

Quelques remarques méthodologiques sur l'enquête « baromètre du respect »

Biais d'autosélection : intituler une enquête « baromètre du respect » donne le ton. La notion de respect, dans un contexte scolaire, est en effet associée à certaines conceptions pédagogiques. Si l'on y ajoute le contexte de la toute récente campagne électorale, où la question du « respect de l'autorité » a été centrale dans le discours du MR, il y a un risque évident que celles et ceux qui répondent soient préférentiellement celles et ceux qui considèrent qu'il y a un vrai enjeu autour du « respect » (et en particulier de « l'autorité »). En d'autres termes, les enseignant·es qui se sentent le « moins respecté·es », ceux pour lequel·les c'est un « enjeu » risquent de répondre plus massivement que les autres, ce qui fausse inexorablement les résultats.

Formulations inadaptées : plusieurs questions sont peu lisibles, par exemple les questions 13 à 16, qui font référence aux « parents ou la personne investie de l'autorité ». On suppose que c'est de l'autorité parentale dont il est question, mais il faut relire plusieurs fois la question pour saisir qu'effectivement c'est ce dont il s'agit.

Concepts équivoques : plusieurs questions posent d'emblées des notions comme étant évidentes alors qu'elles sont loin d'être univoques. Par exemple, la question 9 :

« Lorsque je suis confronté(e) à un comportement irrespectueux de la part d'un élève/étudiant/apprenant, j'ai les moyens de faire respecter mon autorité. »

Le problème vient ici de la notion de « comportement irrespectueux », laquelle parce qu'elle est floue, renvoie forcément à la subjectivité des répondant·es. Si pour l'un interrompre le cours pour poser une question sans lever la main est déjà un comportement irrespectueux, pour l'autre, cela sera plutôt considéré comme la preuve d'une implication de l'élève et ce même comportement sera valorisé. À défaut de demander aux répondant·es une définition de ce qu'ils considèrent comme des « comportements irrespectueux », on ne pourra que très difficilement agréger les réponses.

Par exemple aussi, la question 11 :

« Lors de la gestion d'incidents avec des élèves/étudiants/apprenants (ex. manquement au respect ou comportement inapproprié), avez-vous les moyens nécessaires pour faire respecter votre autorité en classe ? »

Les notions floues sont ici plus nombreuses encore : « incidents », « manquement au respect », « comportement inapproprié », « faire respecter votre autorité ». Pire encore, la « clarification » supposée (« manquement au respect ou comportement inapproprié ») renforce le flou de la question, vu qu'en toute logique on pourrait supposer qu'un « manquement au respect » est *à priori* un « comportement inapproprié ». Le fait de lier les deux par un « ou » rend la question assez confuse.

Un autre exemple, la question 24 :

« Lorsque je traite des sujets controversés, je modifie parfois mon discours pour éviter d'être mal compris(e) ou critiqué(e). »

La notion de « sujet controversé » est ici très problématique, en ce qu'elle peut être comprise de manière extrêmement différente par les répondant-es. Le second problème est l'association entre « être mal compris(e) » et « critiqué(e) » : les réponses vont agglomérer les deux dimensions. Or modifier le discours pour éviter un malentendu semble plutôt une précaution utile et nécessaire, là où modifier le discours pour éviter une critique peut parfois être problématique en termes de rapport pédagogique.

Un autre exemple est la question 14 : « Un parent ou la personne investie de l'autorité remet en question votre compétence en plein rendez-vous. Comment pensez-vous que votre hiérarchie réagirait si vous demandiez son soutien ? »

La notion de « compétence » est ici centrale : quand est-ce qu'un parent « s'attaque » à la « compétence » d'un-e enseignant-e ? La subjectivité des répondant-es va une nouvelle fois avoir un impact déterminant.

Parti-pris de réalisation : cette erreur de conception de questionnaires est un « classique des classiques », il s'agit de penser *a priori* qu'un événement doit nécessairement toujours survenir.

Par exemple, la question 11 :

« Lors de la gestion d'incidents avec des élèves/étudiants/apprenants (ex. manquement au respect ou comportement inapproprié), avez-vous les moyens nécessaires pour faire respecter votre autorité en classe ? »

Cette question suppose que les incidents arrivent forcément. Et les modalités de réponses (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord) ne laissent aucune place à une situation « sans incident ».

Un autre exemple est la question 20 :

« Lorsqu'un problème survient avec un élève/étudiant/apprenant, ma direction me consulte et prend en compte ma version des faits »

De nouveau, on part ici de l'hypothèse d'une réalisation : les problèmes surviennent avec les élèves. Et à nouveau, les modalités forcent à prendre position, sans laisser la possibilité d'indiquer que cela n'est jamais arrivé.

Absence de distinction entre *factuel* et *imaginaire* : Un excellent exemple est la question 16 : « Un parent ou la personne investie de l'autorité vous contacte pour discuter d'un point de votre enseignement qu'il ne comprend pas ou avec lequel il n'est pas d'accord. Comment vous sentez-vous après cet échange ? »

Ici le scénario fictionnel est quelque part imposé comme étant réalisé (puisqu'on demande comment le·la répondant·e se sent après l'échange). Si l'on note que la modalité « pas d'application » existe, la formulation de la question est tellement ambiguë qu'on peut tout à fait imaginer que les répondant·es qui n'ont jamais vécu la situation répondent tout de même, ce qui signifie que l'on va globaliser des *réponses basées sur une projection imaginaire* et des *réponses témoignant d'un vécu*. L'agglomération des deux est une erreur méthodologique : dans un questionnaire, *on doit toujours distinguer ce qui est factuel de ce qui est de l'ordre de l'opinion*.

Un autre exemple est la question 22 : « Lors d'une réunion d'équipe, vous proposez une nouvelle pratique pédagogique qui diffère des pratiques habituelles. Comment vos collègues réagissent-ils face à votre suggestion ? »

Le scénario fictionnel est ici imposé, la réponse est obligatoire et les modalités forcent à prendre position : « Très respectueux et ouverts, Plutôt respectueux, Peu respectueux, Pas du tout respectueux ».

Pire encore, la première modalité se distingue complètement des autres : on associe « respectueux » à « ouverts ». Or on peut imaginer que les collègues soit très respectueux tout en étant absolument opposés à une « nouvelle pratique pédagogique ». On voit ici un biais de conception évidente : on associe le fait d'adhérer à la proposition au fait d'être respectueux. Méthodologiquement, cela force les réponses dans le sens de la « nécessité » de proposer « des nouvelles pratiques » qui « diffèrent des pratiques habituelles ».

Un autre exemple est la question 10 : « .Un élève/étudiant/apprenant conteste publiquement une consigne que vous avez donnée devant la classe. Comment réagissent vos collègues quand vous partagez ce genre d'incident ? »

Le scénario fictionnel là aussi peut correspondre à un vécu ou être une pure fiction, les réponses vont donc agglomérer « vécu » et « imaginaire ». Les modalités de réponse (Très soutenant, Assez soutenant, Peu soutenant, Pas du tout soutenant) renvoient par ailleurs à une appréciation éminemment subjective.

Absence de délimitation contextuelle des scénarios : lorsqu'on utilise un scénario pour interroger des répondant·es, on doit toujours s'assurer qu'ils soient *cohérents et contextualisés*. Cela nécessite notamment de délimiter les unités temporelles. Or les différents scénarios ici proposés sont absolument flous, décontextualisés.

Un exemple évident avec la question 14 : « Un parent ou la personne investie de l'autorité remet en question votre compétence en plein rendez-vous. Comment pensez-vous que votre hiérarchie réagirait si vous demandiez son soutien ? »

On précise une unité contextuelle/temporelle : « en plein rendez-vous ». Problème : on ne précise pas l'unité temporelle de la demande de soutien et de la réaction. Or on peut

évidemment penser que le soutien puisse varier en fonction du temps : une réponse immédiate sera peut-être plus difficile à obtenir, ou au contraire, dans le cas d'une direction qui assiste aux rencontres, plus facile. Bref, la délimitation contextuelle est ici... bâclée.

Associations équivoques : plusieurs questions associent des notions qui ne sont, *a priori*, pas synonymes, comme étant relativement équivalentes. Un exemple est la question 8 :

« 8. Dans vos interactions quotidiennes avec les élèves/étudiants/apprenants, vous sentez-vous respecté(e) dans votre autorité et vos décisions pédagogiques ».

Dans cette question, on associe *autorité* et *décisions pédagogiques*. Or les deux sont loin d'être équivalentes : si l'autorité renvoie à une logique disciplinaire, la décision pédagogique renvoie au contraire à une logique éducative. L'association est source de confusion en ce qu'elle rend la question équivoque : finalement, s'agit-il d'évaluer le « respect » de l'autorité disciplinaire ou le « respect » d'une logique éducative ? On peut en effet tout à fait imaginer qu'un élève respecte l'une ou l'autre mais pas les deux !

Forçage des positionnements : à de très nombreuses reprises dans le questionnaire, les échelles forcent à la prise de position, sans laisser la possibilité d'un « sans avis » ou « ni d'accord, ni pas d'accord ». Si l'on couple ce « forçage » aux questions sur des scénarios fictifs et au « parti-pris de réalisation », on voit que le questionnaire est porteur d'une série de préconceptions/présuppositions, ce qui se marque également à plusieurs endroits dans le lexique choisi (autorité, respect, etc.).

Petite remarque complémentaire sur la question 27 : « Dans quelle mesure pensez-vous que le respect accordé aux membres du personnel éducatif a évolué depuis que vous avez commencé à exercer ? »

Cette question implique de reconstruire un passé, ce qui est loin d'être évident. Il y a en effet toujours un risque important que la « représentation » l'emporte sur la « réalité ». En matière de rapports entre enseignant-es et élèves, on sait que l'impression que les « jeunes sont de moins en moins respectueux » est aussi vieille que l'École... ou à peu près. Les représentations collectives des enseignant-es en la matière sont relativement documentées et montrent une tendance assez majoritaire à la « reconstruction » fictionnelle du passé.

Absence de mise en position de réflexivité : le questionnaire ne demande jamais aux personnes ni de définir les concepts (autorité, respect, etc.), ni de se projeter à la place d'une autre partie. Ce questionnaire ne met donc jamais la personne qui répond dans une position de réflexivité. Au contraire, les associations qui sont faites et le forçage des positionnements contribuent à amener uniquement l'expression de ressentis et, en particulier, de ressentiments.

Remarques conclusives : ce questionnaire n'est en aucun cas un « baromètre du respect », puisqu'il ne « mesure » pas le respect mais bien des impressions, des ressentis, qu'il amalgame très maladroitement de temps à autres avec du vécu. En ne corroborant pas les données récoltées avec les autres parties, il ne mesure finalement que le « sentiment d'être respecté » des répondant·es et, par les thématiques abordées et les associations de concepts, on pourrait dire que c'est carrément le « sentiment d'être respecté dans son autorité ». Il offre une vision caricaturale, limitative des rapports enseignant·e-élève, des rapports entre enseignant·es, des rapports enseignant·e-direction. Les échelles proposées permettront certes de sortir facilement des résultats présentables sur des graphiques, mais les données récoltées ne seront en réalité pas d'une grande fiabilité.

Ce questionnaire n'a finalement ni une grande validité interne (la richesse de l'information collectée sera très faible), ni une grande validité externe (généraliser sera impossible, car les amalgames entre fictions et vécus comme le biais d'autosélection et le forçage des réponses impliquera une information amalgamée impossible à traiter correctement avec des outils d'inférence statistique).

Un tel manque de rigueur est doublement dommageable. Primo, puisque l'on parle de respect, ce questionnaire est un bon exemple d'absence de respect pour les répondant·es, en ce qu'il les force à se positionner tout en les manipulant avec des associations de notions parfois « orwéliennes ». Segundo, c'est la crédibilité même des enquêtes menées par l'administration qui en prend un coup. La direction politique de l'enquête est en effet indéniable. L'influence du cabinet ministériel est en ce sens visible, car les éléments des questions reprennent des éléments de langage (sur le respect et l'autorité) ministériels. Finalement, on est plus face à une œuvre de propagande, un sondage qui entend capitaliser sur des frustrations et qui produira des résultats biaisés mais utilisables directement pour légitimer des politiques, indépendamment de la qualité des données.