

# Les enjeux et les préconisations pour une relation pédagogique constructive pour l'élève en lycée technologique

Nathalie Le Fur Aubry

► **To cite this version:**

Nathalie Le Fur Aubry. Les enjeux et les préconisations pour une relation pédagogique constructive pour l'élève en lycée technologique. Education. 2017. dumas-01643143

**HAL Id: dumas-01643143**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643143>**

Submitted on 5 Feb 2018

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

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

**Université de Nantes**

**École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes**

**Site de Nantes**

Mémoire de Master 2

**Les enjeux et les préconisations pour une relation  
pédagogique constructive pour l'élève en lycée technologique**

**Nathalie Le Fur Aubry**

Sous la direction de Nadège Tenailleau

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation  
Mention Enseignement du second Degré**

**Parcours Economie-gestion**

Année universitaire 2016-2017

## Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire, et, au-delà, dans ma reprise d'étude et dans mon projet de devenir enseignante et, plus généralement, à tous ceux qui ont cru en moi.

Je remercie en premier lieu Madame Nadège Tenailleau, directrice de mémoire à l'ESPE de Nantes pour ses précieux conseils, ses relectures et sa disponibilité qui m'ont permis de réaliser ce travail de recherche.

Je tiens ensuite à remercier tous les enseignants qui m'ont accompagnée durant ces neuf années de reprise d'études et qui m'ont permis d'aller au bout de mon cursus scolaire et universitaire.

Je remercie également toutes les personnes qui ont très gentiment accepté de répondre à mes questions et qui m'ont ouvert la porte de leur classe pour réaliser mon enquête.

Enfin, je remercie mes proches, ma famille, et particulièrement mes parents et mon mari qui m'ont portée, supportée, rassurée et encouragée depuis des années dans cette belle aventure scolaire et universitaire ainsi que dans mon projet professionnel.

# TABLE DES MATIERES

<b>LA RELATION PEDAGOGIQUE : INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Relation pédagogique et législation .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Evolution historique des pratiques relationnelles en classe.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Les théories relatives à la relation pédagogique .....</b>	<b>4</b>
<b>3.1. Les enjeux de la relation pédagogique .....</b>	<b>4</b>
3.1.1. Le contrôle de la classe : un enjeu pour les enseignants.....	4
3.1.2. Les enjeux de la relation pédagogique sont multiples pour les élèves .....	6
3.1.2.1. Premier enjeu : l'enrôlement dans le processus d'apprentissage .....	7
3.1.2.2. Deuxième enjeu : la construction personnelle de l'adolescent.....	9
3.1.2.3. Troisième enjeu : être aimé pour s'épanouir.....	11
<b>3.2. Fonder une relation constructive pour l'élève .....</b>	<b>13</b>
3.2.1. Quelques règles déontologiques à respecter .....	13
3.2.2. Les pratiques aliénant la relation pédagogique.....	14
3.2.3. Communiquer de manière non violente .....	16
3.2.4. La mise en place de « stratégies » de types manipulatoires, d'autorité. Et alors, qu'en est-il de l'efficacité de la relation pédagogique ? .....	17
3.2.5. Donner l'occasion à l'élève de s'émanciper pour le rendre autonome .....	19
3.2.6. Aimer l'individu : le socle de la relation pédagogique .....	20
<b>CHAPITRE 2 : DE LA PROBLEMATIQUE A LA METHODOLOGIE .....</b>	<b>23</b>
<b>1. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>23</b>
<b>2. HYPOTHESES .....</b>	<b>24</b>
<b>3. METHODOLOGIE.....</b>	<b>25</b>
3.1. L'étude locale au lycée Joachim du Bellay à Angers .....	25
3.2. L'observation de la relation pédagogique en classe .....	25
3.3. Entretiens individuels semi-directifs avec les enseignants de STMG .....	27
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSE DE L'ENQUÊTE TERRAIN .....</b>	<b>30</b>
<b>1. Analyse générale des recherches .....</b>	<b>30</b>
1.1. Phases d'observation en classe : la relation pédagogique diffère d'un enseignant à l'autre.....	30
1.2. Phases des entretiens semi-directifs : la manière de s'exprimer reflète la pensée .....	35
<b>2. Des hypothèses confirmées, infirmées et d'autres plus mitigées .....</b>	<b>40</b>
2.1. La relation pédagogique : un pilier dans le processus d'apprentissage des élèves .....	40
2.2. Certaines stratégies relationnelles indispensables et d'autres plus discutables .....	45
2.3. La relation pédagogique affective : une question en débat entre les enseignants .....	49
2.4. Elèves et enseignants partagent le même enjeu mais l'enseignant a également d'autres objectifs .....	53
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>57</b>

## LA RELATION PEDAGOGIQUE : INTRODUCTION

---

Après avoir travaillé plusieurs années sans aucune qualification en qualité d'hôtesse de caisse, j'ai saisi ma chance de reprendre mes études pour me spécialiser dans le domaine de l'économie-gestion. Après avoir réussi le concours du CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique), j'ai été affectée au lycée public d'enseignement général et technologique Joachim Du Bellay à Angers (Maine et Loire) en tant que professeur stagiaire. Mes souvenirs d'école sont relativement douloureux dans le sens où certains font écho à une période relativement violente et humiliante. A l'inverse, lors de mon parcours scolaire et universitaire, j'ai aussi eu la chance de rencontrer des enseignants qui m'ont beaucoup apporté tant sur le plan des connaissances que sur le plan humain.

Mon souhait depuis longtemps est de devenir enseignante, particulièrement d'économie-gestion en lycée technologique et à mon tour de permettre aux élèves de se construire au mieux en tant que futur professionnel et en tant que personne et futur citoyen. Dans ce contexte, la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant me semble être primordial puisqu'elle va conditionner, en partie, la réussite scolaire et influencer l'avenir personnel de l'adolescent.

Consciente de la responsabilité qui m'incombera en tant qu'enseignante pour avoir vécu des situations aussi bien difficiles que valorisantes à l'école, je désire avant tout apprendre à communiquer avec les élèves de manière à favoriser leur apprentissage et leur développement personnel. Les enjeux sociaux actuels nécessitent, à mon sens, une attention particulière à la relation à autrui, afin de favoriser le développement de valeurs telles que le respect, la solidarité et la tolérance.

Selon les auteurs, la relation pédagogique peut être abordée selon différents angles. Néanmoins, tous se rejoignent sur le fait que la relation pédagogique est le lien qui s'établit entre l'élève et son enseignant. Il s'agit en effet du trait d'union entre le professeur et l'élève permettant d'effectuer le transfert des connaissances (Marsollier, 2004). L'auteur ajoute que la relation pédagogique est souvent assimilée à un « rapport de force », on parle de « prise en main de la classe ». Il y a donc cette idée de confrontation, de recherche d'un équilibre dans la relation enseignant/enseigné. La relation se construit toujours entre deux éléments seulement, or, il en existe trois : le professeur, le savoir et l'élève. L'un de ces éléments est donc exclu à chaque fois qu'une relation se met en place pour aboutir soit à la relation didactique, à la logique de formation ou à l'apprentissage (Jean Houssaye, 1993).

La relation pédagogique est également définie comme étant un « ensemble de phénomènes d'échanges, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ; une interaction sociale s'inscrivant dans la rencontre adultes/jeunes, dans un contexte institutionnel déterminé » (R. Hess

et G. Weigand, 1994) (p. 7). La relation pédagogique représente donc les rapports qui s'établissent entre l'élève et l'enseignant dans le processus d'apprentissage en classe avec pour finalité la transmission du savoir.

Cette relation s'inscrit évidemment dans le cadre de rapports humains, des facteurs personnels peuvent entrer en ligne de compte et influencer la relation entre l'élève et l'enseignant de manière plus ou moins consciente (Gayet, 1995). Le terme « relation pédagogique » est relativement riche car il intègre un certain nombre de caractéristiques incluant les modes de communication, d'interactions ainsi que les comportements. De la qualité de cette relation va dépendre l'implication de l'élève dans son apprentissage et, au-delà, sa construction personnelle (Coudray, 1989).

**C'est pourquoi je souhaite travailler à partir de la question suivante : quels sont les enjeux de la relation pédagogique et comment fonder cette relation afin qu'elle soit constructive pour l'élève sur le plan de l'apprentissage et sur le plan personnel ?**

Une première partie exposera le cadre théorique permettant par la suite d'émettre des hypothèses susceptibles de répondre à la problématique. Une seconde partie sera consacrée à l'analyse de la situation observée en lycée technologique afin de vérifier les suppositions précédentes.

# CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

---

## 1. Relation pédagogique et législation

Les compétences et connaissances à acquérir par l'enseignant ainsi que les attitudes à adopter en matière d'organisation de la classe sont précisées dans la **circulaire N° 97-123 du 29 mai 1997**. Les enseignants doivent en effet présenter un certain nombre de qualités et d'aptitudes, notamment en matière de communication, afin de mettre en place une relation pédagogique adaptée pour établir un contexte favorable à l'apprentissage de l'élève. Ils doivent garder à l'esprit que leurs comportements et attitudes constituent une référence pour l'élève et qu'ils ont la responsabilité de faire émerger un climat de classe propice au travail. Selon l'article **L111-2 du code de l'éducation**, « la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen (...) L'Etat garantit le respect de la personnalité de l'enfant ». Enfin, les enseignants doivent tenir compte des « dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative » afin de connaître les élèves et les processus d'apprentissage comme cela est exigé dans l'article 3 du **référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** de 2013.

## 2. Evolution historique des pratiques relationnelles en classe

Les établissements d'enseignement sont les lieux privilégiés pour apprendre, s'élever, se former, devenir responsable, se construire en tant que citoyen et pourtant ils recèlent une part de violence qui entrave l'atteinte de ces nobles objectifs.

Si nous remontons le courant de l'histoire de l'instruction et de l'éducation, nous constatons que l'école, dotée de ses nombreux dispositifs pédagogiques positifs, dispose également d'un passé répressif envers ses élèves.

De l'antiquité au 20<sup>ème</sup> siècle, l'influence éducative a longtemps été fondée sur les actions d'« oppression-répression » pour asseoir l'autorité et inciter à l'apprentissage sans se préoccuper des effets de telles pratiques sur l'élève. Ces formes de sociabilité ont de tout temps, été rejetées par certains philosophes tels que Socrate, Platon, et Erasme entre autres, ces derniers prônaient une relation beaucoup plus permissive fondée sur l'attribution d'une plus grande autonomie et dans le but de favoriser l'esprit d'initiative (Coudray, 1989).

De nos jours, la violence physique n'est plus tolérée, néanmoins, la violence demeure, elle a juste changé de visage, notamment pour l'intégrité morale des adolescents (Coudray, 1989).

Au 18<sup>ème</sup> siècle, le pédagogue suisse, Pestalozzi, préconisait une relation pédagogique basée sur l'« amour de l'enfant » car, selon lui, de la qualité et de l'authenticité de la relation dépendrait la construction de l'Homme. Un deuxième type de relation s'appuyait sur la soumission des élèves vis-à-vis de l'enseignant sans aucune reconnaissance de l'affectivité et de l'intelligence de ces premiers avec pour seul objectif de les inciter à l'imiter (Coudray, 1989). De nos jours, l'avènement de l'importance du rapport affectif dans la relation pédagogique, c'est-à-dire la prise en compte des sentiments dans les relations enseignés/enseignants, est avérée. Néanmoins, les enseignants auraient pour premier objectif la recherche de l'ordre au sein de la classe avec parfois un manque d'engagement envers les élèves (Coudray, 1989).

### **3. Les théories relatives à la relation pédagogique**

#### **3.1. Les enjeux de la relation pédagogique**

On pourrait penser de prime abord que les enjeux de la relation pédagogiques seraient identiques pour les élèves et pour les enseignants. Cependant, la réalité serait tout autre. Comprendre quels sont les enjeux respectifs et parfois contradictoires de la relation pédagogique pour l'enseignant et l'enseigné permet de prendre conscience des difficultés rencontrées en matière relationnelle et de leurs causes.

La relation pédagogique a été étudiée dans le cadre de conflits de classe entre les élèves et les enseignants. Il y aurait en effet des éléments conflictuels dus aux intérêts divergents des enseignants et des élèves (Lapassade, 1993). L'aspect relationnel dans le processus d'apprentissage revêt une grande part de communication ayant pour but de faciliter les apprentissages et la vie scolaire (Marsollier, 2004), il est donc nécessaire d'identifier les différents enjeux des acteurs pour éviter les phénomènes de rupture.

##### **3.1.1. Le contrôle de la classe : un enjeu pour les enseignants**

La relation pédagogique a notamment été étudiée dans des contextes de crises et de ruptures relationnelles élèves/enseignants. Le système éducatif ne serait pas en total accord avec notre société moderne. Les institutions scolaires seraient trop orientées vers « le maintien de l'ordre et de l'organisation bureaucratique au lieu d'organisations plus participatives qui auraient pour conséquence le développement de l'esprit démocratique » (Coudray, 1989) (p. 15).

Selon Lapassade (1993), l'enjeu pour l'enseignant en classe est de « survivre lorsque la relation est difficile » (p. 43). Le pouvoir des enseignants, selon l'auteur, serait aujourd'hui moindre et couplé à un manque d'implication des élèves dans le système scolaire. De ce fait l'enseignant va



mettre en place des stratégies de survie afin de pouvoir exercer son métier et éviter la rupture relationnelle (G. Lapassade, 1993).

Une des craintes des enseignants serait en effet de faire face à une classe ou, tout du moins, à certains élèves agités qui perturberaient le déroulement du cours. Cette peur émanerait directement de la crainte de la mère face à « l'enfant monstre » instaurant ainsi un sentiment de culpabilité face à cette situation ainsi que la crainte de ne pouvoir se contenir en cas de perte de contrôle de la situation. Le risque est alors d'instaurer un climat de classe dégradé à cause d'une relation pédagogique pervertie (Gayet, 1995).

Cette idée est partagée par d'autres auteurs, la crainte des enseignants de perdre le contrôle dans leur classe peut les amener à négliger la qualité de la relation avec les élèves pour « survivre », entraînant ainsi un désinvestissement de ces derniers (Weigand et Hess, 1994). Il y aurait donc un effet relation pédagogique, donc une relation différente selon la personnalité des enseignants et le comportement de l'élève en serait le témoignage.

Une autre difficulté est relevée : l'opposition de certains élèves à l'ordre scolaire se ressent à travers la relation entretenue avec les enseignants et peut faire émerger des comportements de rejet et de violence de la part des élèves (Weigand et Hess, 1994). Déjà au début du siècle dernier, on estimait que les enseignants étaient constamment en lutte pour maintenir l'ordre au sein de la classe (Willard Waller, 1932). Aujourd'hui, le problème reste entier, voire plus intense, les élèves resteraient en effet plus longtemps dans le système scolaire, mais paradoxalement, en rejetant parfois cette institution. Cela s'explique par le recul de l'entrée dans la vie active. Par conséquent, certains élèves remettent en cause ce qui leur est enseigné (Weigand et Hess, 1994). Le risque pour l'enseignant est alors d'être mis à l'écart et de perdre toute légitimité aux yeux des élèves. Les auteurs relèvent une deuxième difficulté en liaison avec l'enseignement technologique ; les enseignants étant disposés à enseigner différentes matières (l'économie, le management et le droit notamment), il leur est plus difficile de construire leur place et leur statut et cela nécessite une adaptation permanente aux différents contextes exigés par les différentes matières (Weigand et Hess, 1994).

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants auraient alors trouvé la parade en mettant en place des stratégies pour ainsi amener la classe dans le sens désiré. Cependant, certaines stratégies peuvent avoir pour principal objectif de satisfaire des besoins psychologiques personnels des enseignants.

En effet, l'enseignant aurait recours à une stratégie de séduction de manière plus ou moins consciente de façon à se faire aimer pour s'aimer lui-même (Gayet, 1995). C'est ce qu'il nomme l'idée de l' « élève miroir ». L'enseignant chercherait à retrouver en lui l'image qu'il avait de ses

propres enseignants afin de s'estimer lui-même. L'adulte redoute le conflit au sein de la classe qui aurait pour conséquence une dévalorisation de soi pouvant conduire à la dépression à cause de cette image dévalorisante de lui-même qui lui serait renvoyée. La relation pédagogique comporterait alors une part de « narcissisme » (Gayet, 1995).

Les enseignants mettent en place d'autres types de stratégies pour se protéger, ceci en réponse à la difficulté du métier et pour faire face aux situations de stress et d'épuisement professionnel (J. Blanc et H. Veyrac, 2015). Les trois stratégies de la relation pédagogique relevées (stratégie de déstabilisation, stratégie d'instrumentalisation d'élèves moteurs pour aider d'autres élèves et stratégie de non prise en charge) auraient pour conséquence de déshumaniser les relations entre les professeurs et les élèves puisque empêchant la « réception affective par les élèves » (p. 1), il y aurait une sorte de coupure du lien entre les individus entravant la qualité de la relation pourtant indispensable aux apprentissages et au bon climat de classe (J. Blanc et H. Veyrac, 2015).

Enfin, les enseignants mettent en place des schèmes d'actions déjà expérimentés lorsqu'ils ont besoin de se défendre en classe, lorsqu'ils se sentent menacés, c'est-à-dire touchés dans leur personnalité. Pour se préserver, certains professeurs vont avoir tendance à dépersonnaliser les élèves et à les considérer comme de simples objets à qui il faut transmettre un enseignement (Postic, 1979). Cette mise à distance va elle-même provoquer des situations de conflits puisque l'élève, quant à lui, a besoin d'être reconnu en tant que personne, qu'individu à part entière. Le manque de personnalisation peut donc mener au conflit (s'exprimant de multitudes manières allant du simple refus de participation à la violence). En cherchant à se protéger, le professeur va donc sans le vouloir provoquer des situations relationnelles conflictuelles (Postic, 1979).

Les enjeux de la relation pédagogique pour l'enseignant peuvent donc lui être très personnels et ne pas être dirigés vers l'élève, ce qui peut provoquer des problèmes de compréhension et de communication étant donné que les enjeux pour ce dernier sont différents.

### **3.1.2. Les enjeux de la relation pédagogique sont multiples pour les élèves**

Comme pour l'enseignant, les enjeux de la relation pédagogique pour l'élève sont multiples. Les principaux enjeux de la relation pour l'élève sont tout d'abord son implication dans les apprentissages pour favoriser sa réussite scolaire, puis sa construction et son épanouissement personnels et professionnels en tant qu'individu à travers les interactions qu'il va nouer avec l'enseignant.

### **3.1.2.1. Premier enjeu : l'enrôlement dans le processus d'apprentissage**

L'enjeu fondamental pour l'élève concerne son rapport au savoir. De la relation entretenue entre l'élève et son professeur, notamment tout ce qui est relatif à la confiance, à l'enthousiasme, à humiliation ou à la violence, va dépendre le rapport au savoir de l'élève. Soit cette relation représente un tremplin vers le plaisir d'apprendre, soit elle représente un obstacle aux apprentissages (Marsollier, 2004).

Il convient dans un premier temps de comprendre quels sont les relations possibles au sein de la classe. L'enrôlement dans les apprentissages peut en effet être appréhendé au travers de différentes relations. Ainsi, à travers le modèle du triangle pédagogique, la relation pédagogique est définie comme étant l'un des trois éléments de l'acte pédagogique avec la relation didactique et la relation d'apprentissage. La relation pédagogique représente alors le rapport entre l'enseignant et l'élève qui permet la formation en tant que telle. Dans la relation triangulaire enseignant/savoir/élèves, l'enseignant doit faire l'effort de s'effacer pour permettre à l'élève d'acquérir par lui même le savoir. L'une des trois relations doit toujours s'effacer devant les autres (Houssaye, 1993).

Selon l'auteur, les trois acteurs de la relation pédagogique, peuvent jouer trois rôles en fonction du processus observé : le sujet est celui qui est reconnu dans la relation, par conséquent, il « existe » et est le sujet d'attention par les autres éléments, et, dans chaque relation il y a deux sujets ; le mort est celui qui n'est pas reconnu comme sujet par les autres, par conséquent, les autres éléments lui assignent cette place de mort, (il n'est cependant pas exclu totalement de la relation mais il est en « standby », c'est le « mort » qui permet aux deux autres d'exister) et enfin le fou, il arrive que le « mort » refuse la place qui lui est assignée, alors celui-ci essaie d'être « vivant », il essaie de changer l'état qu'on lui a donné. Par conséquent, l'élément « nie sa négation » et le manifeste par le refus, la contestation, il devient « fou ».

Selon la place attribuée à chacun des éléments de la relation pédagogique, J.Houssaye observe trois processus :

- Le processus ENSEIGNER

La relation privilégiée est celle de l'enseignant au savoir. Le cours magistral est l'exemple le plus illustre de ce processus. L'élève est alors désigné comme le « mort » de la relation. Le « bon » élève accepte cette situation et laisse les deux sujets exister. Cependant, ce processus peut éveiller le besoin d'existence et de reconnaissance de l'apprenant qui va alors devenir « fou » : il

refuse l'autorité, cherche à se faire remarquer, chahute. Le risque principal est de mener l'élève à se désintéresser des apprentissages proposés et au décrochage scolaire. Il serait donc nécessaire de laisser la possibilité aux autres processus d'apparaître.

- Le processus FORMER

La relation privilégiée est celle de l'enseignant/élève. Pour que ce processus fonctionne, il est nécessaire d'une part, que les élèves acceptent l'aide de l'enseignant qui cherche à les accompagner dans leur développement personnel en tant qu'individu et d'autre part, que l'enseignant soit capable d'empathie. Dans ce processus, la place du mort est donnée au savoir, le risque étant de l'exclure complètement de la relation. Or, l'administration, et parfois même les élèves, peuvent pousser l'enseignant à réintégrer le savoir dans le processus relationnel.

- Le processus APPRENDRE

Ici, l'élève est directement confronté au savoir et l'enseignant prend la place du mort. Ce dernier prépare ses séances de cours en amont (relation enseignant-savoir) afin de permettre le processus apprendre en cours. Il peut cependant se sentir mis à l'écart ou inutile. Il risque alors de devenir fou et chercher à s'interposer entre le savoir et les apprenants (J. Houssaye, 2000).

L'auteur précise que lorsque la relation relève du processus « enseigner » l'enseignant peut chercher à se valoriser, à faire reconnaître ses compétences au risque de pervertir le « discours professoral en discours narcissique » avec un langage inapproprié pour l'élève. Dans ce cas de figure, l'absence de communication avec l'élève rompt la relation, l'élève risque alors de décrocher du cours, il peut aussi y voir l'opportunité de se confronter aux difficultés de compréhension du discours professoral pour se valoriser lui-même. La relation peut être l'occasion pour chaque partie de se tester afin de tout simplement se valoriser (Houssaye, 1993).

Cependant, être en relation avec l'élève ou le mettre en relation avec le savoir ne suffirait pas à l'enrôler dans les apprentissages, encore faut-il que cette relation soit de qualité. En effet, le thème de la relation enseignant/élève a également été abordé sur la problématique de l'humiliation (Merle, 2002). Certaines interactions professeur/élève, conscientes ou non, peuvent conduire jusqu'à une remise en cause de la poursuite de l'apprentissage. Deux impacts possibles de l'humiliation ont été détectés : le rabaissement scolaire lié au statut de l'élève et l'injure liée à sa personne. L'humiliation serait alors une interférence perturbatrice pouvant conduire à la perte de contrôle de la classe pour l'enseignant (Merle, 2002).

Cependant, l'enjeu de l'apprentissage se dissimule parfois derrière d'autres enjeux qui seront expliqués par la suite.

### **3.1.2.2. Deuxième enjeu : la construction personnelle de l'adolescent**

Les enjeux de la relation pédagogique sont doubles pour l'élève, d'une part elle va contribuer à sa réussite scolaire et, d'autre part, elle permet véhiculer des valeurs humaines à travers les comportements sociaux (Marsollier, 2004). Par conséquent, l'adolescent va s'identifier à travers cette relation en tant qu'être social reconnu et va ainsi pouvoir acquérir les connaissances nécessaires à son apprentissage et s'approprier les codes de la vie en société. Or, l'école est définie comme étant un lieu de « violence symbolique où l'élève est soumis au regard d'une collectivité trop souvent impatiente et critique » (p.17) (Marsollier, 2004). Ainsi, les expériences vécues au sein de l'établissement scolaire vont contribuer à la construction de la personnalité de l'être humain et de sa citoyenneté. Un manque d'investissement dans la relation pédagogique pourrait avoir des répercussions à la fois sur la « structuration de l'intelligence de l'élève » (p 70) et sur sa socialisation en raison des potentiels échecs subis (Coudray, 1989). Néanmoins, chaque élève serait libre de retirer de l'expérience de la relation ce qu'il souhaite, cela en fonction de ce qu'il est. Par exemple, des relations négatives peuvent avoir un effet destructeur sur certains élèves et, à l'opposé, être moteur pour d'autres (Marsollier, 2004).

Les auteurs insistent donc sur l'importance de prêter attention à la qualité relationnelle. En effet, lorsque la relation pédagogique est déficiente (mauvais climat de classe, communication biaisée) l'élève peut se trouver en situation d'échec scolaire entraînant, par une série d'effets, des conséquences relativement graves pour sa construction personnelle, en plus des lacunes scolaires : souffrance, sentiment négatif de soi, perte de confiance et d'ambition (Gayet, 1995). D'autres auteurs font le même constat en y ajoutant le risque du rejet des valeurs de l'école par l'élève (Weigand et Hess, 1994).

Pour ces raisons, donner la parole à l'élève permettrait à ce dernier d'acquérir des sentiments positifs et constructifs comme l'estime, la valorisation et la confiance en soi en se confrontant aux problèmes, d'où l'importance du partage de la parole et la mise en place d'une communication active et respectueuse, c'est-à-dire qui tient compte de ce que l'autre dit (Gayet, 1995). En effet, la relation a longtemps été basée sur le cognitif uniquement, excluant le caractère empathique et le lien social (Gayet, 1995). Cette relation excluant le rapport humain ne suffirait pas à « faire de l'enseignant un bon pédagogue » (Gayet, 1995). Selon l'auteur, il existerait en parallèle à ce rapport enseignant-élève fondé sur le « savoir-objectif », une relation de nature

affective plus subjective, toute aussi importante, et basée sur la bienveillance envers l'élève tout en respectant un cadre déontologique.

Pour comprendre l'importance de l'effet de la relation pédagogique sur la construction personnelle de l'élève il faut aller chercher des explications d'ordre psychologique.

Ainsi, à travers la relation pédagogique, les personnes recherchent la reconnaissance d'elle-même (F. Lerbet-Séréni, 1999). Le fait qu'un enseignant établisse une relation avec un élève signifierait tout simplement que ce dernier est reconnu comme être à part entière grâce à la différenciation qui est faite. Les relations s'établissent tantôt de manière distante faisant émerger une certaine solitude nécessaire pour se ressentir comme être à part entière, tantôt faisant preuve de plus de proximité pour pallier l'angoisse de la séparation, cette dernière situation relevant de phénomènes naturels et psychologiques telle que la peur de la mort. Pour que le rapport au savoir puisse se réaliser, il doit donc y avoir une relation pédagogique équilibrée donc une prise en considération de l'autre. Celle-ci émerge lors de la séparation avec l'autre c'est-à-dire lorsque la différenciation s'établit entre le professeur et l'élève (F. Lerbet-Séréni, 1999).

La relation pédagogique est également présentée comme étant l'un des fondements de l'éducation et devant être appréhendée de manière prioritaire, celle-ci ayant de surcroît des enjeux sociaux considérables (Cosmopoulos, 1999). Ce professeur d'université s'est attaché à démontrer l'importance de la relation pédagogique, celle-ci disposant, selon lui, intrinsèquement d'un aspect éducatif puisque c'est le point de départ de tout changement favorisant l'apprentissage, et d'autre part, de préconiser certaines pratiques qui s'appuient pour beaucoup sur des études psychologiques et de mettre en garde contre certaines dérives qui seraient anti-pédagogiques.

Alors que beaucoup d'études démontrent l'importance de la relation pédagogique dans le processus d'apprentissage comme étant un simple outil, A. Cosmopoulos va plus loin en affirmant que celle-ci serait au centre même de ce processus et permettrait à ce dernier de se mettre en place de manière efficace. La relation en elle-même permettrait tout simplement de donner du sens à ce qui est transmis, au rapport à autrui et serait une condition sinequanone pour que l'éducation soit opérationnelle.

A. Cosmopoulos s'appuie principalement sur deux aspects de la relation pédagogique : l'aspect moral et humaniste (en référence à des personnalités telles que Pestalozzi, Buber, C. Rogers) et l'aspect psychologique (en référence à S. Freud, K. Abrahams, A. Maslow) pour expliquer leur impact sur l'apprentissage et sur le développement personnel.

Ces deux principaux facteurs impacteraient la relation pédagogique et auraient une influence sur le processus d'apprentissage qui, à son tour, permettrait le développement personnel de l'élève grâce à un climat psychologique stable et la présence bienveillante de l'enseignant envers l'élève.

Il s'appuie notamment ici sur la vision du pédagogue Buber (20ème siècle), qui mettait en avant l'importance du dialogue et de la relation à autrui dans l'expérience de la vie.

A. Cosmopoulos s'appuie également sur les travaux de Carl Rogers, psychologue humaniste américain de la fin du 20e siècle qui portait une attention particulière sur la qualité de la relation à autrui (empathie, écoute ... ) afin de mener chaque individu à s'accomplir personnellement.

Il s'appuie fortement sur l'aspect psychologique et humaniste de la relation pédagogique dans ses travaux, faisant référence notamment à Freud (dangerosité de la relation objet), le psychiatre K. Abrahams (relation avec des « objets » ou relation impersonnelle pour éviter l'engagement personnel et responsable), le psychologue humaniste A. Maslow (désir intérieur d'être relié les uns aux autres ; « l'amour de l'Être ») ou encore la notion de séparation.

Certains auteurs apportent des précisions sur l'importance de la relation pédagogique pour l'évolution personnelle des élèves d'un point de vue biologique. En effet, l'enseignant doit être présent en simple soutien pour ne pas entraver l'autonomie des enfants car certaines capacités seraient innées chez eux et ils auraient la capacité de se développer naturellement.

En effet, C. Alvarez (2016) explique que les enfants naissent avec des capacités empathiques et des « intuitions morales innées » (p. 396). Il ne reviendrait donc pas à l'enseignant d'accompagner l'élève dans la construction personnelle de ces différentes valeurs mais seulement de soutenir leur développement au travers de la relation et veiller à ne pas les entraver. En effet, certains comportements relationnels (jugement, insultes, violence ...) auraient pour graves conséquences d'atrophier l'empathie de l'élève en laissant « des cicatrices dans le maillage cérébral » (p. 394).

Postic (1989), précise quant à lui, que, pour les élèves, le professeur incarne celui qui apporte son aide et mène vers l'autonomie, mais il existe une contradiction car il représenterait en même temps celui qui contrarie leurs volontés (injonctions, autorité ... ) et empiète donc sur leur « moi » c'est à dire leur nature véritable. L'auteur explique alors que des conflits peuvent apparaître lorsque l'élève craint de perdre son autonomie et sent son « moi » attaqué.

Les enjeux sont donc de taille pour une construction personnelle équilibrée de l'élève et pour son accès à l'autonomie. Pour cela, l'enseignant doit être capable de mettre en pratique une relation authentique et respectueuse de la nature même de l'élève.

### **3.1.2.3. Troisième enjeu : être aimé pour s'épanouir**

L'approche qui mérite ici d'être soulevée est que « l'amour qui seul conduit à la vie est la première condition pour former les hommes dans l'enfance et dans la jeunesse, pour les conduire

et les gouverner dans l'âge mûr » (p. 29) (Jullien, MA, 1842). L'auteur reprend les propos de Pestalozzi qui prône une relation pédagogique fondée sur l'affectivité et au-delà, sur ce qu'il nomme l'« agapê », c'est à dire l'amour inconditionnel et désintéressé envers l'élève. « Confiance », « respect » et « amour » sont maîtres mots pour Pestalozzi et permettraient ainsi de conduire l'élève vers son propre épanouissement (p.3). Cosmopoulos (1981), estime quant à lui que cette conception de la relation enseignant/enseigné est primordiale mais très difficile à atteindre au sein d'un monde, aujourd'hui, empreint de violence. Il estime que, même si les intentions des enseignants sont les meilleurs pour leurs élèves, cela n'est pas suffisant. Il serait en effet important, selon Cosmopoulos, que l'enseignant soit suffisamment mûre sur le plan affectif, qu'il soit altruiste et empathique pour créer une véritable relation pédagogique. Cette sensibilité serait néanmoins relativement difficile à faire émerger.

Ces avis sont largement partagés par C. Alvarez (2016) qui, après trois années d'expérimentation dans une classe de maternelle, en tire diverses conclusions, notamment sur le plan relationnel entre l'« adulte » et l'« enfant ». Selon elle, l'amour serait un « besoin vital » pour chacun de nous (p.365). Pour satisfaire ce besoin, les élèves, comme tout autre individu, cherchent à entrer en relation avec les autres. Cette relation doit être sincère et positive. Ces bonnes relations qu'elle nomme « la reliance » ont la faculté de nous rendre heureux et par conséquent en meilleure santé<sup>1</sup> physique et morale (p.370). Bien que son étude porte sur des enfants d'école maternelle, ses travaux permettent de comprendre les enjeux de la relation enseignant/enseigné quel que soit l'âge de ce dernier. Elle explique que la bienveillance et l'amour portés à autrui provoquent des phénomènes biologiques tel que la libération de l'ocytocine qui rend plus attentif aux émotions des autres et développent donc des facultés d'empathie. Par ailleurs, la pression sanguine se régule, le système immunitaire s'active, de nouveaux neurones se créent dans les circuits de la mémoire, de l'empathie, du sens moral et de la prise de décision, augmentant ainsi les capacités d'apprentissage et la capacité à être autonome. Agir de manière bienveillante envers un élève provoque un effet vertueux dans le sens où l'empathie de l'enseignant va générer chez l'élève tous les effets bénéfiques cités ci-dessus.

Postic (1989) estime quant à lui que les individus sont la plupart du temps dans une demande affective. La particularité de cette demande, quand elle émane des adolescents, est qu'elle se dissimule derrière une demande d'aide lors des apprentissages. Ainsi, si le professeur ne manifeste pas d'intérêt envers son élève, ce dernier éprouvera un sentiment angoissant lié à la perte d'un lien et il aura alors deux possibilités de réaction : soit se mettre en retrait, c'est-à-dire devenir passif, manifester un comportement hostile vis à vis du professeur, du cours et, plus grave encore, du système scolaire. Dans les deux cas, l'élève n'est plus dans le processus d'apprentissage. Selon le comportement du professeur, l'élève va soit se rapprocher soit s'éloigner

---

<sup>1</sup> Etude sur « les relations » réalisée par The Center on The Developing Child de Harvard



de ce premier sur le plan imaginaire dans un premier temps, puis dans la réalité. Postic insiste sur cet aspect de l'imaginaire : l'élève va construire des représentations et des schèmes imaginaires de l'enseignant en fonction de la relation qu'il entretient avec lui, l'enseignant représente alors soit une « puissance bénéfique » soit une « puissance maléfique ». C'est, selon l'auteur, dans l'imaginaire de l'élève que l'affect se construit et les productions de l'imaginaire agissent à leur tour sur la relation entre l'élève et l'enseignant.

### **3.2. Fonder une relation constructive pour l'élève**

Face à ces enjeux contradictoires, il convient de répertorier les pratiques préconisées et celles qui seraient néfastes, tout autant pour l'élève que pour le professeur.

Marsollier (2004) rappelle les responsabilités qui incombent aux enseignants : répondre à l'esprit du service public tout en jouissant de la liberté pédagogique. Le professeur est libre d'adopter la relation qu'il souhaite avec ses élèves : de l'ignorance à l'encouragement.

Selon Gayet (1995), il faut donc considérer l'adolescent non pas seulement comme un élève mais également comme une personne. Par conséquent, il convient de prêter attention à l'aspect affectif et implicite de la relation. En effet, les mots employés par l'enseignant, la manière d'interpeller l'élève ainsi que l'objectif recherché lors de l'interrogation orale notamment vont avoir une influence sur l'élève plus ou moins importante selon sa personnalité. Tous ces gestes et toutes ces paroles ne sont pas neutres.

Gayet (1995) rappelle que, élèves et enseignants sont des êtres humains et que personne n'est infaillible, dans la relation il convient donc de s'adapter aux personnes en prenant en compte leurs difficultés.

Pour que la relation soit constructive, il convient alors de respecter quelques règles fondamentales.

#### **3.2.1. Quelques règles déontologiques à respecter**

La déontologie est très importante dans la relation pédagogique et deux grands principes sont rapportés par Gayet (1995) : d'une part l'égalitarisme, il faut éviter autant que possible les jugements de valeurs dans un sens ou dans un autre, laisser de côté tous les critères qui pourraient déboucher sur des préférences et d'autre part, la modération des sentiments. Il doit y avoir une part d'affectif mais elle doit être équitable et doit reposer sur la bienveillance vis à vis de tous les élèves. Marsollier (2004) partage ce premier avis, les enseignants doivent rester le plus équitable possible, ne pas catégoriser les adolescents car cela se traduit par la mise en œuvre de systèmes de

différenciation entre les élèves pouvant mener à l'effet pygmalion (privilégier la réussite de certains qui 'semblent' plus prometteurs). Privilégier la relation avec certains élèves implique de délaisser les autres qui vont avoir un renvoi négatif de leur image risquant d'impacter leur rapport à l'apprentissage ; peuvent alors surgir des comportements de résignation ou de révolte.

Néanmoins, Gayet (1995) relève les critiques de Bourdieu et Passeron, le nombre important d'élèves dans une classe empêcherait une réelle prise en compte de la « psychologie individuelle de chacun » (p.161).

Enfin, Weigand et Hess (1994) soulèvent également ce risque lié à l'étiquetage des élèves et donc au fait que les enseignants auraient parfois tendance à adapter la relation en fonction de leurs croyances.

La relation pédagogique doit néanmoins s'adapter un minimum à chaque profil d'élève car chacun d'entre eux est un individu à part entière avec ses propres sensibilités et difficultés. Pour être un bon pédagogue, il convient de se positionner à la place de l'élève en voyant l'adulte qu'il sera à l'avenir. Il faut donc voir l'adolescent dans sa globalité : en tant qu'élève apprenant et comme adolescent se construisant en tant que futur adulte responsable (Marsollier, 2004). Postic (1979) estime quant à lui que le professeur doit percevoir et accepter l'élève comme un être indépendant disposant de sa liberté et de ses droits.

### **3.2.2. Les pratiques aliénant la relation pédagogique**

Il est possible de répertorier certaines pratiques qui aliéneraient la relation pédagogique et qui sont dénoncées par certains auteurs. Il est important de les relever au même titre que les bonnes pratiques pour comprendre leurs effets sur les adolescents. En avoir conscience permet d'éviter de tomber dans ces travers de la relation pédagogique.

Les composants négatifs de la relation à éviter sont énumérés par Marsollier (2004) : posture dominatrice, manipulation et influence en adoptant des stratégies telles que la séduction, la soumission ou encore la flatterie ayant pour seul objectif d'arriver à des fins personnelles ou au seul maintien de l'ordre dans la classe, ce qui donne une illusion de relation constructive dans le sens où les élèves ne sont pas nécessairement impliqués dans le processus d'apprentissage mais seulement maintenus dans un état de passivité. Gayet (2007) s'est également attaché à étudier l'aspect implicite de la relation. Il estime que la relation pédagogique comprend une part de communication qui peut être classée selon deux catégories : elle est objective, c'est à dire qu'elle permet de transmettre un savoir et s'appuie sur des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Elle est aussi subjective puisque de la communication va dépendre le climat de classe mais elle serait, de ce point de vue, beaucoup plus difficile à contrôler et dépend de plusieurs facteurs tels

que l'affectif entre enseignants et élèves, la personnalité des personnes, leur vision de l'école entre autres. Cependant, les relations trop affectives témoignent d'une trop forte dépendance entre enseignants et élèves, empêchant ainsi l'émancipation de l'adolescent et donc sa construction personnelle (Marsollier, 2004).

Cosmopoulos (1999) met également l'accent sur les pratiques relationnelles nocives qui freinent le processus d'apprentissage et il les explique : le désir ou le besoin d'imposer son pouvoir au travers de la relation pédagogique pour diverses raisons tels que, par exemple, le mal-être personnel, les relations de dépendance qui seraient l'expression des faiblesses psychologiques des individus, les relations où l'autre est utilisé comme objet pour atteindre des objectifs strictement personnels et les relations de « fuites, négatives ou passives » qui ne seraient que des moyens d'échapper à la réalité.

C. Alvarez (2016) explique quant à elle qu'il ne doit pas y avoir de « séparation ». Selon l'auteur, la relation serait primordiale car, en son absence, se mettrait en place des comportements asociaux (rejet de l'autre, égoïsme, jugement, compétition, agressivité, souffrance, démotivation, mal-être) car l'être humain cherche à être « connecté » aux autres (p.372). Elle explique que sur le plan biologique, si les relations sont négatives, voire inexistantes, le corps libère du cortisol (hormone sécrétée par les glandes surrénales) qui s'attaque aux structures cérébrales et entraîne tout un tas de déficiences : frein au développement des neurones et de leurs connexions, développement du stress entraînant un déclin des capacités d'apprentissage, des aptitudes empathiques et du sens moral (p.350).

Cependant, les jugements de valeurs, aussi bien positifs que négatifs, seraient également à prendre en compte par les auteurs.

C. Alvarez nous rappelle que, même de façon inconsciente, nous sommes amenés à juger l'autre, pouvant conduire à un blocage de la communication et donc à une séparation avec l'autre. L'auteur prône alors la mise en place d'une communication non violente (CNV) pour s'exprimer avec empathie, même lors de conflits éventuels, afin de favoriser la coopération et le dialogue.

Le soutien est une démarche préconisée par beaucoup d'auteurs. Néanmoins, C. Alvarez met en garde sur les effets négatifs de la gratification extérieure (notes, appréciations positives) qui court-circuiteraient la gratification intérieure. L'enseignant ne devrait pas porter de jugement, même positif, sur le travail de l'élève car dans ce cas, la réelle motivation de ce dernier n'est plus d'apprendre mais d'obtenir l'aval de l'enseignant, créant ainsi un état de dépendance vis-à-vis de celui-ci. Le professeur devrait au contraire accompagner l'élève dans l'auto-évaluation de son travail. Rosenberg (1999) estime, de la même manière, qu'être en communication avec autrui ne veut pas nécessairement dire être bienveillant. La communication peut être aliénante dès lors

qu'elle est empreinte de jugements de moral, c'est-à-dire le jugement de comportements qui ne correspondent pas à nos propres valeurs. Ainsi, de simples paroles qui peuvent paraître anodines peuvent devenir relativement blessantes telles que « ce n'est pas correct », « le problème c'est que tu es... ». Il précise que ceux qui acceptent de se conformer à nos valeurs, alors qu'elles sont motivées par la crainte, la honte ou la culpabilité, le feront en nourrissant rancœur et feront baisser leur estime personnelle. Selon l'auteur, la critique et la punition seraient des expressions superficielles de la colère et seraient improductives. Pour autant, exprimer sa reconnaissance envers un élève relève également du jugement pour Rosenberg et constitue de ce fait une communication aliénante car manipulateur pour influencer l'élève à continuer dans le sens voulu par l'enseignant.

L'une des solutions préconisées pour ne pas tomber dans ces travers de la communication et donc de mettre en place une communication respectueuse et non violente envers l'élève.

### **3.2.3. Communiquer de manière non violente**

Rosenberg (1999) propose une démarche de communication non violente (CNV) particulièrement adaptée au domaine scolaire selon lui. Cette démarche s'établit donc à travers quatre étapes successives : l'observation d'un comportement ou d'un fait qui nous affecte, l'expression des sentiments par rapport à cette observation, la détermination du besoin qui en découle, la demande à l'autre de réaliser une action concrète pour résoudre le problème. Il s'agit, d'une part, d'exprimer très clairement et avec sincérité ce que l'on souhaite de la part de l'autre et, d'autre part, d'écouter l'autre avec empathie. Cette méthode permettrait à l'enseignant et à l'élève de ne pas se sentir agressé et de bien comprendre la demande ou les besoins de l'interlocuteur (ce que l'élève n'a pas compris, un de ses besoins particuliers, les consignes de l'enseignant...). Cette démarche s'appuie donc sur des notions de respect, d'empathie et sur une capacité d'écoute importante.

Il ajoute un élément important en ce qui concerne l'évaluation. Il convient, selon lui, de bien séparer l'observation de l'évaluation, le choix des mots est important à ce niveau car l'élève peut entendre une critique bien que cela ne soit pas la volonté du professeur. Pour cela, il préconise la mise en place d'« observations circonstanciées », l'enseignant exprimant ce qu'il voit en terme de travail réalisé par l'élève plutôt que l'expression de ce qui n'a pas été fait, en d'autres termes, relever le positif plutôt que le négatif.

Par ailleurs, il serait important selon lui d'enrichir le vocabulaire affectif en utilisant des verbes qui décrivent des émotions afin de laisser paraître le côté humain du professeur. Procéder ainsi, en

laissant parfois sa vulnérabilité transparaître, permettrait de faciliter le lien avec les élèves et d'éviter les éventuels conflits.

La manière de demander quelque chose à un élève revêt également une importance capitale. Si les élèves craignent la réaction de l'enseignant dans le cas où ils n'auraient pas effectué le travail demandé par celui-ci, deux solutions s'offrent à eux selon Rosenberg : soit ils se soumettent, soit ils se révoltent. Dans les deux cas, ils ne sont pas disposés à le faire de manière « bienveillante ». Ainsi, le professeur aurait tout intérêt, selon l'auteur, à suivre la méthode de CNV, en expliquant sa demande auprès des élèves de manière sincère.

#### **3.2.4. La mise en place de « stratégies » de types manipulatoires, d'autorité. Et alors, qu'en est-il de l'efficacité de la relation pédagogique ?**

Les enseignants mettraient en place des « stratégies » relationnelles pour atteindre leurs objectifs et gérer leur classe. Quelles sont ces différentes stratégies et quels sont leurs effets sur les élèves ?

La relation pédagogique doit être fondée sur des stratégies d'action et de communication (Marsollier, 2004). Cela se traduit par la pratique de certains gestes et certaines attitudes dans l'optique, selon lui, d'adopter une logique plus relationnelle que de gestion pure du groupe classe. Au delà de l'enjeu de la réussite de l'apprentissage et de la construction personnelle, il y aurait un enjeu d'ordre social. La relation pédagogique va éveiller chez les élèves des valeurs et des pratiques d'ouverture aux autres, donc de solidarité. Or, c'est un enjeu particulièrement important pour notre société d'aujourd'hui qui fait face à des nombreux défis sociaux, écologiques et humanitaires (Marsollier, 2004). Il préconise enfin la mise en place d'un rapport de confiance et de respect par une série de comportements bienveillants et altruistes à adopter pour éviter le développement de sentiments d'opposition des élèves qui auraient au final un effet néfaste sur leur rapport au savoir d'une part et, d'autre part, sur leur rapport aux adultes et à eux-mêmes.

Pour éduquer à une vie qui ait du sens, il faut donc donner la priorité à la relation entre le professeur et l'élève (Brichler, 2008). Selon l'auteur, il convient au préalable de comprendre les raisons qui font qu'il est plus difficile pour un adolescent de se construire aujourd'hui (perte de repère, violence au sein de la société ...). Il préconise ensuite de s'autoriser à avoir de l'autorité puisque le statut de l'enseignant le légitime mais sans pour autant tomber dans les travers de l'autoritarisme. Différentes stratégies peuvent alors être mises en place selon Brichler pour favoriser la relation pédagogique : structurer, c'est-à-dire établir un cadre et des règles, traiter les problèmes via la parole et la sanction le cas échéant, parler vrai en évaluant l'effort et non la

personne, et travailler en équipe avec un regard chaleureux à la fois envers les élèves et envers les collègues.

Cependant, d'autres stratégies sont davantage discutées par les auteurs et chercheurs. En effet, trois stratégies de la relation pédagogique ont été relevées par J. Blanc et H. Veyrac : « l'humiliation et l'ironie » pour déstabiliser, « déléguer l'enseignement aux élèves moteurs » et « ne pas s'intéresser aux élèves passifs » (P. 4, 8, 11). Les auteurs s'accordent sur le fait que ces trois stratégies ont pour conséquence de totalement déshumaniser la relation professeur/élève, les enseignants ne s'en rendant, à priori, pas compte (constatation faite suite à une expérimentation). Les enseignants auraient recours à l'« humour » (pouvant aller jusqu'à la moquerie) soit pour se protéger (survie dans la classe et garder le contrôle) soit pour remettre un élève à sa place (p.5). Or ces méthodes peuvent être très blessantes pour les élèves car elles affectent leur personne même, certains enseignants n'en n'auraient aucunement conscience et certains autres légitimeraient ces actes parce que la société est ainsi et que l'école devrait être à l'image de la société.

Une autre stratégie consiste à la non prise en charge de l'élève. Cela soulève également des questions auprès des deux auteurs. Pour pouvoir continuer leur programme, des professeurs passeraient un « pacte » avec les élèves ne désirant pas travailler « je te laisse tranquille si tu es calme pendant le cours » (p. 11). Or dans ce cas précis, la relation est inexistante et l'enseignant n'exerce plus son rôle vis-à-vis de l'élève. Il s'agit en l'occurrence ici d'enseignants accordant de l'importance aux enjeux de gestion de classe et non aux enjeux d'apprentissage pour les élèves, les détournant ainsi de leur véritable vocation et conduisant à la déshumanisation de la relation pédagogique.

Enfin, il est également question de légitimité ou non de la manipulation dans la relation. Selon C. Reynaud (2007) la manipulation serait une stratégie et un mode d'expression de l'autorité de l'enseignant. L'auteur explique que les enseignants auraient recours à la manipulation pour susciter l'intérêt des élèves, pour qu'ils se soumettent au dispositif d'enseignement et que cela aurait pour conséquence une perte de vue de l'objectif initial : l'apprentissage. Il y aurait donc une dimension manipulatoire, aussi bien positive que négative, dans la relation pédagogique. L'aspect positif de la manipulation aurait pour objet d'agir dans l'intérêt de l'élève (être au travail) tandis que l'aspect négatif aurait pour but d'assurer un certain confort pour l'enseignant (calme dans la classe, absence de conflit). Néanmoins, recourir à la manipulation légitimerait l'usage de la force et constituerait l'exercice d'un pouvoir sur autrui, or ce phénomène peut être rejeté par les élèves qui en prennent conscience (prise de conscience d'être manipulé). L'auteur ajoute que la manipulation prend naissance, pour les élèves, dans la

peur soit de l'agression, soit de ne pas être aimé, soit de l'inconnu et manipuler consiste alors à faire croire aux apprenants que leurs besoins de sécurité seront satisfaits s'ils s'engagent dans le sens voulu par le professeur. Or ce dernier ne peut pas affirmer que le besoin de l'élève sera comblé de cette manière-là.

Manipuler consisterait à utiliser les faiblesses affectives des autres à leur insu afin d'obtenir d'eux une pensée ou une action dans le sens voulu par le manipulateur (Reynaud, 2007). La manipulation serait donc une sorte de violence exercée à l'encontre des élèves et engendrerait une motivation fondée sur la dépendance (la motivation serait uniquement de répondre aux prescriptions de l'enseignant quoi qu'il en coûte pour l'épanouissement de l'élève). En se conformant aux instructions de l'enseignant, l'efficacité du travail de l'élève s'amenuise à long terme, des sentiments de frustration naissent chez ceux-ci et des risques de conflits apparaissent selon Reynaud.

L'auteur se réfère alors aux modèles d'autorité de LIPPITT et WHITE<sup>2</sup> et préconise de recourir à une autorité de type démocratique afin de véhiculer au sein de la classe les valeurs de coopération que l'on souhaite voir se reprendre dans la société.

D'autres opinions vont beaucoup plus loin en décriant très nettement le recours à toute stratégie relationnelle. Selon Postic, (1979), il faudrait supprimer cette hiérarchie verticale entre le professeur et l'élève. Il préconise une approche moins magistrale du professeur et plus humaine. Selon lui, l'autorité doit être au service des élèves et doit être fondée sur l'intellect et la morale plutôt que d'être imposée. Ainsi, il serait souhaitable que l'autorité provienne des relations interpersonnelles, elle serait partagée à condition de constituer des classes avec des élèves d'âges différents pour que ceux-ci apprennent les uns des autres selon leur avancement dans l'apprentissage.

### **3.2.5. Donner l'occasion à l'élève de s'émanciper pour le rendre autonome**

La relation pédagogique permettrait donc de mener l'élève vers sa propre autonomie, mais comment l'enseignant doit-il concrètement s'y prendre ?

Cosmopoulos (1999) préconise les conditions pour une relation pédagogique efficace. Ainsi, la relation pédagogique devrait être maintenue en permanence par l'enseignant car c'est à partir d'elle que l'individu se développe, même si, à un certain moment, le pédagogue doit savoir prendre ses distances par rapport à l'élève pour lui laisser la possibilité de s'émanciper, il doit rester disponible pour ce dernier ; la relation distanciée, en effet, est fondamentale afin de

---

<sup>2</sup> Les deux auteurs ont dénombré trois types d'autorité du plus permissif au plus autoritaire : « l'autoritaire », le « démocratique » et le « laisser-faire »

construire une relation véritable (c'est-à-dire sincère et juste) et donc dénuée de dépendance affective qui serait néfaste pour le développement de l'élève. La qualité de la relation repose sur la capacité et la disposition au dialogue entre les parties et repose donc en grande partie sur des facteurs psychologiques et sur le vécu personnel de chacun. La relation pédagogique serait avant tout un moyen, dans ses rapports à l'autre, de mener une exploration introspective pour une construction personnelle réussie, en particulier pour l'élève.

L'auteur estime que, dans le processus d'apprentissage, le « silence » est l'apothéose de la relation pédagogique (p. 105). Le pédagogue doit alors se retirer de la relation active avec son élève pour le laisser atteindre la « métamorphose », c'est à dire l'atteinte du « but formatif » rendu possible grâce à l'implication de l'enseignant dans la relation (p. 105). Non seulement l'élève parvient à cette transformation grâce au savoir acquis mais l'enseignant bénéficie également de cette évolution personnelle à travers ce qu'il nomme l'« auto-formation personnelle » (p. 7). Enfin, la relation pédagogique, notamment la relation agapè, ne cesserait jamais d'exister puisque, telle une graine qui se développe, ses effets continueraient de murir en nous tout au long de la vie.

La relation pédagogique est donc selon Cosmopoulos (1999), la clé de voute du processus d'apprentissage et du développement de l'Homme en devenir, une attention particulière et appropriée est donc nécessaire jusqu'au moment de l'émancipation de l'élève vis à vis de l'enseignant. Il est alors important de relever le fait que l'élève accorderait beaucoup d'importance aux qualités humaines et relationnelles avec l'enseignant car c'est à travers cette relation que l'adolescent va se reconnaître en tant que personne à part entière (Postic, 1979). Pour cela, l'élève a besoin d'être reconnu par son professeur. Or l'enseignant peut s'en tenir à un étiquetage de l'élève sans chercher à le comprendre pour qui il est véritablement. La réussite scolaire serait le principal critère reconnu par l'enseignant pour juger l'élève. Ainsi, les attentes des adolescents se trouveront insatisfaites et des sentiments de frustration pourront alors apparaître chez ces derniers, freinant leur émancipation (Postic, 1979)

### **3.2.6. Aimer l'individu : le socle de la relation pédagogique**

Comme nous l'avons vu préalablement, un des enjeux de la relation pédagogique pour les adolescents est de sentir également reconnu et aimé par leurs enseignants. La relation pédagogique devrait être pratiquée de manière affective.

C. Alvarez (2016) prend appui notamment sur une étude finlandaise « The first steps study » et sur des expérimentations faites en classe de maternelle en France pour expliquer ce phénomène. Ces différents travaux ont mis en évidence qu'une attitude chaleureuse et bienveillante de l'adulte envers les élèves étaient plus « déterminantes pour la réussite scolaire



que les outils pédagogiques » eux-mêmes, la relation enseignant/enseigné qu'elle nomme la « reliance positive » serait alors la réelle clé de voute de l'épanouissement individuel et collectif en redonnant la « liberté aux élèves d'être actifs au sein d'un environnement riche et à travers une relation de confiance et de bienveillance en évitant d'étouffer leur enthousiasme et leur élan social au sein de la classe » (p. 413).

Pour cela, C. Alvarez préconise le recours à certaines pratiques sincères en dépassant le statut professeur/élèves et en se plaçant plutôt dans une relation d'être humain adulte à être humain enfant ou adolescent.

Tout d'abord, elle propose de créer un « cadre propice au lien » (P. 379) en provoquant la rencontre entre les élèves, en encourageant les échanges positifs, en veillant à ce que l'intégrité des élèves soit respectée, en posant des limites clairement énoncées dans un cadre à la fois sécurisant et structurant et en refusant les comportements que l'on juge inacceptables mais sans juger la personne de l'élève dont l'attitude est néfaste.

Dans un second temps, elle propose à l'enseignant de provoquer un sentiment d'unité au sein de la classe en manifestant son « amour » de l'autre : « entourer les élèves de bienveillance et d'amour, être chaleureux, prendre en compte l'individualité de chaque adolescent, encourager, soutenir, notamment lorsque la tâche est difficile à accomplir, rassurer, faire confiance, croire en eux, être présent ici et maintenant, être tolérant, avoir de la compassion, être généreux, être altruiste ». Ces différents éléments doivent bien évidemment être sincères et profondément inscrits dans un engagement de l'enseignant de rendre l'élève autonome et libre. Recourir à ces pratiques permettrait alors aux élèves d'être portés par l'amour qui leur est offert et ainsi d'acquérir une puissante confiance en eux, de développer des capacités sociales indéniables et de manifester des sentiments de joie et de bonheur. Cette posture aimante et de soutien aurait alors un effet contagieux et les élèves porteraient à leur tour cet amour et cette bienveillance auprès de leurs camarades. Au-delà, C. Alvarez estime que mettre en avant ces qualités humanistes permettrait d'accompagner le « développement harmonieux et fertile de l'Humanité de demain » (p. 381) en souhaitant tout ce qu'il y a de meilleur aux adolescents.

Selon C. Alvarez, ce qui prime dans la relation entre l'élève et l'enseignant, c'est la qualité du lien humain. Notre rôle serait alors « d'offrir toute notre humanité, notre amour, notre confiance et ainsi porter l'intelligence pour que la fraternité, l'altruisme et la compassion deviennent naturelles à l'âge adulte » (p. 413).

Pour Postic (1979), la médiation de l'enseignant dans la relation pédagogique serait également d'ordre affective. Pour cela, l'enseignant doit avoir la volonté de rétablir la notion affective avec ses élèves pour ainsi fonder une véritable relation humaine. Concrètement, il s'agit

selon l'auteur de se situer dans une démarche évolutive aux côtés de l'élève, de l'accompagner, de l'écouter et de développer la communication interpersonnelle.

Les enjeux de la relation pédagogique peuvent donc apparaître comme étant contradictoires pour l'élève et pour l'enseignant du fait de leurs besoins respectifs, ce qui peut altérer le processus d'apprentissage des adolescents. En prendre conscience permet donc de pouvoir rectifier sa pratique pour construire une relation pédagogique constructive pour l'élève. Ces différents et nombreux éléments de la relation pédagogique nous amènent à nous questionner sur les enjeux de celle-ci et sur la pratique la plus efficiente à adopter.

## CHAPITRE 2 : DE LA PROBLEMATIQUE A LA METHODOLOGIE

---

### 1. PROBLEMATIQUE

La relation pédagogique n'est donc pas neutre et implique une multitude de composantes comme la communication, les interactions et les comportements, et donc des effets qui peuvent avoir une influence aussi bien négative que positive sur l'élève.

Les relations enseignants/enseignés ont à priori un impact d'une part, sur l'apprentissage de l'élève et, d'autre part, sur sa construction personnelle. Il est alors légitime de se questionner sur les conséquences que peut générer la relation pédagogique sur les rapports sociaux des élèves devenus adultes aussi bien sur le plan personnel qu'au niveau professionnel. Par ailleurs, il semble judicieux de chercher à comprendre comment peuvent survenir des ruptures relationnelles entre un élève ou plusieurs et un professeur afin de les anticiper dans la mesure du possible. En effet, un des enjeux fondamentaux de l'éducation est de trouver comment enrôler les élèves dans le processus d'apprentissage à une époque où certains d'entre eux rejettent le système éducatif. Il faut alors réussir à impliquer les élèves et assurer son autorité tout en les respectant comme individus, sans compromettre leurs chances de réussite et sans porter atteinte à leur personnalité. Ainsi, les enseignants auraient tout intérêt à prêter attention à la relation pédagogique qu'ils mettent en place avec leurs élèves. Néanmoins, bien qu'une grande part du comportement de l'enseignant relève du conscient, ce dernier ne peut pas tout maîtriser et doit se confronter à ses pratiques inconscientes qui ont nécessairement des incidences sur les élèves, leur apprentissage et leur construction personnelle. Il y aurait alors aussi bien des pratiques relationnelles favorables à l'épanouissement des élèves que des pratiques qui leur porteraient atteintes et qui seraient donc à éviter dans la relation pédagogique. La relation pédagogique apparaît comme la clé de voute, la condition essentielle pour la réussite des élèves tant dans leurs apprentissages que pour le développement de leur personnalité.

Il est donc important de connaître les effets et les conséquences que peuvent avoir les relations pédagogiques pour en saisir les enjeux et recenser les rapports à l'autre à envisager pour enrôler l'élève dans son processus d'apprentissage.

Ces interrogations nous mènent à la problématique suivante :

**Quels sont les enjeux de la relation pédagogique et comment fonder cette relation afin qu'elle soit constructive pour l'élève sur le plan de l'apprentissage et sur le plan personnel ?**

## 2. HYPOTHESES

L'enseignant a une double responsabilité, l'une didactique, il a le devoir de préparer l'élève sur le plan des compétences et des connaissances pour que celui-ci ait les capacités requises pour, en particulier, exercer une profession. L'autre responsabilité de l'enseignant, qui à mon sens est tout aussi importante, repose sur la part d'influence qu'il exerce dans la construction même de l'identité de l'élève en tant que personne. Cette construction va se réaliser à travers la transmission des savoirs disciplinaires mais aussi au travers de ce que l'on nomme la relation pédagogique, les deux s'influencent réciproquement.

Selon les apports théoriques, les conflits, le manque d'intérêt envers l'élève, l'humiliation, l'absence de relation, les préférences pour certains élèves, le jugement de valeur, la violence, entre autres, sont autant d'éléments susceptibles d'altérer l'apprentissage de l'élève et la construction de sa socialisation. Au contraire, la relation pédagogique, y compris dans son approche « négative », pourrait également servir de tremplin constructif pour l'élève. Néanmoins, le plus important pour l'élève serait d'être « aimé » et reconnu en tant qu'individu. Il semble toutefois difficile d'appliquer une relation pédagogique « idéale » dans le sens où il s'agit d'interactions humaines et où un certain nombre de facteurs viennent influencer la relation.

Les enjeux de la relation pédagogique seraient aussi importants pour les élèves que pour les enseignants mais ne sont pas de même nature. Dans ce contexte, l'objectif final poursuivi par l'enseignant peut être différent de celui qui permettrait aux élèves de s'épanouir.

**Hypothèse n°1** : La relation pédagogique a une forte influence sur l'engagement de l'élève pour son apprentissage d'une part et, d'autre part, pour sa construction personnelle.

**Hypothèse n°2** : Recourir à des stratégies et à des formes de manipulation au travers de la relation enseignant/enseigné serait néfaste pour l'apprentissage et la construction personnelle des élèves.

**Hypothèse n°3** : La composante affective de la relation entre l'enseignant et l'élève a un rôle moteur dans le processus d'apprentissage de l'élève et dans sa construction personnelle : elle permettrait de valoriser l'élève par la confiance et l'intérêt qu'on lui porte.

**Hypothèse n°4** : Les enjeux de la relation pédagogique pour les enseignants et les élèves peuvent se révéler contradictoires et dans ce cas la relation pédagogique n'est pas réellement constructive pour l'élève.

### **3. METHODOLOGIE**

Pour pouvoir valider ou invalider mes hypothèses, mon travail de recherche s'est poursuivi sur le terrain. Pour cela, j'ai prévu une méthodologie correspondante à mon thème de recherche. En effet, la relation pédagogique est exclusivement constituée de rapports humains que j'ai donc étudiés grâce à des travaux d'observation et des enquêtes qualitatives avec des professeurs.

#### **3.1. L'étude locale au lycée Joachim du Bellay à Angers**

J'ai réalisé mon étude dans le lycée où je suis affectée en tant que professeure stagiaire pour l'année scolaire 2016-2017, le lycée général et technologique Joachim Du Bellay à Angers (Maine et Loire). L'établissement situé au centre-ville d'Angers accueille mille deux cent trente-six élèves de la seconde au BTS. J'ai effectué mes recherches au sein de deux niveaux d'enseignement, première et terminale. Mon étude porte sur différentes classes en management des organisations, sciences de gestion, économie-droit et mercatique. J'ai réalisé des observations en classe et des entretiens avec des enseignants.

#### **3.2. L'observation de la relation pédagogique en classe**

pour réaliser cette étude, j'ai dans un premier temps réalisé une grille d'observation afin d'analyser toutes les interactions opérées au sein de la classe ainsi que la relation pédagogique pratiquée par les enseignants d'économie-droit-management et moi-même.

Mon objectif est de relever les interactions et les comportements de l'enseignant et des élèves dans le cadre d'un cours, de détecter tout ce qui relève de la relation pédagogique et les conséquences immédiates et visibles.

Cette méthodologie est adaptée à l'étude des situations dans des espaces délimités, donc l'observation s'avère être intéressante dans un contexte de classe et elle « place le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions » (A.M. Arborio et P. Fournier, 1999).

Concernant l'observation de mes collègues dans leur classe, je m'appuie sur une grille d'observation qui précise tous les points à relever afin de pouvoir les analyser par la suite. Il me paraît primordial de passer par des phases d'observations puisque la relation pédagogique relève d'interactions humaines. J'ai décidé d'observer mes collègues dans les différentes classes où ils exercent dans la mesure où la relation pédagogique s'appuierait sur leurs propres valeurs. Il n'y a pas de relation pédagogique type d'où la nécessité de multiplier les observations. Pour réaliser ces observations, je me place au fond de la salle de classe afin de relever le maximum d'éléments.

J'ai observé des cours de durées différentes (cours d'une heure, de deux heures et de trois heures) et à des horaires différents (matin, après-midi) pour relever les différences de pratiques relationnelles le cas échéant. Je relève les faits émanant à la fois des professeurs et des élèves puisqu'ils prennent tous part à la relation y compris lorsque certains peuvent s'en être retirés par moments, il est intéressant de repérer ce type de situations pour en comprendre les ressorts. J'ai donc réalisé une grille d'observation pour m'aider dans cette tâche. En effet, il ne s'agit pas de tout relever, ce qui serait beaucoup trop fastidieux et inutile, mais seulement les situations qui me permettent de répondre à mes hypothèses.

Afin d'observer tous les éléments relatifs à la relation pédagogique, j'ai réalisé une grille d'observation (*Cf. Annexe 1 grille d'observation*) avec des thèmes particuliers à aborder que j'ai décliné en sous-thèmes :

- **L'entrée en classe** : toutes les interactions entre les élèves et le professeur, la prise de contact ;
- **L'enseignant** : son attitude et son comportement, sa pratique relationnelle, l'autorité, les stratégies utilisées, la valorisation, les gestes et la parole, le vocabulaire employé, les mots (réurrence, niveau de langage) ; la gestion de l'espace ;
- **Les élèves** : leur comportement vis-à-vis de l'enseignant, leur mode d'expression en classe, l'enthousiasme ou l'opposition, la position dans la classe, les rétroactions vis à vis de l'enseignant ;
- **La mise au travail** : la relation lors de la mise au travail et de la restitution des applications ;
- **L'ambiance** : le climat de classe, l'existence de conflits, le respect, la proximité professeur/élève ;
- **La communication** : la place de l'écoute, la manière d'interpeller.

Pour élaborer ma grille, j'ai repris tous les aspects de la relation pédagogique que j'ai relevé lors de ma recherche théorique et qui me permettent donc de répondre à mes hypothèses. Ces notions sont nombreuses mais il me semble qu'elles ont toutes leur importance et sont liées, elles se complètent.

Une fois mes observations terminées, je peux passer à la phase d'entretien et, si besoin, j'adapte mon guide d'entretien le cas échéant en fonction de ce que j'aurai relevé lors des séances.

### **3.3. Entretiens individuels semi-directifs avec les enseignants de STMG**

Dans un second temps, je complète mes recherches par des entretiens individuels semi-directifs avec quatre professeurs des matières technologiques pour les questionner d'une part, sur leurs pratiques et leur perception de la relation pédagogique et, d'autre part, à propos des observations que j'aurais réalisées auparavant, et ce, notamment pour tenter de relever les intérêts propres des enseignants dans la relation pédagogique. J'ai choisi de m'entretenir avec deux enseignants aux caractères très différents et avec une conception de la relation pédagogique également différente. Certains professeurs sont ceux que j'ai observés en classe pour pouvoir ensuite confronter les résultats de mes observations avec leur propre conception de la relation pédagogique. Je mène des entretiens semi-directifs avec des questions très ouvertes pour permettre aux enquêtés de s'exprimer librement tout en les guidant vers ce que je souhaite savoir. Cette méthode est particulièrement adaptée dans l'analyse « du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques » (Quivy, R et Campenhoudt, VL, 1995). Or dans le cadre de ce projet de recherche, il s'agit bien de pratiques relationnelles liées à des systèmes de valeurs et à des interactions humaines. Il est également possible de revenir sur des faits observés en classe pour obtenir la perception de l'interrogé et son interprétation.

Après avoir pris rendez-vous avec ces enseignants, j'enregistre les entretiens avec mon téléphone portable afin de pouvoir retranscrire par la suite la discussion afin de l'analyser. Je prends des notes si cela s'avère nécessaire sur certains points essentiels mais je me concentre principalement sur la discussion afin de pouvoir orienter l'entretien le cas échéant. J'analyse ensuite aussi bien le champ sémantique que les récurrences (au niveau du vocabulaire).

Pour élaborer mon guide d'entretien « professeur », j'ai fixé comme objectif de comprendre comment le professeur appréhende la relation pédagogique, quelle place il lui accorde, comment il l'exerce et quel impact, selon lui, elle a sur les élèves. Je me suis appuyée sur le cadre théorique, sur les hypothèses et sur ma grille d'observation pour construire ce guide et pour apporter une cohérence entre les deux méthodes de recueil de l'information.

Pour répondre à cet objectif, j'ai réalisé un guide d'entretien dans lequel j'aborde les thèmes et sous-thèmes suivants (*Cf. Annexe guide d'entretien professeur*) :

- **Les objectifs/enjeux de la relation pédagogique** : les objectifs de la relation pédagogique pour les élèves et pour l'enseignant afin de détecter les différences, le recours à la manipulation et aux stratégies, l'importance des apparences pour faire le lien avec la notion de contrôle de la classe ;

- **Les effets de la relation pédagogique** : le respect, la prise en compte différenciée des élèves dans la relation, l'autorité, les jugements de valeurs, la construction personnelle de l'élève, son apprentissage ;
- **L'affectivité** : limites, enjeux et prise en compte ;
- **La communication** : posture du professeur et comportement, pratiques inconscientes, communication et violence, l'écoute ;
- **La classe et l'élève** : relation pédagogique et groupe, rejet de la relation par certains élèves, niveau de classe, matière et relation pédagogique ;

J'ai réalisé un entretien exploratoire avec un professeur de BTS (de mathématiques et d'économie-gestion) à son domicile afin de tester mon guide d'entretien. Cet échange a duré quarante minutes et m'a permis de modifier mon guide pour les entretiens suivants. J'ai en effet remarqué que certains points étaient redondants. Certaines questions amènent l'interlocuteur à répondre à une autre question que j'envisageais de poser plus tard, j'ai donc rassemblé ces deux questions pour éviter de revenir sur cette notion à plusieurs reprises. De plus, je me suis aperçue que certains points n'étaient pas du tout abordés par le professeur questionné alors qu'elles sont essentielles dans le cadre de ma recherche. J'ai donc dû compléter mon guide pour mes futurs entretiens. Lors de cet échange exploratoire, j'ai simplement énoncé les thèmes que je souhaitais aborder ainsi que les sous-thèmes et j'ai laissé le professeur s'exprimer librement. Par moments, j'ai dû recadrer l'entretien car les propos étaient parfois dirigés vers la notion de pédagogie en elle-même et la notion de relation était moins abordée.

Lors de la retranscription de cet entretien exploratoire, j'ai pu commencer une analyse des pratiques langagières au-delà du discours en lui-même. Le lexique utilisé tournait largement autour du « plaisir », du « respect » et de l'« élève » (réurrence des mots « plaisir », « respect » et « élève »). Le discours mettant en avant le « ils », les « élèves ». L'intonation franche de l'interlocuteur a démontré sa passion pour le métier d'enseignant, la prise de conscience et la volonté de mettre en pratique une relation pédagogique constructive pour l'élève. Lors de ce test, le professeur a abordé certains points qui me semblent très pertinents mais auxquels je n'avais pas pensé, je les ai donc ajoutés à mon guide (relation pédagogique et groupe classe).

J'ai décidé d'analyser le champ lexical utilisé, la réurrence des mots, les pratiques langagières afin de détecter ce qui relève de l'inconscient. Je cherche à comprendre ce qu'exprime l'enseignant sans que cela ne soit explicitement verbalisé. Je peux ainsi chercher quel est le positionnement de mon interlocuteur à travers son discours, ce qu'on appelle le genre discursif (Bautier, 1993).



Enfin, je souhaitais confronter ce que j'ai observé avec les perceptions, les sentiments, les avis des enquêtés afin d'y déceler les similitudes et les divergences. J'ai donc réalisé une analyse transversale, horizontale en confrontant les résultats des deux méthodes de recherche (observation et entretien semi-directif).

Par ailleurs, la relation pédagogique étant conditionnée par des facteurs psychologiques et relevant en grande partie de pratiques inconscientes. L'observation permet de mettre en relief ce qui est rapporté par les professeurs et ce qui n'est pas dit mais observé en classe et lors des entretiens eux-mêmes. Cela me paraît fondamental dans le sens où la notion de relation est complexe et revêt une part de psychologie très importante qui nous échappe en tant qu'être humain.

Pour procéder à l'analyse, j'ai, dans un premier temps, repris ma problématique afin d'avoir à l'esprit le fil conducteur de mon étude. J'ai ensuite repris les grands thèmes évoqués lors des entretiens et ceux observés en classe. En relisant mes notes d'observation et mes retranscriptions d'entretien, j'ai noté sous chaque item ce qui me paraissait important, ce qui était ressorti. J'ai ensuite élaboré un tableau dans lequel j'ai noté mes hypothèses et, sous chacune d'entre elle, j'ai réalisé deux colonnes, une pour tout ce qui confirme l'hypothèse et une autre pour ce qui l'infirme. J'ai ensuite repris mes observations, les entretiens et mon premier travail de décomposition pour pouvoir compléter ce tableau et regrouper les idées. Cela m'a permis d'avoir une vue d'ensemble, un compte rendu des résultats de mon étude sur le terrain mêlant, observations et entretiens. Enfin, j'ai réalisé une carte mentale autour de ma problématique avec ces différents éléments afin d'élaborer un plan de rédaction de l'analyse.

## CHAPITRE 3 : ANALYSE DE L'ENQUÊTE TERRAIN

---

### 1. Analyse générale des recherches

#### 1.1. Phases d'observation en classe : la relation pédagogique diffère d'un enseignant à l'autre

De manière globale, j'ai pu noter que la relation pédagogique diffère plus ou moins d'une matière et d'un enseignant à l'autre. Néanmoins, nous constatons que l'entrée en classe se déroule toujours de la même façon. En effet, la relation ne s'instaure véritablement qu'une fois le cours commencé, l'entrée en classe et la prise de contact sont relativement délaissées (par exemple peu d'élèves disent « bonjour » et continuent de discuter entre eux sans regarder l'enseignant qui, quant à lui, attend que les élèves s'installent). Ainsi, l'absence de relation en début de cours a globalement tendance à retarder l'enrôlement de l'élève dans son travail.

Tous les enseignants adoptent une pédagogie similaire, à savoir une méthode « interrogative » ou « maïeutique » qui permet de créer une relation avec les élèves, cela nécessitant la mise en place d'interactions. En effet, les élèves sont incités à formuler ce qu'ils savent ou pensent en fonction des questions posées par l'enseignant et ce afin de développer par eux-mêmes leurs connaissances comme le préconise J. Houssaye (1993) à travers le triangle pédagogique.

Lorsqu'un élève se trompe, parfois, les enseignants soulignent l'erreur, ce qui a tendance à renfermer l'élève sur lui-même qui va alors se retirer de la relation : *Professeur observé* : « ton résultat est bizarre », « c'est pas terrible », par conséquent l'élève baisse la tête et les yeux et ne répond pas, comme le dénonce C. Alvarez (2016), les jugements de valeurs peuvent avoir un impact négatif sur l'élève qui, comme nous le voyons ici, se renferme sur lui-même ; tandis qu'à d'autres moments ils encouragent et invitent à approfondir « oui...mais », « ta réponse est intéressante mais elle ne répond pas précisément à la question ici », l'élève est ainsi valorisé et invité à reformuler, ce qu'il n'hésite pas à faire. Dans ce cas de figure, comme le préconise Rosenberg (1999) avec la communication non violente, l'accent est mis sur le positif pour permettre à l'élève qui, bien qu'il se soit trompé, puisse prendre confiance en lui et rectifier. L'enquête met en évidence la différence d'implication des deux élèves suite aux différents discours prononcés : l'un se met en retrait et l'autre essaye à nouveau de répondre à la question.

Certains enseignants gardent une distance bien visible avec les élèves par leur posture, en restant au-devant de la classe, ainsi que dans leurs attitudes et dans les paroles. Le discours est parfois uniquement dirigé sur le contenu du cours comme le déplore Gayet (1995). Nous constatons dans ce dernier cas que l'objectif est principalement d'avancer dans le cours afin de ne pas prendre de retard, les questions des élèves sont traitées relativement rapidement lorsqu'il y en a, ce qui est plutôt rare du fait de l'absence de relation professeur/élèves (processus « enseigner » du triangle pédagogique, où l'élève fait le « mort »). Il y aurait donc bien une recherche de l'ordre au sein de la classe, le but ultime ne serait pas toujours la mise au travail de l'élève en elle-même mais le respect de l'avancement du programme. Les élèves sont malgré tout « au travail » mais on peut néanmoins noter un manque de motivation de leur part, un manque d'implication avéré impactant de ce fait la qualité du travail rendu. D'autres professeurs en revanche vont être beaucoup plus à l'écoute des élèves, dans le relationnel, prenant le temps de parler, d'écouter, même si les propos peuvent parfois dépasser le cadre du cours en question (néanmoins il y a toujours un lien avec les apprentissages).

Certains enseignants sont assez neutres dans leur comportement, laissant peu de place aux sentiments tandis que d'autres sont beaucoup plus bienveillants, souriants et font preuve d'humour avec les élèves. On observe que, lorsque l'enseignant est jovial, amusant et souriant, les élèves le sollicitent et participent davantage ; ils sont alors moins dans la retenue, moins dans la crainte et osent finalement se confronter aux apprentissages et aux difficultés rencontrées comme le souligne C. Alvarez (2016). Nous constatons que les élèves demandent ainsi plus facilement de l'aide et l'enseignant propose alors une assistance plus individualisée. En effet, la posture de l'enseignant change, ce dernier se baisse pour se positionner à la hauteur de l'élève qui, lui, est assis. Lorsque cela se déroule ainsi, les élèves sont beaucoup plus en situation de travail et plus impliqués, ils cherchent en effet à répondre aux questions et participent beaucoup plus lors de la mise en commun des applications grâce à l'atmosphère bienveillante qui règne en classe. Cependant, certains enseignants ont recours à l'humour lorsqu'ils souhaitent reprendre le contrôle du groupe classe ou d'un élève et dans ce cas les propos peuvent parfois être ressentis comme blessants : suite à une réflexion sur la personnalité de l'élève, ce dernier monte alors en pression, s'énerve et dit « *j'ai rien fait !* » en réaction d'auto-défense. Comme le souligne Postic (1989), l'enquête met en évidence que, lorsque l'élève sent son « moi » attaqué, il aurait alors tendance à réagir de manière plus ou moins conflictuelle en contestant l'injonction.

Certains enseignants sont plus en retrait et doivent quant à eux mettre en place des stratégies pour inciter les élèves à travailler et à participer (par exemple noter des croix lors de la participation et appliquer une note finale, donner du travail supplémentaire à ceux qui ne

respectent pas les consignes). Nous constatons donc que, lorsque la relation est plus distante, lorsque la séance est uniquement orientée vers le contenu du cours, l'implication au travail est moindre. Ainsi, comme le précise C. Reynaud (2007), bien que cette stratégie ait pour objectif de manipuler positivement l'élève pour le mettre au travail, le résultat n'est pas probant puisque l'élève n'est pas réellement impliqué et motivé dans sa tâche.

Lorsque la relation est rompue (élèves n'écoutant pas l'enseignant ou dormant, l'enseignant continuant le cours alors que la classe n'est pas à l'écoute), les élèves sont complètement en dehors du processus d'apprentissage et ne s'impliquent pas du tout en classe. Ils sont parfois littéralement en retrait par rapport au cours et n'ont que faire des remontrances et des critiques de l'enseignant, « vous commencez à m'agacer ! » lance un enseignant, par exemple, mais les élèves continuent de se retourner et de parler avec leurs camarades entre autres activités peu studieuses.

La relation professeur/ élève diffère constamment d'un élève à l'autre. En effet, les enseignants adaptent leur comportement, le ton de leur voix mais également leur implication dans la relation selon l'élève.

Les élèves « timides » sont nettement moins sollicités que les autres et semblent être plus à l'écart. L'enseignant reste néanmoins disponible pour eux mais il ne cherche en tout cas pas toujours à établir la relation, cela dépendant de l'effectif de la classe, mais cela est moins vérifié en demi-classe où certains enseignants ont tendance à aller voir tout le monde individuellement. Le comportement de l'enseignant va également différer selon le comportement de l'élève : le professeur sera beaucoup plus ferme (dans le comportement et dans l'intonation de la voix) envers les élèves perturbateurs et plus disponible pour les élèves déjà au travail. Cependant, l'absence de relation ne signifie pas systématiquement que l'élève n'est pas enrôlé dans le processus d'apprentissage, par exemple, lors de travaux dirigés, l'enseignant s'éloigne du groupe pour les laisser se confronter au savoir, comme le préconise J. Houssaye avec ses travaux sur le triangle pédagogique. Néanmoins, l'enseignant est toujours à disposition en cas de besoin pour guider l'élève si celui-ci se « perd » en chemin. Néanmoins, il est à noter que l'effectif de la classe influe beaucoup sur la mise au travail. En classe entière (trente-cinq élèves), malgré une relation pédagogique bienveillante et très active, un grand nombre d'élèves n'arrivent pas à se mettre au travail, ils prennent la place du « fou » dans le triangle pédagogique (élèves rampants par terre, sur leur téléphone portable ...) alors qu'ils sont bien dans le processus « apprendre » puisqu'ils sont confrontés au savoir directement et que l'enseignant n'est là qu'en cas de besoin.

Tous les enseignants observés interpellent leurs élèves par leur prénom, par ailleurs, sur les quatre professeurs, un seul vouvoie ses élèves. D'après ce dernier professeur « homme », le

vouvoiement permettrait à la fois de conserver une distance avec les élèves, et ce d'autant plus que certains d'entre eux ont une approche plutôt affective. Cela permettrait donc d'établir une « barrière » afin que la relation ne devienne pas « amicale » selon cet enseignant. D'autre part, il s'agirait d'une pratique respectueuse envers les élèves afin de leur transmettre des valeurs de respect et de les positionner dans un statut d'adulte.

Les enseignants sont relativement disponibles pour les élèves durant les applications. Certains professeurs restent au tableau en attendant que les élèves les appellent et d'autres vont circuler entre les élèves durant tout le cours afin de voir chaque élève individuellement, y compris ceux qui ne font pas appel à lui.

Il est intéressant de noter que, lorsque l'enseignant est dans la relation, c'est-à-dire complètement à la disposition des élèves et dans l'écoute active (réponse aux sollicitations) les élèves sont beaucoup plus impliqués dans leur travail. L'ambiance est alors souvent beaucoup plus agréable ; la classe est peut-être parfois plus bruyante mais les élèves sont beaucoup plus actifs, participent davantage et semblent beaucoup plus motivés et impliqués.

Lorsque l'enseignant est principalement centré sur son cours, nous observons un retrait de la part de beaucoup d'élèves, certains allant même jusqu'à dormir sur leur table. L'enquête révèle donc que l'absence de relation éloignerait bien l'élève du processus d'apprentissage comme le dénonce les auteurs. Cependant, cela ne se vérifie pas toujours, même lorsque l'enseignant est très actif, lorsque l'effectif de la classe est très important (35 élèves), malgré la volonté de l'enseignant de mettre en place une relation pédagogique propice au travail, il se crée un effet de groupe qui altère l'efficacité de la mise au travail et l'enseignant se retrouve vite « débordé ». Il doit en effet aller vers ceux qui lui demande de l'aide et y consacre un certain temps pendant que d'autres attendent le bras levé pour de l'aide et que d'autres en profitent pour vaquer à d'autres occupations beaucoup moins scolaires. Ce constat est également ressorti lors des entretiens, les effectifs des classes empêcheraient une relation pédagogique harmonieuse avec l'ensemble de la classe et pousse l'enseignant à adopter des stratégies qu'il juge nécessaires et peut même le pousser à adopter des comportements parfois inappropriés ou qui montrent à l'élève que l'enseignant est dépassé par les événements : « *vos bêtises j'en ai ras le bol !* », « *ce que vous avez c'est une flémingite aigue !* », *petit coup de feuille dans le dos, ton agacé, exclusion d'un élève*. Comme nous l'explique J. Blanc et H. Vayrac (2015), nous constatons ici que l'enseignant recourt en effet à des stratégies pour faire face aux difficultés grandissantes du métier d'enseignant. En effet, comme le précise G. Lapassade (1993), l'enseignant doit aujourd'hui « survivre » en classe alors que le pouvoir de l'enseignant est moindre qu'auparavant et que l'implication des nouvelles générations d'élèves dans leur travail est plus faible.

La gestuelle et les regards ont également une place importante dans la relation avec les élèves, l'enseignant envoie des signaux par simple regard, par exemple un « regard noir » pour signifier à un élève que son comportement est inapproprié sans pour autant arrêter son élan dans le cours ou encore sourire pour entretenir une relation de confiance et de proximité. Les enseignants recourent volontairement et consciemment à ces pratiques relationnelles, ces gestes observés en classe ont des objectifs qui ont été rapportés lors des entretiens :

*Julie : « Je suis parfois de très mauvaises humeur ou fatiguée et ou parce que je sais que ça va être une classe qui va être difficile, donc un peu fermée, j'essaie de plus en plus de ne justement pas m'énerver trop rapidement, parce que je sais que sinon ça va être encore pire, donc j'essaie dans le regard, alors les élèves parfois me disent « madame vous avez pris votre regard noir », j'essaie sans parler de leur montrer qu'ils vont un peu trop loin, certains ne s'en rendent absolument pas compte et cela sert à rien pour d'autres ça peut-être un petit rappel » ;*

*Edith : « Pour éviter de casser le rythme de la classe, ça m'arrive par exemple de continuer mon cours ou mon explication mais de regarder plus attentivement quelqu'un pour lui faire comprendre que là ce qu'il est en train de faire ne convient pas à la classe (...) on est dans le geste qui va remplacer la parole, parce que je considère que soit je l'ai déjà dit plusieurs fois et ça va faire de trop soit. J'ai pas envie que ça casse encore le rythme de mon cours et puis je joue aussi de temps en temps une pièce de théâtre avec eux, alors y'en a qui sont pas dupes, ça les fait d'ailleurs sourire donc ça permet de retrouver cette relation un peu plus détendue, mais parfois dire des choses de façon très théâtrale avec de grands gestes et puis un peu élever la voix etc. ça apporte un peu un effet comique, décalé, ça donne un effet de surprise, ça permet de pas dramatiser ce que je dis et en même temps de faire passer le message ».*

Lors de l'observation, j'ai remarqué que, les enseignants, par un simple froncement de sourcil arrivent à faire comprendre à un élève ce qu'ils souhaitent, les élèves en question s'arrêtent aussitôt mais ne tardent pas, très rapidement, à reprendre de plus belle leur activité « extra-scolaire ».

En effet, comme le souligne Gayet (1995), ces gestes influencent bien l'élève temporairement, cependant, il ne semble pas, au vu des observations en classe, que ceux-ci aient toujours un impact très important sur les élèves, en effet ceux-ci ne prêtent pas une grande attention aux injonctions, y compris gestuelles, du professeur.

## **1.2. Phases des entretiens semi-directifs : la manière de s'exprimer reflète la pensée**

L'observation en classe permet de détecter un bon nombre d'éléments de la relation enseignant/enseigné, cependant, elle ne permet pas de comprendre les raisons des comportements dans la relation pédagogique. J'ai donc réalisé des entretiens semi-directifs avec quatre enseignants de STMG (mercatique, droit et économie, gestion finance, sciences de gestion). Au final, certains enseignants ont une approche similaire de la relation pédagogique mais sur certains points, les avis diffèrent totalement.

Mon échantillon était constitué de deux professeurs « hommes », âgés de 50 ans (Xavier) et 58 ans (Jean-Paul), tous deux mariés et ayant des enfants, ainsi que deux professeurs « femmes » âgées de 42 ans (Julie) et 56 ans (Edith), toutes deux également mariées avec des enfants. Ces quatre enseignants ont suivi un parcours universitaire classique afin de devenir professeur. L'un des enseignants a été interviewé à domicile et les trois autres au sein du lycée dans une salle de classe. Il me semble relativement difficile d'analyser le discours de ces enseignants en fonction de leur profil sociologique dans le sens où la relation pédagogique des professeurs est fonction de beaucoup de facteurs différents, dont des facteurs psychologiques, de personnalité (Gayet, 1995), d'expériences passées aussi bien personnelles que professionnelles. En effet, par exemple, sur les deux hommes interrogés, l'un estime que la relation ne doit pas être affective tandis que l'autre estime au contraire qu'elle doit l'être. Pour comprendre les raisons de ces divergences d'opinions, il conviendrait de réaliser une étude poussée sur chacune de ces personnes (enfance, scolarité, convictions personnelles, personnalité entre autres).

L'analyse de ces entretiens nous permet de mettre en évidence certains points essentiels : tous les enseignants s'accordent sur le fait que la question de la relation pédagogique est primordiale pour les apprentissages des élèves mais qu'elle demeure néanmoins complexe. Les avis concernant la prise en compte de l'affectif dans la relation divergent mais tous s'accordent sur le fait qu'il existe bel et bien des limites à respecter. Les enseignants mettent tous en place des stratégies afin de mener la relation dans le sens voulu, certains pour favoriser les apprentissages des élèves, d'autres plutôt pour favoriser une ambiance de classe sereine propice aux apprentissages. Les enseignants estiment en effet que recourir à des stratégies est nécessaire mais s'accordent également sur les limites qu'elles occasionnent.

Il est également intéressant d'analyser les pratiques langagières des enseignants car parfois, les mots choisis et la façon de les exprimer traduisent autre chose que ce qu'ils sont en train d'affirmer, peut-être de manière inconsciente. Cela peut s'expliquer du fait de la complexité

de la relation pédagogique, des difficultés rencontrées à ce propos par les enseignants face aux attentes de la société et de l'institution en la matière creusant ainsi un écart entre la réalité du terrain et les « normes » attendues.

L'analyse des discours (le genre discursif) permet de mettre en évidence plusieurs points. Il convient d'analyser dans un premier temps, le type de discours, le cadre de l'interaction puis les conduites langagières.

Tous mes entretiens ont commencé sur la base d'un discours « entretien/interview » avec question ouverte et réponse libre et développée de l'interlocuteur. Parfois, le locuteur en face de moi était de type « communicatifs-référentiels » c'est-à-dire que l'entretien était peu hiérarchisé et pouvait s'orienter vers la conversation. En effet, certains enquêtés pouvaient aborder d'eux-mêmes d'autres thèmes au fur et à mesure de l'entretien ou recourir à des explications, argumentations, avec usage de termes plus familiers.

*Edith : « Je pense que c'est quelque chose d'assez naturel, **parce que et puis**, que j'essaie de conserver..., **parce que**, qui dit sourire dit aussi une ambiance plus détendue, **et puis** quand je commence à plus sourire **c'est que** je me crispe quoi. Au niveau de tout ce qui est plutôt physique, la parole on en a déjà parlé mais je suis aussi très attentive à..., voir même j'exagère de temps en temps ça me fait, je souriais quoi **parce que**, pour reprendre un élève, pour éviter de casser le rythme de la classe, ça m'arrive par exemple de continuer mon cours où mon explication mais de regarder plus attentivement quelqu'un **pour** lui faire comprendre que là ce qu'il est en train de faire ne convient pas à la classe ou alors ça peut m'arriver de me déplacer et de faire un petit **toc toc** sur la table pour faire remarquer à l'élève qu'il y a quelque chose qui ne vas pas, donc là on est dans le regard, **donc** là on est dans le geste qui va remplacer la parole, **parce que** je considère que soit je l'ai déjà dit plusieurs fois et ça va faire de trop soit j'ai pas envie que ça casse encore le rythme de mon cours, **et puis** je joue aussi de temps en temps une pièce de théâtre avec, alors y'en a qui sont pas dupes, ça les fait d'ailleurs sourire **donc** ça permet de retrouver cette relation un peu plus détendue mais parfois dire des choses de façon très théâtrale avec de grands gestes **et puis** un peu élever la voix etc. ça apporte un peu un effet comique, **alors que**, je fais pas le clown c'est pas ça mais dire les choses de façon décalée ça donne un effet de surprise »*

Ainsi, les réponses des enquêtés pouvaient être relativement développées et spontanées dans une expression sincère à mon égard. J'avais, au préalable, présenté cet interview à mes collègues comme étant nécessaire dans le cadre de mes études et j'avais ainsi, vis-à-vis d'eux, le statut d'étudiante en quête de réponses de la part de professionnels expérimentés prêts à m'aider. Une enseignante a eu à plusieurs reprises recours à la pédagogie par analogie, à l'« explication



didactique » pour illustrer ses propos. Nous retrouvons ici le discours « identitaire » de l'enseignante face à une étudiante.

*Edith : « Alors là, si tu veux, je vais faire référence à tout ce que j'ai pu apprendre au coaching, y'a, tu sais on dessine souvent l'inconscient sous forme d'un iceberg donc y'a le conscient c'est ce qu'on voit de l'iceberg, y'a ce qui est au fond, l'inconscient où là à moins de faire de la psychanalyse, à mon avis, on Il n'y touche jamais, et puis il y a la zone intermédiaire juste en dessous de la surface, et c'est sur cette zone là que l'on peut jouer ».*

Une autre analyse langagière permet de mettre en évidence que la relation pédagogique n'est pas quelque chose qui est acquis à un moment donné, les enseignants que j'ai interrogés ont entre 15 et plus de 35 ans d'expérience, et malgré cette ancienneté, lorsqu'ils parlent de relation pédagogique, la formulation « j'essaie » apparaît systématiquement et à de multiples reprises (13 récurrences pour un enseignant, 21 pour un autre, 2 pour le professeur le plus expérimenté, 9 pour un autre).

Ceci traduit donc que les enseignants tâtonnent toujours en matière relationnelle, un peu moins en fin de carrière, une explication peut être que les rapports humains sont par nature complexes, de plus les élèves sont tous différents, la société change, donc les pratiques relationnelles doivent s'adapter aux nouveaux comportements. De toute évidence, l'enquête révèle que la relation pédagogique n'est jamais une pratique acquise au vu de ces entretiens.

*Xavier : « Tout le monde dit ça mais c'est vrai que les élèves qu'on avait avant, d'avoir la confiance venait plus facilement, maintenant bon on voit bien on est quand même un peu plus obligé de les surveiller donc c'est..., de les stimuler c'est pas évident » ;*

L'autre explication vient du fait qu'une grande part d'inconscient vient altérer la pratique relationnelle des enseignants comme le souligne certains auteurs. En effet, ces derniers essaient de mettre en place une relation saine, respectueuse etc. mais tous s'accordent sur le fait ne pas pouvoir contrôler leur comportement en permanence et ils y voient là un risque d'altération de la qualité de la relation et donc de l'implication des élèves au travail comme le souligne C. Alvarez (2016) :

*Edith : « (...) heu, comment j'en prends conscience ? dans ces cas-là, principalement en essayant d'être à l'écoute de mon ressenti, il peut y avoir par exemple à un moment donné un ressenti(...) à partir du moment où j'ai détecté qu'il y avait un ressenti particulier c'est plus facile ensuite de pouvoir s'auto observer (...) si moi je me rends pas compte que je suis agacée je vais répondre sèchement (...) certains s'en rendent compte et le disent tout de suite et dans d'autres cas, si ça va*

*loin ça dépend de quel niveau de degré de réaction on est mais si va loin ça peut casser la relation, complètement » ;*

*JP : « alors si on se laisse aller, si on est dans des cas où on s'aperçoit que la relation devient plus prégnante, plus forte, plus, plus, où il peut y avoir des conflits ou au contraire le lien est trop fort sur le plan affectif faut se méfier à ce moment-là, faut se poser des questions, l'enseignant a le devoir de se poser des questions, si là il est pas en train, inconsciemment d'agir dans un sens qui ne permet pas d'établir de relation saine avec l'élève, alors on en a pas forcément conscience, c'est pour ça que je pense qu'il faudrait, il serait nécessaire qu'il y ait au sein des établissements scolaires ou en tout cas dans le système scolaire, il faudrait qu'il y ait absolument pour les profs la possibilité d'aller régulièrement consulter des psychologues spécialisés dans l'éducation et qui permettrait à l'enseignant d'aller décrypter, exactement comme le font les thérapeutes eux-mêmes » ;*

De manière générale, il ressort de l'étude l'importance d'engager une relation respectueuse avec les élèves, certains enseignants évoquent en premier lieu le respect de l'élève envers le professeur :

*Xavier : « Alors moi, je pense que d'abord il faut partir du respect, on l'obtient que si on a réfléchi sur l'autorité, le pouvoir qu'on a aussi par rapport aux élèves, à la domination et puis l'influence qu'on a et je pense, il faut faire très attention, je crois, de pas abuser de son autorité et de savoir quand même qu'on a un pouvoir et, ce pouvoir, il faut surtout éviter donc de l'utiliser pour tyranniser autrement on n'a pas le respect des élèves » ;*

*Edith : « On peut pas, à mon sens, on peut pas avoir de relation pédagogique saine et efficace sans avoir le respect de l'élève » ;*

Tandis que d'autres professeurs visualisent dans un premier temps le respect du professeur envers l'élève :

*JP : « depuis que j'enseigne j'ai toujours mis en avant le fait que la relation entre l'élève et l'enseignant doit être une relation de respect mutuel et de confiance où l'élève sent que la personne qui est là, qui l'accompagne, l'enseignant, est là pour les aider pas pour les juger, pas pour les sanctionner (...) en leur disant par exemple, surtout quand je démarre l'année, qu'il est tout à fait normal qu'ils ne comprennent pas tout, il est normal qu'ils se trompent, moi-même je ne comprends pas tout, je peux faire des erreurs, c'est tout à fait humain, il n'y a aucun jugement*

*de valeur de ma part envers eux (...) si la relation est rompue par manque de respect tant de la part de l'élève à l'égard du prof que du prof à l'égard de l'élève, la relation étant rompue, il n'y aura aucun apprentissage possible »* selon le professeur le plus âgé ;

*Julie : « Je me rends de plus en plus compte que les élèves sont très sensibles au respect qu'on peut leur porter et qu'ils apprécient qu'on soit respectueux de leur personne mais que paradoxalement ils ne sont pas toujours très respectueux vis-à-vis de l'enseignant »* selon l'enseignante la plus jeune.

Ces différents discours tantôt tournés vers l'élève tantôt tournés vers le professeur, démontrent le point de vue de l'enseignant, certains cherchent à obtenir le respect dans un premier temps de leurs élèves, condition nécessaire pour poser une base relationnelle saine, d'autres évoquent en premier lieu la nécessité de respecter l'élève mais tous estiment que ce respect de l'adolescent est conditionné au comportement du professeur (« ne pas abuser de l'autorité, ne pas juger...»). Il apparaît que l'expérience permette au professeur d'avoir un certain recul sur sa pratique relationnelle. En effet, l'enseignant le plus âgé accorde autant d'importance au besoin de respect pour l'élève que pour lui-même, celui-ci déclare faire ainsi depuis toujours, tandis que l'enseignante la plus jeune est en train de découvrir ce besoin émanant de l'élève. Il apparaît que l'expérience soit un facteur permettant de prendre conscience des besoins des élèves et des conditions à mettre en place pour une relation pédagogique saine. Cependant, ce facteur n'est pas unique, en effet les deux autres professeurs, eux aussi expérimentés, n'ont pas cette même approche du respect mutuel. Il apparaît donc essentiel, pour bien comprendre les approches, de prendre en considération la personnalité de chacun, le vécu personnel, en d'autres termes les facteurs psychologiques comme le souligne Cosmopoulos (1999).

Sur les quatre enseignants interrogés, l'un d'entre eux axe plus la relation pédagogique sur l'autorité (homme). Ainsi le vocabulaire employé par ce dernier évoque une relation de rapport de force davantage tourné vers le contrôle de la classe *« manager, sans être tyrannique, les élèves sont suffisamment forts, j'utilise l'ironie, c'est pas toujours sympathique, ça sent le brulé, changé le fusil d'épaule »*.

*Moi : « L'objectif de la relation pédagogique pour l'enseignant ? »*

*Xavier : « D'abord, pour moi, c'est mon métier et il y a aussi le fait d'avoir le plaisir je pense qu'on peut pas travailler si on a pas le plaisir avec les élèves (...) Pour que ça fonctionne, autrement le groupe ne peut pas fonctionner, on a pas de relation interpersonnelle, on n'est pas*

*en face à face donc moi le groupe il doit fonctionner que si effectivement il y a une autorité et que l'autorité soit respectée »*

Il est intéressant ici de revenir sur le terme « manager la classe » qui revient à deux reprises dans le discours de ce professeur, manager signifie « diriger, gérer » et est emprunté au monde de l'entreprise. L'enseignant voit donc son groupe classe comme une équipe dont le « manager » est aux commandes. Cependant, l'enquête révèle que « professeur homme » ne rime pas nécessairement avec « autorité », en effet, l'autre « enseignant homme » interviewé insiste quant à lui davantage sur la nécessité d'une relation affective.

Nous pouvons également relever le recours récurrent à des verbes tels que « je crois, je trouve, je pense » de la part des quatre enseignants pour exprimer leur point de vue. Ainsi, nous constatons qu'il y a peu de certitude quant à la relation envisagée avec les élèves traduisant ainsi toute la complexité de sa mise en place par les enseignants.

Concernant l'implication dans l'entretien, certains professeurs alternent entre l'utilisation du « je » et celle du « on ». Lorsque l'enseignant évoque ces opinions, « je pense que », il a recours au « je », il évoque sa vision personnelle des choses, mais souvent, lorsque l'enseignant évoque ce qui est réalisé dans les faits ou ce dont il est certain, il emploie le « on » pour parler de lui et du corps enseignant en général, afin de généraliser la pratique « on ne peut leur demander d'être courtois si... », il se place au niveau de l'Enseignant, du statut représenté et non plus de l'être-humain. Il évoque aussi le « on » pour parler de lui et de ses élèves « on discute », laissant ici l'élève prendre place dans la relation qu'il instaure avec lui. Cette observation est valable pour les quatre enseignants interviewés.

## **2. Des hypothèses confirmées, infirmées et d'autres plus mitigées**

### **2.1. La relation pédagogique : un pilier dans le processus d'apprentissage des élèves**

L'enquête met en évidence que la relation pédagogique aurait un impact direct sur la motivation et l'implication des élèves en favorisant une participation plus active en classe et permettrait donc d'acquérir les connaissances plus aisément. Ceci a été vérifié lors de l'observation en classe (les élèves sollicitent constamment l'enseignant pour avancer dans leur travail). Comme le défend Cosmopoulos (1999) en estimant qu'elle disposerait intrinsèquement d'un aspect éducatif, la relation enseignant/enseigné serait donc bien au cœur des apprentissages et occuperait une place prépondérante dans la classe pour les enseignants :

*Julie : « Elle est indispensable, centrale, sinon, c'est l'armée on donne des ordres, c'est plus une relation pédagogique donc ça n'a aucun sens ».*

C'est cette relation qui permettrait en effet la transmission des connaissances à condition d'être adaptée à chaque élève, elle doit donc être différenciée :

*Xavier : « Il y en a certains (élèves) il faut faire, bon j'ai tendance à élever un peu la voix, je le ferais beaucoup moins avec certains élèves parce que plus fragiles, avec certains autres élèves je sais qu'il y a besoin de confrontation, qu'il faut les faire plier parce que c'est comme ça ».*

Il ressort donc que cette prise en compte individuelle met les élèves en confiance et leur permet de se sentir reconnus et valorisés. Néanmoins, la relation ne peut pas être égalitaire, comme le préconise Marsollier (2004) puisque certains élèves auront besoin de plus d'attention que d'autres. Cependant, la notion d'égalité se retrouve au niveau du respect des règles communes qui, pour le coup, se doivent d'être les mêmes pour tous. En effet, il ne doit pas y avoir de « privilège », de « passe-droits » car c'est cela qui ferait naître un sentiment d'injustice.

La relation pédagogique a donc un effet considérable sur l'enrôlement des élèves dans le processus d'apprentissage. En revanche, l'impact de la relation enseignant / enseigné sur la construction personnelle de l'adolescent est à relativiser, en effet, les avis divergent sur ce point :

*Xavier : « Nos élèves, donc, ils se construisent bien sûr chez eux, à travers la relation avec leurs parents avec leurs amis mais ils se construisent aussi à l'école, c'est quand même une grande partie de leur temps ils passent à l'école donc effectivement on a un impact important, on montre une voie à suivre, une façon de se comporter ».*

Pour certaines, la relation pédagogique permettrait donc de véhiculer des valeurs d'écoute, de respect et de considération de l'autre. Cela permettrait aux élèves de s'intégrer plus facilement dans la société, notamment grâce à la confiance acquise. La relation doit donc être fondée sur la bienveillance, l'encouragement et la valorisation permanente (féliciter par exemple). Selon les enseignants, il ne faut en aucun cas rabaisser un élève au risque de bloquer toute relation, ce qui aurait pour conséquence un sentiment d'échec et un risque de rejet des apprentissages par ce dernier. Ces avis sont largement partagés par la plupart des auteurs.

En revanche, d'autres enseignants sont plus mitigés sur la question de l'impact de la relation pédagogique sur la construction des individus :

*Moi : « construction personnelle, épanouissement personnel est-ce que la relation avec les enseignants va contribuer à ça ? »*

*Edith : « je l'espère, j'espère parce que ça, c'est la cerise sur le gâteau, notamment quand tu parles de confiance en soi parce que le système scolaire est quand même un sacré destructeur de confiance en soi, si on fait pas gaffe, avoir des mauvaises notes pour certains élèves, à répétition, c'est très très compliqué, donc restaurer la confiance en soi de certains élèves c'est sûr que c'est important (...) si tu veux respecter l'élève en tant qu'individu et éviter de lui bousiller sa confiance en soi ça veut dire que quand tu lui rends sa copie t'a intérêt à être dans la communication non violente et puis lui expliquer pourquoi (...) y'a aussi toutes les compétences, savoir-faire et savoir-être, pour moi les savoir être ça va avec, donc c'est dans la construction personnelle de l'élève, alors c'est principalement au lycée, gagner en autonomie, se responsabiliser dans ses apprentissages » ;*

*Julie : « là, je sais pas, là je suis pas certaine, enfin peut être pour certains la relation pédagogique permet de se construire et de grandir mais je ne pense pas avoir une telle importance pour mes élèves ça serait un peu ambitieux et prétentieux ».*

Nous constatons donc ici que les avis sont partagés et les résultats beaucoup plus difficiles à mesurer puisque cela revêt une grande part d'inconscient et de psychologie, cette étude mériterait donc d'être davantage approfondie. Les enseignants s'accordent toutefois sur leur rôle qui consiste à aider l'élève, l'individu à se responsabiliser et à devenir autonome. Il s'agit en effet d'un des enjeux relevés par Cosmopoulos (1999) : permettre à l'élève de s'émanciper.

Il apparaît que la relation doit donc trouver un équilibre entre bienveillance et autorité et nécessite une adaptation permanente. Les observations et les entretiens ont montré qu'une relation « trop » bienveillante où l'autorité manque ne sera pas propice à l'enrôlement de l'élève dans son apprentissage, inversement, trop d'autorité, voire d'autoritarisme, peut conduire à un blocage ou au conflit de la part des élèves.

*Edith : « C'est une adaptation de la relation parce que y a un moment donné, c'est toujours cet équilibre entre fermeté et bienveillance, parce que à un moment donné je sens que la fermeté risque d'aboutir à un conflit, soit je ... j'agis autrement ».*

La relation pédagogique peut cependant être altérée, voire brisée dans certains cas. Sans le vouloir, les enseignants peuvent avoir des propos ou des comportements qui vont altérer la qualité de la relation et la plupart s'accordent sur la dangerosité de ces situations pour la poursuite des

apprentissages de l'élève dans ce cours. Par conséquent, les enseignants interrogés y portent donc une attention toute particulière :

*Julie : « je me rends compte aussi qu'on peut parfois être non respectueux de l'élève sans même s'en rendre compte, donc du coup on peut être plein de bonnes intentions et être non respectueux parce qu'on a un décalage parfois de génération et ce que l'on dit peut être mal ressenti parce qu'on a pas non plus les mêmes codes (...) On en prend parfois conscience quand les élèves nous en font la remarque (...) j'essaie d'être attentive au vocabulaire que j'utilise pour pas nuire à la relation avec les élèves parce qu'effectivement parfois ça peut être quelque chose qui va dégénérer ensuite (...) ils se bloquent un peu, ils partent du principe que le prof est méchant et qu'on n'est pas gentil et que du coup ils n'ont pas envie de faire l'effort, même en terminale les élèves sont très sensibles à l'aspect affectif, ça veut dire que si ils se sentent considérés par le professeur ils vont forcément travailler ».*

Il apparaît que les enseignants ont également tendance à « cataloguer » les élèves, à avoir des aprioris malgré la volonté de ne pas le faire, cela reste compliqué parce que ce sont des êtres humains et que parfois cela se passe au niveau de l'inconscient comme nous l'explique Weigand et Hess (1994). Par conséquent, les jugements de valeurs peuvent être perçus par les élèves et peuvent littéralement bloquer la relation avec l'enseignant et donc également altérer les apprentissages. Les enseignants ont tendance à rectifier ces erreurs de jugement lorsque les élèves leur font comprendre et par conséquent, ce genre de situation aurait tendance à se régler assez aisément à condition que le professeur mette en place une réelle communication, comme le préconise les auteurs.

*JP : « A partir du moment où l'élève ressent qu'il y a un jugement de valeur, la relation pédagogique risque effectivement d'être affectée, ça c'est clair et net. Donc il faut que les élèves soient respectés en tant que ce qu'ils sont et non en tant que ce que moi je voudrais qu'ils soient, ils sont ce qu'ils sont et je prends en compte ce qu'ils sont sans porter de jugement de valeur à cet égard par contre par ailleurs, il y a quand même des valeurs à respecter, justement le fait qu'on se respecte, c'est la première valeur le respect » ;*

*Julie : « Le jugement de valeur parfois peut pénaliser, peut brouiller un peu cette capacité d'écoute, ça veut dire qu'on a parfois une façon d'interpréter les élèves qui va brouiller notre écoute possible, du coup, ce qu'il va nous dire on va peut-être même pas l'entendre parce qu'on part du principe qu'il est comme-ci ou comme ça et du coup il y a plus de communication (...) je n'ai pas le souvenir sur mes quinze années d'anciennetés, je n'ai pas de souvenir de vrai cassure*

*définitive jusqu'à à la fin de l'année (...) il y a quand même eu toujours une remédiation ou quelque chose qui a changé en cours d'année » ;*

*Xavier : « C'est vrai qu'on a tendance à, on a trente-cinq élèves c'est vite fait, y'a une catégorisation qui se fait automatiquement, moi je sais bien, même si j'essaie de l'éviter, je sais que comme tout le monde je pense, je ne suis pas unique, j'espère, là aussi on est des êtres humains et puis bon ils nous titillent, ils nous embêtent depuis un moment et effectivement ça sort (...), il m'est arrivé d'être, d'être très direct et j'ai trouvé de regretter, parce que les mots me sont sortis plus vite que je ne l'aurais voulu et le regretter, je dis ça a un impact, j'ai fait mal pour rien (...) après j'ai rectifié le tir ».*

Comme le préconisent C. Alvarez (2016) et Rosenberg (1999), une autre enseignante met en pratique la communication non violente *« t'a intérêt à être dans la communication non violente »* selon Edith pour ne pas altérer la confiance des élèves lorsque quelque chose de désagréable doit leur être dit.

Il peut donc arriver que consciemment ou non, l'enseignant tiennent des propos blessants ou adoptent une relation inappropriée avec l'élève (gestes brusques sans aller jusqu'à la violence physique). Ces incidents peuvent affecter l'élève et son implication dans son travail parce que les adolescents sont toujours, pour certains d'entre eux, dans ce rapport affectif avec l'adulte et de plus, parce qu'ils sont demandeurs de « justice » et, si un élément leur paraît injuste, ils risquent de se mettre en retrait, en position de défense. Par ailleurs, la motivation n'est généralement pas extrinsèque pour des jeunes de cet âge-là qui ont donc besoin d'une relation pédagogique particulière, emprunte à la fois de bienveillance et d'autorité, pour se mettre au travail.

Cette analyse permet donc de mettre en exergue que la relation pédagogique a une forte influence sur l'enrôlement de l'élève dans son apprentissage et elle aurait semble-t-il également une certaine influence, plus difficile à mettre en lumière, sur la construction personnelle de l'adolescent. Il apparaît qu'elle doit être fondée à la fois sur la bienveillance mais également sur l'autorité comme le préconise la plupart des auteurs. Enfin il faut bien prendre conscience que certaines pratiques peuvent inconsciemment se révéler néfastes pour l'élève, pour lui-même et pour son apprentissage, néanmoins, en adoptant une communication non violente avec l'élève, il y aurait en général un moyen de rectifier.

La relation pédagogique est ainsi complexe et intègre tout un tas de pratiques, tantôt jugées dangereuses par certains auteurs, tantôt jugées indispensables pour les enseignants, voyons maintenant plus dans le détail ces différents aspects de la relation pédagogique.



## 2.2. Certaines stratégies relationnelles indispensables et d'autres plus discutables

Les enseignants interrogés s'accordent tous sur la nécessité de mettre en place des stratégies relationnelles pour enrôler les élèves dans le travail. Certaines stratégies sont délibérées : « le système de la carotte » par exemple serait nécessaire pour inciter les élèves à travailler. Il en ressort donc que la motivation intrinsèque des élèves est insuffisante et par conséquent, comme le déplore certains auteurs, les élèves travaillent parce que l'enseignant met en place des stratégies. Ainsi, lors des observations j'ai pu noter que s'il n'y avait pas de stratégie, s'ils ne perçoivent pas d'enjeu immédiat pour eux, les élèves ne se mettaient pas au travail. Il est difficile, voire quasi impossible pour un enseignant de mettre les élèves au travail sans stratégie, ceci ne semble pas avoir de conséquence négative pour l'élève, en tout cas visible, contrairement à ce que dénonce certains auteurs.

Les auteurs estiment pour leur part que recourir à ce type de stratégie peut relever de la manipulation. Bien que cette manipulation puisse avoir un intérêt « bénéfique » pour les élèves, les enseignants interrogés n'acceptent pas toujours ce terme pour parler de leurs pratiques. Ils définissent plutôt la manipulation comme étant quelque chose de néfaste, mais lorsque la manipulation est reconnue « positive » pour l'élève, alors les enseignants n'y voient pas de potentiel danger, cela ferait partie de leur mission de mettre ces pratiques en œuvre :

*Xavier : « C'est pas manipuler que d'utiliser la carotte quoi, c'est la même chose au niveau donc de tout ce qu'on leur demande de faire ou de les menacer, c'est pas de la manipulation » ;*

*Moi : « mais y'a bien de la manipulation ? »*

*JP : « mais comme il y aurait dans toutes relations humaines, je veux dire, dans toutes relations humaines il y a manipulation dans ce cas là parce qu'on cherche à faire en sorte que celui qui est en face de vous ne parte pas en courant, donc si vous voulez qu'il trouve un intérêt à la relation, il faut bien mettre enfin consciemment ou inconsciemment faire en sorte que la personne trouve un intérêt à cette relation en question, et à ce que vous lui proposez » ;*

*Edith : « han ! le mot manipulation, c'est un mot très compliqué alors pourquoi parce que c'est comme le mot conflit, il prend un sens différent selon les gens, donc la manipulation pour certains c'est juste essayer d'influencer quelqu'un, si on s'arrête à cette définition-là, parfait ! c'est notre boulot d'essayer d'influencer l'élève ; par contre pour d'autres personnes, quand on utilise le mot manipulation, c'est une influence mais avec derrière une intention un peu mauvaise, dans ces cas-là on doit pas bien évidemment pas être des manipulateurs (... )là on est vraiment sur l'influence, limite manipulation effectivement puisque là mon intention c'est l'élève a une sanction et j'essaie*

*que cette sanction le fasse réfléchir à un thème ou à un autre.... Manipulation avec intention positive mais ouais là je suis dans la manipulation » ;*

*Moi : « et est-ce que tu penses que les élèves s'en rendent compte, qu'il y a des fois des stratégies ou de la manipulation, même si c'est pour les faire avancer ?*

*Julie : je ne sais pas, je sais pas si c'est vu comme étant de la stratégie de la manipulation ou plutôt une... j'en ai aucune idée plutôt comme une façon d'éviter que ça ne prenne des proportions trop importantes, plutôt une stratégie, c'est plutôt vu comme un évitement pour contourner le problème, contourner le problème plutôt, voilà »;*

La stratégie d'autorité qui consiste à organiser un cadre avec des règles est largement adoptée par les enseignants « *on en parle en début d'année, on établit des règles de vie de classe* » selon Xavier, les enseignants n'hésitent pas à recadrer lorsque cela s'avère nécessaire (un élève exclu pendant l'observation d'un cours parce qu'il se déplaçait pour aller bavarder avec ses camarades malgré les rappels à l'ordre). Cette stratégie permettrait de poser une relation saine et de confiance, par ailleurs, une fois cette confiance gagnée, elle légitimerait l'autorité selon un professeur mais il faut veiller, selon un enseignant à ne pas tomber dans les travers de l'« autoritarisme » ou la « tyrannie », notamment lorsque l'on a des classes relativement difficiles car cela altérerait davantage la relation pédagogique. Comme le défend Briclher (2008), cette stratégie permet donc de donner du sens à la vie en société aux élèves grâce à la mise en place d'une structure.

Contrairement à ce que disent les auteurs J. Blanc et H. Veyrac (2015), les enseignants ont plutôt conscience des méfaits de certaines stratégies et notamment des dangers liés au recours à l'humour. Par conséquent, plusieurs enseignants essaient de limiter le recours à cette stratégie ou d'y recourir avec précaution :

*Edith : « par moments, face à une situation, on peut être dans l'humour, l'humour se manie avec beaucoup de précaution, parce que moi j'ai 56 ans, j'ai pas le même niveau de langage que les élèves, du fait de mon âge, j'ai pas le même humour, y'a des choses que eux disent en disant « mais c'est pour rire » et moi je supporte pas parce que je considère que c'est du domaine plus de l'agression verbale. Et puis d'un autre côté ça m'arrive de dire les choses avec humour et de me rendre compte que c'était peut-être un peu trop, mais par rapport à la réaction des autres, et c'est là que je me rends compte finalement pour eux en tant que jeune de 17-18 ans je suis peut-être allé trop loin, et puis l'humour c'est une arme parmi la plus forte » ;*

*Xavier : « L'humour, j'utilise mais de moins en moins l'humour avec les élèves (...) parce qu'on a un problème avec nos élèves, on a un profil d'élèves qui n'est plus le même, on a un capital culturel qui n'est pas le même, qui est différent, ils ne comprennent pas le même sens aux mots ou ils n'ont pas le même humour, ils ne comprennent pas certaines choses donc brusquement ils ont l'impression qu'on les insulte (...) ce n'est pas l'objectif, donc j'utilise de moins en moins avec les élèves qu'on a aujourd'hui, mais je le fais quand même, mais plus dans le ton, j'utilise l'ironie, c'est pas forcément toujours sympathique, je ne devrais pas mais ça m'arrive parce que je me dis ce n'est pas possible là ! je suis ironique dans le ton plus que dans les mots »* pour un autre enseignant qui estime parfois regretter certains propos après coup et qui n'hésite pas à communiquer avec l'élève, à mettre les choses à plat pour assainir la relation et éviter qu'elle ne se dégrade.

Néanmoins, cette stratégie semblerait efficace, dans certaines situations, pour désamorcer des relations conflictuelles.

*Julie : « Moi, j'essaie d'utiliser un peu plus l'humour parce que je maîtrise mieux ça, je pense que ça permet de désamorcer soit des conflits ou des petites oppositions ».*

Le risque réside alors dans la possibilité de blesser un élève qui, encore adolescent, peut se « braquer » vis-à-vis de l'enseignant s'il se sent « attaqué » (bien que l'attaque puisse être totalement involontaire de la part de l'enseignant). Par conséquent, l'implication au travail peut être affectée si l'adolescent n'est pas assez mature pour se trouver une raison interne de se mettre au travail. Recourir à l'humour peut donc blesser un élève dans son « moi » et freiner son implication au travail comme le déplore les auteurs.

Il apparaît donc que le recours à l'humour soit de plus en plus limité en raison de l'écart générationnel entre élèves et professeurs. Cependant, selon les aptitudes personnelles et l'aisance de chacun, recourir à l'humour permettrait dans certaines situations d'éviter d'en arriver au conflit. Cette pratique peut donc être légitimée lorsque ne pas y recourir ou choisir une autre méthode de communication plus abrupte aurait des conséquences encore plus graves pour la relation entre l'élève et le professeur.

Par ailleurs, la stratégie de « non prise en charge de l'élève » dénoncée par J. Blanc et H. Veyrac (2015) est véritablement à éviter. Cependant, il apparaît que cela n'est pas toujours facile à mettre en œuvre pour les enseignants compte tenu du contexte dans lequel ils exercent leur métier.

En effet, pour certains élèves en décrochage ou très en difficulté, la relation pédagogique est la dernière bouée de secours, le dernier outil ou tout du moins le plus important pour essayer de « récupérer » l'élève, il est donc essentiel de maintenir le lien en particulier avec lui :

*JP : « la seule chance avec ces élèves-là qui sont en difficulté, c'est justement d'amener la relation pédagogique au plus haut niveau je dirais, encore plus avec ceux-là qu'avec ceux qui ont moins de difficultés, ceux-là ont besoin de sécurité, de se sentir, épaulés, en confiance, ils ont encore plus besoin que les autres, qu'il y ait une relation de respect, d'encouragements, une relation où l'élève va sentir que le professeur va s'intéresser à lui et cherche à le faire évoluer dans le bon sens, malgré les difficultés qui peuvent se présenter et que le prof reste positif pour l'élève, pour l'aider à progresser face aux difficultés ».*

Néanmoins, il est très difficile pour les enseignants de gérer ces situations et il est parfois nécessaire de délaissé la relation avec certains élèves lorsque la situation pourrait nuire au reste du groupe. Bien que cela soit regretté, les enseignants estiment ne pas avoir suffisamment de moyens pour pallier à cette problématique. Ainsi, lorsqu'un élève se retrouve en décrochage, certains enseignants, après avoir essayé de consolider la relation pour « récupérer » l'élève, peuvent se voir abandonner :

*Edith : « mettre un élève à l'écart ça a un impact négatif, je le fais pas, j'ai du mal à dire pourquoi mais ça me plait pas, un élève qui refuse de travailler, il peut avoir la sanction d'être exclu du cours mais faire un pacte avec lui et le laisser...c'est baisser les bras et je trouve que c'est vachement négatif vis à vis du groupe, on envoie un message au reste du groupe, y'a un élève qui dans ma classe a le droit de ne pas travailler, ouf, c'est dur de gérer le groupe après ça !(...) le problème dans ces situations-là, la relation elle part mal quoi, elle part biaisée dès le départ puisque nous, notre mission c'est de faire que les élèves progressent, si y a un rejet complet ou un élève qui refuse (...) on fait pas boire un âne qui n'a pas soif (...) Pour revenir aux élèves qui veulent pas, on peut rien faire enfin moi, à mon sens j'ai pas encore trouvé quoi faire donc malheureusement c'est quelque chose que j'aime pas mais au bout d'un moment, généralement au cours du 2ème trimestre, bah je laisse un peu tomber, je laisse un peu tomber dans la mesure où c'est quand même vraiment, vraiment bouffeur d'énergie d'essayer au départ de les faire partir quoi, donc faire démarrer un élève qui n'arrive pas à démarrer, han ».*

*Julie : « Ça c'est difficile parce que du coup on a peu de clés, on a peu de portée sur ces élèves (...) vu les effectifs aujourd'hui, un élève qui n'a pas envie, me semble mal parti (...), il me semble pas avoir le temps de changer ma façon, on peut être dans l'analyse et comprendre ce que je suis*

*en train de faire pour essayer de le modifier, ça se fait peut être d'une façon naturelle et intuitive mais j'ai du mal à prendre autant du recul élève par élève, c'est difficile, c'est compliqué de faire tout ça (...) en fait on a pas de solution de la part de l'institution (...) c'est une façon pour nous de battre en retraite et de démissionner, enfin ça veut dire que quand on en arrive à laisser un élève de côté, le laisser dormir, ça peut être une marque de démission, en fait une forme de démission parce qu'en fait, c'est aussi une façon de, « je préfère le saborder lui puisque de toute façon il a pas envie, comme ça je peux m'occuper des autres parce que si je consacre trop de temps à lui ou j'essaie, je vais en perdre cinq autres à la place » (...) ça oblige à faire des choix qui sont pas forcément toujours très valorisants pour l'enseignant » ;*

L'enquête révèle donc que la mise en place de stratégies relationnelles au sein de la classe paraît nécessaires pour les professeurs afin d'amener les élèves dans le sens voulu mais cela ne leur serait pas préjudiciable. Les élèves n'ont pas toujours envie de suivre le chemin montré par le professeur car ils n'en perçoivent pas l'intérêt pour eux, qui doit alors mettre en place des stratégies et essayer d'influencer l'élève pour le mobiliser dans les apprentissages. Il convient toutefois de rester très prudent lorsqu'on recourt à des stratégies car celles-ci présentent des limites, notamment lorsqu'elles peuvent affecter la personne même de l'élève. La relation doit certes être sincère, mais, dispenser un cours relève parfois du « théâtre » comme le remarque un professeur et la complexité apparaît souvent du fait des effectifs importants dans les classes où il est alors difficile de mettre en place une relation purement et seulement bienveillante, il faut aussi prendre en compte le fait qu'en face, les individus que sont les élèves ne vont pas toujours être tous réceptifs au professeur.

L'influence peut également passer par le besoin d'affection de certains élèves, dans ce cas-là, les avis sont plus partagés.

### **2.3. La relation pédagogique affective : une question en débat entre les enseignants**

Pour certains, l'enseignant doit parfois prendre en compte l'affect des élèves car certains parmi ces derniers ont besoin d'affection ou sont en recherche de repères.

*Edith : « Chloé, c'est vraiment l'exemple typique d'une gamine avec qui la relation est extrêmement importante, elle fonctionne beaucoup à l'affectif, y en a d'autres comme ça (...) les élèves encore au lycée fonctionnent à l'affectif, moi je dis ça comme ça, fonctionnent à l'affectif, donc ils vont bien travailler s'ils aiment le prof ».*

Concernant la prise en compte de l'affect des élèves, les enseignants estiment que cet exercice présente quelques difficultés. En effet, le piège résiderait dans la possibilité de se « laisser déborder » et de ne voir les élèves travailler « qu'à l'affectif » selon une enseignante. Il conviendrait alors de rassurer certains élèves, de tous les encourager et d'en « brider » d'autres compte tenu de leur comportement (« trop à l'aise », « en recherche de repère »). Un autre enseignant estime quant à lui que l'affectif ne doit absolument pas entrer en jeu. Il s'agirait selon lui d'une barrière à ne surtout pas franchir au risque d'engendrer un respect moindre vis à vis de l'enseignant et de rompre la relation pédagogique en elle-même :

*Xavier : « Ce que je ne veux pas dans ma relation avec les élèves c'est ce côté « le professeur ne m'aime pas », il n'y a pas d'amour entre nous, il n'y a pas d'affection, on apprécie ou on apprécie pas mais bon moi je ne veux pas rentrer dans ce schéma-là, c'est vrai que je suis pas proche des élèves, je suis à leur écoute en tant que professionnel mais je ne suis pas à leur écoute en tant qu'individu, je ne veux pas rentrer dans l'intimité de l'élève, moi je pense qu'il faut garder une distance ».*

Les trois autres enseignants estiment que la prise en compte de l'affectif est nécessaire mais doit être limitée pour éviter les situations de dépendance comme cela est souligné par Marsollier (2004) qui défendent cette théorie :

*JP : « Je dirais que oui, par définition, nous sommes des êtres sociaux... l'affectif joue forcément un rôle, alors quand on dit affectif évidemment il s'agit pas d'être dans une relation de dépendance ou ce genre de relation mais c'est une relation où, je reviens à la notion de respect, on respecte la personne en tant qu'individu et non pas juste un numéro, un élève à qui on attribue des notes, il y a une relation personnelle qui s'établie forcément, ce sont deux êtres humains qui sont face à face alors au-delà de ça il y a même un effet de groupe car face à l'enseignant il y a un groupe, on sait très bien qu'il y a aussi de la psychologie de groupe dont il faut tenir compte, si on parle juste de la relation par rapport à chaque élève, il ne peut pas ne pas y avoir de relation affective, c'est impossible, la seule chose c'est qu'il faut que cette relation affective ne soit pas exclusive » ;*

Pour une autre enseignante, l'affectif permet d' enrôler plus facilement l'élève dans les apprentissages, cependant, l'élève n'apprend plus pour lui mais pour faire plaisir au professeur :

*Julie : « Elle n'est pas nécessaire (la relation affective) dans le sens où on n'est pas obligé d'aimer nos élèves et ils ne sont pas du tout obligés de nous aimer, cependant si on les apprécie et*

*qu'ils nous apprécient, ils nous font confiance et on peut avancer franchement mieux, c'est évident. Ça veut dire que la relation, ça veut pas forcément dire être ami ou copain avec les élèves, on n'est pas des copains et on n'a pas à être considéré comme tel, on peut être respectueux en étant, avec le sourire et avec un peu d'humour (...) on peut pas apprendre aux élèves si ils ne nous aiment pas ou qu'ils n'ont pas envie de travailler avec nous, c'est évident (...) quand ils font une bêtise je peux leur dire « mais espèce de cornichon ! », ils le prennent pas mal en fait, alors voilà il y a des choses, sans être dans la complaisance et la proximité »*

Par conséquent, comme le prônent plusieurs auteurs, l'étude révèle qu'il faut voir en l'élève l'individu, l'être humain qu'il est, ceci est vérifié chez trois des enseignants interviewés, un en revanche estime qu'un professeur ne doit voir qu'un élève, que ce n'est pas son rôle de voir « l'individu » derrière et que l'apprentissage sera optimal à cette condition, cela positionnerait également l'élève en tant qu'adulte et cela l'aiderait à grandir (acquérir de l'autonomie etc.).

Les autres enseignants s'accordent eux sur la nécessité de prendre en compte les besoins affectifs des élèves pour les aider à acquérir la confiance en eux nécessaire à leur émancipation, ceci étant possible à condition de ne pas rentrer dans un cercle vicieux affectif. Il faut donc poser des limites à ce type de relations, elles peuvent être affectives mais pas amicales sinon elles empêcheraient l'élève de s'épanouir et le professeur ne serait plus dans son rôle. De plus, comme le souligne plusieurs auteurs, l'élève risque de ne travailler que pour « faire plaisir au prof ». Néanmoins, il est donc vérifié, en tout cas sur le court terme, que les élèves qui affectionnent leur professeur, éprouvent un certain plaisir ou tout du moins une certaine motivation pour travailler, bien que cette motivation soit extrinsèque. En revanche, rien ne prouve que l'absence de relation affective nuise à la qualité du travail des élèves si une autre relation est mise en place sur la base de stratégie par exemple ou de l'autorité :

*Xavier : « Je pense qu'il faut garder une distance mais c'est pas pour autant que je laisse un mauvais souvenir, je trouve que quand je vois tous mes élèves que je rencontre en ville qui me parlent de l'année qu'on a passé ensemble et ce sont des bons souvenirs (...) et je trouve cela agréable d'avoir des élèves qui par la suite quand on les rencontre, qui ont réussi dans la vie professionnelle, qui viennent nous voir en disant, je me souviens, c'était bien alors des fois c'est vrai qu'avec du recul je me dis mince j'avais pas forcément des relations aussi détendues que ça avec lui mais on a laissé un bon souvenir et surtout on leur a apporté. »*

On remarquera ici, le souvenir agréable associé au pronom « on », donc l'équipe pédagogique, et les relations pas « forcément détendues » associées au pronom « je », l'enseignant qui s'exprime. L'enseignant semble surpris que l'élève puisse garder un bon souvenir de ses cours compte tenu

de la nature de leur relation mais il estime que ses méthodes relationnelles sont positives au final puisque le retour venant de l'élève devenu adulte est gratifiant.

Il semble qu'une part d'affect doit être prise en compte dans le sens où les élèves sont des individus, des êtres-humains à part entière, doués de sensibilité et donc de potentielle souffrance. Il est difficile de ne voir en eux que des récepteurs du savoir et, prendre en compte leurs besoins dans une certaine mesure, peut les aider, les accompagner vers le désir d'acquérir des connaissances, même s'ils ne le font pas seulement pour eux-mêmes. Dans le cas contraire, il se peut que les élèves refusent catégoriquement les apprentissages puisque n'ayant pas encore la maturité suffisante pour le faire pour eux-mêmes. Les élèves sont encore des adolescents et donc potentiellement influençables, la relation affective trouve donc très rapidement ses limites.

L'enrôlement dans les apprentissages sera alors favorisé si l'élève sait qu'il peut placer sa confiance en son professeur, cette confiance peut être favorisée via une relation affective sans être amicale, mais en prenant en considération que l'élève en face est un être-humain et en lui témoignant respect et intérêt. Cependant, certains élèves peuvent très bien témoigner de la confiance envers leur professeur sans que celui ne témoigne jamais d'affection pour ces élèves, cela dépend finalement de la personnalité des individus et de leurs besoins.

L'élève, à cet âge-là, doit donc avoir confiance en son professeur pour pouvoir évoluer dans ses apprentissages, pour cela, il doit sentir que le professeur est là dans ce but précis et non pas simplement gagner sa vie. En effet, comme l'explique Lapassade (1993), l'enjeu de la relation pédagogique pour le professeur doit être le même que celui de l'élève s'il veut mettre en place une relation constructive pour l'élève.

Cette étude fait apparaître que la prise en compte ou non de l'affect est quelque chose de très personnel. En effet, rien ne permet ici d'affirmer que l'âge ou le sexe influence la prise en compte ou non de l'affect dans la relation pédagogique. On peut cependant estimer que l'affectif est pris en compte par la plupart des enseignants, notamment les femmes (les deux enseignantes en question le prennent en considération), tandis qu'un des deux professeurs hommes est totalement contre cette approche. A ce stade de l'enquête, il est néanmoins difficile de conclure de façon générale pour l'ensemble du corps enseignant.

En revanche, il est intéressant de comprendre pourquoi les professeurs estiment que la prise en compte des sentiments des adolescents est importante. En effet, il apparaît que le professeur « homme » favorable à une relation pédagogique affective le soit en raison d'un passé scolaire difficile. En effet, ce dernier a évoqué, suite à l'entretien, son passé d'élève où la relation avec certains professeurs était basée sur la violence et la peur. Il estime ne pas avoir été respecté en tant qu'individu avec ses propres besoins affectifs. On peut donc estimer que le manque d'affection



ressenti par cet enseignant lorsqu'il était élève le pousse aujourd'hui à adopter cette posture de professeur bienveillant et à l'écoute des besoins moraux de ses propres élèves, cela pour peut-être combler ses propres manques ou de manière altruiste parce qu'il sait, pour l'avoir vécu, qu'elle est absolument nécessaire aux adolescents. Une analyse psychologique beaucoup plus poussée serait donc très intéressante à développer par un spécialiste pour mieux comprendre les ressorts personnels des enseignants dans leur prise en compte ou non de l'affectif dans leur relation pédagogique. En revanche, rien ne prouve qu'un enseignant ayant une personnalité totalement différente et ayant eu le même vécu en tant qu'élève adopterait la même attitude vis-à-vis de ses élèves. A nouveau la personnalité de l'individu apparaît être un facteur déterminant de la relation pédagogique adoptée par l'enseignant.

#### **2.4. Elèves et enseignants partagent le même enjeu mais l'enseignant a également d'autres objectifs**

Il apparaît que les enjeux de la relation pédagogique seraient assez similaires pour les élèves et pour les enseignants, contrairement à ce qu'avance Lapassade (1993). La relation pédagogique, pour les enseignants n'aurait pas pour premier enjeu de « contrôler la classe » mais bien d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages :

*Julie : « Clairement, pour moi, la relation pédagogique ça veut dire qu'on est dans un bateau, il y a un siège pour l'élève, un siège pour l'enseignant, il y a un qui est devant, l'autre est derrière, on sait pas qui mais n'empêche qu'on est dans le même bateau, la relation pédagogique on avance ensemble sinon ça va pas le faire » ;*

On remarque ici que la métaphore du bateau exprime très bien la théorie avancée par certains auteurs précisant que si les enjeux de la relation pédagogique diffèrent selon qu'ils concernent l'enseignant ou l'élève, alors les apprentissages ne fonctionneront pas : « ça va pas le faire ».

Ainsi, pour que la relation pédagogique permette aux élèves d'être enrôlés dans les apprentissages, les enseignants doivent bien avoir comme principal enjeu l'acquisition des connaissances par les élèves et les enseignants semblent ici en avoir bien conscience.

L'enquête révèle que, pour apprendre, les élèves doivent y trouver du « plaisir » et que pour faire ce travail, l'enseignant doit également y trouver du plaisir. Le terme « plaisir » est un terme utilisé à de nombreuses reprises par deux enseignants interrogés (respectivement 10 fois et 8 fois pendant l'interview). Enseignants et élèves partageraient donc ce plaisir d'apprendre et de faire apprendre grâce à une relation pédagogique « respectueuse » passant par la bienveillance, le

respect mutuel et l'autorité. Comme le souligne Marsollier (2004), la relation pédagogique peut effectivement être un tremplin vers le plaisir d'apprendre pour l'élève mais à condition que l'enseignant mette en place une relation authentique et bienveillante favorisant la confiance en soi.

Cependant, les enseignants auraient également d'autres objectifs à atteindre au travers de la relation pédagogique mais qu'ils placent plutôt comme outils nécessaires à leur travail. Orienter la relation pédagogique en vue d'obtenir l'aval de la classe, le « silence », le « respect » etc. serait un moyen au service des apprentissages et non pas pour objectif d'avoir juste la paix. Il serait indispensable de passer par ces moyens pour favoriser l'apprentissage des élèves. Mais bien que les enseignants passent par ces différentes étapes (gestion de la classe, contrôle de la classe) ce n'est que dans le but d'atteindre les meilleures conditions possibles pour que les élèves puissent apprendre.

En revanche, comme le soulignent certains auteurs, l'enseignant cherche bien, également, à travers sa relation avec les élèves, à répondre à un besoin naturel, s'estimer lui-même :

*Xavier : « Le professeur, il a une image à avoir, un comportement à adopter, une attitude à avoir par rapport à son métier, par rapport à l'image qu'il a de lui-même, c'est vrai que si j'ai un peu d'estime de moi, j'ai pas envie de montrer un aspect dégradé et puis de me mettre à leur niveau quoi. » ;*

Tout comme l'élève peut chercher à avoir l'approbation de l'enseignant pour se sentir considéré en cherchant à « faire plaisir à la prof » pour avoir sa reconnaissance, son affection, le professeur cherche à être reconnu dans son métier et en tant que personne. Comme le dit Gayet (1995), enseignants et élèves peuvent donc être à la recherche d'une certaine estime de soi à travers le regard de l'autre.

Les enseignants choisissent ce métier plutôt par conviction, par « passion » et le font par « plaisir ». L'enjeu pour ces derniers est donc l'apprentissage des élèves, ils travaillent dans l'intérêt de l'élève, pour l'élève et avec l'élève. Les enseignants doivent avoir la volonté sincère d'atteindre ce noble objectif d'épanouissement de leurs élèves dans les apprentissages s'ils veulent pleinement réussir leur mission. Si les objectifs des enseignants et des élèves divergent, alors la réussite de ces derniers peut être compromise. Les élèves ont besoin des enseignants et inversement, parce que comme le soulignent certains auteurs, ils n'existent, en tant qu'élève et que professeur, que parce qu'ils peuvent se reconnaître ainsi vis-à-vis de l'autre, et, à partir de là, développer leur estime de soi indispensable à l'épanouissement personnel.

## CONCLUSION

---

En tant qu'enseignante débutante, il me paraît donc primordial de comprendre tous les enjeux de la relation pédagogique et de connaître les attitudes les plus adéquates à adopter pour accompagner l'élève dans son apprentissage et, au-delà, dans sa construction de futur adulte. Le corollaire de cette étude est bien sûr aussi de détecter les erreurs à ne pas commettre pour ne pas entraver cette étape de la construction de l'élève que nous accompagnons. Il s'agit de lui donner toutes les chances d'acquérir, non seulement les clés lui permettant d'accéder à la connaissance, mais également toutes les qualités humaines et citoyennes, peut-être plus nécessaires que jamais au regard des graves situations que nous connaissons aujourd'hui dans nos sociétés.

En tant qu'enseignante débutante, je suis d'ores et déjà confrontée et sensibilisée à cette problématique et je souhaite approfondir cette question. Cela me permettra, tout au long de ma carrière, d'établir un lien fructueux avec les élèves et favoriser leur enrôlement dans les apprentissages. Cette étude m'a déjà permis de rectifier certaines de mes pratiques relationnelles en me permettant de prendre conscience des impacts de la relation pédagogique.

L'enquête menée sur le terrain m'a donc permis de valider certaines hypothèses, à savoir que la **relation pédagogique a effectivement une forte influence sur l'enrôlement de l'élève dans son apprentissage**, elle serait même au cœur de la formation. Ceci se vérifie lors de l'observation et selon les propos des enseignants. Néanmoins, bien qu'il y ait également une **influence sur la construction personnelle des adolescents**, celle-ci semble être moins apparente, notamment parce qu'elle ne peut s'apprécier que sur le long terme et elle n'est qu'une partie de tous les éléments qui vont conditionner l'évolution personnelle de l'élève.

**La composante affective serait à prendre en considération** dans la relation avec les élèves dans le but de les enrôler dans le processus d'apprentissage, néanmoins pas nécessairement avec tous. La majorité des élèves auraient besoin de cette attention particulière. La plupart des enseignants s'accordent sur le point que la plupart des élèves ont besoin d'être appréciés. Il ressort effectivement de l'enquête terrain que cette prise en compte de l'affect permet de valoriser et de mettre en confiance les élèves, ce qui aurait pour conséquence de les impliquer davantage dans leur travail. Cependant, cette **composante affective doit être limitée** selon tous les enseignants afin de conserver une distance nécessaire au maintien de l'ordre dans la classe et afin de conserver un rapport enseignant/élèves sain. Cette relation affective doit s'en tenir à la prise en compte de l'élève comme étant un individu à part entière doué de sensibilité. Cependant, cette relation ne doit en aucun cas venir entraver l'autonomie et donc l'émancipation de l'adolescent.

Certaines hypothèses sont néanmoins à relativiser ou à préciser. **La mise en place de stratégies** ne serait, en elle-même, pas néfaste pour l'élève si l'objectif est de lui permettre progresser et d'évoluer. Au-delà même de cette idée, les stratégies seraient indispensables aux enseignants pour faire face aux difficultés du métier et pour réussir leur mission. En revanche, certaines de ces stratégies, parfois manipulatoires, peuvent avoir un impact négatif sur l'élève et sur son travail ; certaines pratiques seraient donc à manier avec précaution tel que l'humour par exemple quand celui-ci peut être blessant pour l'élève.

Enfin, **les enseignants ne seraient pas dans la recherche du contrôle de leur classe au travers de la relation** mais bien dans la volonté d'aider leurs élèves à acquérir des connaissances. En revanche, pour ce faire, il faut en même temps réussir à gérer un groupe classe avec des élèves qui n'ont pas nécessairement envie d'être là. La relation pédagogique est donc un moyen d'instaurer la confiance nécessaire entre les élèves et le professeur pour que, ensemble, ils atteignent un même objectif, l'apprentissage des différents savoirs.

Dans la fonction d'enseignant, beaucoup de facteurs sont à prendre en compte et c'est pourquoi il est difficile pour ceux-ci de trouver « la » relation idéale, parce que celle-ci n'existe pas. La relation dépend d'un ensemble d'éléments telle que la personnalité du professeur et de chacun des élèves, de l'environnement personnel de chacun, de l'effectif des classes, du moment de la journée, de la matière, des besoins, des motivations et des capacités de chacun.

La question de la relation pédagogique est donc une question importante à prendre en considération tout au long de la carrière d'un enseignant, elle doit également s'adapter à l'évolution de la société. La relation pédagogique est un des piliers du métier de l'enseignant mais elle n'en est bien sûr pas la seule composante. Elle doit s'articuler avec tous les autres aspects et outils du métier de l'enseignant, avec pour objectif la réussite de l'élève et l'émancipation de l'individu qu'il est.

## BIBLIOGRAPHIE

---

ALVAREZ, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*, Paris : éditions des Arènes.

ARBORIO, A.M. FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Armand Colin, pp.11

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage* : L'Harmattan, pp.46-49, 69-83, 209-213

BLANC, J. VEYRAC, H. (2015). « Relations professeurs-élèves en lycée, trois stratégies d'enseignants mises en débat » in *Education & Formation, climat scolaire et bien-être à l'école n° 88-89 décembre 2015* (pp. 185-198), Paris : ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89\\_510732.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf), Consulté le 21/10/2016

BRICHLER, C. (2008). « La relation Pédagogique – L'utilisation du principe de complémentarité permet-elle de pointer des stratégies rendant l'école plus humaine ? », in *Revue de la FOEVEN n°155*, URL : <http://fr.calameo.com/read/000162058e343292e59ae>, consulté le 20 octobre 2016

COSMOPOULOS, A. (1981). « Peut-on parler aujourd'hui de l'actualité de Pestalozzi ? », in *Psychologie-éducation, N°9-10, avril 1981*, Algérie : Constantine, pp. 141-146, [http://www.avkosmopoulos.gr/en\\_pdf/relation-pedagogics.pdf](http://www.avkosmopoulos.gr/en_pdf/relation-pedagogics.pdf) consulté le 20/10/2016

COSMOPOULOS, A. (1999). « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative ». *Revue Française de Pédagogie*, 1999, N°128, Juillet-Août-Septembre. pp.97-106

COUDRAY, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*, Paris : Les éditions d'organisation.

CYRULNIK, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris : Éditions Odile Jacob.

DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan, collection 128

GAYET, D. (1995). *Modèles éducatifs & relations pédagogiques*, Paris : Armand Colin.

- GAYET, D. (2007). *Les relations Maître-Elève*, Paris : Economica.
- HESS, R. WEIGAND, G. (1994). *La relation pédagogique*, Paris : Armand Colin.
- HOUSSAYE, J. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF
- HOUSSAYE, J. (2000). Le triangle pédagogique : Peter Lang, pp 40-49
- JULLIEN, MA. (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, Paris : Hachette. pp 29.
- LAPASSADE, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe*, Paris : Armand Colin.
- LERBET-SERENI, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris : L'Harmattan.
- MARSOLLIER, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris : Hachette.
- MARSOLLIER, C. (2011). *Enseigne avec ton cœur*, Lyon : Chronique sociale
- MERLE, P. (2002). « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n° 139 (pp 31-51), avril-mai-juin 2002 [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_139\\_1\\_2880](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2880) consulté le 17/11/2015
- POSTIC, M. (1979). *La relation éducative*, Paris : Presse universitaire de France
- POSTIC, M. (1989), *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris : Presse universitaire de France
- QUIVY, R. VAN, CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Paris : Dunod. pp. 166-173
- REYNAUD, C. (2007) *Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique*, URL : <http://trema.revues.org/516> consulté le 21 octobre 2016
- ROSENBERG, M. (1999) *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, Paris : Syros

« *Un professeur influence l'éternité : il ne peut jamais dire où son influence s'arrête* » HB. Adams

Ce mémoire a pour objet de déceler les enjeux de la relation pédagogique et de repérer les pratiques les plus favorables pour l'apprentissage des élèves et pour leur construction personnelle. Après une brève remontée historique sur les pratiques de la relation enseignant/enseigné, une recherche documentaire et bibliographique permettra de lister les différents avis et travaux en la matière. Enfin, une recherche approfondie en lycée technologique, auprès d'élèves de première et de terminale STMG et de leurs enseignants des matières de management, économie, mercatique et droit permettra de compléter les réponses à cette problématique

### Définitions :

- **Apprentissage** : activité consistant, pour un sujet, à s'approprier des savoirs, des connaissances ou des compétences et à pouvoir, ensuite, les réutiliser dans d'autres cadres que celui de leur apprentissage. *Philippe Meirieu*
- **Emancipation** : Action de s'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé. *Dictionnaire Larousse*
- **Interaction** : 1- Action réciproque de deux ou plusieurs phénomènes. 2- Chacun des types d'action réciproques s'exerçant entre particules élémentaires. *Dictionnaire Hachette*
- **Relation pédagogique** : « ensemble de phénomènes d'échanges, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ; une interaction sociale s'inscrivant dans la rencontre adultes/jeunes, dans un contexte institutionnel déterminé ». *R. Hess et G. Weigand*
- **Transmission** : terme souvent opposé - à tort - par les pédagogues à "construction du savoir". En réalité, il n'existe aucune "construction" du savoir sans "transmission" par l'éducateur (même si cette transmission prend la forme de conditions que l'on met en place). Pas d'"humaine condition" sans transmission entre les générations et entre les hommes. *P.Meirieu.*

« *A teacher affects eternity, he can never tell where his influence stops* » - Henry Brooks Adams

The purpose of this paper is to detect the stakes of pedagogical relationship in order to pin point the practices which are in favour of a good educational apprenticeship and a good self development in students. After a brief historical research on different practices of educational teaching teacher/students, a documentary and bibliographic research list will highlight the different works and views on that matter. Finally a deeper research on this ground will give us the issue to this problem.

### Definition :

- **Apprenticeship** : activities who aim to collect knowledge, skill, capacities which can be used by a person elsewhere than in an apprenticeship. *Philippe Meirieu*
- **Emancipation** : the fact or process of being set free from legal, social, or political restrictions ; liberation. *Oxford dictionaries*
- **Interaction** : reciprocal action between two or more objects. Mécanism which involves the interaction of one factor with the other. *Dictionnaire Hachette*
- **Pedagogical relationship** : on a whole, it's a serie of exchanges, activities and relation between teacher and students, a social interaction between mature person and youngster that takes place in a special situation. *R. Hess et G. Weigand*
- **Transmission** : word often used wrongly as opposite to acquired knowledge, actually, nothing can be acquired without having transmitted it first by the teacher. Transmission is necessary between generation and manking without it there is no human condition. *Philippe Meirieu*