social est influencé par son milieu familial ;
- d. L'élève est un être se conformant aux attentes institutionnelles ; il exerce son « métier d'élève » il apprend à vivre au sein d'une organisation sociale ;

Nous formulons l'hypothèse que les représentations, que pose une enseignante sans enfant ou une enseignante mère de famille sur l'élève, seraient différentes ; ces dernières seraient la conséquence d'un développement psychologique dissemblable présent dans un même contexte sociologique.

De ce fait, notre question de recherche est la suivante : *quelles sont les différences de représentations sur l'élève que posent les enseignantes si elles sont – ou non – mères de famille ?*

5 Méthode

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode de travail que nous utiliserons. Les entretiens semi-directifs et directifs nous paraissent stratégiques, puisqu'ils permettent l'échange des représentations entre le chercheur et la participante. Nous détaillerons cette approche dans un premier temps. Ensuite, nous nous baserons sur l'œuvre de Jodelet (1994) pour décrire les représentations qui seront au centre de l'analyse de notre recherche. Enfin, nous expliquerons notre méthode d'analyse qui se centrera sur les concepts évoqués précédemment. Pour finir, nous décrirons les étapes concrètes des entretiens.

5.1 Les entretiens directifs et semi-directifs

Dans notre travail de recherche, nous utilisons des techniques qui sont partagées entre les entretiens directifs et semi-directifs. Nous expliquons notre choix par la construction des rencontres. Une partie de l'entretien est semi-dirigée car elle utilise un contexte de violence sociale pour faire émerger les conceptions. La seconde partie est directive puisque le thème de recherche est énoncé et expliqué à la participante.

Blanchet et Gotman (2007) citent quelques domaines d'application de l'enquête par entretien, par exemple, la vie intérieure de l'individu, la communication interindividuelle et les phénomènes micro-sociaux. L'enquête par entretien est utilisée en psychologie expérimentale pour l'étude de l'action humaine, ainsi qu'en sociologie. Les enquêtes sur les représentations et les modes de pensée demandent un discours à dominante modale qui est obtenue à partir des entretiens centrés sur les raisonnements et les conceptions des individus. Selon Fenneteau (2007), l'entretien individuel est la forme classique utilisée dans le domaine de la recherche. Les différents types d'entretien dépendent du degré de directivité des interventions de la participante à l'enquête. Trois catégories sont principalement distinctes : les entretiens *non-directifs*, *semi-directifs* et *directifs*. Pour chaque type utilisé, des contextes d'utilisation correspondent. Dans notre travail de recherche, nous utiliserons deux techniques, la première semi-directive et la seconde directive.

Lors d'un entretien *directif*, le chercheur interroge le participant en lui posant des questions qui correspondent à la problématique de l'enquête de manière ciblée (Fenneteau, 2007). Cette méthode oriente fortement le discours de la personne interrogée car cette dernière est placée dans un cadre défini. En conséquence, cette technique amène des informations précises pour l'enquête. Une faiblesse est présente dans cette procédure car elle ne permet pas d'approfondir l'univers mental des personnes interrogées. En effet, le chercheur qui utilise l'entretien directif rencontre deux obstacles : premièrement, le participant se retrouve parfois bloqué par un mécanisme de défense qui l'empêche d'exprimer une partie de ses pensées. Deuxièmement, l'interviewé donne des réponses superficielles car il n'est pas toujours conscient de ses actions. Au contraire, la technique d'entretien *non-directif* est conçue pour remédier aux obstacles précédents. En effet, le chercheur laisse la personne participante s'exprimer librement sur le thème préétabli. Lorsque l'interviewer utilise la méthode directive, il dirige l'entretien en posant des questions (Fenneteau, 2007).

Les interviewés répondent librement ; aucune modalité de réponse ne leur est proposée. Chacune des questions les invite à développer un mini discours, ils peuvent s'exprimer longuement s'ils en éprouvent le besoin. Dans ce type d'entretien, l'interviewer intervient pour relancer les individus ou leur demander des précisions lorsque leurs réponses s'avèrent trop laconiques, il peut également les réorienter quand ils s'égarer (Fenneteau, 2007, p.14).

L'entretien *semi-directif* est une formule mixte entre les techniques directives et non directives. De ce fait, le chercheur oriente le participant vers certaines thématiques et lui laisse ensuite la liberté de s'exprimer. La principale forme d'entretien de cette méthode de travail est l'utilisation d'un guide d'entretien (annexe I) pour le chercheur. De ce fait, tous les thèmes seront abordés par le participant, puisque le chercheur l'invite à en parler. À l'intérieur de chaque thématique, l'interviewé s'exprime librement. Dans ce type de recherche, dit d'approfondissement, le chercheur se réfère à la littérature pour mener son enquête. Par la libre expression laissée au participant, l'interviewer se donne la possibilité de faire des découvertes (Fenneteau, 2007).

5.2 Les représentations sociales

Durant les entretiens individuels, nous questionnerons les enseignantes sur leurs idées premières à la suite d'une vidéo. Ce partage se basera donc sur leurs représentations sociales. Denise Jodelet (1994) est spécialiste de l'étude des représentations sociales et

nous travaillons avec son œuvre afin de mieux comprendre cette notion. Pour cette auteure, les représentations des individus s'inspirent de nombreuses origines telles que des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, des croyances, des attitudes, des valeurs, etc.

La représentation sociale [...] est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (Jodelet, 1994, p.7).

Les représentations sociales constituent ensemble une forme de savoirs sur le monde. De plus, l'individu et ses activités principales construisent ces représentations en autonomie ; même si ces dernières peuvent être socialement reconnues. Le sociologue Moscovici (1976), cité par Jodelet (1994), ajoute que les représentations se construisent selon une complexité dans sa définition et son traitement. « Sa position est mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et de concepts psychologiques. » (Moscovici, 1976, p.39, cité par Jodelet, 1994, p.11). C'est pourquoi, lors de l'analyse de représentations – qui sont des objets d'étude de valeur scientifique –, il est nécessaire de prendre en compte les fonctionnements cognitifs et psychologiques d'un individu qui s'inscrit dans un système social complexe. De plus, selon Jodelet (1994), les caractéristiques de l'individu et de l'objet ont une incidence sur la représentation développée. Il faut pourtant garder à l'esprit que même si la représentation est individuelle, elle est tout de même partagée socialement et donc influencée par des rapports interindividuels. Pour le chercheur, le contenu des représentations peut être analysé comme « un champ structuré » ou un « noyau structurant ». Dans la première dimension, le chercheur met en avant « les constituants des représentations ». Ce type d'analyse est souvent complété par des rapports théoriques. La seconde dimension n'est pas traitée dans ce travail puisque nous ne l'utilisons pas. Mais il s'agit de comprendre l'influence des représentations d'un individu sur son quotidien.

Avec ces éléments théoriques, nous pouvons faire quelques liens avec notre processus de recherche dans notre travail. Tout d'abord, la position mixte des représentations se situe entre les approches sociologiques et psychologiques. Dans notre cadre conceptuel, nous avons veillé à étudier tous les protagonistes sous ces deux angles différents, à l'exception de la section 3.4. De plus, la prise en compte du fonctionnement psychologique de l'individu questionné s'inscrit dans un environnement social défini. Nous retrouvons ces deux dimensions chez la mère et chez l'enseignante, par la définition psychologique et par l'environnement socialement reconnu. Enfin, nous veillons à l'analyse commune des représentations. De ce fait, nous analyserons selon la première dimension de recherche qui travaille sur les représentations comme étant un champ structuré, avec une complémentarité théorique présente dans le cadre conceptuel.

5.3 Procédure d'analyse des données

Dans cette partie, nous expliquons notre choix du degré d'analyse dans les représentations des enseignantes. Dans l'ouvrage de Blanchet et Gotman (2007) l'analyse de contenu est l'étude du sens des discours permettant de comprendre les systèmes de représentations des personnes participantes. Ce type de travail est souvent utilisé en sociologie et en psychologie sociale. Cette analyse des contenus engendre des

hypothèses qui sont elles-mêmes influencées par la sélection des éléments choisis. De plus, cette lecture du discours est soumise aux objectifs de la recherche. L'analyse des données est composée de deux méthodes principales (Blanchet et Gotman, 2007, p.96) : la première est l'analyse par entretien et la seconde est une analyse thématique. Pour notre recherche, nous travaillerons selon cette seconde méthode. De ce fait, nous nous attardons sur les éléments significatifs qui sont propres à notre recherche dans chaque entretien ; ceci a pour but de valoriser une cohérence inter-entretien dans notre problématique.

Concrètement, le guide d'entretien et de questions a été élaboré en fonction d'une grille d'analyse des données. Cette dernière repose sur notre thématique principale, ainsi que sur les théories explicitées dans le cadre conceptuel. Cette grille permet de sélectionner les propos pertinents et de les lier aux concepts présents dans la section 3.

Par l'utilisation de cette grille (annexe III), nous ajouterons des conclusions pour chacun des discours avant de réaliser une analyse inter-entretien. Nous occulterons les éléments qui pourraient sortir de notre cadre afin d'alléger le contenu limité de notre travail. Cependant, les propositions de prolongement seront fondées sur ces derniers. Nous avons pour objectif, lors de cette phase, de rester fidèles à la réalité exprimée par les participantes. Ces dernières ont été choisies avec soin, c'est ce que nous décrivons dans le point suivant.

5.4 Échantillon et recueil des données

Dans cette partie, nous décrivons nos choix quant à l'échantillon et le recueil des données. Notre travail compare un statut social similaire et deux développements psychologiques distincts d'enseignantes : le premier considère les enseignantes qui sont mères de famille et le second les enseignantes qui n'ont pas d'enfant. De ce fait, nous travaillons avec deux groupes de femmes pour des entretiens en individuel entre l'enseignante et nous. Pour commencer, nous avons choisi deux enseignantes mères de famille et deux enseignantes sans enfant. Dans la totalité, quatre personnes participent à notre recherche. Toutes ces enseignantes ne proviennent pas d'un même centre scolaire et n'ont pas les mêmes années d'expériences sur le terrain. Pour les enseignantes qui sont mères de famille, le nombre d'enfants n'est pas considéré. De plus, l'une de ces enseignantes, Mélissa, a eu ses propres enfants comme élèves à l'école. Afin de faciliter la lecture de ce travail et de garantir l'anonymat des participantes, nous utilisons des prénoms d'emprunt. La première enseignante mère de famille est nommée Myriam, et la seconde Mélissa. La première enseignante sans enfant est appelée Sarah et la seconde Sophie. Les mères de famille ont des prénoms commençant par la lettre « M ». Les participantes sans enfant ont des prénoms commençant par la lettre « S ». Nous avons travaillé avec ces quatre personnes qui ont donné leur accord. Il a été difficile pour nous de trouver des enseignantes motivées à participer à notre recherche.

5.5 Protection des données et considérations éthiques

Pour notre travail de recherche, nous avons respecté l'éthique d'usage. De ce fait, les enseignantes ont donné leur accord pour participer aux entretiens. De plus, leurs données personnelles resteront confidentielles. Ces enseignantes sont restées libres dans leur discours et le respect de l'intimité de ces participantes a été d'usage. De plus, les visages n'ont pas été filmés par politesse et confidentialité.

5.6 Description du dispositif d'entretien

Pour mener à bien notre travail, nous avons élaboré un dispositif de recherche à caractère expérimental. Nous avons procédé de la même manière pour les quatre entretiens. À la suite des salutations d'usage, l'entretien se divise en deux temps. Au départ, nous introduisons un pseudo travail de recherche sur la violence sociale entre les élèves. Ce voile sur la véritable problématique permet d'éveiller quelques conceptions chez l'enseignante en question en rapport avec sa maternité ou non. Une vidéo illustrant un acte de violence entre les enfants est présentée à la participante et quelques questions semi-directives et directives s'ensuivent. Ces dernières sont identiques pour les deux catégories de participantes. Les réponses à ce premier entretien permettent d'identifier si des éléments psychologiques sous-jacents et inconscients au vécu des enseignantes interviennent dans l'analyse de la situation présentée. À la fin de ce premier temps, la véritable problématique de recherche est révélée. Nous entrons dans un second entretien semi-directif et directif en abordant des questions en lien avec la thématique. Durant cette partie, les questionnements sont différenciés entre les enseignantes mères et les enseignantes sans enfant. Les questions restent tout de même très proches. Par exemple, nous demandons à des mères de famille si le fait d'avoir des enfants avait modifié leurs représentations sur les élèves ; à des enseignantes sans enfant, nous demandons si elles pensent qu'avoir des enfants pourrait modifier leurs représentations sur les élèves. À la fin des deux entretiens, nous remercions les participantes et nous les quittons.

Les entretiens sont filmés en deux parties afin de les analyser séparément entre l'entretien basé sur le pseudo travail de recherche et l'entretien avec la thématique révélée et focalisée.

Les lieux choisis pour les entretiens ont été divers, selon les disponibilités des participantes. Un entretien a eu lieu dans un centre scolaire, deux à domicile et le dernier dans une médiathèque dans une salle au calme.

5.7 Résumé du contenu de la vidéo utilisée pour les entretiens

L'extrait vidéo utilisé est une scène emblématique de *La Guerre des Boutons* (Yann, 2011). Elle dure quelques minutes et présente plusieurs éléments intéressants sur lesquels nous pouvons questionner les participantes. Au début de l'extrait, un garçon, nommé Lebrac court dans la forêt. Un petit garçon, Tigibus, crie pour avertir Lebrac que d'autres enfants lui ont tendu un piège. Mais le garçon continue de courir et tombe dans le piège qui consiste en une corde attachée à son pied et qui le suspend à un arbre à l'envers par un mécanisme. Tigibus part en courant. Les autres enfants descendent Lebrac de son traquenard.

Une nouvelle scénette débute. Une fille, prénommée Lanterne, s'habille d'une robe blanche dans sa chambre. Elle entend des graviers taper à sa fenêtre. Elle s'approche et voit Tigibus qui l'interpelle : « C'est Lebrac ! Ils l'ont prisonnier ! ».

La scène de violence continue. Lebrac est maintenu contre un arbre par certains enfants et ses mains sont retenues. D'autres enfants regardent la scène. Un enfant, le visage barbouillé et les yeux pleins de colère sort un couteau. Il défait les boutons de Lebrac encouragé par le rire des autres enfants. Lebrac n'a pas le choix que de se laisser faire. Alors que tous les boutons de la chemise sont arrachés, les enfants tentent de l'humilier davantage en voulant s'attaquer à la culotte. À ce moment-là, Lanterne et Tigibus arrivent.

Lanterne passe au milieu des agresseurs, prend la main de Lebrac et l’emmène avec elle. Ils partent tous les deux sans rien dire. Les autres enfants demeurent en silence.

6 Analyse, résultat et interprétation des données

Afin d’interpréter les données obtenues, nous nous sommes basée sur les entretiens menés auprès des deux enseignantes mères de famille et des deux enseignantes sans enfant. Dans le but de garantir un résultat concret, pour cette recherche expérimentale, nous avons utilisé les mêmes tableaux d’analyse pour chacune des enseignantes. Ces tableaux sont annexés (annexe IV), afin d’alléger le contenu de cette section. Nous présentons dans un premier temps les résultats obtenus par items, les mêmes utilisés dans notre hypothèse de recherche (voir section 4). Dans un second temps, nous interpréterons les données récoltées en tissant des liens théoriques présents dans le cadre conceptuel. Ce travail nous permettra de synthétiser nos constats et de répondre à notre hypothèse de recherche.

6.1 Les entretiens : résultats

Cette section présente les résultats obtenus par l’analyse des entretiens. Afin d’aérer le contenu, nous présentons seulement les propos utiles à notre recherche, l’intégralité des résultats se trouve en annexe (annexe V). L’ordre présenté est à l’image de l’agencement des dimensions de notre hypothèse, présentée à la section 4 (a. l’enseignante, b. la mère, c. l’enfant, d. l’élève). Nous travaillons en deux parties pour chaque objet, à l’image de notre entretien. Tout d’abord nous présentons les réflexions menées durant le premier entretien qui émanent des questions directives et semi-directives à la suite de la vidéo d’introduction. Ensuite, nous décrivons les représentations du deuxième entretien qui révélait notre véritable travail de recherche.

6.1.1 L’enseignante

Myriam : premier entretien

À la suite de la vidéo, cette enseignante explique que cet extrait est violent, par l’apparition et l’utilisation du couteau. Elle parle de son émotion ressentie durant la vidéo qui était la peur (entretien 1, 0’50”). Lorsque nous lui demandons sa réaction si elle pouvait intervenir elle répond :

« Moi je serais hors de mes gonds (...) je serais capable de, je lui en fous une. Non, enfin moi c’est plus avec la voix à gueuler. Non mais ils se prendraient une brossée. (...) Ça viendrait de la peur, c’est inacceptable, point final. On n’a pas le droit de s’attaquer à une personne, quelques soient les circonstances, il n’y a aucune excuse. (...) On ne le fait pas » (entretien 1, 3’52”).

Nous lui avons posé la même question dans un contexte hors scolaire et elle répond : « Je ne sais pas comment j’interviendrais, parce que j’aurais la trouille (...) mais je serais obligée d’intervenir » (entretien 1, 4’50”).

Durant l’entretien, nous tissons ensemble un lien avec la peur ressentie précédemment qui entraîne cette colère. Ensuite, cette enseignante explique ses rapports avec les élèves, à la suite de notre question sur son ressenti vis-à-vis d’eux (entretien 1, 9’45”). Elle a toujours eu des liens de nature câline avec les élèves, tout en respectant ceux qui n’appréciaient pas cette proximité. Pour elle, cette attitude affective permet aux élèves d’apprendre plus facilement.

Myriam : second entretien

Nous demandons à cette enseignante de revenir sur la nature affective de ses relations avec les élèves. Elle explique qu'elle a toujours été très câline, que ce soit lors d'anniversaires, de fins d'années scolaires, etc. (entretien 2, 0'55").

Lorsque nous évoquons les éventuels changements dans la pratique enseignante liés à la maternité, cette enseignante explique une nouvelle approche avec les parents des élèves. Elle compare les propos tenus avec ces derniers. Avant d'avoir eu des enfants, elle utilisait le présent pour parler aux parents « il faut faire comme ça... ». Après sa maternité, elle a changé son discours « il faudrait que, essayez de... ». Elle explique la raison de ce changement (entretien 2, 1'55") :

« Quand j'ai eu ma première [fille], les gens me disaient il faut faire comme ci, il faut faire comme ça. Et j'ai fini par dire aux gens : non, moi je ne fais pas comme je veux, je fais comme je peux. (...) À l'école c'est la même chose, les parents, on leur donne des conseils. »

Depuis sa maternité, cette enseignante explique qu'elle fait preuve de compassion et de non-jugement envers les parents désarmés devant leur enfant (entretien 2, 4'30").

Nous avons demandé à cette enseignante mère de famille si elle avait constaté des différences dans sa relation avec les élèves après sa maternité. Elle explique s'être conduite comme une maman à l'école, pour attacher les vestes des élèves, les chaussures, etc. Ce sont des petites choses qu'elle dit ne pas avoir pensé auparavant. Elle accompagne davantage les enfants dans les apprentissages extra-scolaires (entretien 2, 16'50").

Mélissa : premier entretien

Au début de l'entretien, à la suite de la vidéo, cette enseignante explique que le regard de l'enfant qui agresse l'a touchée (entretien 3, 0'43"). Alors que nous lui demandons les émotions ressenties durant l'extrait vidéo, elle nous répond qu'elle a eu de la peine à regarder. Elle explique cette réaction du fait que cela faisait ressortir en elle des sentiments qu'elle a de la peine à gérer. En effet, elle ajoute que ce sont des comportements qui existent à l'école (entretien 3, 0'55").

Elle ajoute également, après notre question, que ses valeurs se tournent vers la compassion et la justice (entretien 3, 3'50"). De plus, elle explique ne pas supporter le mépris. Ce dernier déclenche en elle quelque chose qu'elle a vécu en étant jeune. Lorsqu'elle voit une situation de mépris, elle agit rapidement. Elle ajoute: « Mais j'ai de l'empathie pour ces enfants, soit pour celui qui est agressé, soit pour celui qui agresse. Car je me dis que là-dedans il y a quelque chose. Qu'est-ce qu'il se passe pour qu'on en arrive là ? » (entretien 3, 4'18").

Mélissa : second entretien

Après la révélation de notre thème, cette enseignante évoque des représentations intéressantes. En premier lieu, elle dit que la pratique de son enseignement a changé depuis sa maternité : « Avant d'être maman, je pensais que les choses étaient vite réglées, que c'était comme ça et pas autrement. Et le jour où j'ai eu des enfants, j'ai tenu un autre discours. Parce que les enfants nous apprennent plein de choses » (entretien 4, 0'30"). En poursuivant la discussion, elle ajoute que ses enfants ont reflété la réalité. Elle s'est sentie confrontée à cette réalité en tant que mère (entretien 4, 1'45").

Cette enseignante explique également que les expériences d'enseignement lui ont permis d'avoir plus de compassion et d'empathie envers les élèves. De plus, ces années lui permettent de ne plus appréhender les problèmes. Mais le fait d'avoir des enfants l'a beaucoup remise en question ; que ce soit sur la manière d'enseigner ou sur sa perception des élèves (entretien 4, 5'00").

Sarah : premier entretien

À la fin de la vidéo d'introduction, nous demandons ce qui touche cette enseignante qui n'a pas d'enfant. Elle explique que l'effet de groupe chez les enfants est flagrant (entretien 5, 0'30"). Les enfants s'encouragent entre eux à être violents justement les uns envers les autres. Elle remarque également le système de vengeance basé sur la loi du Talion.

En réponse à notre troisième question, cette enseignante évoque son enfance puisqu'elle a vécu cette méchanceté, à l'image du garçon maintenu contre l'arbre (entretien 5, 1'50").

Nous avons demandé à cette enseignante sa réaction si elle devait faire face à cette situation dans un contexte scolaire. Elle explique alors qu'elle calmerait les élèves et penserait à faire appel à un médiateur. Elle propose également d'organiser des discussions ouvertes. Pour cette enseignante, il faut approfondir les réflexions, mais souvent, ces moments prennent du temps sur les apprentissages. Elle ajoute que la prévention faite sur la violence aux enfants est peu utile, même si elle pense important de le faire (entretien 5, 3'40").

À ce moment de l'entretien, nous évoquons l'absence d'une référence à une émotion dans ces propos. Nous lui demandons alors son ressenti. Elle répond :

« En tant qu'enseignante, lorsque quelque chose me touche, je ne vais pas entrer tout de suite dans l'émotionnel. Mais en tout cas dire clairement aux élèves que je suis déçue de leur comportement, que c'est quelque chose qui m'énerve. Je vais le dire car je pense que c'est important (entretien 5, 5'08"). »

Sarah : second entretien

Nous lui posons différentes questions sur les éventuels changements engendrés par la maternité dans l'enseignement ; nous évoquons le changement dans la pratique enseignante.

Quant à la pratique de l'enseignement, elle suppose que le seul changement serait dans le lien affectif entre l'enseignante et les élèves (la relation, la confiance, le partage, etc.). Par contre, elle imagine qu'il n'y a pas de changement dans l'enseignement en soi (entretien 6, 1'25").

Sophie : premier entretien

Lorsque nous demandons ce qui touche cette enseignante dans la vidéo, elle évoque le regard agressif et méchant de l'enfant agresseur (entretien 7, 0'37"). Une émotion est ressentie par cette enseignante sans enfant, la pitié pour l'enfant humilié. Elle éprouve également « le besoin de faire la justice » afin de régler la situation conflictuelle. Cette enseignante ne voit pas de lien entre ses sentiments et son vécu personnel ou professionnel. Par contre, elle fait un lien avec le respect de l'être humain (entretien 7, 0'55"). D'ailleurs, la valeur de cette enseignante est le respect de l'autre (entretien 7, 2'21").

Si cette situation devait arriver dans un cadre scolaire, cette enseignante interviendrait. Elle éloignerait l'enfant humilié du lieu conflictuel. Ensuite, elle aurait une discussion avec le groupe d'élèves afin d'essayer de trouver une solution en commun (entretien 7, 1'57").

Elle explique également que les élèves ont vécu un conflit de base qui a créé deux groupes d'enfants qui se vengent entre eux. Ces derniers n'ont pas trouvé de solution puisque la situation perdure. Il faut qu'une personne externe intervienne (entretien 7, 3'00").

Elle ajoute que ce ne sont pas des élèves spécialement violents ; peut-être que quelques-uns sont plus agressifs. Pour elle, avec un enseignement, des règles de vie et une discussion, les élèves apprennent à se comporter de manière correcte. Les enfants doivent apprendre à se comporter en société, ce n'est pas inné (entretien 7, 3'39").

Sophie : second entretien

Cette enseignante sans enfant imagine qu'il n'y a pas de différence dans la pratique enseignante après une maternité (entretien 8, 1'10").

6.1.2 La mère

Myriam : premier entretien

Alors que nous parlions des enfants en général, cette enseignante mère de famille évoque les enfants-rois. Elle explique qu'il s'agit d'une erreur des parents et avoue avoir tout donné à ses enfants qui n'ont jamais attendu. Elle s'est souvent dit que c'était une bêtise (entretien 1, 7'50").

Myriam: second entretien

Cette enseignante explique une différence vécue après la maternité :

« Je savais tout avant d'avoir des enfants, pas trop parce que j'avais cette peur de savoir trop, car les parents étaient tous plus âgés que moi quand j'ai commencé [l'enseignement] (...). Mais je savais beaucoup de choses, je disais « il faut... ». Après j'ai remarqué que ce que l'on savait, dépend l'enfant on ne peut rien en faire » (entretien 2, 5'20").

Pour cette enseignante, la maternité et l'enseignement sont deux dimensions distinctes. Par contre, être une maman est utile pour l'enseignement à condition que l'enseignante réfléchisse sur ces deux composantes (entretien 2, 10'15").

Mélissa : premier entretien

Lorsque nous demandons à cette enseignante mère de famille quelle serait sa réaction si l'enfant humilié était son enfant, elle répond :

« Je devrais beaucoup prendre sur moi. Au premier abord, je pense que je réagirais, pas violemment, mais spontanément j'aurais essayé d'arrêter cette situation. Mais avec mon vécu d'enseignante, je vais réfléchir avant d'agir en me disant « qu'est-ce que je peux faire dans cette situation pour écouter l'un et l'autre ? » Parce que je reste persuadée qu'ils sont les deux responsables. » (entretien 3, 7'50").

Nous évoquons ensuite le cas inverse, si son enfant était l'enfant agresseur. Elle explique :

« Alors la même chose, mais je me poserais des questions, je me dirais « qu'est-ce qu'il se passe ? » Je me remettrais moi en question, « mais pourquoi mon enfant est comme ça ? qu'est-ce qu'il se passe ? » J'essaierais d'analyser ma situation. (...) « qu'est-ce que je pourrais faire pour que ça soit efficace ? » (entretien 3, 8'46").

Mélissa : second entretien

Nous reprenons un point identique de la section 6.1.1, car ce dernier concerne autant la mère que l'enseignante. Après la révélation de notre thème, cette enseignante évoque des représentations intéressantes. En premier lieu, elle dit que la pratique de son enseignement a changé depuis sa maternité :

« Avant d'être maman, je pensais que les choses étaient vite réglées, que c'était comme ça et pas autrement. Et le jour où j'ai eu des enfants, j'ai tenu un autre discours. Parce que les enfants nous apprennent plein de choses » (entretien 4, 0'30").

En poursuivant la discussion, elle ajoute que ses enfants ont reflété la réalité. Elle s'est sentie confrontée à cette réalité en tant que mère (entretien 4, 1'45").

Sarah : premier entretien

Lorsque nous demandons à cette enseignante qui n'a pas d'enfant quelle serait sa réaction si l'enfant agresseur était son fils ou sa fille, elle imagine qu'elle hurlerait et qu'elle serait en colère. Elle essaie d'idéaliser la situation en disant qu'il serait préférable de rester calme. Elle suppose également qu'elle réévaluerait la situation à froid afin de comprendre les motivations de son enfant. De ce fait, elle pourrait déconstruire les représentations de son enfant avec une discussion. Elle imagine cet agissement car elle juge inutile de seulement sermonner l'enfant agresseur (entretien 5, 12'05").

Lorsque nous lui demandons d'imaginer son attitude, en tant que mère, si son enfant était humilié, elle envisage une réaction différente. Tout d'abord, elle réprimanderait l'enfant agresseur. Ensuite, elle éloignerait son enfant de la situation afin de discuter avec lui. Elle lui demanderait de raconter les événements précédents. Ensuite, elle encouragerait son enfant à trouver des solutions pour résoudre ces conflits. Elle explique cette démarche, parce qu'elle pense que l'intervention du parent auprès des enfants ou des autres parents peut rendre la situation plus complexe (entretien 5, 13'17").

Sarah : second entretien

Lorsque nous lui demandons ce qu'elle pense de la corrélation entre l'enseignement et la maternité, elle explique qu'il n'y a pas de lien car des hommes enseignent également. Elle ajoute qu'elle ne pense pas qu'un instinct maternel rende plus capables les mères de famille à s'occuper d'enfants. La maternité et l'enseignement sont représentés comme deux choses distinctes chez cette enseignante, car il est possible d'être mère sans enseigner pédagogiquement (entretien 6, 2'16").

Sophie : premier entretien

Nous demandons à cette enseignante sans enfant sa réaction si son enfant était humilié. Elle répond qu'elle voudrait parler aux enfants et aux parents des agresseurs en même temps, sans chercher à les juger, mais pour trouver une solution. Son enfant expliquerait sa version, en dehors du lieu conflictuel. Ensuite, avec son enfant, elle irait écouter les versions des autres enfants afin de trouver une solution (entretien 7, 5'30").

Si son enfant était l'agresseur, elle se concentrerait sur le contexte. S'il s'agit du premier conflit, elle mettrait une solution en place. Et si l'action agressive se répète, elle demanderait de l'aide à quelqu'un, que ce soit auprès de professionnels ou de personnes proches (entretien 7, 6'35").

Sophie : second entretien

Cette enseignante sans enfant a désigné plusieurs fois le rôle de parent en ces termes « le métier de parent ». Nous lui avons demandé de définir cette image. Pour elle, être parent est un métier, car le parent apprend tous les jours à vivre avec un enfant qui se développe. Elle ne pense pas que c'est inné d'être parent, il y a seulement une petite part d'instinct maternel (entretien 8, 4'15").

6.1.3 L'enfant

Myriam : premier entretien

Au début du premier entretien, cette enseignante parle d'elle-même sur la vidéo. Elle évoque le contexte de l'extrait cinématographique, en comparaison avec son enfance. Pour elle, les enfants sont actuellement davantage protégés par leurs parents (entretien 1, 0'33"). Elle regrette que les enfants ne soient pas davantage autonomes dans la résolution de conflit (entretien 1, 2'14").

Lorsque nous lui demandons sa réaction face à la situation présentée dans la vidéo, l'enseignante explique la raison de son attitude car « on n'a pas le droit de s'attaquer à une personne » (entretien 1, 3'53").

Nous avons demandé à cette enseignante mère de famille de définir un enfant. Pour elle, les enfants ont changé. Aujourd'hui, beaucoup se savent puissants, devant des parents démunis. Donc, dans un contexte scolaire, ils ne comprennent pas le respect des règles. Elle estime qu'il s'agit d'une erreur des parents ; mais avoue qu'en tant que mère, elle a également tout donné à ses enfants, en sachant que c'était une erreur (entretien 1, 7'50").

Myriam : second entretien

Nous avons demandé à cette enseignante ce qu'est un enfant, elle répond :

« Un enfant c'est quelqu'un qui n'a que des besoins, il a besoin de tout. Il a plein de capacités et il faut, comme un jardin, juste bien planter et laisser pousser les choses tranquillement. Il faut attendre, patienter et les laisser grandir aussi, maintenant on les considère trop comme des jeunes adultes. Moi je dis, ils sont grands mais ce sont des bébés » (entretien 2, 6'15").

Mélissa : premier entretien

Nous avons demandé ce qu'elle pensait de ces élèves ou de ces enfants dans ce genre de situation (entretien 3, 4'50"). Cette enseignante pense que l'agresseur a vécu quelque chose avant et qu'il essaie de se faire justice. Elle ajoute que cet enfant ressent beaucoup de colère. Elle pense aussi que l'enfant humilié a sa part de responsabilité. Elle explique également que l'agresseur ressent un mal-être qui peut s'expliquer par des problèmes à la maison ou dans la fratrie (entretien 3, 5'40").

Lorsque nous lui demandons de définir un enfant, elle répond qu'un enfant est bon en soi. Elle en est persuadée. Elle ajoute alors que l'enfant a un vécu, il voit des choses. Elle

explique également que la violence n'est pas gratuite et qu'elle provient d'un nœud, qui fait que l'enfant se défend ou agresse (entretien 3, 6'30").

Mélissa : second entretien

Dans le premier entretien, cette enseignante avait évoqué l'importance de la famille et de la fratrie. Nous lui avons alors demandé d'approfondir sa conception. Pour elle, la fratrie influence l'enfant, ainsi que le nombre de frère(s) et/ou de sœur(s) car il y a des confrontations. Elle ajoute qu'un enfant unique a moins de concessions à faire et qu'il est plus difficile pour lui de se trouver des points de repère (entretien 4, 7'30").

Durant l'entretien, nous parlons des enfants-rois, cette enseignante nous a expliqué :

« Je dirais qu'il y a des différences chez les enfants-rois. Alors dans les enfants qui sont rois, on sent que ce sont des enfants uniques ou c'est une petite fratrie. Et les enfants sont moins autonomes, c'est plus des assistés ; mais pas toujours, en général » (entretien 4, 8'40").

Sarah : premier entretien

Quand nous lui avons demandé ce qu'elle pense des enfants de la vidéo, ou des enfants en général, elle part sur deux pôles. En premier, elle évoque l'enfant agresseur, en reprenant l'effet de groupe. Pour elle, cet enfant a une stratégie pour garder son statut de leader. Pour elle, il faut faire comprendre à l'enfant qu'il n'a pas besoin d'être un leader négatif pour garder sa place, il peut également faire des choses positives (entretien 5, 6'35"). Toujours sur le pôle de l'enfant agresseur, elle évoque également la souffrance de ces enfants. Elle explique que ce sont des enfants qui ont pu également être maltraités ; et qu'en changeant de statut, ils deviennent agresseurs pour se venger (entretien 5, 8'07").

Au second pôle, elle parle de l'enfant humilié. Avec son passé, elle explique qu'elle aurait beaucoup de compassion pour lui. Pour cette enseignante, les élèves ont de la peine à sortir de leur rôle au sein d'un groupe. Elle ajoute que les enfants, qui ont cette posture, ont tendance à se mettre en position de victime. Il y aurait un travail à faire avec ces enfants pour qu'ils prennent conscience qu'ils ne sont pas que des boucs-émissaires, afin qu'ils puissent se créer un groupe social (entretien 5, 9'00").

Nous lui avons demandé une définition d'un enfant. À cette question, elle répond que pour elle, un enfant c'est un être se trouvant dans une tranche d'âge entre 0 et 18 ans. C'est une personne qui n'est pas encore adulte, qui n'a pas une morale complètement développée ou une conscience de soi, des risques, de la dangerosité de certaines situations. C'est un mini-adulte mais pas encore fini. Pour elle, il n'a pas fini son développement. De prendre, d'expliquer et de faire prendre conscience est une partie importante, pour cette enseignante, parce qu'ils ne sont pas adultes. Ils n'ont pas encore la capacité de se rendre compte de tout (entretien 5, 10'55").

Sarah : second entretien

Nous avons demandé à cette enseignante si elle pensait que la maternité changeait la perception des enfants. Elle présume que la maternité n'engendre pas de différence dans la représentation des autres enfants. Par contre, des situations spécifiques peuvent changer quelques conceptions (entretien 6, 0'59").

Sophie : premier entretien

Nous avons demandé une définition de l'enfant à cette enseignante. Elle nous a répondu :

« Un enfant c'est déjà un être vivant. C'est un être qui est en devenir, ça veut dire qu'il n'a pas tout appris. Un adulte non plus, mais il sait déjà plus de choses qu'un enfant. Un enfant on ne peut pas le punir si on ne lui a jamais expliqué qu'est-ce qui était faux » (entretien 7, 4'38").

Sophie : second entretien

Nous avons demandé à cette enseignante si elle pense que la maternité change les représentations sur l'enfant. Elle explique : « ça je pense plus que ça dépend de la personne, mais pas forcément lié à la maternité, (...) de la personne en tant qu'enseignante. Je pense que c'est moins lié à la maternité » (entretien 8, 2'00").

6.1.4 L'élève

Myriam : premier entretien

Dans son discours, l'enseignante compare les différentes interventions des adultes entre son enfance et ses observations actuelles. Dans son cadre professionnel, elle constate que les élèves sollicitent davantage l'intervention des enseignantes lors de conflits. Pour elle, il est important de laisser la possibilité aux apprenants de trouver d'eux-mêmes la solution (entretien 1, 3'05").

Nous avons demandé à cette enseignante ce qu'elle pensait de ces enfants ou de ces élèves. Pour elle, il est normal qu'il y ait des conflits entre les élèves, elle donne plusieurs raisons : la fatigue, la fin de l'année scolaire, le besoin de prouver qu'ils sont aimés dans le groupe. Elle évoque également la confrontation et la gestion des émotions. Elle pense également à l'influence de l'environnement et le schéma familial (entretien 1, 5'44").

Myriam : second entretien

Nous avons demandé à cette enseignante une définition de l'élève. Alors qu'elle comparait l'enfant à un jardin (voir section 6.1.3), elle continue : « Un élève c'est là où il cultive entièrement, il absorbe tout. On leur demande de se conduire en élève à l'école, d'être tranquille et en apprentissage » (entretien 2, 7'42").

Mélissa : premier entretien

Lorsque nous demandons à cette enseignante de définir un élève, elle répond : « Pour moi, l'élève et l'enfant c'est la même chose, dans cette situation » (entretien 3, 7'23").

Mélissa : second entretien

Dans son discours, cette enseignante ne fait pas de différence entre l'enfant et l'élève ; c'est pourquoi nous ne répétons pas dans cette section les éléments déjà présents au point 6.1.3.

Sarah : premier entretien

À la suite de son témoignage sur son enfance, nous demandons à cette enseignante comment elle perçoit alors ces situations de violence avec le recul. Elle nous a répondu :

« Il y a des degrés de gravité, je pense qu'il y a des choses qu'on ne peut pas empêcher. Ça fait partie d'un phénomène social qui est présent et qui doit avoir lieu pour certains enfants. Car on sait que dans certaines vies, dans certains groupes, dans la vie d'un groupe, il doit y avoir des rôles pour chacun. Et le rôle du bouc-émissaire existe et il doit exister pour que les autres existent aussi. Et malheureusement, il faut

forcément que ça tombe sur un enfant tout le temps parce que voilà il faut que ça arrive (...) » (entretien 5, 2'10").

Lorsque nous lui demandons la définition d'un élève, cette enseignante répond :

« Être un élève, c'est un rôle qu'on donne à un enfant à partir du moment où il est en milieu scolaire. C'est un rôle qui s'apprend et qui n'est pas inné. (...) C'est un rôle qu'ils ont appris. Et être un élève c'est être dans cette position d'apprenant » (entretien 5, 10'13").

Sarah : second entretien

Le discours du second entretien ne permet pas de noter un changement notable dans la perception d'un élève après une maternité.

Sophie : premier entretien

Nous avons demandé à cette enseignante la définition d'un élève. Elle explique que l'élève est un apprenant. À l'école, l'enfant vient avec des éléments de son vécu qu'il connaît. L'enfant ne doit pas apprendre seulement des savoirs scolaires, mais également les règles de vie en société (entretien 7, 4'10").

Sophie : second entretien

Cette enseignante pense qu'il y a un changement dans la perception d'un élève après une maternité. Une enseignante mère de famille est peut être plus tolérante vis-à-vis des élèves ; car le fait d'avoir des enfants tous les jours à la maison permet de se rendre compte de ce qu'est un enfant. Alors elle deviendrait plus tolérante dans son enseignement. Ce n'est pas parce que l'enseignante dit une chose qu'elle sera comprise et apprise. Cette enseignante ajoute que l'expérience professionnelle permet aussi d'augmenter cette tolérance (entretien 8, 0'17").

6.2 Les entretiens : interprétation

Dans cette section, nous comparons, assemblons et différencions les discours des participantes. Nous interprétons les résultats avec les éléments théoriques travaillés dans la section 3. Nous continuons la construction de notre travail selon l'agencement des hypothèses (voir section 4). Chaque concept est analysé selon ses composantes. Chaque référence, qu'elle provienne des discours ou de la théorie est citée.

6.2.1 L'enseignante

Dans notre hypothèse de recherche (voir section 4), nous avons posé un cadre défini concernant l'identification de l'enseignante à travers les discours des participantes. Ce cadre comprenait la représentation de l'enseignante sous l'angle de la personne et l'influence de sentiments sous-jacents dans ses liens avec les élèves.

Lien entre Soi et Soi professionnel

Nous commençons l'interprétation des résultats en démontrant l'importance de la personne qu'est l'enseignante. Nous rappelons en premier lieu les points théoriques qui correspondent aux propos tenus par les participantes. La personnalité de l'enseignante, son Soi, est en développement constant. Ce dernier concerne également la construction du Soi professionnel (Paquay, 1994). De plus, nous rappelons que ce dernier est un système comprenant la relation de l'individu envers soi-même et envers les autres ; ce qui rend la relation entre le soi et le Soi professionnel d'autant plus particulière (Caglar., 1999,

citant Abraham, 1994). Nous pouvons constater ce lien entre les Sois à travers les discours des enseignantes participantes. En effet, le Soi des enseignantes a été principalement interpellé par nos questions évoquant les valeurs et les émotions ressenties à la suite de la vidéo. Myriam a parlé de son sentiment de peur provoquant la colère, nous pouvons voir le lien avec sa personne puisqu'en dehors du contexte scolaire, elle avouait qu'elle « aurait la trouille » (entretien 1, 3'52" / 4'50"). Mélissa a ressenti de l'impuissance et elle a eu de la peine à regarder la scène filmée. Elle expliquait sa réaction car elle ne supporte pas le mépris, depuis une situation vécue dans sa jeunesse (entretien 3, 0'55"). Et enfin, Sophie a ressenti le « besoin de faire la justice » qui est en lien avec ses valeurs personnelles de respect envers l'humain.

Plus précisément encore, la « pensée opératoire » est présente dans le discours de Sarah. Cette dernière n'était pas entrée dans une émotion précise durant le visionnage de la vidéo d'introduction. Elle avait expliqué que cette réaction avait un lien avec le conflit présenté puisqu'il faisait écho à son vécu de bouc-émissaire durant sa scolarité (entretien 5, 5'08"). Elle avait ajouté, par la suite, qu'elle avait beaucoup de compassion pour l'enfant humilié. Nous faisons un lien avec Lynch (1985), cité par Caglar (1999), car nous voyons dans les propos de cette enseignante, la présence de la « pensée opératoire » qui définit une coupure entre le plan affectif/émotionnel et l'enseignement.

Les liens affectifs avec les élèves

À l'image de nos différentes définitions des liens affectifs de l'enseignante présentent à la section 3.3.2, nous développons nos résultats selon les dimensions sociologiques et psychanalytiques de la relation entre l'enseignante et les élèves.

Par les témoignages de ces quatre enseignantes, nous faisons un lien avec l'interprétation sociologique de la relation entre l'enseignante et les élèves. En effet, selon Tardif et Lessard (1999), les rapports sociaux sont influencés par l'affectivité et la personnalité de chaque membre du groupe-classe. La personnalité de l'enseignante devient une technique de travail puisqu'elle est en contact avec l'identité de l'élève et accueille ce dernier en fonction d'elle. Nous pouvons le constater en particulier chez Mélissa (sensibilité pour le mépris) et Sarah (sensibilité pour l'enfant humilié) qui réagissent en fonction de leur personnalité construite par des vécus précis de leur passé. Nous pouvons observer plus précisément l'impact de la personnalité dans le discours de Sophie puisqu'elle réagit en fonction de sa valeur pour le respect de l'humain (entretien 7, 2'21"). Dans leur ouvrage, Tardif et Lessard (1999) définissent la personnalité selon l'empathie, la compassion, la chaleur, l'ouverture d'esprit, etc. Nous constatons la présence de la personnalité des enseignantes dans leurs réactions, en particulier dans les propos de Mélissa qui mettent en valeur l'empathie et la compassion pour les élèves. De plus, nous interprétons par « la chaleur » comme étant la proximité affective de l'enseignante. De ce fait, nous mettons également en évidence l'attitude « câline » de Myriam avec ses élèves (entretien 1, 9'45" / entretien 2, 0'35").

Nous supposons, par l'œuvre de Cifali (1994), qu'une enseignante était également influencée par des sentiments sous-jacents tels que l'orgueil ou l'agressivité (Cifali, 1994). Nous pouvons constater l'existence de certains de ces sous-jacents dans la relation entre l'enseignante et ses élèves. Nous prenons quelques points évoqués par la psychanalyste Cifali (1994) qui se trouvent dans les discours des enseignantes participantes. L'un des premiers aspects décrit par Cifali (1994) est le renforcement du sentiment altruiste de l'enseignante, lié à l'orgueil. Ce renforcement est ressenti par l'aide apportée à un élève en difficulté. Nous pouvons le traduire dans le discours de Sarah. En effet, cette

enseignante explique la présence d'une grande compassion pour l'enfant humilié, en référence à son passé social difficile puisqu'elle était elle-même bouc-émissaire (entretien 5, 9'00"). En revenant au point de vue de la psychanalyste Cifali (1994), l'aide apportée à l'enfant en difficulté procure une protection à l'enseignante face à ses propres souffrances ; de ce fait, l'enfant devient une source d'identité pour l'enseignante. Nous pouvons faire le lien entre cette dimension psychanalytique et le discours de cette enseignante sans enfant, car cette dernière voudrait faire un travail avec l'enfant humilié afin de l'aider à changer de posture.

Un deuxième sentiment existant dans les relations affectives entre l'enseignante et ses élèves est l'agressivité. Selon Cifali (1994), l'école est un lieu où chacun est contraint de vivre avec l'autre, ce qui entraîne, entre autre, la présence de l'agressivité. La réalisation de l'agression est réprimée par les autorités scolaires, alors qu'elle est la résultante d'un dysfonctionnement. Cifali (1994) explique alors que l'enseignante a tendance à personnaliser le problème chez un élève ; alors que ce dernier peut être en souffrance face au contexte difficile. Cette psychanalyste encourage les enseignantes à accepter le conflit et développer leur compassion envers le comportement agressif. Dans les discours des enseignantes, nous constatons qu'il y a différentes réponses envers le comportement agressif présenté dans la vidéo. Myriam et Sarah répriment toutes les deux l'agression (entretien 1, 3'52" / entretien 5, 3'40"). C'est seulement plus tard qu'elles éprouvent de la compassion en sous-entendant l'existence d'une souffrance chez l'enfant agressif. Le discours de Mélissa démontre une compassion et une empathie plus directe pour l'enfant qui exprime une souffrance au travers de l'agression physique (entretien 3, 4'18"). Enfin, Sophie réprime le comportement agressif qui peut être modéré avec l'apprentissage des règles sociales (entretien 7, 1'57" / 3'39").

Synthèse

De ces différents points de vue, qu'ils soient psychologiques ou sociologiques, nous pouvons constater :

1. la corrélation forte entre la personnalité, la construction du Soi et le Soi professionnel de l'enseignante, en particulier au niveau des valeurs et des émotions ;
2. la complexité des relations affectives de l'enseignante avec ses élèves. Ces liens sont notamment influencés par des sentiments sous-jacents comme l'orgueil ou l'agressivité.

Le premier constat nous conforte dans notre hypothèse. En effet, le Soi individuel de l'enseignante se construit à partir de ses expériences de vie, entre autre, de la maternité. De ce fait, un changement du Soi professionnel serait entraîné.

Le second constat nous permet de représenter une infime partie de toutes les composantes inconscientes qui interfèrent dans les relations qu'entretient l'enseignante. Nous voyons que non-seulement le développement de différents Sois individuels différencie les représentations de l'élève, mais également les sentiments sous-jacents présents dans le lien éducatif.

6.2.2 La mère

Dans notre hypothèse de recherche (voir section 4), nous avons posé un cadre défini concernant l'identification de la mère à travers les discours des participantes. Les

indicateurs regroupent l'adoption de la psyché maternelle et le développement d'un instinct maternel.

La psyché maternelle

« Une mère doit naître psychologiquement tout autant que son bébé naît physiquement » (Stern, 1998, p.9). Cette citation est claire. Un nouveau fonctionnement de pensée s'empare de la jeune mère dès la grossesse. Les expériences antérieures de jeune fille sont repoussées afin que la psyché maternelle puisse dominer (Stern, 1998). Nous pouvons observer ce changement dans les discours de Myriam et de Mélissa. La première enseignante mère de famille explicitait : « Je savais tout avant d'avoir des enfants. (...) Après j'ai remarqué que ce que l'on savait dépend de l'enfant » (entretien 2, 5'00"). La seconde enseignante mère de famille relatait : « Avant d'être maman, je pensais que les choses étaient vite réglées (...). Et le jour où j'ai eu des enfants, j'ai tenu un autre discours, parce que les enfants nous apprennent plein de choses » (entretien 4, 0'30"). Nous lions ces propos à l'explication de Stern (1998) ; les conceptions passées sont repoussées par le développement de la psyché maternelle. Dans les deux discours, nous pouvons voir ce changement important dans la représentation de la maternité, contrairement aux propos des deux enseignantes sans enfant. En effet, Sarah présumait que la maternité n'engendrait pas de changement dans la perception de l'enfant (entretien 6, 0'59"). Sophie expliquait que les représentations sur l'enfant ne changent pas à la maternité, pour elle, il est question de personnalité (entretien 8, 2'00").

Une deuxième constatation peut être relevée. Dans les propos tenus, les deux mères de famille précisent que ce sont leur(s) enfant(s) qui leur a(ont) appris certaines choses, pour Myriam, tout dépend de l'enfant. Mélissa expliquait que ses enfants ont reflété la réalité à laquelle cette mère de famille s'est confrontée (entretien 4, 1'45"). De ces deux expériences de la maternité, nous pouvons faire un lien avec Sophie qui a évoqué le « métier de parent », car pour elle, la mère apprend tous les jours à vivre avec un enfant (entretien 8, 4'15").

L'instinct maternel

L'instinct maternel est une notion controversée chez les deux enseignantes sans enfant. En effet, dans le discours de Sarah, un instinct maternel ne rendrait pas plus adeptes les mères de famille à s'occuper d'enfants (entretien 6, 2'16"). Dans les propos de Sophie, être mère n'est pas inné, cela s'apprend, il y a seulement une petite part d'instinct maternel (entretien 8, 4'15"). Pourtant, en reprenant cette notion d'instinct maternel de Winnicott (1973), il est ressenti par les mères. Celui-ci est la résultante de ce qu'endure la mère pendant la grossesse ; une clairvoyance particulière se développe quant aux soins fondamentaux du bébé. Pour Stern (1998), cet instinct est défini par des agissements spontanés et intuitifs pour le bien de l'enfant ; ces derniers ne sont pas accessibles au jeune fille. Nous constatons alors que les enseignantes sans enfant ne croient pas à l'utilité de cette spontanéité dans les soins de l'enfant, et même de l'élève par extension. Les enseignantes mères de famille n'ont pas fait explicitement référence à cet instinct maternel. Nous pouvons imaginer qu'il est conscientisé ou « trop » naturel pour elles de manière à en parler directement.

Comme nous l'avons vu, l'instinct maternel entraîne une réaction spontanée et intuitive de la mère quant aux soins de l'enfant. Nous faisons un lien avec l'expérience de Myriam. Cette mère de famille, à la naissance de sa première fille, avait constaté qu'elle faisait comme elle *pouvait*, et non pas comme elle voulait (entretien 2, 1'55"). À partir de cette constatation, elle a changé son langage envers les parents d'élèves ; « il faudrait essayer

de... ». Cette enseignante s'est rendue compte que les mères d'élèves ont besoin de conseils, et non pas de jugement sur leurs gestes maternants. L'expérience de Mélissa est tout aussi parlante. Cette dernière expliquait que si son enfant était humilié ou agressif, elle réagirait spontanément. Elle ajoutait que son vécu d'enseignante lui permettrait de réfléchir avant d'agir (entretien 3, 7'50" / 8'46"). Nous voyons dans ce dernier exemple la complexité psychologique entre l'instinct maternel, faisant partie du Soi individuel, et le Soi professionnel. Nous pourrions analyser plus loin cette déclaration, mais ce n'est pas l'objet de notre travail dans cette figure. Nous pouvons tout de même constater que les mères de famille agissent au mieux, spontanément, pour répondre aux besoins de leur enfant.

Synthèse

Des différents discours analysés, nous pouvons remarquer plusieurs éléments-clefs :

1. les deux enseignantes mères de famille ont changé leurs visions sur l'enfant. Nous faisons un lien direct avec la naissance de la psyché maternelle de Stern (1998) ;
2. pour les enseignantes sans enfant, il n'y a pas de changement à la suite de la maternité dans la pratique ; alors que pour les enseignantes mères de famille, un changement ou une remise en question a opéré ;
3. l'instinct maternel, pourtant évoqué par les enseignantes sans enfant, n'a pas ou peu, pour elles, d'impact sur l'enseignement ; cependant, les mères de famille enseignantes ont exemplifié, inconsciemment, des agissements provenant de cette spontanéité faisant partie de l'instinct maternel.

Ces différents éléments nous confortent également dans notre hypothèse selon laquelle la mère subit un changement psychologique qui sera présent dans son enseignement. Nous sommes également surprises de voir les différentes réponses des enseignantes sans enfant qui peuvent se rapprocher ou s'éloigner des propos des mères de famille.

6.2.3 L'enfant

Dans notre hypothèse de recherche (voir section 4), nous avons posé un cadre défini concernant la définition de l'enfant au travers des différentes recherches présentées dans le cadre conceptuel (voir section 3.1). Les indicateurs regroupent le statut et la nature double de l'enfant et l'influence du milieu familial sur le développement social.

Les statuts et la nature double de l'enfant

Durant les quatre entretiens, nous avons demandé aux participantes leur définition de l'enfant. La première observation que nous mettons en évidence est que seule une enseignante, Sarah, a énoncé les mots « une personne » pour désigner un enfant (entretien 5, 10'55"). Toutefois, Myriam a également mentionné ces mots ; en effet, lorsque nous avons invité cette enseignante mère de famille à imaginer sa réaction face à une situation similaire à celle de la vidéo, elle a répondu « on n'a pas le droit de s'attaquer à une personne » (entretien 1, 3'53"). De ce fait, nous estimons que cette enseignante considère l'enfant comme une personne. De ce constat, nous tissons des liens avec notre cadre théorique. Le sociologue De Singly (2004) souligne le changement de statut de l'enfant depuis 1989. L'enfant devient une personne qui est accompagnée par ses parents afin de devenir elle-même. Pour De Singly (2008), cette personne qu'est l'enfant forme une double identité ; la première est personnelle et la seconde « statutaire ». De plus, pour De Singly (2004), l'enfant possède une nature double qui suggère un besoin de libération et un besoin de protection. Myriam fait référence au besoin de protection de

l'enfant. Pour elle, les parents actuels préservent davantage leurs enfants, ce qui empêche ces derniers de créer leurs propres outils qui mènent vers l'autonomie (entretien 1, 0'33" / 2'14").

Nous faisons une deuxième constatation sur les différentes définitions données, en effet, trois enseignantes évoquent le développement de l'enfant. Myriam l'expliquait par une métaphore avec un jardin. « Il [l'enfant] a plein de capacités et il faut, comme un jardin, juste bien planter et laisser pousser les choses tranquillement (...) » (entretien 2, 6'15"). Sarah explicitait le développement de l'enfant par les lacunes de l'enfant, telles que la morale, la conscience de soi, la lucidité des risques, etc. Mais elle ajoutait « De prendre, d'expliquer et de faire prendre conscience est une partie importante, parce qu'ils ne sont pas adultes » (entretien 5, 10'55"). Et enfin pour Sophie, l'enfant est un être en devenir, car il n'a pas tout appris (entretien 7, 4'38"). Nous observons que tous les discours amènent la représentation que l'enfant est une personne en développement, bien que les mots utilisés ne soient pas les mêmes. Nous remarquons également que les propos font allusion à la nécessité de la présence de l'adulte dans le développement de l'enfant. Ces discours nous renvoient aux écrits de De Singly (2008) qui décrit l'importance de l'aide parentale à la construction de soi de l'enfant.

Quant aux propos de Mélissa, l'enfant est présenté comme un être bon, qui vit des expériences (entretien 3, 6'30"). Nous notons une nuance entre les discours des enseignantes mères de famille et les enseignantes sans enfant. En effet, Myriam et Mélissa ont donné une définition de l'enfant en partant des acquis de ce dernier, comme ses capacités ou sa bonté. Quant à elles, Sarah et Sophie, ont décrit l'enfant en partant des lacunes et des apprentissages à venir. Nous ne généralisons pas cette observation entre les deux groupes d'enseignantes, car il peut s'agir d'une coïncidence ou d'un hasard.

L'influence du milieu familial sur le développement social

Durant les entretiens, nous avons demandé aux enseignantes ce qu'elles pensaient des enfants présentés dans la vidéo. Nous avons été attentives à ne pas orienter les réponses des participantes en séparant les enfants agressifs de l'enfant humilié. Nous remarquons que toutes les enseignantes évoquent l'enfant agressif en premier (entretien 1, 5'44" / entretien 3, 5'40" / entretien 5, 8'07" / entretien 7, 3'00"). Nous observons que dans trois discours, le milieu familial ou l'environnement de l'enfant influence l'agression. En effet, Myriam expliquait que certains enfants voient des schémas violents à la maison ou dans les médias et les imitent (entretien 1, 5'44"). Le discours de Mélissa est suggestif. En effet, cette enseignante mère de famille imaginait que cet enfant avait vécu quelque chose en amont et qu'il essayait de faire justice. Elle expliquait alors que l'agresseur ressentait un mal-être qui peut s'expliquer par des problèmes dans le milieu familial (entretien 3, 5'40"). Sarah donnait une raison similaire quant au comportement de l'enfant agresseur. En effet, pour cette enseignante sans enfant, l'enfant agressif est en souffrance, laquelle peut être en lien avec de la maltraitance et un désir de vengeance (entretien 5, 8'07"). Nous constatons que ces suppositions sur l'enfant agressif convergent vers le milieu familial et l'environnement de l'enfant. Nous faisons un lien avec notre cadre conceptuel dans lequel nous avons exposé l'influence du milieu familial. Puisque la famille est le premier cadre social, l'enfant y construit ses principaux repères (Baudier et Céleste, 2010). Les parents, qui ont leurs conceptions sur l'éducation, sont les modèles de l'enfant. Baudier et Céleste (2010) citent Bukakto et Daehler (1992) qui développent quatre types d'éducation. Nous reprenons pour notre interprétation les notions liées aux parents permissifs, les parents autoritaires et les parents désengagés.

De ces trois modèles, les chercheurs ont conclu que les enfants répondent facilement par l'agressivité et sont impulsifs. Durant les entretiens, ces caractéristiques correspondent aux propos recueillis. De plus, nous voyons le lien entre les résultats des recherches de Baudier et Céleste (2010) et les discours analysés.

Nous abordons une deuxième thématique présente dans les deux discours des enseignantes mères de famille. Durant les quelques questions orientées sur la définition d'un enfant, nous avons abordé, seulement dans ces deux entretiens, la thématique de l'enfant-roi. Selon les propos de Myriam, beaucoup d'enfants se savent puissants à la maison devant des parents démunis. « C'est aussi l'erreur des parents et moi, en tant que mère aussi, j'ai tout donné à mes enfants. (...) Je me suis beaucoup dit que c'était une erreur. Beaucoup d'enfants ont tout immédiatement. (...) L'enfant ne peut pas comprendre la frustration » (entretien 1, 7'50"). Nous associons ce propos avec les recherches d'Olivier (2002). En effet, les parents n'arrivent pas à dire « non » à leur enfant de peur de briser le lien affectif. L'enfant interprète l'approbation parentale comme le droit à la réalisation de ses désirs. En évoquant Pleux (2006), nous constatons que l'enfant ne peut gérer la frustration. Mélissa a défini, dans ses propos, que l'enfant-roi est souvent un enfant unique ou issu d'une petite fratrie. Pour elle, l'enfant-roi se différencie par son manque d'autonomie (entretien 4, 8'40"). Dans notre cadre conceptuel, nous avons réfléchi au développement social de l'enfant unique. L'ouvrage de Papalia et Feldman (2012) a répondu à nos questionnements. À l'image des enfants issus de grande fratrie, l'enfant unique apprend les codes sociaux et l'amitié plus tardivement, que ce soit à la garderie ou à l'école. Pour ces auteures qui citent Royer (2004), aucune différence n'est significative pour constater des dissemblances entre les enfants de grande famille et les enfants uniques. Ces résultats de recherches controversent les propos de Mélissa quant à l'origine de l'enfant-roi dans la fratrie. Toutefois, nous constatons des corrélations entre les discours des enseignantes mères de famille et les observations d'Olivier (2002) et Pleux (2006).

Synthèse

Des différents discours analysés, nous pouvons remarquer plusieurs observations importantes dans le cadre de notre recherche :

1. Myriam et Sarah considèrent, en premier lieu, l'enfant dans la personne qu'il représente ;
2. les deux enseignantes mères de famille abordent la définition de l'enfant par ses capacités ou ses qualités, contrairement aux enseignantes sans enfant qui relèvent les lacunes et les manquements dus à son développement ;
3. Myriam, Mélissa et Sarah ont évoqué l'influence du milieu familial sur le comportement de l'enfant ;
4. les deux enseignantes mères de famille abordent la notion d'enfant-roi en la rapprochant des recherches actuelles.

6.2.4 L'élève

Dans notre hypothèse de recherche (voir section 4), nous avons posé un cadre défini concernant la définition de l'élève au travers des différentes recherches présentées dans le cadre conceptuel (voir section 3.2). Les indicateurs regroupent notamment le conformisme scolaire, l'exercice du « métier d'élève » et l'apprentissage de la vie au sein d'une organisation sociale.

La conformité scolaire

Durant les entretiens, nous avons demandé directement ou indirectement, selon la phase de la rencontre, de définir un élève. Mélissa a clairement expliqué « Pour moi, l'élève et l'enfant c'est la même chose dans cette situation » (entretien 3, 7'23"). Malheureusement, nous ne sommes pas revenue sur cette représentation durant l'entretien afin de l'approfondir ; nous tentons tout de même de commenter cette affirmation. Nous pouvons interpréter ce propos de deux manières : la première, allant dans le sens de notre recherche, permettrait de supposer que la psyché maternelle de cette enseignante associe l'élève à l'enfant et inversement. La seconde, restant fidèle à ses mots, estimerait que cette enseignante ne distingue pas l'enfant de l'élève dans la situation présentée dans la vidéo ; puisque, rappelons-le, ces deux questions directives ont été posées durant la première phase de l'entretien. Dans les discours de Myriam, de Sarah et de Sophie, l'élève est défini principalement par l'apprentissage de la conformité de son rôle. En effet, pour Myriam, il est demandé aux enfants de se conduire en élève à l'école en restant tranquilles (entretien 2, 7'42"). Selon les propos de Sarah, être un élève est un rôle qui s'apprend chez l'enfant, il n'est pas inné (entretien 5, 10'13"). Enfin, dans le discours de Sophie, l'enfant doit apprendre à vivre en société lorsqu'il arrive à l'école (entretien 7, 4'10"). Nous remarquons dans ces différentes représentations que l'apprentissage du rôle d'élève et la conformité sont décrits dans une globalité, sans indicateur précis. Seule Myriam indique une composante de la discipline par l'apprentissage de la tranquillité. Nous reprenons un point théorique de notre cadre conceptuel afin de comprendre ces discours. Dans sa recherche, Benamar (2008) démontre que les enseignants définissent l'élève en premier lieu par son respect des obligations. Nous observons dans les discours de Myriam et de Sophie que la conduite des élèves provient d'obligations.

Exercer le « métier d'élève »

Parmi les différentes définitions de l'élève proposées par les participantes, nous observons une similitude entre les discours ; le rôle de l'élève est d'apprendre. Le propos de Myriam reprend la métaphore précédente sur l'enfant. Rappelons-nous que dans la description de l'enfant de cette enseignante, ce dernier est représenté comme un jardin qu'il faut laisser grandir. Myriam complète son image pour décrire l'élève. Être élève est le moment où il se cultive le plus, car il absorbe tout (entretien 2, 7'42"). Quant aux propos de Sarah, ils explicitent clairement qu'un élève est un rôle donné à l'enfant et qu'il est dans une posture apprenante (entretien 5, 10'13"). Enfin, la définition de Sophie évoque les connaissances acquises de l'enfant avant l'école, les règles de vie en société et les apprentissages scolaires imposés à l'élève (entretien 7, 4'10"). De ces discours, nous observons que chaque enseignante fait référence aux apprentissages qu'effectue l'élève à l'école. Pour nous, l'absorption ou la posture apprenante sont représentatifs des apprentissages réalisés par l'élève. Seule une enseignante précise deux types d'apprentissage auxquels l'élève est confronté. Sophie différencie les règles sociales et les savoirs scolaires. Nous tissons deux liens particuliers avec notre cadre conceptuel. Premièrement, nous remarquons une similitude entre les définitions de Sarah et de Sophie et celle de Pospel (2005). Cet auteur présentait l'élève comme étant un apprenant, dans sa singularité. Deuxièmement, nous constatons une similitude entre les propos de Sophie et de Rayou (2015). En effet, pour cette enseignante l'élève apprend des savoirs scolaires, mais également des règles sociales. À l'image de cette définition, le sociologue soulignait dans son ouvrage que le rôle de l'élève se distingue par l'acquisition des codes comportementaux et cognitifs.

Vivre au sein d'une organisation sociale

Les enseignantes participantes ont toutes parlé de la vie sociale des élèves ; ce qui s'explique par le choix de la vidéo d'introduction. Nous avons pu faire quelques observations intéressantes dans les propos tenus. Selon Myriam, il est normal qu'il y ait des conflits entre les élèves car ils ont besoin de prouver qu'ils sont aimés. De plus, ils apprennent la confrontation et la gestion des émotions (entretien 1, 3'05" / 5'44"). Le discours de Sarah est basé sur le développement des rôles sociaux au sein d'un groupe d'élèves (entretien 5, 2'10"). De plus, il explicite quelques solutions pour résoudre ces conflits, telles que l'appel d'un médiateur, des discussions ouvertes, etc. Quant au discours de Sophie, comme nous l'avons vu précédemment, il fait allusion aux apprentissages des règles de vie en société (entretien 7, 4'10"). Pour cette enseignante, il est essentiel d'enseigner aux élèves à se comporter de manière correcte (entretien 7, 3'39"). Nous faisons un lien avec les recherches sociologiques de Perrenoud (2004). En effet, pour cet auteur, l'élève vit avec ses homologues. La réputation de l'apprenant est importante pour l'enfant, il est alors difficile d'ignorer la vie sociale et relationnelle. L'affirmation de soi et les besoins d'être aimé et accepté sont primordiaux. Dès l'école, l'élève apprend à vivre dans des organisations sociales d'envergure croissante, jusqu'à la société civile (Perrenoud, 2004).

Synthèse

Des différents propos tenus, nous pouvons remarquer plusieurs observations importantes dans le cadre de notre recherche :

1. hormis le propos de Mélissa, les descriptions de l'élève que ce soit entre l'enseignante mère de famille et les enseignantes sans enfants sont similaires, nous l'expliquons par leur expérience du même métier ;
2. être un élève est un moment durant lequel un rôle est donné à un enfant dans les propos de Myriam, de Sarah et de Sophie ;
3. les propos de Myriam, de Sarah et Sophie représentent le rôle de l'élève dans son apprentissage des savoirs disciplinaires, mais également des savoir-vivre par la conformité et les règles de vie sociale.

6.3 Les entretiens : tableau de synthèse

Nous présentons dans le tableau 5 la synthèse des résultats de notre recherche. Pour chaque hypothèse (voir section 4), nous avons résumé la présence (1) ou l'absence (0) de lien entre les éléments théoriques présentés et les propos des enseignantes.

Tableau de synthèse									
	Hypothèse a. l'enseignante		Hypothèse b. la mère		Hypothèse c. l'enfant		Hypothèse d. l'élève		
	Lien entre Soi et Soi professionnel	Liens affectifs avec les élèves	La psyché maternelle	L'instinct maternel	Statuts et nature doubles de l'enfant	Influence du milieu familial sur le dév. social	Conformité scolaire	Exercice du « métier d'élève »	Vivre dans une organisation sociale
Myriam	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Mélissa	1	1	1	1	0	1	0	0	0
Sarah	1	1	0	0	1	1	1	1	1
Sophie	1	1	0	0	0	0	1	1	1

Tableau 5 : synthèse des résultats

Nous résumons brièvement le bilan de notre recherche qui est observable dans le tableau 5. Premièrement, nous constatons que les deux composantes choisies dans notre première hypothèse concernant l'enseignante sont présentes dans les discours des quatre participantes. Nous estimons que ce résultat n'est pas surprenant puisque la profession enseignante est le point commun entre les quatre interviewées. De plus, ce constat est en lien avec les recherches présentées (voir section 3 et 6.2) de Paquay (1994), Cifali (1994), Caglar (1999) et de Tardif et Lessard (1999).

Nous remarquons que dans l'hypothèse b, les résultats sont tranchés. En effet, la psyché et l'instinct maternels sont représentés seulement dans les discours des mères de famille. Cette conclusion nous conforte dans notre présomption que seules les mères peuvent identifier, parfois inconsciemment, ces notions. Nous supposons l'inconscience puisque ces termes ne sont pas ressortis dans les propos analysés, cependant, nous avons pu les assimiler aux travaux de Stern (1998) et Winnicott (1973).

Le bilan de l'hypothèse c est plus nuancé. Visiblement, les résultats présentés dans le tableau 5 ne permettent pas de différencier les discours entre les enseignantes mères de famille ou sans enfant. De plus, nous ne pouvons pas faire d'éventuels liens entre les expériences privées ou professionnelles de Myriam et de Sarah qui ont énoncé des discours similaires. Cependant, nous notons que la majorité des enseignantes ont fait référence à l'environnement et la famille qui influencent le développement de l'enfant. De ce fait, nous lions notre interprétation des discours avec les recherches de Baudier et Céleste (2010). Les notions de l'enfant présentées par de De Singly (2008) sont à moitié présentes dans les discours, c'est pourquoi, nous estimons que notre troisième hypothèse n'est que partiellement confirmée à travers les propos des enseignantes participantes.

L'hypothèse d est délicate à affirmer ou infirmer. Comme nous l'avons constaté, les propos de Mélissa précisent que cette dernière ne fait pas de différence entre l'enfant et l'élève ; c'est pourquoi nous n'avons pas pu interpréter clairement sa représentation de l'élève. Toutefois, nous constatons que les trois autres enseignantes ont évoqué dans leur discours la conformité scolaire, le « métier d'élève », ainsi que l'apprentissage de la vie en groupe. Nous supposons que ces similitudes entre les propos sont dues à leur point commun qui est l'enseignement. En effet, ces trois personnes sont différentes, de plus, l'une d'elle est mère de famille. Nous estimons alors que la ressemblance des discours répond à leur profession commune. Cependant, nous confirmons notre hypothèse d par les liens tissés avec les travaux de Benamar (2008) et Perrenoud (2004).

Nous avons constaté plusieurs résultats-clés présents dans ce tableau ; toutefois ce dernier ne représente qu'une synthèse de notre interprétation, il doit être pris en considération dans la globalité de notre recherche. À partir de ces constatations, nous construirons notre conclusion dans la section suivante.

7 Conclusion

Cette section nous permet de conclure notre travail de mémoire. Elle est construite en trois points. Le premier présente notre réponse à notre questionnement, ensuite nous discuterons des points forts et des limites de notre travail, et enfin, nous proposerons des pistes de prolongement afin d'enrichir notre recherche préliminaire.

7.1 Retour sur le questionnement

Nous rappelons que notre question de recherche était : « Quelles sont les différences de représentations sur l'élève que posent les enseignantes si elles sont – ou non – mères de famille ? » En d'autres termes, l'objectif principal était d'observer des représentations dissemblables sur l'élève entre des enseignantes mères de famille ou des enseignantes sans enfant et de les décrire. Nous avons formulé l'hypothèse que « les représentations, que pose une enseignante sans enfant ou une enseignante mère de famille sur l'élève seraient différentes ; ces dernières seraient la conséquence d'un développement psychologique dissemblable présent dans un même contexte sociologique. »

Le cadre théorique nous a éclairée sur de nombreux concepts permettant de définir les quatre protagonistes liés à notre recherche, soit l'enfant, l'élève, l'enseignante et la mère. Nous avons orienté notre travail en tenant compte des aspects sociologiques et psychologiques, voire psychanalytiques. Avec la participation de quatre enseignantes aux entretiens, nous sommes en mesure d'apporter une réponse concrète à notre question de recherche et d'évaluer la pertinence de notre hypothèse.

Les résultats obtenus ne permettent pas de démontrer des représentations dissemblables sur l'élève entre les enseignantes mères de famille et les enseignantes sans enfant. En effet, les définitions proposées par Myriam, Sarah et Sophie quant à l'élève s'apparentent. Chacune d'elles a évoqué dans son discours la conformité scolaire, le « métier d'élève » et la confrontation au groupe social ; c'est pourquoi nous ne pouvons remarquer de différences significatives dans leurs représentations de l'élève. Cependant, Mélissa n'a pas distingué l'enfant et l'élève. Pendant son entretien, cette enseignante avait été invitée en premier lieu à définir l'enfant. Et lorsque nous lui avons demandé de donner les caractéristiques d'un élève, elle a déclaré : « Pour moi, l'élève et l'enfant c'est la même chose dans cette situation » (entretien 3, 7'23"). Nous avons interprété ce propos de deux manières (voir section 6.2.4), mais aucune d'elles ne permet d'affirmer une différence dans la perception de l'élève qui serait dû à la maternité. Par conséquent, nous

ne pouvons conclure notre recherche en présentant des différences dans les représentations sur l'élève.

La pertinence de notre hypothèse est remise en question. En effet, la ressemblance des représentations de Myriam, de Sarah et de Sophie est certainement attribuée à l'exercice de cette profession. Chacune d'elles est enseignante, qu'elle ait des enfants ou non, il paraît finalement évident que leurs représentations de l'élève soient proches des définitions issues de leur formation initiale ou de leurs expériences professionnelles.

Toutefois, un élément significatif permet de valoriser notre pensée première quant à notre travail de recherche. En revenant sur les résultats, les enseignantes mères se distinguent des enseignantes sans enfant par les allusions faites à la psyché maternelle et à l'instinct maternel. En effet, nous avons fondé notre réflexion sur la différence des vécus des enseignantes qui entraînerait des transformations dans la pratique professionnelle ; en correspondance avec la définition des liens entre le Soi individuel et le Soi professionnel de Caglar (1999). Nous pouvons constater ce changement chez les deux enseignantes mères de famille. Elles ont évoqué l'antinomie de leurs représentations sur l'enfant avant et après leur maternité ; ce qui faisait référence à la psyché maternelle décrite par Stern (1998). Et ce changement de conceptions les a remises en question dans leurs pratiques professionnelles. Nous notons que notre première réflexion est pertinente, et que oui, des transformations s'opèrent dans la pratique enseignante après une maternité.

7.2 Discussion critique

Notre travail de mémoire comporte quelques points forts. En premier lieu, à notre échelle, notre question de recherche est originale puisqu'elle n'a jamais été étudiée. Deuxièmement, la partie théorique est ciblée sur deux orientations disciplinaires permettant de présenter les quatre concepts principaux sous des angles identiques. Cette section est structurée et comporte des transitions permettant une lecture fluide. Dans chaque section, notre réflexion et notre logique sont présentées afin que le lecteur puisse comprendre notre raisonnement et nos motivations. De plus, notre démarche de recherche est exploratoire, ce qui nous a permis de travailler sur des recherches préétablies et de les comparer aux propos tenus lors des entretiens. Par ailleurs, ces derniers ont été riches d'expériences et de représentations ; avoir rencontré ces enseignantes a été une opportunité pour nous, car nous avons perçu certaines réalités du terrain et reçu quelques conseils. De plus, nous avons mené ces entretiens de sorte à faire émerger les représentations des enseignantes, tout en respectant leur vie privée.

Notre travail de recherche présente des limites. L'une d'elles est la méthodologie de recherche. Nous avons opté pour deux entretiens, l'un voilant notre thématique de travail avec une vidéo introduisant la violence sociale à l'école et l'autre présentant clairement notre question de recherche. Nous estimons que cette idée se justifie par notre choix de mener des entretiens semi-directifs et directifs. Cependant, dans le cadre prescrit pour ce travail, nous n'avons pas pu interpréter l'intégralité des entretiens. Nous avons sélectionné les extraits avec le souci de la cohérence des discours. Ces entretiens engendrent une seconde faille. Malgré notre guide d'entretien, nous n'avons pas toujours interagi avec les mêmes questions selon les propos des enseignantes. Par conséquent, tous les entretiens se ressemblent mais ne sont pas identiques dans les questions posées ; nous avons donc eu des difficultés à analyser chaque entretien avec les mêmes perspectives. Une deuxième limite est le nombre de participantes ; il a été compliqué de trouver des personnes disponibles. À une plus grande échelle, il aurait été intéressant de comparer davantage de représentations. Toutefois, deux enseignantes mères et deux

enseignantes sans enfant permettaient de comparer, non seulement les représentations entre les deux groupes, mais également les propos entre les enseignantes d'une même spécificité. Une troisième faille, toujours en lien avec la méthodologie de recherche, est le choix des participantes. Malgré nos nombreuses demandes de participation, peu de participantes ont répondu affirmativement. De ce fait, nous n'avons pas caractérisé précisément les profils recherchés. Il aurait été préférable de nous entretenir avec des enseignantes ayant les mêmes années d'expérience, et pour les enseignantes mères, le même nombre d'enfants présents dans la même tranche d'âge. Par ce biais, les représentations ne dépendraient pas des variables telles des années de métier ou de l'expérience de la maternité. Et le dernier point qui nous désole est le résultat de notre question de recherche qui n'est pas tranché. Comme nous l'avons décrit, la représentation de Mélissa peut être interprétée de plusieurs manières. Par conséquent, nous ne pouvons argumenter un résultat clair, ce dernier reste nuancé.

7.3 Pistes de prolongement

Pour terminer ce travail de mémoire, nous proposons quelques pistes de prolongement. Ces dernières proviennent de questionnements qui ont surgi durant la réalisation de cette recherche.

Afin d'améliorer notre recherche, nous proposons quelques pistes d'améliorations suite aux limites évoquées. La première concerne la durée des entretiens. Comme nous l'avons décrit, l'intégralité des entretiens n'a pu être interprétée dans sa globalité. Il aurait fallu cibler davantage les questions-clés pour répondre à notre question de recherche et suivre précisément le guide d'entretien. Une autre solution serait d'avoir un espace de travail plus large afin de détailler les propos qui sont intéressants. En réponse à la problématique des interviewées, le nombre de participantes, il faudrait déployer plus de moyens et mettre en valeur les objectifs de la recherche afin d'attirer l'attention d'enseignantes qui seraient intéressées. En lien avec le choix des participantes, il faudrait limiter les variables qui pourraient altérer les ressemblances et les dissemblances des représentations. Et enfin, pour satisfaire un résultat objectif, qu'il soit négatif ou positif, il serait judicieux de suivre le guide d'entretien et d'inviter la participante à approfondir ce qui est encore imprécis.

Un deuxième prolongement intéressant consisterait à comparer les liens affectifs entre une enseignante mère de famille et son enfant et cette même mère de famille avec ses élèves. Ce travail permettrait de confronter ces deux types de relation afin d'observer l'influence de la maternité sur l'enseignement.

Une troisième piste de prolongement consisterait à comparer les représentations de l'enfant entre les enseignantes mères de famille et des mères de famille sans lien avec des professions éducatives. Cette recherche permettrait d'observer l'influence de la profession d'enseignante sur la vie de famille.

Finalement, ce travail nous a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Nous sommes désormais capable de développer une réflexion cohérente et de rester fidèle à celle-ci. En effet, nous avons souvent tergiversé quant au choix des concepts, des orientations disciplinaires ou du choix de la question de recherche dans un premier temps. Nous pouvons également prendre du recul afin d'évaluer notre propre travail sur ses qualités et ses limites. Enfin, nous avons pris en compte un résultat nébuleux, sans essayer de maquiller cette réalité quelque peu décevante. Nous avons également acquis de nouvelles connaissances, en particulier par la lecture et l'écriture du cadre conceptuel. Étant future enseignante sans enfant, nous connaissons maintenant

l'ampleur de la psyché maternelle et sa complémentarité avec l'instinct maternel. Nous avons également pris connaissance du statut complexe de l'élève et du paradoxe existant dans l'institution scolaire. De plus, à travers l'analyse des propos des enseignantes, nous avons constaté le lien intime entre le Soi individuel et le Soi professionnel ; cette observation nous a convaincue quant à l'interaction perpétuelle entre notre personnalité et notre fonctionnement dans l'enseignement. Nous espérons que ce mémoire inspirera de nouveaux travaux de recherche dans le même domaine, car nous pensons que la maternité est peu prise en compte dans l'exercice de la fonction d'enseignante. Elle est souvent perçue comme positive dans l'idée commune, mais elle engendre des changements dans la pratique. De plus, nous espérons que ce travail puisse enrichir les conceptions d'un lecteur ou d'une lectrice intéressée par ces thématiques liant la maternité et l'enseignement.

8 Références bibliographiques

- Badinter E. (2010). *Le conflit. La femme et la mère.* (Flammarion). Paris.
- Baudier A., & Céleste B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant* (3ème). Paris: Armand Colin.
- Benamar A. (2008). *A propos du statut social de l'enfant: une enquête en milieu scolaire.* (41), 53-66.
- Blaffer Hrdy S. (2002). *Les instincts maternels.* Paris: Payot & Rivages.
- Blanchet A., & Gotman A. (2007). *L'entretien* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Caglar H. (1999). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham.* Paris: L'Harmattan.
- Cifali M. (1994). Enjeu d'une transformation. In *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique* (1ère, p. 56-73). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali M. (1994). Epreuves communes. In *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique* (1ère, p. 97-132). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali M. (1994). L'enfant adjectivé. In *Le lien affectif: contre-jour psychanalytique* (p. 37-55). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Singly F. (2004). *Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine.* 116-121.
- De Singly F. (2008). Jusqu'où nos enfants sont-ils nos enfants? In *Nos enfants* (p. 17-27). Éditions Sciences Humaines.
- Fenneteau H. (2007). *Enquête: entretien et questionnaire* (2e éd.). Paris: Dunod.
- Giroux S., & Tremblay G. (2002). L'établissement des bases de la recherche: la formulation de la problématique. In *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* (p. 37-47). St-Laurent: ERPI.
- Goffman E. (1987). *Façon de parler.* Paris: Minuit.
- Lehalle H., & Mellier D. (2005). Socialisation et construction identitaire. In *Psychologie du développement, enfance et adolescence* (2e éd., p. 239-261). Paris: Dunod.

- Nanchen M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif: les deux axes de l'éducation*. St-Maurice: Saint-Augustin.
- Olivier C. (2002). *Enfants-rois, plus jamais ça!* Paris: Albin Michel.
- Papalia D., & Feldman R. (2012). *Psychologie du développement de l'enfant* (8e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Paquay L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?* 1(15), 7-39.
- Pelpel P. (2005). Nous enseignons, ils apprennent. In *Se former pour enseigner* (3e éd., p. 115-145). Paris: Dunod.
- Perrenoud P. (2004). *Le métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF Sciences Humaines.
- Pleux D. (2006). *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris: Odile Jacob.
- Rayou P. (2015). Les acteurs de l'éducation. In *Que sais-je? Sociologie de l'éducation* (1er éd., p. 59-85). Paris: Presses Universitaires de France.
- Scalambrin L., & Ogay T. (2004). « *Votre enfant dans ma classe* ». *Quel partenariat parents-enseignante à l'issu du premier entretien?* (2), 23-38.
- Sirota R. (1993). *Le métier d'élève*. (104), 85-108.
- Stern D. (1998a). La psyché maternelle ou le paysage mental d'une nouvelle mère. In *La naissance d'une mère* (Odile Jacob, p. 9-35). Paris.
- Stern D. (1998b). L'amour : la responsabilité de l'intime. In *La naissance d'une mère* (p. 113-130). Paris: Odile Jacob.
- Tardif M., & Lessard C. (1999). L'enseignement comme travail collectif. In *Le travail enseignant au quotidien*. (De Boeck Université, p. 281-317). Bruxelles.
- Tardif M., & Lessard C. (1999). Les multiples facettes du travail en classe. In *Le travail enseignant au quotidien*. (De Boeck Université, p. 281-317). Bruxelles.

Tardif M., & Lessard C. (1999). L'objet du travail: les représentations des enseignants à propos des élèves. In *Le travail enseignant au quotidien*. (De Boeck Université, p. 281-317). Bruxelles.

Wieviorka M. (2008). *Nos enfants*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions.

Winnicott D.W. (1973). *L'enfant et sa famille, les premières relations*. Paris: Petite bibliothèque Payot.

Yann S. (2011). *La Guerre des Boutons* [Comédie]. One World Films.

9 Liste des annexes

Annexe I : Guide d'entretien pour enseignante mère de famille

Annexe II : Guide d'entretien pour enseignante sans enfant

Annexe III : Grille d'analyse vierge

Annexe IV : Grilles d'analyse complétées

9.1 Annexe I : Guide d'entretien pour enseignante mère de famille

Durée	Chercheuse	Participante	Matériel
5 min.	Salutations Présentation de la recherche Explication sur la démarche de recherche <ul style="list-style-type: none"> - Entretien semi-directif - Méthode d'analyse - Confidentialité 	Salutations → préciser sa famille Écoute Écoute (éventuelles questions)	Caméra allumée
10 min.	Contextualiser l'extrait vidéo → Vous êtes en promenade d'école et vous voyez cette scène dans un groupe d'enfant / extrait / questions.	Écoute Visionnage	Caméra allumée Ordinateur + vidéo + son
20 min.	Discussion sur l'extrait Questionnement semi-directif	Expressions de ses représentations et les expliciter Réponse aux questions semi-directives	Caméra allumée Questions préparées
5 min.	Expliquer le véritable but de la recherche Conclusion de la discussion <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les points principaux Salutations et remerciements	Confirmer les points essentiels Salutations	Caméra allumée

Première prise vidéo de l'entretien thème voilé

Questions semi-directives et directives	Réponses en mots-clefs
<i>Pouvez-vous résumer cet extrait ?</i>	
<i>Qu'est-ce qui vous touche le plus ? Quels sont les émotions que vous avez ressenties ? Ces émotions sont-elles liées à votre vécu ou à votre métier ?</i>	
<i>Si cette situation vous arrivait ; feriez-vous quelque chose ? Que feriez-vous ? Pourquoi ? Quelles sont vos valeurs sous-jacentes ?</i>	
<i>Que pensez-vous de ces élèves ou ces enfants dans cette situation ? Que font-ils ? Pourquoi ?</i>	
<i>Et s'il s'agissait de votre enfant dans cette situation ? Quelles seraient vos réactions ? S'il s'agissait de l'enfant humilié ? S'il s'agissait de l'enfant agresseur ?</i>	
<i>Avez-vous vécu des situations similaires ? Lesquelles ? Qu'avez-vous fait ? Était-ce dans un cadre privé ou dans l'exercice de votre profession ?</i>	

<p>Qu'avez-vous fait ?</p>	
<p>Deuxième prise vidéo de l'entretien avec révélation du véritable thème de recherche</p>	
<p><i>Avez-vous vécu une différence dans votre pratique enseignante depuis la naissance de votre enfant ?</i></p> <p><i>Avez-vous vécu une différence dans votre pratique enseignante depuis l'arrivée de votre enfant à l'école ?</i></p> <p><i>Pourquoi ?</i></p> <p><i>Qu'avez-vous constaté ?</i></p>	
<p><i>Avez-vous des conseils pour les enseignantes qui sont mères de famille ?</i></p>	
<p><i>Que pensez-vous de cette coordination entre le métier d'enseignante et votre statut de mère de famille ?</i></p> <p>...</p>	

9.2 Annexe II : Guide d'entretien pour enseignante sans enfant

Durée	Chercheuse	Participante	Matériel
5 min.	Salutations Présentation de la recherche Explication sur la démarche de recherche <ul style="list-style-type: none"> - Entretien semi-directif - Méthode d'analyse - Confidentialité 	Salutations → préciser sa famille Écoute Écoute (éventuelles questions)	Caméra allumée
10 min.	Contextualiser l'extrait vidéo <p>→ Vous êtes en promenade d'école et vous voyez cette scène dans un groupe d'enfant / extrait / questions.</p>	Écoute Visionnage	Caméra allumée Ordinateur + vidéo + son
20 min.	Discussion sur l'extrait Questionnement semi-directif	Expressions de ses représentations et les expliciter Réponse aux questions semi-directives	Caméra allumée Questions préparées
5 min.	Expliquer le véritable but de la recherche Conclusion de la discussion <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les points principaux Salutations et remerciements	Confirmer les points essentiels Salutations	Caméra allumée

Première prise vidéo de l'entretien thème voilé

Questions semi-directives et directives	Réponses en mots-clefs
<i>Pouvez-vous résumer cet extrait ?</i>	
<i>Qu'est-ce qui vous touche le plus ?</i> <i>Quels sont les émotions que vous avez ressenties ?</i> <i>Ces émotions sont-elles liées à votre vécu ou à votre métier ?</i>	
<i>Si cette situation vous arrivait ; feriez-vous quelque chose ?</i> <i>Que feriez-vous ?</i> <i>Pourquoi ? Quelles sont vos valeurs sous-jacentes ?</i>	
<i>Que pensez-vous de ces élèves ou ces enfants dans cette situation ?</i> <i>Que font-ils ? Pourquoi ?</i>	
<i>Et s'il s'agissait de votre enfant dans cette situation ?</i> <i>Quelles seraient vos réactions ?</i> <i>S'il s'agissait de l'enfant humilié ?</i> <i>S'il s'agissait de l'enfant agresseur ?</i>	
<i>Avez-vous vécu des situations similaires ? Lesquelles ?</i> <i>Qu'avez-vous fait ?</i> <i>Était-ce dans un cadre privé ou dans l'exercice de votre profession ?</i>	

<p>Qu'avez-vous fait ?</p>	
<p>Deuxième prise vidéo de l'entretien avec révélation du véritable thème de recherche</p>	
<p>À votre avis, est-ce que la maternité engendrerait des changements dans la pratique enseignante ?</p> <p>Pourquoi, dans quel(s) domaine(s) ?</p> <p>À votre avis, perçoit-on différemment les élèves / les enfants après une maternité ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	
<p>Pouvez-vous donner la définition d'un enfant ?</p> <p>Pouvez-vous donner la définition d'un élève ?</p>	
<p>Que pensez-vous de cette corrélation entre le métier d'enseignante et le statut de mère de famille ?</p> <p>Quelles ont, pour vous, les différences et les ressemblances entre l'enseignement et la maternité ?</p> <p>...</p>	

9.3 Annexe III : Grille d'analyse vierge

E. _____		
Hypothèse	Propos	Temps entretien
a. l'enseignante		
Lien entre Soi individuel et Soi professionnel Caglar (1999) / Paquay (1994) / Tardif et Lessard (1999)		
Liens affectifs avec les élèves Tardif et Lessard (1999) / Cifali (1994)		
b. la mère		
La psyché maternelle Stern (1998) / Winnicott (1973)		
L'instinct maternel Stern (1998) / Winnicott (1973)		
c. l'enfant		
Statuts et nature doubles de l'enfant Wieviorka (2008) / De Singly (2004)		

Influence du milieu familial sur le développement social Papalia et Feldman (2012) / Pleux (2006) / Olivier (2002)		
d. l'élève		
Conformité scolaire Benamar (2008) / Sirota (1993)		
Exercice du « métier d'élève » Perrenoud (2004) / Goffman (1987)		
Vivre dans une organisation sociale Perrenoud (2004)		

9.4 Annexe IV : Grilles d'analyse complétées

Myriam		
Hypothèse	Propos	Temps entretien
a. l'enseignante		
Lien entre Soi individuel et Soi professionnel Caglar (1999) / Paquay (1994) / Tardif et Lessard (1999)	La peur est l'émotion ressentie par l'enseignante, mais également par la personne qu'est l'enseignante. La peur se retrouve, qui engendre une certaine angoisse qui mène à la colère. La peur se ressent chez la personne et l'enseignante, on voit le lien entre la personnalité et le Soi professionnel.	4'50''
	<i>Cette enseignante est de nature câline, elle a gardé cet aspect de sa personnalité dans son enseignement. Mais elle a toujours respecté l'accord de l'enfant.</i>	0'55''
	<i>Après la maternité, le rapport aux parents a changé. Lorsque cette enseignante conseillait les parents, elle utilisait le conditionnel en sachant que ce n'est pas toujours réalisable. De plus, elle utilisait son vécu pour en parler aussi aux parents pour montrer que l'enseignante n'y arrive pas toujours non plus. Car avec les enfants on ne choisit pas toujours tout. Elle a développé plus de compassion avec les parents.</i>	2'45''
	<i>C'est différent d'être une maman ou une enseignante mais c'est utile d'être maman et enseignante ; seulement si on se permet de réfléchir en prenant en exemple ses propres enfants.</i>	10'15''
Liens affectifs avec les élèves Tardif et Lessard (1999) / Cifali (1994)	L'enseignante peut avoir des rapports affectifs importants avec l'enfant, en passant par des câlins, des bisous, tout en gardant son autorité.	9'45''
	<i>Le rapport avec les enfants évoluent lorsque nous sommes mamans, ça passe souvent par des gestes du quotidien auxquels on ne pense pas sans être maman. Le lien entre le quotidien maternel et l'école.</i>	16'50''

b. la mère		
La psyché maternelle Stern (1998) / Winnicott (1973)	<i>La mère ne peut pas faire comme elle le veut, mais comme elle le peut.</i> <i>Avant d'avoir des enfants, cette enseignante avoue avoir pensé tout savoir sur ces derniers. Mais elle avait peur de la pression des parents qui étaient plus âgés qu'elle. Elle pensait savoir beaucoup de choses.</i>	1'55'' 5'20''
L'instinct maternel Stern (1998) / Winnicott (1973)	Cette enseignante explique avoir tout donné à ces enfants. Elle avoue qu'en tant que mère, ces enfants n'avaient pas besoin d'attendre, tout vient tout de suite.	8'35''
c. l'enfant		
Statuts et nature doubles de l'enfant Wieviorka (2008) / De Singly (2004)	L'enfant a besoin de protection, qui est davantage reconnu aujourd'hui. L'enfant est reconnu comme une personne dans un cas d'agression. Il n'y a pas d'excuse, ça ne se fait pas. Il faut respecter un enfant. L'adulte donne également la liberté à l'enfant en le laissant se débrouiller et se responsabiliser. <i>Un enfant n'a que des besoins. Il a des capacités, il est comme un jardin, il faut les laisser grandir, avoir de la patience. Ils sont grands, mais ils sont encore des bébés.</i> <i>Ils ont envie de tout savoir, de tout connaître.</i>	0'30'' 4'10'' 2'15'' 6'15'' 7'25''
Influence du milieu familial sur le développement social Papalia et Feldman (2012) / Pleux (2006) / Olivier (2002)	Certains enfants voient des modèles dans leur organisation familiale qu'ils reproduisent. Les schémas de violence se reproduisent à l'école. Ils sont influencés par la télé, la famille, etc. Les enfants ont changé, beaucoup d'enfants se sentent tout puissant, et les	6'20''

	<p>parents ne savent plus comment réagir car les enfants ont le pouvoir. Ces enfants-là ne comprennent alors pas le respect des règles et de l'enseignant. C'est aussi une erreur de la part des parents.</p> <p>Si l'enfant obtient tout, tout de suite, il ne peut pas apprendre la frustration et les règles.</p> <p><i>L'enseignante garde une certaine compassion pour ces parents qui ont perdu leur autorité sur leurs enfants. Elle essaie de ne pas juger les parents en se basant sur des faits.</i></p>	<p>8'00''</p> <p>9'15''</p> <p>4'35''</p>
d. l'élève		
<p>Conformité scolaire Benamar (2008) / Sirota (1993)</p>	<p><i>On leur apprend à se conduire en élève à l'école, c'est-à-dire d'être plus tranquille et en apprentissage. Dans la cour de récré, ils peuvent être des enfants.</i></p> <p>L'enfant apprend à l'école le respect des règles et la frustration.</p>	<p>8'00''</p> <p>9'25''</p>
<p>Exercice du « métier d'élève » Perrenoud (2004) / Goffman (1987)</p>	<p><i>Un élève, c'est un moment où il se cultive entièrement. Les élèves absorbent tout.</i></p>	<p>7'40''</p>
<p>Vivre dans une organisation sociale Perrenoud (2004)</p>	<p><i>Les élèves apprennent à être ensemble, en groupe. Ils apprennent à apprendre. Le statut du groupe, de l'erreur, etc.</i></p> <p>Il est normal que des conflits apparaissent entre les élèves. Les élèves ont besoin de prouver qu'ils sont aimés dans le groupe. Il y a de la confrontation qui est normale et les élèves ne savent pas encore gérer leurs émotions.</p> <p>Souvent les élèves en bas âge se disputent, et quelques minutes plus tard, ils jouent ensemble.</p> <p>Parfois l'intervention de l'adulte est nécessaire.</p>	<p>9'05''</p> <p>5'40''</p> <p>7'10''</p> <p>7'25''</p>

Mélissa		
Hypothèse	Propos	Temps entretien
a. l'enseignante		
Lien entre Soi individuel et Soi professionnel Caglar (1999) / Paquay (1994) / Tardif et Lessard (1999)	Le regard de l'enfant a touché cette enseignante (dans la vidéo d'intro).	0'30''
	La vidéo fait ressentir en cette enseignante des sentiments qu'elle a de la peine à gérer. Car pour elle à l'école, il y a ce genre d'attitude chez les enfants entre eux.	1'00''
	Les valeurs de cette enseignante se tournent vers la compassion et la justice. Elle ne supporte pas le mépris ; car ça éveille en elle quelque chose qu'elle a vécu en étant jeune.	3'45''
	<i>Pour cette enseignante, la pratique de son enseignement a changé depuis sa maternité. Car pour elle, ses enfants ont reflété la réalité. Pour une enseignante sans enfant, il est difficile de comprendre certaines choses. Pour cette enseignante, il faut faire la différence entre le rôle de mère à la maison, et le statut d'enseignante à l'école.</i>	1'20''
	<i>Pour cette enseignante, les expériences d'enseignement ont permis d'avoir plus de compassion et d'empathie envers les élèves. De plus, ces années lui permettent de ne plus appréhender les problèmes. Mais le fait d'avoir des enfants la beaucoup remise en question ; que ce soit sur la manière d'enseigner ou sur la perception des élèves.</i>	5'00''
Liens affectifs avec les élèves Tardif et Lessard (1999) / Cifali (1994)	L'enseignante ressent des émotions et des sentiments vis-à-vis des enfants. Elle a eu un sentiment d'impuissance face à l'enfant agresseur.	2'45''
	Elle éprouve de l'empathie, soit pour celui qui agresse, soit pour celui qui est humilié.	4'25''
b. la mère		

La psyché maternelle Stern (1998) / Winnicott (1973)	<i>Avant d'être maman, cette enseignante pensait que les choses étaient vite réglées. Le jour où elle a eu des enfants, elle a adopté un autre discours, car les enfants lui ont appris beaucoup de choses.</i>	0'25''
L'instinct maternel Stern (1998) / Winnicott (1973)	L'enseignante avoue qu'en tant que mère elle se poserait beaucoup de questions si son enfant agressait. Elle se remettrait elle-même en question. Pourquoi mon enfant est-il comme ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Que faire pour que ça soit efficace ? Dans ce cas de violence, si les enfants avaient été ses enfants, elle aurait spontanément essayé d'arrêter cette situation. Cependant, avec son vécu d'enseignante, elle va essayer de réfléchir avant d'agir ; afin d'écouter tous les enfants, car il n'y a pas qu'un responsable.	8'45'' 7'50''
c. l'enfant		
Statuts et nature doubles de l'enfant Wieviorka (2008) / De Singly (2004)	Un enfant est bon en soi. Cette enseignante est persuadée qu'un enfant est bon en soi. Le vécu des enfants entraîne certains comportements. La violence n'est pas gratuite, elle provient d'un nœud contre lequel un enfant se défend ou qu'il agresse. Elle explique que les enfants peuvent être agresseurs comme agressés. Pour cette enseignante, dans ce contexte, l'enfant et l'élève représente la même chose.	6'30'' 7'20''
Influence du milieu familial sur le développement social Papalia et Feldman (2012) / Pleux (2006) / Olivier (2002)	Pour cette enseignante, certains comportements des enfants sont le reflet de soucis à la maison, dans la famille ou la fratrie. <i>Pour cette enseignante, la fratrie influence le développement d'un enfant ; car il y a de la confrontation avec les frères et les sœurs. C'est pourquoi le nombre d'enfants influence également. Un enfant unique a moins de concession à faire. Par contre, il est difficile pour ces enfants qui n'ont pas de point de repère.</i> <i>Pour cette enseignante, elle peut voir dans sa pratique une différence entre les enfants-rois. Dans ces derniers, ce sont des enfants uniques ou alors ils viennent</i>	5'40'' 7'30'' 8'40''

	<i>d'une petite fratrie. Ils sont moins autonomes et ont besoin de plus d'aide.</i>	
d. l'élève		
Conformité scolaire Benamar (2008) / Sirota (1993)	Pour cette enseignante, dans ce contexte, l'enfant et l'élève représente la même chose.	7'20"
Exercice du « métier d'élève » Perrenoud (2004) / Goffman (1987)	Pour cette enseignante, dans ce contexte, l'enfant et l'élève représente la même chose.	7'20"
Vivre dans une organisation sociale Perrenoud (2004)	Lorsqu'une situation de conflit arrive, il s'est passé quelque chose avant et l'enfant essaie de se faire justice lui-même. Pour elle, l'enfant humilié a son rôle et ses responsabilités pour déclencher le comportement de l'agresseur. Durant l'expérience de l'enseignement, elle a vu couramment d'enfants se disputer ; même en dehors de l'école. Elle ne porte pas un jugement, elle essaie de comprendre. L'enfant essaie de s'exprimer, et certains élèves ne peuvent pas s'exprimer autrement.	4'45 9'25"

Sarah		
Hypothèse	Propos	Temps entretien
a. l'enseignante		
Lien entre Soi individuel et Soi professionnel Caglar (1999) / Paquay (1994) / Tardif et Lessard (1999)	Dans son vécu, cette enseignante a vécu cette méchanceté, à l'école. Elle s'identifie au garçon plaqué contre l'arbre. Si ça devait lui arriver, cette enseignante calmerait tous les élèves et elle penserait aussi à faire appel au médiateur. Elle propose également d'organiser	1'50" 3'40"

	<p>des discussions ouvertes. Elle pense également à la prévention mise en place, mais pour elle ça reste des choses un peu « bateau », il faut le faire mais elle pense que ce n'est pas ce qu'il y a le plus d'effet lorsque la situation arrive. Pour elle, il faut faire des réflexions en profondeur, mais ça prend du temps sur le temps scolaire.</p> <p>L'une de ces valeurs est l'impartialité liée à la justice et au respect.</p>	6'02''
<p>Liens affectifs avec les élèves Tardif et Lessard (1999) / Cifali (1994)</p>	<p>En tant qu'enseignante, lorsque quelque chose la touche, elle ne rentre pas dans l'émotionnel. Elle expliquerait aux élèves sa déception ou sa colère face aux comportements. Elle pense qu'il est important qu'ils l'entendent. Elle pense cependant que pour avoir une action correcte et juste, elle ne doit pas être que là-dedans ; elle doit être neutre entre l'agressé et l'agresseur afin de comprendre les deux partis, en étant impartiale.</p>	5'08''
b. la mère / représentations		
<p>La psyché maternelle Stern (1998) / Winnicott (1973)</p>	<p>Si son enfant est l'agresseur, cette enseignante imagine qu'elle hurlerait et qu'elle serait en colère, même si dans un idéal elle voudrait rester calme. Et à froid, elle pense qu'elle reprendrait afin de comprendre les motivations de l'enfant. Car pour elle, seulement dire que ce n'est pas bien ne permet pas d'arrêter le comportement. Elle voudrait déconstruire avec l'enfant les fausses représentations de ce dernier.</p> <p>Si son enfant est l'enfant humilié, elle pense qu'elle gronderait l'enfant agresseur. Ensuite, elle éloignerait son enfant de la situation et s'inquiéterait de savoir comment il se sent et de comprendre ce qu'il s'est passé avant. Puis, elle demanderait à son enfant de trouver des solutions à la situation. Car pour elle, le parent qui essaie de discuter avec les autres enfants ou les autres parents peut engendrer une situation encore plus difficile.</p> <p>Pour cette enseignante, elle pense que c'est possible qu'après une maternité une enseignante perçoive différemment les élèves, ainsi que leurs mamans pour compatir aux situations. Elle pense qu'une partie du point de vue peut changer,</p>	<p>12'05''</p> <p>13'17''</p> <p>0'17''</p>

	<p>sans que tout soit chamboulé.</p> <p>Elle pense également que la perception des autres enfants ne changerait pas. Mais peut-être que des évènements spécifiques peuvent changer quelques représentations.</p> <p>Elle pense que si un changement s'opère dans l'enseignement, il sera plus en lien avec le côté affectif (la relation, la confiance, dans le partage) de l'enseignante. Mais qu'il n'y aurait aucun changement dans la manière pure d'enseigner.</p> <p>Pour elle, les mères ont un rôle dans l'éducation et l'apprentissage auprès de l'enfant et également dans le lien avec l'enfant. Elle pense tout de même que c'est très différent de l'enseignement scolaire. Elle ajoute que l'éducation à la maison ne doit pas dépendre de l'école, ni l'inverse ; la maison et l'école doivent s'allier pour le bien de l'enfant.</p>	<p>0'59''</p> <p>1'25''</p> <p>3'15''</p>
<p>L'instinct maternel Stern (1998) / Winnicott (1973)</p>	<p>Elle ne pense qu'il y ait un lien entre la maternité et l'enseignement, puisqu'il y a eu des hommes dans l'enseignement. Et elle ne pense qu'il y ait un « instinct maternel » qui rendrait plus apte les mères de famille à s'occuper d'enfants. Pour elle la maternité et l'enseignement sont deux choses distinctes ; car on peut être mère sans enseigner pédagogiquement.</p>	<p>2'16''</p>
c. l'enfant		
<p>Statuts et nature doubles de l'enfant Wieviorka (2008) / De Singly (2004)</p>	<p>Un enfant c'est être dans une tranche d'âge entre 0 et 18 ans. C'est une personne qui n'est pas encore adulte, qui n'a pas une morale complètement développée ou une conscience de soi, des risques, de la dangerosité de certaines situations. C'est un mini-adulte mais pas encore fini. Il n'a pas fini son développement. De prendre, d'expliquer et de faire prendre conscience est une partie important parce qu'ils ne sont pas adultes. Ils n'ont pas encore la capacité de se rendre compte de tout.</p> <p>Cette enseignante serait énervée car c'est quelque chose qu'elle n'accepte pas.</p>	<p>10'55</p>

	Ce n'est pas approprié. Mais pour elle, ça reste des enfants qui ne connaissent pas tout, et qu'ils n'ont pas une morale qui ne fonctionne pas comme celle d'un adulte Il faut les soutenir et leur faire prendre conscience de ce que c'est pour pouvoir agir différemment ; afin de sortir des positions du groupe.	7'05''
Influence du milieu familial sur le développement social Papalia et Feldman (2012) / Pleux (2006) / Olivier (2002)		
d. l'élève		
Conformité scolaire Benamar (2008) / Sirota (1993)	Être un élève, c'est un rôle qu'on donne à un enfant à partir du moment où il est en milieu scolaire. C'est un rôle qui s'apprend et qui n'est pas inné. Même si aujourd'hui l'école ça fait partie de la vie de tous les enfants, ce n'est pas forcément un rôle inné. C'est un rôle qu'ils ont appris. Et être un élève c'est être dans cette position d'apprenant.	10'05''
Exercice du « métier d'élève » Perrenoud (2004) / Goffman (1987)	Être un élève, c'est un rôle qu'on donne à un enfant à partir du moment où il est en milieu scolaire. C'est un rôle qui s'apprend et qui n'est pas inné. Même si aujourd'hui l'école ça fait partie de la vie de tous les enfants, ce n'est pas forcément un rôle inné. C'est un rôle qu'ils ont appris. Et être un élève c'est être dans cette position d'apprenant.	10'05''
Vivre dans une organisation sociale Perrenoud (2004)	Ce qui touche cette enseignante qui n'a pas d'enfant est l'effet de groupe présent chez ces élèves. Les enfants qui s'encouragent à les uns les autres à être violent justement les uns envers les autres. C'est ce système de vengeance ; il m'a fait ça, je lui fais ça aussi. Et le plus flagrant c'est l'arrivée de la fille, donc tous les garçons s'arrêtent car il faut être gentils avec. Elle trouve comique de voir le changement du comportement des enfants. Pour les enfants agresseurs, on sait que ce sont des stratégies dans le phénomène de groupe car le leader montre les trucs cool à faire ; pour que ce	0'30'' 6'35''

	<p>dernier garde sa place. Il faut faire comprendre à cette enfant que pour garder sa place, il n'a pas besoin d'être un leader négatif pour avoir sa place, mais en faisant des choses positives.</p> <p>Pour elle, les leaders ou enfants agresseurs sont aussi des enfants en souffrance, ce sont parfois des enfants qui ont été à l'inverse pendant des années, et en changeant de statut, ils font la même chose afin de se venger. Pour elle, il s'agit d'un phénomène récurrent chez les enfants. C'est également quelque chose à travailler dans la prise de conscience.</p> <p>Elle aurait beaucoup de compassion pour l'enfant humilié. Pour elle, on sait que ces enfants ont de la peine à sortir de leur rôle. Et parfois, ces enfants se mettent eux-mêmes en position de victime ; alors qu'ils pourraient ne pas l'être. Il y a un travail à faire avec ces enfants pour leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas que ça afin qu'ils créent leur groupe social pour se sortir de là.</p>	<p>8'07''</p> <p>9'00''</p>
--	---	-----------------------------

Sophie		
Hypothèse	Propos	Temps entretien
a. l'enseignante		
Lien entre Soi individuel et Soi professionnel Caglar (1999) / Paquay (1994) / Tardif et Lessard (1999)	Le regard de l'enfant a touché cette enseignante (dans la vidéo d'intro). Car le regard est agressif et méchant.	0'37''
	<p>Cette enseignante a ressenti deux émotions fortes ; la première de la pitié pour l'enfant humilié. Et le second le besoin de faire la justice afin de régler la situation. Elle ne pense pas que ces émotions soient en lien avec son vécu ou sa profession. Par contre, elle pense que c'est en lien avec le respect de l'être humain.</p> <p>Si ce cas devait se présenter dans un cadre scolaire, cette enseignante</p>	0'55''

	<p>interviendrait. D'abord elle éloignerait l'enfant en détresse de la situation. Ensuite elle aurait une discussion avec le groupe d'élèves afin d'essayer de trouver une situation en commun.</p> <p>Les valeurs sous-jacentes de cette enseignante se tournent vers le respect de l'autre.</p>	<p>1'57''</p> <p>2'21''</p>
<p>Liens affectifs avec les élèves</p> <p>Tardif et Lessard (1999) / Cifali (1994)</p>		
b. la mère/représentations		
<p>La psyché maternelle</p> <p>Stern (1998) / Winnicott (1973)</p>	<p>Si son enfant était humilié, elle voudrait parler aux enfants et aux parents des agresseurs en même temps. Mais elle ne voudrait pas juger, elle chercherait une solution. Avec son enfant, elle le prendrait avec et laisserait chacun s'exprimer à tour de rôle pour écouter les différentes versions avant de trouver une solution. Mais elle écouterait en premier son enfant, hors du contexte d'agression.</p> <p>Si son enfant était l'agresseur, elle ferait une différence entre une première agression ou des agressions répétées. S'il s'agit de la première fois, elle mettrait une solution en place. S'il s'agit de faits répétés, elle demanderait de l'aide à quelqu'un.</p> <p><i>Elle pense qu'après une maternité, une enseignante peut être plus tolérante vis-à-vis des élèves. Car le fait d'avoir des enfants tous les jours à la maison, permet de se rendre compte de ce qu'est un enfant. Alors on devient plus tolérant dans notre enseignement car ce n'est pas parce que l'on dit une chose qu'elle sera comprise et apprise. Et le nombre d'années permet aussi d'augmenter encore cette tolérance.</i></p> <p><i>Elle pense qu'il n'y a pas de différence dans la pratique enseignante.</i></p> <p><i>Peut-être qu'en étant une mère enseignante, il y a moins de jugement car la</i></p>	<p>5'30''</p> <p>6'35''</p> <p>0'17''</p> <p>1'10''</p> <p>1'30''</p>

	<p><i>maternité permet d'avoir une idée de ce qu'est le « métier de parent ». être parent permet de savoir la réalité.</i></p> <p><i>La perception des enfants dépend de la personne qu'est l'enseignante, mais pas de la maternité.</i></p> <p><i>Elle ne fait pas de différence entre être mère ou pas dans l'enseignement. Elle pense que toutes les deux sont compétentes. Elle ne fait pas de lien entre la maternité et l'enseignement.</i></p> <p><i>Les parents sont là pour éduquer les enfants ; contrairement aux enseignants, bien que ces derniers secondent les parents. Les enseignants sont là pour apprendre les règles de vie en société. Ce n'est pas à l'enseignante de rendre l'enfant propre, c'est le métier des parents.</i></p>	<p>2'00''</p> <p>2'35''</p> <p>3'37''</p>
<p>L'instinct maternel</p> <p>Stern (1998) / Winnicott (1973)</p>	<p><i>Pour elle, être parent est un métier, car le parent apprend tous les jours à vivre avec un enfant qui se développe. Elle ne pense pas que c'est inné, il y a seulement une part d'instinct maternel.</i></p>	<p>4'15''</p>
c. l'enfant		
<p>Statuts et nature doubles de l'enfant</p> <p>Wieviorka (2008) / De Singly (2004)</p>	<p>Un enfant c'est un être vivant. C'est un être qui est en devenir ; il n'a pas tout appris. Un adulte non plus, mais il sait plus de choses qu'un enfant. Un enfant on ne peut pas le punir si on ne lui a jamais expliqué ce qui était faux.</p>	<p>4'38''</p>
<p>Influence du milieu familial sur le développement social</p> <p>Papalia et Feldman (2012) / Pleux (2006) / Olivier (2002)</p>		

d. l'élève		
Conformité scolaire Benamar (2008) / Sirota (1993)		
Exercice du « métier d'élève » Perrenoud (2004) / Goffman (1987)	Un élève c'est un apprenant ; c'est un enfant qui vient avec des éléments qu'il connaît de base et nous on doit lui apprendre non seulement des savoirs scolaires mais également les règles de vie en société.	4'10''
Vivre dans une organisation sociale Perrenoud (2004)	Elle invoque la gestion de conflit qui n'est pas encore acquise chez les enfants, puisque ces derniers n'ont pas trouvé de solution. Elle voudrait les mener vers l'autonomie dans la gestion des conflits.	2'37''
	Elle pense que les élèves ont vécu un conflit de base qui a créé deux groupes qui se vengent entre eux. Il n'y a pas de solutions tant que personne n'agit de l'extérieur. De plus, puisque ce sont des enfants ils n'ont pas de solution.	3'00''
	Cette enseignante ne pense pas que ce soit des élèves spécialement violents. Peut-être que quelques-uns sont plus agressifs. Pour elle, avec un enseignement, des règles et une discussion ils apprendront à se comporter de manière correcte.	3'39''
	Les élèves doivent apprendre à se comporter correctement, ce n'est pas inné.	4'00''

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sembrancher, le 25 août 2019