



HAL
open science

Élèves et enseignants, une dialectique de l'affect au service des apprentissages

Sophie Desusclade

► **To cite this version:**

Sophie Desusclade. Élèves et enseignants, une dialectique de l'affect au service des apprentissages. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03421911

HAL Id: dumas-03421911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421911v1>

Submitted on 9 Nov 2021

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.



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Bordeaux**

ELEVES ET ENSEIGNANTS, UNE DIALECTIQUE DE L'AFFECT AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

M2 MEEF

*Sophie DESUSCLADE- 2021
PLP STMS Stagiaire*

Remerciements :

à M.Tanguy, Dr en psychologie cognitive, enseignant INSPE, sans qui jamais je ne me serais lancée dans l'écriture de ce mémoire

à M.Fournié, PFA, enseignant INSPE, pour son accompagnement bienveillant et soutenant, tout au long de cette année complexe en terme émotionnel

à Sonia Laplace pour son orthographe magique

à ma petite famille, Fred, Cloé, Iris, Gaspard pour leur soutien inconditionnel contre vents et marées

à tous les enseignants bienveillants qui ont croisé ma route cette année

à mes premiers élèves qui ont fait de moi une enseignante

« La relation pédagogique devient éducative quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. » (Postic, 1982)

Table des matières

Introduction.....	1
I. LES AFFECTS DANS L'ENSEIGNEMENT.....	4
A. Définitions et historique.....	4
a) Définitions.....	4
b) Historique.....	5
1-L'école de l'instruction : le behaviorisme	5
2- L'école de la construction : renoncer à instruire c'est entrer en relation	7
B. Enseignant et affects	8
a) Notion d'amour compassionnel et dissonance émotionnelle	8
b) Une évolution des textes.....	11
C. Apprenant et affects.....	14
a) Une vision de la psychologie analytique	14
b) Une vision sociologique	16
c) Les apports des neurosciences	18
II. AFFECTS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	21
A. Le processus d'apprentissages.....	21
a) Définition.....	21
b) Le contrat pédagogique	24
c) Processus d'apprentissage et affects.....	26
B. Trop d'affects peuvent-ils nuire à l'élève ?	30
a) Affects et adolescence.....	30
b) Affects et distanciation.....	31
C. Conclusion intermédiaire.....	33
III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	34
A. ANALYSE DE LA POPULATION ÉLÈVE ET HYPOTHÈSES AFÉRENTES	34
a) Présentation de la population d'étude.....	34
b) Hypothèses à vérifier concernant la population élève	35
B. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ÉLÈVES.....	35
a) Les relations affectives avec les enseignants sont-elles ressenties comme un besoin par les élèves pour s'engager ?.....	35
b) Ces relations affectives ont-elles un impact dans les processus d'apprentissage et ont-elles une incidence sur les résultats scolaires.....	37
c) Perception des élèves relatives aux relations enseignant-élèves	39
C. ANALYSE DE LA POPULATION ENSEIGNANTE ET HYPOTHÈSES AFÉRENTES	41
a) Présentation de la population d'étude.....	41
b) Hypothèses à vérifier concernant la population enseignante	42
D. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS.....	42
a) Les enseignants conscientisent-ils les échanges d'affects entre eux et les élèves et leur utilité dans les apprentissages ?	42
b) Les difficultés relationnelles rencontrées avec les élèves peuvent-elles générer de la souffrance au travail	45
E. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	50
Conclusion.....	54
ANNEXES	56
BIBLIOGRAPHIE / FILMOGRAPHIE	73

Introduction

Mon parcours est un parcours d'accompagnement et d'aide à la personne.

En effet, j'ai occupé tour à tour les fonctions d'infirmière en pédopsychiatrie durant dix ans, puis après avoir obtenu un diplôme de cadre socio-éducatif, j'ai été directrice d'un établissement d'accueil du jeune enfant pendant 10 ans également. Accompagner les enfants, leurs familles, la parentalité, manager une équipe... un point commun, celui de l'accompagnement bienveillant des personnes.

En devenant enseignante, j'ai souhaité me rapprocher des jeunes tout en mettant à profit les acquis de mon expérience professionnelle et ma vision de l'accompagnement.

Mon expérience professionnelle valide le fait qu'en étant à l'écoute des personnes, de leur ressenti, en s'investissant dans la relation, on peut créer une dynamique de confiance et de créativité intellectuelle propice aux apprentissages collectifs.

En revanche, lorsque j'ai pris mon poste de stagiaire en LP les enseignants m'ont à peu près tous dit la même chose à mon arrivée au lycée :

«Tu vas voir tu vas être très étonnée du niveau des élèves.»

«Dans l'ensemble, ils ont très peu de vocabulaire, ils ne travaillent pas»

«Leur comportement n'est pas au rendez-vous d'ailleurs à ce propos un conseil : au départ serre leur la vis.»

Ces propos ne m'ont pas choqués, mais je me suis demandée si ces projections négatives ne pouvaient pas être un frein à l'investissement du contrat pédagogique entre élèves et enseignant. La représentation que j'avais de ces élèves de voie professionnelle était-elle utopique ?

Quel professeur allais je être ?

J'espérais surtout garder mon enthousiasme le plus longtemps possible.

Car on ne naît pas enseignante lorsque l'on obtient le concours, c'est au contact des élèves que nous devenons enseignant.

Ce sont eux, par leur écoute et leurs retours, qui valident notre posture.

En effet, seul nous n'existons pas, c'est parce que nous existons dans le regard de l'autre, dans l'esprit de l'autre, dans ce qu'il nous renvoie, que nos pensées s'animent.

C'est la dialectique des ressentis des uns et des autres, lorsque c'est une dialectique bienveillante, qui permet de prendre confiance et de continuer à avancer.

Je pense que sans cet échange, qui est souvent tu dans l'enseignement, les élèves ne peuvent pas s'investir complètement dans les enseignements.

En outre, après un premier mois passé auprès des élèves, j'ai constaté que je n'étais pas insensible et que je ressentais de l'empathie envers eux, malgré le comportement difficile de certains élèves.

Par contre, j'ai été fort surprise de leurs rétroactions affectives.

En effet, avant de partir pour les vacances de Toussaint voici les propos qui m'étaient destinés :
«Madame, vous allez trop nous manquer»

«Vous, on voit que vous nous aimez»

Leur manquer ?

Au-delà du fait d'être touchée narcissiquement, j'ai pris conscience qu'il s'était passé quelque chose autour d'un échange émotionnel que je n'avais pas anticipé jusqu'alors.

Ces échanges émotionnels ont-ils une vertu pour l'apprentissage ?

Ces échanges émotionnels sont-ils nécessaires ou au contraire délétères ?

Existe-t-il une limite d'investissement émotionnel à ne pas franchir pour un enseignant ?

Dans son ouvrage, Mael Virat¹, chercheuse en psychologie, vient conforter mon opinion quant aux bénéfices de ces relations affectives.

Toutefois, ma formation d'enseignant m'a surtout menée vers une approche cognitive de l'élève que je pense tronquée des autres besoins humains, comme le besoin d'être reconnu et aimé.

J'ai la conviction qu'une vision holistique de l'apprenant contribuera à une meilleure connaissance de ces besoins et nous aiderait à être plus efficace en terme d'enseignement.

En effet éduquer ce n'est pas tenter par tous les moyens de remplir des tiroirs de savoirs sans liens, ni sens, entre eux. Carl Rogers² interpelle d'ailleurs sur la dangerosité de n'éduquer « que du cou vers le haut » et rappelle l'inefficacité de ce type d'enseignement.

Éduquer c'est impliquer l'élève dans la recherche d'un chemin singulier, qui a du sens pour lui, un chemin qui lui permet d'exploiter l'ensemble de ses potentialités.

Singulariser l'enseignement ne pourra se faire qu'en adoptant une vision holistique de l'apprenant qui fait appel aux domaines cognitif et socio-émotionnel.

C'est pourquoi je souhaite démontrer dans ce mémoire qu'il existe entre :

Élèves et enseignant, une dialectique de l'affect au service des apprentissages.

Il convient de définir en premier lieu la notion de « dialectique » qui revêt une multitude de sens et que je prends ici au sens premier.

En effet du grec « *dialektikè* », la dialectique est l'art de discuter et de dialoguer. C'est bien cette forme de dialogue émotionnel invisible que je souhaite explorer.

¹Virat.M (2019). « Quand les profs aiment les élèves », Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob.

²Rogers.C (2013). “ Liberté pour apprendre”, 40-1, 1975. Dunod.

Le terme de dialectique renvoie à l'idée d'une complexité d'échanges qui se répondent entre eux pour faire émerger une vérité, un concept, une réalité...

En d'autres termes, c'est l'articulation de divers échanges, des interactions et des va-et-vient relationnels, qui permettent à l'autre d'être qui il est.

Le corollaire, étant que nous pouvons aussi nous montrer différent en fonction de notre interlocuteur.

D'où l'importance pour moi de vérifier que l'existence de ce dialogue invisible est perçu par les enseignants car il peut impacter le comportement de l'élève vis à vis de l'enseignement.

Je débuterais ma recherche par l'analyse des concepts d'affectivité et d'enseignement afin d'étayer ma recherche.

Dans un deuxième temps je mettrais en place des outils de mesure concrets afin de pouvoir vérifier mon hypothèse d'une conscientisation fragile de ces échanges émotionnels malgré le besoin affectif des élèves pour s'investir dans les apprentissages.

I. LES AFFECTS DANS L'ENSEIGNEMENT

A. Définitions et historique

a) Définitions

Il est important de s'attarder sur les différentes dimensions et définitions de l'affectivité. En effet, le terme affectivité s'est longtemps apparenté aux « choses de l'âme » qui n'étaient pas maîtrisables et donc opposées à la cognition.

Peu à peu, avec l'émergence des neuro sciences on a pu situer le siège des émotions, et donc des affects, dans des zones primitives du cerveau ce qui est venu étayer ce clivage entre affects et cognition.

La définition du dictionnaire Larousse¹ vient montrer combien cette dichotomie est encore à l'œuvre aujourd'hui.

Affectivité : « Ensemble des sentiments, par opposition à ce qui relève du raisonnement ; sensibilité.

Ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur. »

Toutefois, on sait aussi que ces affects sont le propre de l'être humain et qu'ils se complexifient à mesure que l'humain progresse cognitivement. En effet, alors que le nourrisson ne ressent a priori que deux types d'affects, la détresse et le bien-être, de nombreux autres affects vont se développer au cours de son évolution. La peur, la joie, l'amour, la peine, la honte, la culpabilité, le plaisir... sont autant d'affects que l'humain acquiert au fur et à mesure qu'il conscientise sa relation à l'Autre.

De plus, même si les affects émergent de zones primitives de notre cerveau provoquant parfois des vagues d'hormones ayant un impact difficilement contrôlable sur notre organisme (angoisse, peur, malaise, bien être...) ils peuvent, la plupart du temps, être cadrés par notre raisonnement.

On pourrait donc en déduire que le fait d'acquérir la compétence d'éprouver des sentiments complexes, témoigne de l'évolution cognitive de l'être humain.

C'est pourquoi il ne faut pas s'arrêter à ce clivage cognition / affects et au contraire s'attarder sur les interactions qui existent entre ces deux sphères.

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affectivité/1426>

Le concept de « l'union de l'âme et du corps » a d'ailleurs animé les travaux de Descartes où il finit par admettre que la sensation est le fondement de la connaissance et donc de l'apprentissage : « *Intellection enim proprie mentis passio est* »¹ (Toute intellection est une passion).

Nous pouvons en conclure que l'intrication de la cognition, des apprentissages et des affects est perçue depuis fort longtemps, ce qui dénote avec la définition actuelle du dictionnaire Larousse.

Il existe donc un lien avéré entre apprentissage et affects et il est important d'en tenir compte et d'explorer la relation qui unit ces deux domaines afin de « penser » la relation pédagogique entre élèves et enseignant.

En effet, au fil de l'histoire, les théories prenant en compte ou non l'affectivité au sein de l'enseignement se sont confrontées.

École de l'instruction ou de la construction, passivité de l'apprenant ou positionnement centré sur l'élève acteur de son apprentissage, beaucoup d'interrogations ont jalonné les sciences de l'éducation et alimentent encore le paradigme de la pédagogie.

b) Historique

1-L'école de l'instruction : le behaviorisme

Le behaviorisme prône l'école de l'instruction c'est-à-dire que l'apprenant n'est pas acteur de son apprentissage, il faut trouver un moyen pour l'instruire.

Cette théorie émane des travaux de Pavlov (1898) qui avait constaté qu'il était assez aisé, en contrôlant certains facteurs extérieurs, de provoquer une réaction comportementale identique chez tous les animaux.

En 1938, Skinner démontre que le comportement est régi par l'environnement selon la « loi de l'effet ».

C'est-à-dire qu'il est possible d'impacter le comportement de l'humain en fonction des réponses de son environnement.

Si le sujet obtient une réponse douloureuse à une de ses actions alors il évitera à l'avenir de commettre cette action (expérience du petit Albert²), au contraire en utilisant un renforçateur le comportement sera facilement reproduit.

¹ Lettre à Régius, mai 1641, AT III, 372, FA II, 333.

² Vidéo de l'expérience menée sur Baby Albert : <https://youtu.be/FMnhyGozLyE>

Dans ce courant, les affects ne sont pas du tout pris en compte, le comportement de l'élève est conditionné par des récompenses ou des punitions qui doivent permettre d'obtenir l'attitude adéquate permettant les apprentissages.

L'élève apprend grâce aux conséquences de ses actes, tel que le conseille Rousseau : « *Il casse les fenêtres de sa chambre : laissez le vent souffler sur lui nuit et jour sans vous soucier des rhumes* »¹, la punition est la base de l'apprentissage, elle est aussi l'assise de l'apprentissage de comportements normalisés.

Ce concept permet d'obtenir de l'élève une forme de coopération mais ne l'inscrit pas dans le champ de la réflexion ou de la recherche.

On ne demande pas à l'élève de se décentrer des apprentissages ou d'y donner du sens mais seulement d'accepter d'être instruit par un maître qui, seul, sait. L'étymologie du mot « maître » (celui qui commande, dirige) vient renforcer l'idée que l'élève subit l'enseignement plutôt qu'il ne le vit.

La théorie de l'instruction a longtemps eu une place importante au sein de l'éducation jusqu'aux années 1970, elle reste encore très utilisée aujourd'hui dans les thérapies cognitivo-comportementales.

Dans cette théorie les affects ne sont pas pris en compte car ils appartiennent à la sphère privée et n'ont pas à interférer avec l'enseignement.

Il est tentant encore aujourd'hui de se réfugier sous la casquette du professionnel en rejetant la dimension affective qui existe dans la relation pédagogique.

En effet, il existe encore implicitement dans l'enseignement une dimension d'expertise technique à laquelle les professeurs se raccrochent pour se protéger des affects inhérents à toute relation.

D'où la question itérative du «sommes-nous là pour instruire ou éduquer?»

La transformation en 1932 du ministère de l'Instruction Publique en ministère de l'Éducation Nationale est peut-être une première réponse.

D'autres théories émergent dès 1923 grâce à Piaget et viennent s'intéresser à la construction du savoir axé sur la compréhension.

¹ Rousseau, J., & Bloom, A. (1979). *Emile : Or On Education*. P18. Basic Books.

2- L'école de la construction : renoncer à instruire c'est entrer en relation

Alors que l'apprenant était considéré comme un réceptacle qu'il fallait remplir, Piaget démontre dans ses travaux que l'acte d'apprendre est beaucoup plus complexe.

L'élève possède en lui des notions, des représentations personnelles dont il faut tenir compte car les nouvelles connaissances seront intégrées au regard de ces pré-acquis.

L'acquisition de nouvelles notions repose donc sur un remaniement perpétuel de la cognition de l'élève.

Les mécanismes d'apprentissage mettent en œuvre un tissage de ce qui est dans l'élève avec ce qui vient d'en dehors de l'élève.

Pour que ce dernier accepte que des nouvelles notions viennent effracter son enveloppe psychique, il faudra qu'il se sente suffisamment confiant envers l'enseignant.

Dès lors il ne paraît plus possible de faire fi des interactions entre élèves et enseignant car pour que l'élève ait accès à la compréhension l'enseignant se doit de tenir compte des acquis socio-éducatifs de l'élève et plus largement de son fonctionnement psychique.

Dans les méthodes didactiques actuelles l'élève se retrouve au centre du dispositif pédagogique et il est nécessaire d'interroger ses représentations et ses concepts pour le conduire dans une dynamique d'apprentissage et de construction de savoirs.

L'enseignant n'est plus l'outil de la transmission et doit se décentrer de son propre savoir pour avoir accès à celui des apprenants et construire ses enseignements au regard des individus.

Ceci implique qu'il y ait un investissement relationnel de la part de l'enseignant, visant à créer des échanges, permettant une meilleure compréhension du fonctionnement des élèves.

Cela suppose également de reconnaître que l'élève construise son propre savoir, de lui reconnaître une place d'acteur dans la relation pédagogique.

Dans la mesure où l'engagement relationnel de l'enseignant devient une nécessité dans la construction des savoirs de l'élève, il se crée une relation transversale avec les élèves et non plus une relation verticale qui protège l'enseignant.

En effet, cette posture hiérarchique plaçait l'élève dans une posture subalterne tout en positionnant l'enseignant comme « maître », ce qui le protégeait des projections des élèves (remise en question des enseignements).

Il y a un danger psychique pour l'enseignant à se retrouver dans cette position de relation horizontale ce qui peut expliquer que diverses enquêtes scientifiques ont pu démontrer que de nombreux pays adhèrent encore à des pédagogies instructionnistes plutôt que constructivistes. L'école constructiviste impliquant comme nous venons de le voir des relations plus étroites entre élèves et enseignant.

« L'enquête internationale menée entre 2007 et 2008 dans 23 pays de l'OCDE vient confirmer cet état de fait et démontre également qu'il existe une meilleure qualité relationnelle entre élèves et enseignant lorsque les enseignant croient à la pédagogie constructiviste ¹. »

Deux concepts viennent se heurter :

- l'école de la construction semble être l'école de la relation et de la construction du savoir
- l'école de la construction implique des relations transversales qui peuvent mettre en difficulté l'enseignant.

Par conséquent, il existe un hiatus pour l'enseignant dans le renoncement à maîtriser la relation au profit de la construction du savoir de l'élève.

Ce dilemme peut être la raison d'une mise à l'écart de la part relationnelle qui existe dans l'acte d'enseigner.

En effet divers pédagogues incitent les enseignants à s'investir dans la relation avec leurs élèves, comme « les pédagogues du cœur » tel que Pestalozzi, qui exprime dans « la lettre de Stan »² l'importance de materner ses élèves pour les conduire vers le plaisir d'apprendre.

Il y affirme également que « *la relation affective est au service de l'enseignement et qu'il est inutile de les opposer* »³.

On peut en conclure que l'instinct des enseignants à repousser les interactions relationnelles avec les élèves éviterait également de les confronter à leurs affects.

Or ces relations affectives sont inhérentes à la relation humaine et donc inévitables dans la relation pédagogique.

B. Enseignant et affects

a) Notion d'amour compassionnel et dissonance émotionnelle

Il est donc inéluctable de se confronter à ses propres affects dans la relation pédagogique. En outre l'univers affectif est complexe et regroupe de nombreux sentiments qui ne sont pas toujours positifs (ressentis de colère lors de transgression du cadre par exemple).

Dans ce mémoire, je m'attache à traiter des relations affectives propices aux apprentissages et donc à des sentiments d'affection, d'amour, d'attachement.

Le propos n'est pas de signifier que les relations affectives avec les élèves sont le centre des apprentissages.

¹ Virat.M (2019). « Quand les profs aiment les élèves », p28, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob.

² Pestalozzi, H., & Soetard, M. (1998). *LETTRÉ DE STANS (MINI ZOE)* (MiniZoe éd.). ZOE.

³ Virat.M (2019). « Quand les profs aiment les élèves », p30, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob.

Il est évident que l'aspect didactique, pédagogique et les compétences sont des éléments centraux de l'acte d'enseignement.

Toutefois il existe une sphère affective, peu explorée et pourtant bien présente qui impacte la réussite scolaire.

Dans son ouvrage **Quand les profs aiment les élèves**, Virat affirme que « *l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves favorise, à travers l'établissement de relations affectives de qualité, leur engagement et leur réussite scolaire...* »¹.

Ce qu'elle nomme comme « amour compassionnel » est un sentiment volontaire qui s'appuie sur les besoins des autres pour y donner une réponse du cœur.

Ces propos sont corroborés par ceux d'Espinosa : « *Le rapport au maître peut être à l'origine d'une évolution....c'est un point d'ancrage pour une action ayant pour ambition de faire évoluer la pensée de l'élève et peut être ses résultats scolaires* ».²

Il s'agit d'une implication psychique importante de la part de l'enseignant qui s'attache à répondre de façon singulière aux besoins de chaque élève en tenant compte d'une vision globale de l'individu et non plus seulement de l'élève.

Lors de ses recherches, Virat est confrontée à l'ambivalence ressentie par les enseignants concernant leurs propres affects.

En effet, une forme de culpabilité à éprouver de l'affection émerge dans les réponses des enseignants bien qu'ils ressentent ces émotions comme inévitables.

Dans l'ensemble, les enseignants affirmant ressentir de l'affection envers leurs élèves se sentent illégitimes, par peur du jugement de leurs pairs.

J'ai pu moi-même ressentir ce sentiment quand il m'est arrivé de dire en salle des profs que « j'étais touchée par un élève », j'ai senti des regards emplis d'incompréhension et une réponse assez cinglante s'en est suivie « moi je vais te dire : il ne me touche pas du tout... ».

J'ai compris qu'il n'était pas correct d'exprimer des sentiments envers les élèves et qu'il me faudrait acquérir des codes différents pour aborder les difficultés des élèves.

De plus, l'institution scolaire n'est pas en attente de telles réponses, bien au contraire, il est vivement souhaitable d'avoir une bonne régulation émotionnelle et de ne pas « montrer » ses affects.

¹ Virat.M (2019). « Quand les profs aiment les élèves », p123, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob.

² Espinosa, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*, P55., (Éducation et formation) (French Edition) (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

L'école se doit d'être juste, impartiale, égalitaire, c'est-à-dire qu'elle doit balayer les ressentis qui impliqueraient de la subjectivité.

Le respect des valeurs de la République peut-il nous conduire à passer à côté de valeurs altruistes ?

Sans le vouloir, l'institution a tendance à chasser les affects de l'école par peur de ne plus être objective, c'est ce décalage entre émotions ressenties et celles que l'individu s'autorise à exprimer » que Virat nomme « dissonance émotionnelle ».

Cette dissonance émotionnelle peut être le terreau de la souffrance au travail souvent provoquée par une contradiction entre travail prescrit et travail réel¹.

Dans certains métiers, notamment dans le travail social ou médical, la part des affects et aujourd'hui prise en compte et il existe des groupes d'analyse de pratiques animés par des psychologues. Ces temps de partage permettent d'évacuer les ressentis en les verbalisant, en les partageant au groupe, et c'est cela qui a vertu de détoxification.

C'est ce qui permet aux travailleurs sociaux ou paramédicaux, de garder leur impartialité et d'évacuer leur stress.

Dans l'enseignement, il y a peu de temps durant lesquels les enseignants peuvent partager, partager leurs pratiques, leurs ressentis.

Pourtant l'évolution du métier d'enseignant et du public peuvent conduire à penser l'enseignement comme un métier de l'accompagnement humain impliquant des vécus émotionnels complexes.

N'entend-on pas que « les élèves sont de plus en plus difficiles », « le métier a changé », c'est fort probable du fait que l'élève n'est plus à la même place dans la société et l'enfant non plus. « Il y a une crise de l'autorité, le professeur ne fait plus autorité », cela fait sens car nous avons pensé la pédagogie différemment en rendant l'élève acteur de son enseignement, en lui donnant la parole.

Si tous ces changements sont actés alors pourquoi de nouvelles pratiques n'émergent-elles pas, c'est à dire des pratiques centrées sur la compréhension psychique et émotionnelle des élèves ?

A défaut, les enseignants semblent se réfugier dans des stratégies d'évitement relationnel qui paraissent nécessaires à leur survie psychique : **« la crise de l'autorité enseignante a fait de ces stratégies de survie une composante du métier d'enseignant »**.²

¹ Dejours, C. (2015). *TRAVAIL, USURE MENTALE (Société) (French Edition)*. BAYARD CULTURE.

² Espinosa, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître, P25, (Éducation et formation) (French Edition)* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

C'est pourquoi il est essentiel de prendre en compte les affects et d'en parler, pour préserver les enseignants d'un épuisement professionnel provoqué par une incapacité à réaliser le travail prescrit par l'institution.

L'institution scolaire ne peut pas rester sourde au mal être actuel des enseignants, notamment de la voie professionnelle.

Pour que l'institution scolaire reste une institution de qualité, et réponde à sa tâche première qui est d'éduquer, elle a le devoir d'accompagner et d'entendre les enseignants car « **une institution suffisamment bonne est celle où l'on parle, où l'on décide, où l'on reconnaît ses maladies** ». ¹

Ce n'est qu'au travers de pratiques d'élaboration psychique de nos ressentis que nous pourrions accepter d'introjecter les affects des élèves et accepter nos propres ressentis.

b) Une évolution des textes

Les pratiques observées sur le terrain ne permettent pas aujourd'hui de valider l'investissement affectif des enseignants et la prise en compte des affects des élèves.

Pour autant, une évolution est à noter dans les textes et notamment dans l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 (Annexe I) relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

En effet, le texte énonce comme compétence le fait de « **tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative** ».

La sphère affective est donc clairement apposée dans le texte comme une compétence nécessaire à l'action éducative et imbriquée aux sphères relationnelle et cognitive .

Le texte engage l'enseignant à créer des liens relationnels et affectifs avec les élèves afin de créer un climat de confiance suffisamment sûr pour que l'élève investisse les apprentissages et parfois change son rapport à l'école.

Il est clair qu'un climat propice aux apprentissages est généré par une mise en confiance de l'élève dans le cadre scolaire et ce dès son plus jeune âge.

La curiosité de l'enfant et plus particulièrement sa capacité d'exploration est proportionnelle à son sentiment de sécurité .

Plus l'enfant explore, plus il fait d'expériences et plus de connections neuronales se multiplieront dans son cerveau, gages d'une assise cognitive de qualité.

¹ Renders.x (1998). « des fonctions et des rôles », p54, (médiateur thérapeutique). Vigneux.

C'est ce qu'Alvarez¹ explique « *Ces mécanismes naturels innés font donc du jeune être humain un être d'exploration, d'action et de relation. Entraver ou freiner un seul de ces trois processus, c'est entraver ou freiner le développement global de l'intelligence* ».

De ce fait, la prise en compte des sphères relationnelle et émotionnelle dans la relation éducative chez le jeune enfant peut être un pari sur l'avenir de l'investissement scolaire de ce dernier.

La loi pour une école de la confiance promulguée le 28 juillet 2019 vient acter la « *dimension d'école de l'épanouissement et du développement affectif et social qui donne à chaque élève un cadre propice aux premiers apprentissages scolaires* » comme un principe de base.

Dans son rapport Giampino² réaffirme une nouvelle fois que « *Dans le développement de l'enfant, la construction de l'extérieur précède celle du monde intérieur. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi* » cette affirmation puissante vient montrer l'importance de l'investissement de la sphère relationnelle par les professionnels sur l'impact du développement global de l'enfant.

Nous pouvons constater que de nombreux textes évoquant l'importance de la sphère affective sur le développement ont vu le jour récemment.

Toutefois ces textes sont « orientés petite enfance », ils rappellent que les relations affectives et relationnelles sont un fondement de l'acquisition d'un développement cognitif opérant, mais n'évoquent pas de continuité à l'âge du secondaire.

C'est comme si il y avait un tabou à évoquer les affects des adolescents, comme si une distance implicite entre enseignant et élèves était inéluctable à partir d'un certain âge.

Ce n'est pas sans rappeler la distance que les adolescents s'imposent eux même vis à vis des adultes. C'est à cet âge-là que les portes des chambres se ferment protégeant l'intimité physique et psychique du jeune adulte.

L'entrée dans l'âge adulte se manifeste psychiquement par une crise œdipienne. L'adolescent traverse alors une phase de sexualisation concrétisée par un maintien de distances physiques (pour se protéger d'attirances inconscientes avec son parent il s'isole dans sa chambre) et psychique (attitudes agressives), nécessaires à sa construction identitaire.

¹ Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les arènes.

² Giampino. (2016). <https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/famille-enfance/article/rapport-de-sylviane-giampino-developpement-du-jeune-enfant-modes-d-accueil>

Souvent l'adulte est désarmé face à des attitudes ambivalentes de recherche d'amour inconditionnel couplées à des attitudes de rejet et de mise à distance des affects.

C'est sans doute cette phase complexe qui implique un malaise de l'adulte face aux affects des adolescents et nous pousse à maintenir des limites et le besoin de revendiquer « une juste distance ».

Virat ¹évoque même que « *pour certains, l'évocation de la relation affective enseignant-élève réveille jusqu'à la crainte de relation pédophile* » et que c'est cela qui pousse les enseignants à rejeter toute forme d'affectivité.

L'affectivité s'arrêterait donc au monde de la petite enfance ?

Les enseignants du premier degré sont autorisés, voir incités, à tenir compte de la sphère affective du petit enfant alors que dans le secondaire le sujet est rarement abordé.

En effet, le déni par peur de potentielle dérive ne fait qu'alimenter une distance injustifiée entre élèves et enseignant du secondaire et génère un frein à l'investissement relationnel nécessaire aux apprentissages.

Il serait donc souhaitable de qualifier la relation affective qui peut exister entre enseignant et élève afin d'éclaircir ces sentiments, car ils existent indubitablement.

Une littérature ou des rapports faisant état de telles considérations, dans l'école du secondaire, font défaut à ce jour.

¹ Virat.M (2019).« Quand les profs aiment les élèves », p65, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob

C. Apprenant et affects

a) Une vision de la psychologie analytique

Centrons-nous à présent sur les ressentis affectifs des élèves.

Felouzis¹ affirme que « *la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité* », cela signifie qu'il existe bien une dialectique relationnelle et affective entre élèves et enseignant.

En effet, l'intersubjectivité dans le champ des théories psychanalytiques, est un fonctionnement psychique qui lie les individus entre eux dans un système qui est une boucle relationnelle et émotionnelle.

C'est à dire que les fonctionnements psychiques des individus sont en interaction ; il existe une co-construction psychique inévitable dans la relation à l'autre.

Les théories psychanalytiques nous informent de l'existence de phénomènes verbaux ou non verbaux, d'attitudes conscientes ou inconscientes, qui impactent la relation et sont développés sur un terreau affectif.

Finalement Felouzis témoigne d'une perpétuation du lien émotionnel et intersubjectif qui existe durant l'enfance entre parents et enfant.

La théorie de l'attachement décrit ce lien particulier, source d'une sécurité de base qui inscrit l'enfant dans une pulsion de vie, dans l'exploration et donc dans l'apprentissage du monde qui l'entoure.

Bowlby² à l'origine de cette théorie, définit l'attachement comme une série d'interactions relationnelles entre « la mère » et son enfant, les conduisant tous deux à être rassurés et créant un sentiment durable de confiance en soi (sécurité de base).

En effet lorsqu'un nourrisson a faim il ne sait pas qu'il a faim, il est envahi par un sentiment de détresse.

La capacité du parent à décoder les pleurs de l'enfant permettent à ce dernier d'être nourri rapidement, d'être rassasié et de ressentir un sentiment de bien-être.

Rapidement le nourrisson conscientisera qu'en pleurant, lorsqu'il ressent un affect négatif, son parent viendra l'apaiser et le sentiment de détresse ne sera plus si intense, il apprendra à patienter.

¹ Felouzis.G (1998) - *L'efficacité des enseignants, Revue française de pédagogie, Persée*

² Bowlby, J. (2002a). *Attachement et perte. Volume 1 : L'attachement (Fil rouge (le)) (French Edition)* (0 éd.). PUF.

L'analyse de cet exemple de relation intersubjective nous laisse entrevoir que :

- L'affect négatif vécu par le nourrisson est apaisé par l'intervention d'un tiers, le tiers devient une source de sécurité.
- Lorsque le tiers est en capacité de ré-introjecter des sentiments positifs en ayant la capacité de détoxifier (comprendre) le message reçu (pleurs) l'enfant est en capacité d'apprendre en généralisant l'expérience.
- Lorsque l'enfant se calme le tiers est rassuré et il prendra de plus en plus confiance en ses compétences.

Plus ce type d'expériences se reproduit dans le temps, plus l'enfant se sécurise et aborde son environnement sereinement, il peut accepter de ressentir des émotions dérangeantes sans pour autant se mettre dans un état de dissociation émotionnelle.

Il commencera à solliciter le tiers de diverses manières (sourires, mimiques, gazouillements, paroles...) pour avoir ce qu'il désire.

Plus l'enfant se sent en sécurité et en confiance avec le tiers, plus il aura la capacité de s'éloigner de celui-ci et faire ses propres apprentissages en partant à la découverte de son environnement.

C'est dire si la relation d'intersubjectivité est la source de la communication et plus largement de l'émergence de la parole.

Elle est également la source du sentiment de confiance en soi qui permet de s'autoriser à prendre ce qui vient de l'extérieur et donc d'Apprendre.

Le corollaire de cet exemple nous permet d'affirmer que lorsqu'il existe une relation de confiance dans la durée entre élèves et enseignant l'élève sera plus à même de communiquer et de prendre plaisir à apprendre.

Le sentiment de confiance est donc essentiel pour prendre plaisir à apprendre et se base sur un ajustement des réponses aux besoins de l'individu.

L'élève aura donc besoin de se sentir compris par l'enseignant pour avoir un sentiment de confiance.

Ce sentiment de confiance se fonde sur des réponses ajustées de l'enseignant mais aussi sur une régularité dans le type de réponses et un état émotionnel anticipable qui seront des repères de constance sur lesquels l'élève pourra s'appuyer.

b) Une vision sociologique

Le sentiment de sécurité affective est donc le socle de la confiance en soi et permet à l'élève d'apprendre.

Toutefois la sécurité affective dans le rapport élève-enseignant ne peut être dissociée de la sécurité affective de base, générée par les relations familiales et sociales.

Charlot et Rochex¹ nous indiquent que « *le rapport au savoir de l'élève s'inscrit donc dans son histoire individuelle et familiale, faisant de ce rapport au savoir un rapport social* », en effet il est impossible d'occulter la dimension sociale du rapport au savoir, que l'on se réfère à la sécurité affective de base engendrée dès le début de vie de l'enfant ou à l'appartenance au milieu socioculturel.

De fait le regard que porte la famille sur l'école et les apprentissages imprègne forcément l'enfant de considérations qui ne lui appartiennent pas.

Dans certaines familles l'école est considérée comme un passage obligé vers une réalisation personnelle et sociale.

En effet elle apparaît comme un tremplin social et les familles s'accrochent parfois à cette image, renvoyant à l'enfant une vision idéalisée de l'école.

Il apparaît clairement et cela est confirmé par différentes études que les élèves ayant des familles qui portent un intérêt important à l'école ont des meilleurs résultats scolaires.

On peut également imaginer que dans ces familles l'intérêt ne se focalise pas seulement sur les enseignements scolaires mais également sur l'accès à la culture en générale.

Nous l'avons vu précédemment, plus l'enfant a accès à de nombreuses expériences dans son jeune âge, plus sa curiosité intellectuelle sera aiguisée.

Or, peu importe la classe socio-économique familiale, avoir des parents qui lisent, fréquentent des musées, vont au cinéma, écoutent de la musique, c'est une plus grande chance de voir les enfants modéliser à leur tour en s'impliquant dans un intérêt culturel personnel ou collectif via les études.

Dans d'autres familles l'école n'est pas un tremplin vers un avenir meilleur mais cristallise un rapport à la loi, à l'autorité, désavoué par des expériences singulières et individuelles.

Selon le vécu parental l'école aura pu être vécu comme le lieu de l'échec, de la confrontation à ses propres difficultés scolaires et l'issue vers un travail rémunérateur sera venu confirmer l'inutilité de l'expérience scolaire.

¹ Charlot. B : *le rapport au savoir en milieu populaire*, ed. Anthropos, Paris 1999.

Dans ces familles, il existe un sentiment de défiance envers l'institution scolaire tout entière, désignée comme responsable de la souffrance inhérente au vécu d'échec.

La légitimité de l'enseignant y est souvent remise en question et prend forme d'agressivité lorsque les résultats scolaires viennent se confronter au déni parental.

Dans le film « Entre les murs »¹ tiré de l'expérience d'enseignement de Begaudeau nous pouvons constater des jeunes en proie à une colère contre l'environnement scolaire. Colère souvent projetée contre l'enseignant qui en dépit des difficultés qu'il rencontre tente de mettre en sens cette colère en proposant aux élèves d'écrire leurs ressentis. C'est le pari qu'une élaboration affective et psychique des ressentis puisse apaiser les représentations erronées des élèves.

L'expérience fonctionne-t-elle ? Pas vraiment, car les enseignants se sentent en échec et se confrontent eux-mêmes à leur propre ressenti de frustration et de colère envers les élèves. L'impossibilité d'intégrer les projections de colère des élèves, faute d'espace de triangulation relationnelle, ne permet pas aux enseignants de se distancier, ils finissent par renvoyer leur propre colère par mécanisme d'identification projective.

« si t'es pas capable de comprendre que moi je suis le prof et que je peux dire des choses et les élèves peuvent pas tout dire... ».²

Lorsque le dérapage relationnel est consommé, c'est le collectif élève qui se soude pour mieux se protéger et laisse l'enseignant en grand désarroi, seul avec sa culpabilité et son incompréhension.

Le dilemme entre désir d'enseigner et renoncement conduit parfois au désespoir...

D'autres expériences, comme celle décrite dans « The freedom writer diary »³, viennent accréditer la possibilité d'enseigner malgré des représentations sociales très négatives des apprenants grâce à un investissement affectif de l'enseignant qui peut apparaître comme excessif.

Ils s'agit pour ainsi dire d'un acte de re-maternage, de remédiation relationnelle entre élèves et enseignant générant une confiance dans l'institution scolaire.

De fait, la relation intersubjective qui existe entre parents et enfant alimentent les ressentis des élèves sur un mode qui est parfois inconscient.

¹ Begaudeau, F. (2007). *Entre les murs (Collection Folio (Gallimard)) (French Edition)* (0 éd.). Gallimard.

² Begaudeau, F. (2007). *Entre les murs (Collection Folio (Gallimard)) (French Edition)* (0 éd.). Gallimard.

³ Writers, T. F., Filipovic, Z., & Gruwell, E. (1999). *The Freedom Writers Diary (20th Anniversary Edition) : How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. Crown.

L'élève n'arrive donc pas exempt de représentations et d'affects concernant l'école, ils sont interdépendants de projections familiales.

L'élève devra donc fournir un effort émotionnel important pour se dégager de ce type d'affects qui ne lui appartiennent pas et investir l'école comme un chemin nécessaire vers une réalisation de soi.

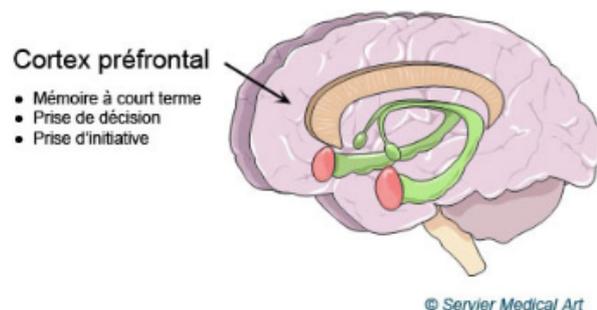
Il apparaît essentiel de tenir compte de la nécessité, notamment en lycée professionnel, de reconstruire l'image de l'institution scolaire chez ces élèves souvent déconstruits par l'échec. Cela constitue un fondement de l'accès aux apprentissages.

c) Les apports des neurosciences

Les efforts émotionnels consentis par les élèves sont de plusieurs types, il est nécessaire de se distancier de représentations sociales construites autour d'affects mais également d'avoir la capacité de gérer ses propres émotions.

Or le champ des neurosciences nous confronte aujourd'hui à de nouvelles connaissances concernant le développement du cerveau de l'enfant.

En effet, le cortex préfrontal, siège des émotions mais également aire de la mémoire à court terme, de la prise de décision et de la réflexion reste immature jusqu'à 25 ans.



AIRE PRÉFRONTALE

Cela explique les difficultés des jeunes élèves à gérer leurs propres émotions mais aussi celles qui émanent des autres.

Par conséquent il sera très difficile pour un élève de s'investir dans un travail de réflexion ou d'apprentissage si il se trouve dans un ressenti d'angoisse ou de malaise vis-à-vis de l'enseignant.

Les travaux d'Alvarez¹ mais aussi de la pédiatre Gueguen², viennent prouver que les enfants qui apprennent dans un climat serein et bienveillant montrent de plus grandes facultés à se concentrer et à comprendre.

Les scientifiques ont pu prouver également que ces mêmes enfants ont un cortex préfrontal plus développé et vont parvenir plus rapidement à gérer leurs émotions³.

Au contraire les enfants ayant subi des humiliations verbales ou physiques et évoluant dans un milieu peu empathique auront un développement du cortex préfrontal impacté négativement par ces attitudes.

Ces derniers développeront des attitudes comportementales à type de difficultés à se concentrer sur une tâche, des difficultés à persévérer sur une tâche complexe, une agitation psychomotrice.

En fait, il existe des molécules chimiques telles que le cortisol et l'adrénaline qui sont secrétées lors d'émotions comme le stress.

Ces hormones viennent « étouffer » le fonctionnement du cortex préfrontal conduisant l'enfant dans une incapacité à gérer ses émotions, mais aussi à réfléchir et mémoriser.

De la même manière un contact chaleureux, une ambiance sereine, une mise en confiance vont générer d'autres hormones comme l'ocytocine, hormone de l'empathie et de l'attachement et la dopamine hormone de la motivation et de la créativité.

Kendziora affirme que l'empathie affective favorise le fait que « ***Les élèves deviennent plus conscients et plus confiants dans leur capacité à apprendre, sont motivés, savent faire face au stress, et organiser leur travail.*** »⁴

Les élèves apprendront mieux lorsque leur enseignant fera preuve d'empathie affective, c'est-à-dire d'une capacité à tenir compte et décoder leurs émotions.

Par conséquent la prise en compte des émotions des élèves est irrémédiablement un facteur essentiel dans l'acte d'enseigner puisqu'il existe un impact démontré entre maturation cérébrale et contexte affectif dans lequel évoluent l'enfant et l'adolescent.

En outre, les recherches sur les neurones miroirs viennent également étayer ces constatations. Il existe dans notre cerveau plusieurs types de neurones dont certains nommés neurones miroir. Ces neurones s'activent lorsque les humains se trouvent dans une relation de sympathie entre eux, ils permettent en observant l'autre, en l'écoutant, de se mettre à sa place et donc de mieux le comprendre.

¹ Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les arènes.

² Gueguen, C.(2015). Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau (Français). Pocket.

³ *Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry*,2015, 10, 824-831

⁴ *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*,2016, 45,6, 797-811

Ces cellules cérébrales permettent également de « rendre les émotions contagieuses » c'est-à-dire que l'on puisse ressentir ce que l'autre ressent en face de nous.

Ceci implique qu'en tant qu'enseignant nous transmettons des émotions et des savoirs de façon implicite sans même nous en apercevoir.

Les élèves apprennent en nous regardant, en nous écoutant, mais ils n'écoutent pas seulement le contenu d'un cours, ils apprennent de notre façon de nous comporter physiquement et émotionnellement en modélisant grâce à l'action des neurones miroirs.

De plus l'état émotionnel de l'enseignant aura tendance à influencer sur le comportement des élèves par le même processus.

Nous pouvons constater sur le terrain que lorsque l'on se sent moins en forme, vite agacé par les élèves, moins disponible, il en découle une ambiance de classe singulière sous forme de déconcentration, voire d'agitation, comme si les élèves étaient notre propre miroir émotionnel.

Ce dernier point participe de l'existence d'une dialectique affective entre élèves et enseignant qui affecte l'acte d'enseigner et celui d'apprendre.

II. AFFECTS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

A. Le processus d'apprentissages

a) Définition

Nous avons vu que l'élève apprend en modélisant sur l'enseignant et ses pairs, mais lorsque nous parlons d'apprentissages de quoi parlons-nous ?

Le dictionnaire Larousse nous indique qu'apprendre c'est « acquérir des connaissances sur », il s'agit donc d'acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, mais également et surtout d'acquérir de la connaissance.

Prenons l'exemple d'un enseignant qui voudrait apprendre à ses élèves à reconnaître une pomme.

Il emmène en classe une pomme rouge, de belle taille à la peau brillante et il demande aux élèves de l'observer et d'en déduire des généralités.

Il y a de fortes chances que les élèves tirent de cet enseignement des concepts tels que :

- Toutes les pommes sont rouges
- Toutes les pommes font X centimètres de diamètre
- Toutes les pommes ont la peau brillante

Ces élèves auront acquis durablement un concept erroné sur lequel d'autres concepts vont venir s'empiler au fur et à mesure des enseignements, jusqu'à créer un amas de savoirs qui n'ont aucun sens pour l'élève.

Il y a donc un danger à tenter de transmettre des savoirs sans déconstruire au préalable les concepts et les représentations erronés des élèves.

C'est ce tissage de liens entre les savoirs précédemment acquis, les représentations, les concepts et les nouveaux savoirs, qui constitue réellement l'acte d'apprendre.

Car, « *Ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé.* »¹

Apprendre c'est générer du signifiant pour les élèves, c'est tenter de créer un maillage entre ce que l'on sait, ce que l'on ne sait pas encore et rattacher des connaissances à des concepts pour mieux appréhender le monde.

¹ BARTH Britt-Mari(1993), « Le savoir en construction », P35. Former à une pédagogie de la compréhension. Paris, Retz.

L'acte d'apprendre est donc une démarche d'accès à la conceptualisation, une démarche d'intégration d'une vision collective du monde.

De fait, l'apport des recherches en didactique nous permet d'élaborer des scénarii d'enseignement qui permettent à l'ensemble des élèves d'apprendre et de construire des connaissances réalistes et communes.

Le schéma ci-dessous vient étayer mes propos et vient imaginer le fait que pour gagner en connaissances il faudra passer par une phase de questionnement et de déconstruction des représentations de l'élève. Ce scénario met en avant plusieurs phases nécessaires à l'apprentissage notamment la phase de conflit cognitif qui permet à l'élève de rentrer dans l'apprentissage et la phase de résolution du conflit (de re-construction) qui permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait.

Savoir c'est savoir que l'on ne sait pas disait Confucius, mais c'est aussi savoir ce que l'on sait.

Enseigner, c'est concevoir un scénario pour faire apprendre tous les élèves

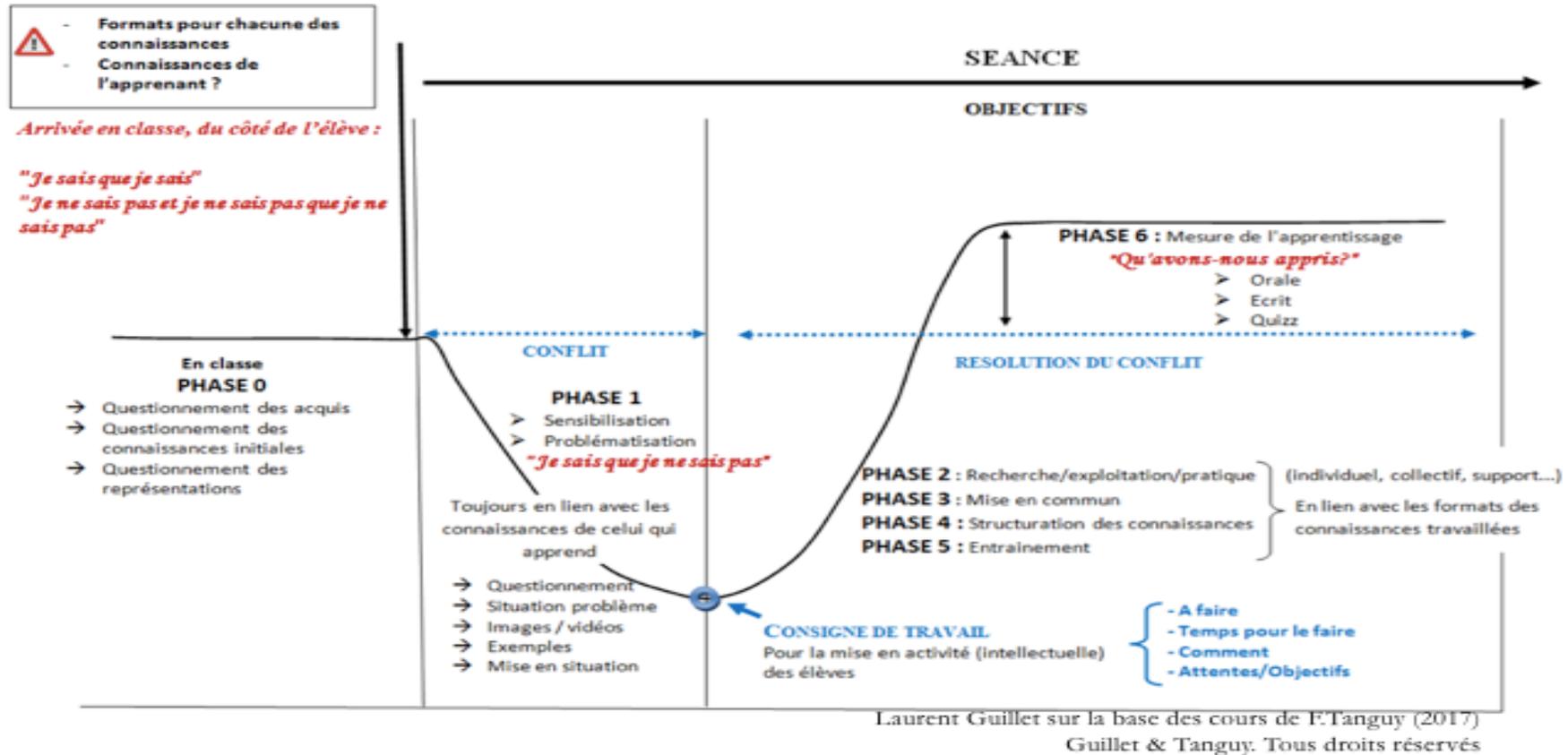


Fig 1: les phases de l'apprentissage

b) Le contrat pédagogique

Pour avoir accès aux apprentissages il est donc essentiel que l'élève entre dans un conflit cognitif.

Toutefois, pour pouvoir accéder à ce processus il doit occuper une posture d'élève.

La posture d'élève c'est ce rôle que l'on assigne à l'enfant depuis le début de sa scolarisation.

C'est l'identité même de l'enfant.

Lorsque nous nous adressons à l'enfant nous lui demandons son nom et sa classe et parfois aussi « comment ça marche à l'école »...autant dire que l'identité de l'enfant et toute centrée sur la place qu'il occupe à l'école.

Tout comme l'adulte habite un place sociale, une identité, par rapport au métier qu'il occupe, apprendre est le métier de l'élève et lui confère une place sociale.

Se pose immédiatement la question du : « que gagne l'élève dans ce contrat de travail ? ».

Il y gagne une autonomie future qu'il ne peut probablement pas encore conscientiser c'est pourquoi certains élèves ont tant de mal à adopter une attitude d'apprenant.

Cette impossibilité à donner du sens au métier d'élève conduit l'apprenant sur le chemin de l'échec scolaire.

La notion de chemin scolaire est abordée dans l'ouvrage d'Espinosa¹, elle s'interroge sur « l'engagement des élèves dans tel ou tel chemin scolaire, celui de la réussite ou de l'échec » et pose quatre facteurs pouvant intervenir dans leur choix :

- le rapport de l'élève à l'école en tant qu'institution
- l'environnement social de l'élève
- le rapport de l'élève au maître
- l'image et la valeur de soi de l'élève

En tant qu'enseignant il n'est pas évident d'agir sur certains facteurs, néanmoins nous pouvons trouver des leviers pour changer le rapport de l'élève à l'enseignant.

Nous avons vu précédemment que l'engagement de l'enseignant dans une relation affective avec l'élève pouvait influencer favorablement les résultats scolaires.

¹ Espinosa, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître, P47, (Éducation et formation) (French Edition)* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

L'élève a besoin de se sentir reconnu comme élève et en capacité de changer de chemin scolaire. Ceci s'avère parfois complexe lorsque des représentations négatives lui collent à la peau de classe en classe et depuis des années.

L'enseignant devra être en mesure de projeter des attentes anticipatrices positives pour pouvoir autoriser l'élève à se montrer différent.

En effet l'humain habite souvent inconsciemment la place qu'on lui désigne depuis des années dans un système, qu'il soit familial ou scolaire.

Pour sortir de cette place il faudra identifier ce phénomène.

Lorsque l'enseignant reconnaît des attitudes à type de comportements transgressifs ou agressifs, il devra se distancier de ces comportements pour parvenir à conduire l'élève vers un autre chemin scolaire, car « ***Lorsque l'enseignant porte un regard positif sans condition sur l'élève, alors le développement constructif de l'élève est plus probable.*** »¹

Tenter de garder chaque jour des attentes positives envers tous les élèves c'est le pari de l'équité, celui de donner l'opportunité à chacun de réussir.

Le contrat pédagogique réside donc dans un engagement de l'élève dans les apprentissages en échange d'une relation pédagogique soutenante fondée sur des attentes anticipatrices positives.

En conséquence de quoi nous pouvons affirmer que la posture d'élève est dépendante de la capacité de l'enseignant à occuper cette posture neutre et bienveillante.

L'enseignant est le support de la relation à l'élève, il est aussi par essence « le maître » par le pouvoir qui lui est conféré de transmettre des connaissances et de faire respecter l'ordre en classe.

En effet, nous pouvons constater lors de la rentrée scolaire que quasiment aucun élève ne pose de problème de comportement.

C'est comme si de fait, l'enseignant portait sur lui un vêtement qui fait autorité.

Cet habit invisible porté dans l'inconscient collectif revêt la forme d'un pouvoir énigmatique.

Si l'enseignant préserve son armure d'autorité il y a fort à parier que l'ambiance de classe demeurera très calme.

Toutefois des élèves calmes ne sont pas forcément des élèves qui apprennent, la passivité est une forme d'agressivité et de refus. Cela peut être une posture de mise en retrait face aux propositions qui leur sont faites, c'est pourquoi un enseignant ne peut se satisfaire de l'autorité qu'il possède envers ses élèves.

¹ CORTES-TORREA Daniel (2016), Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle, P27.

Espinoza¹ évoque une relation asymétrique mais démocratique entre élève et enseignant. Asymétrique car nous venons de voir que l'enseignant fait autorité sur l'élève et démocratique car les relations entre élèves et enseignant tendent à devenir moins autoritaires.

C'est notamment parce que ces relations deviennent plus souples, plus démocratiques que le principe d'éducabilité (tout élève peut apprendre) prend tout son sens.

Avoir en tête le principe d'éducabilité c'est considérer que chaque élève peut réussir et que c'est à l'enseignant d'adapter son enseignement pour le rendre accessible, c'est porter un autre regard sur l'élève.

En effet, tout enseignant en mesure de penser que chaque élève possède des compétences pour apprendre est un enseignant qui occupe une fonction de soutien de ces compétences. Confiant dans les compétences de l'élève il lui deviendra possible de mener un enseignement souple où il engagera l'élève dans une posture réflexive et active.

En changeant de regard c'est tout un paradigme que l'on change, celui des élèves classés plus ou moins en « capacité d'y arriver ».

C'est être en mesure de faire confiance à l'élève, l'accepter tel qu'il est avec ses valeurs et son histoire, c'est accepter de ne pas y arriver et de devoir renoncer.

Car si le contrat pédagogique nous engage mutuellement, les uns à apprendre, les autres à enseigner, il doit également laisser à l'élève la liberté de se désengager car nul ne peut apprendre sous la contrainte.

c) Processus d'apprentissage et affects

Le contrat pédagogique qui lie l'élève à l'institution scolaire est implicite et parfois inconscient car non verbalisé.

L'univers affectif qui habite la relation pédagogique est lui aussi inexprimé. Ces fonctionnements tacites qui demeurent dans le non-dit posent la question de mécanismes relationnels inconscients, car non verbalisés, mais aussi de mécanismes de défense poussant à taire l'existence des dits mécanismes.

Le concept de relation asymétrique entre élèves et enseignant engage l'enseignant dans une place de coupable potentiel, coupable de ne pas parvenir à enseigner.

Le seul moyen de défense permettant de se protéger psychiquement sera le déni en projetant sur l'élève sa propre inaptitude.

Ce fonctionnement met en lumière l'existence de mécanismes psychiques inconscients et notamment de phénomènes transférentiels qu'Espinoza décrit comme signes évocateurs d'une

¹ Espinoza, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*, P24., (Education et formation) (French Edition) (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

« bonne relation pédagogique » : « *L'activation des phénomènes transférentiels signifierait en outre le bon fonctionnement de la relation pédagogique, c'est à dire la véritable entrée en relation des partenaires scolaires* ». ¹

La relation pédagogique est donc sous l'emprise de phénomènes inconscients nécessaires pour l'entrée en relation pédagogique.

Cela signifie qu'il existe une sphère singulière à la relation élèves-enseignant où sont projetés les affects de chaque protagoniste.

Pour les élèves se rejouent dans cette sphère, le vécu de leur monde interne, les relations à leurs parents, à leurs pairs, à leurs vécus antérieurs.

Il en est de même pour les enseignants !

Parfois les élèves pourront projeter de l'amour sur leur enseignant car c'est dans ce regard neutre et bienveillant, qui le renarcisse, qu'il trouvera l'image d'un parent idéal.

Au contraire, un sentiment de révolte et de haine pourra l'habiter car ce même enseignant viendra le renvoyer, sans le vouloir, à des postures parentales où il se sera senti dévalorisé.

On entrevoit pourquoi les relations entre élèves et enseignants peuvent être si complexes. Le phénomène est d'autant plus complexe que l'enseignant lui-même participe de ses projections inconscientes, se sentant parfois valorisé dans la relation à l'élève il pourra au grès de ses difficultés se laisser happer dans la relation transférentielle ou au contraire s'y soustraire pour rester neutre.

Nous pouvons donc situer le siège de la dialectique affective au sein de cette relation transférentielle inconsciente et c'est peut-être cela qui la rend indicible.

Il n'est pas indispensable de maîtriser les notions de transfert ou contre-transfert pour enseigner mais il est souhaitable d'en avoir connaissance pour pouvoir garder une forme de détachement psychique et ne pas se laisser emporter par ses propres émotions.

J'entends fréquemment les professeurs dire « il faut se protéger », en effet, c'est judicieux de se protéger de projections délétères et c'est plus facile lorsque l'on sait que ces projections ne nous sont pas destinées mais adressées de façon détournée à des vécus antérieurs.

Les enseignants ont parfois trop tendance à renvoyer l'agressivité de l'élève car ils se sentent agressés eux même.

Or le rôle de l'enseignant est plutôt de détoxifier cette agressivité en y mettant du sens et en renvoyant des affects acceptables pour l'élève.

¹ Espinosa, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*, P38, (Education et formation) (French Edition) (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

Un jour, une élève de seconde, à qui je demandais de se mettre au travail car sinon elle aurait du mal à obtenir une note convenable à son contrôle, m'a dit :

« Mais Madame je m'en fous »

Le ton était inapproprié, l'attitude également, mais je lui ai immédiatement rétorqué :

« N, en tout cas, moi, je ne m'en fous pas et je ne m'en fous pas de toi », sur un ton calme et empathique et je suis passé immédiatement à autre chose.

Depuis cet évènement cette élève n'a plus eu d'attitude agressive dans mon cours, sans le vouloir, en lui parlant de notes, je lui avais peut-être transmis l'évocation d'une exigence parentale douloureuse.

La réaction ne s'est pas fait attendre, elle m'a rétrocedé cet affect qu'elle ne pouvait introjecter. Cette situation m'a fait penser à la théorie de Bion¹ qui défend le fait que des éléments de ressentis négatifs (éléments beta) peuvent se transformer en élément qui ont du sens (élément alpha) lorsqu'ils transitent par le psychisme d'un tiers et sont détoxifiés.

¹ Bion, W. R. (2003). *Aux sources de l'expérience (Bibliothèque de psychanalyse) (French Edition)* (5^e éd.). PUF.

Fig 2 : DU SIGNIFIÉ AU SIGNIFIANT

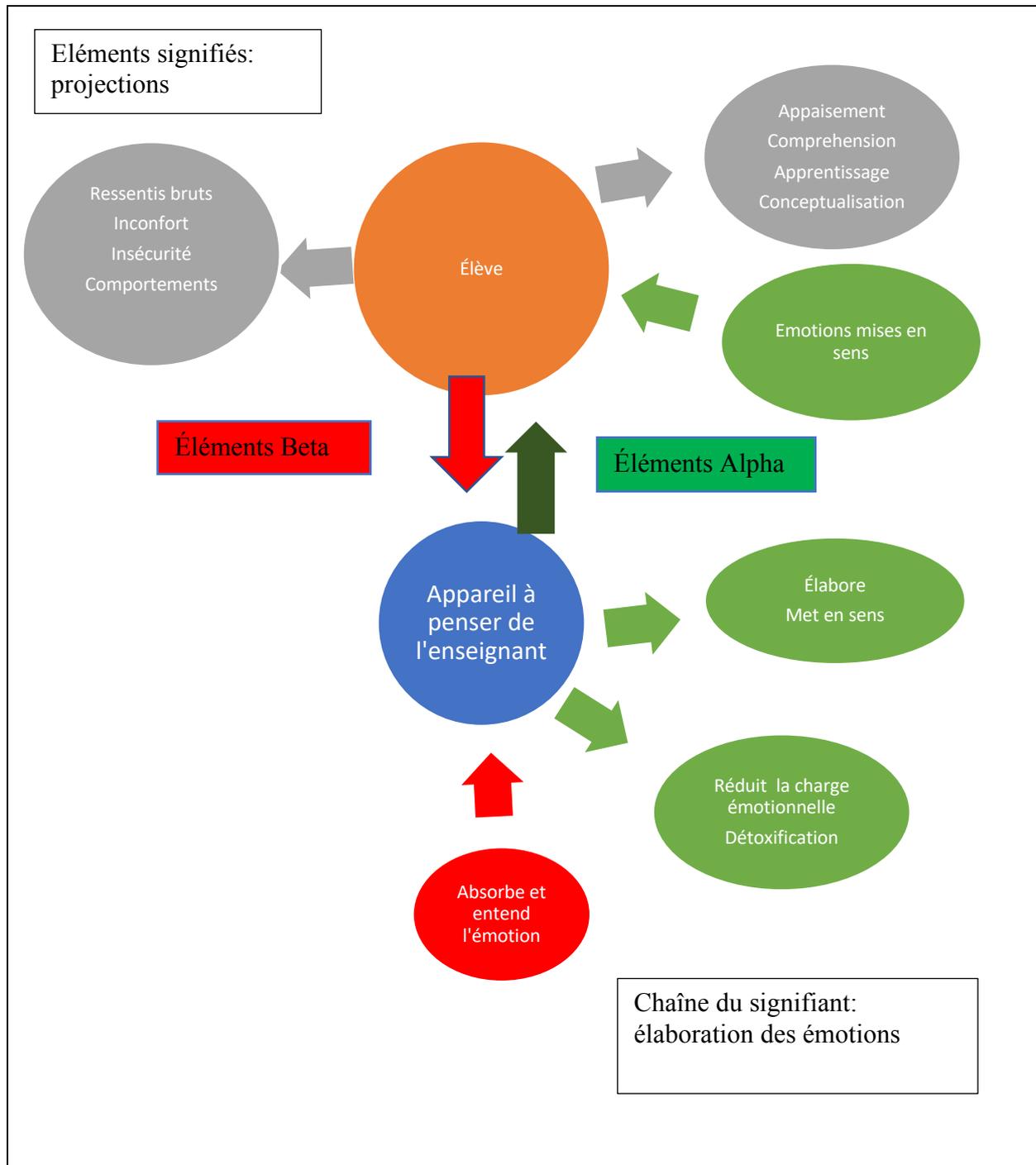


Schéma S.Desusclade selon théorie W.Bion

Plus l'enfant fait l'expérience de retour d'éléments beta en élément alpha plus il acquiert la compétence de donner lui-même du sens à ses ressentis.

C'est le schéma de l'acquisition de l'élaboration des ressentis, fonction indispensable pour réguler ses émotions et vivre en société.

Avoir à l'esprit l'existence de mécanismes inconscients m'a permis de me distancier des affects de l'élève et d'éviter une situation d'escalade dans l'agressivité qui aurait pu mener à une exclusion de classe, à une exclusion de la relation.

Être exclu de la relation c'est être réduit à ne pas être digne d'attention, c'est ne plus avoir sa place d'élève au sein d'un groupe, c'est être empêché d'apprendre.

B. Trop d'affects peuvent-ils nuire à l'élève ?

a) Affects et adolescence

La période de l'adolescence est un chemin psychique que le jeune doit emprunter afin de quitter l'état de dépendance affective parentale pour parvenir à l'autonomie.

Ce chemin n'est pas linéaire et constitué d'allers-retours qui permettent de vérifier que devenir autonome n'est pas synonyme de désamour parental.

En effet, les adolescents alternent entre des moments de désir de proximité parentale et de rejet parfois violent.

Devenir autonome c'est quitter le giron affectif parental et expérimenter les affects avec ses pairs, c'est posséder un univers psychique secret, bien à soi, inaccessible aux parents, c'est pouvoir décider seul et tester son libre arbitre, c'est sortir du principe du « faire pour faire plaisir ».

Lorsque l'on expérimente cette autonomie il n'est pas rare de faire face au désarroi parental car ce dernier se sent exclu et ne reconnaît plus son enfant.

Pourtant c'est bien la question que pose l'adolescent en posant des mots et des actes contradictoires.

Vais-je continuer à être reconnu et aimé si je m'éloigne de vous ?

La période de l'adolescence est une période de vérification des liens d'attachement que les comportements adolescents mettent à rude épreuve afin d'en éprouver leur solidité.

Nous entrevoyons ici une nouvelle fois la dimension asymétrique de la relation à l'adolescent car c'est à l'adulte de conscientiser l'univers inconscient de l'enfant et d'y adapter son comportement.

Plus qu'une adaptation il s'agit d'un ajustement et d'une prise en compte de ce qui se joue durant cette période complexe.

Certains parents se sentent parfois impuissants face aux changements soudains de leur enfant et de nombreuses relations deviennent conflictuelles.

Lorsque cette relation devient vraiment délétère il n'est pas rare que les adolescents se tournent vers un adulte tiers, qu'il sent suffisamment solide et digne de confiance, pour s'épancher sur ses relations parentales, mais surtout pour être rassuré.

L'enseignant peut être ce tiers de confiance dépositaire des affects mais également tuteur de résilience lorsque la relation parentale évolue vers une impasse.

L'enseignant peut garder, contenir les affects, car il est une personne de confiance.

Cette fonction de tuteur psychique est même, à mon sens, inscrite dans les missions symboliques de l'enseignant.

N'est-il pas le dépositaire de la Loi du fait de son adhésion au contrat social en étant représentant de l'Etat et détenteur du savoir ?

L'enseignant peut donc aider les adolescents à contenir leurs affects en leur accordant une écoute inconditionnelle et en leur accordant de l'intérêt, qui ne peut être dissocié d'un affect à minima empathique.

En revanche la question de la construction identitaire des adolescents pose de fait la question de la distance à aménager entre eux et les adultes. Trop de proximité psychique pourrait-elle nuire à leur autonomisation ?

b) Affects et distanciation

La littérature sur le sujet de l'affectivité à l'école nous démontre que l'empathie, le soutien émotionnel, l'amour compassionnel éprouvé par les enseignants à l'égard de leurs élèves ont un impact réel sur le chemin scolaire de celui-ci.

Or nous avons vu que l'adolescent pour se construire identitairement a besoin d'aménager une distance avec l'adulte.

Il est important de se questionner et de vérifier qu'un investissement affectif important de la part des enseignants ne puisse être nuisible à l'élève.

Grace à ses recherches empiriques mais également analytiques, concernant des recherches internationales, Virat¹ affirme que « ***plus le soutien affectif est important, plus les effets sont positifs...Parmi les centaines d'articles scientifiques sur le sujet, aucun ne montre qu'une relation affective très forte puisse avoir un effet délétère.*** »

¹ Virat.M (2019).« Quand les profs aiment les élèves », p72, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob

Nous pouvons en conclure que l'enseignant peut s'investir sans risque dans une relation empreinte d'affect avec les élèves.

Pourtant les enseignants sont souvent réticents à cette idée et prônent « la juste distance » à respecter.

Cette juste distance n'est pas mesurable et propre à chaque individu car nous avons tous nos besoins et nos limites en terme de proximité et d'intimité.

La parabole des porcs-épics¹ évoquée par Freud décrit ce besoin comme un aller-retour entre nécessaire besoin affectif et indispensable besoin de distance.

Il existe à cet endroit une nouvelle fois une dialectique des besoins en terme d'affects, une trop grande proximité va conduire à un besoin de distance et vice versa.

Cette relation affective a donc tendance à s'autoréguler et la peur d'un trop grand investissement affectif est donc injustifiée.

De plus la relation qui existe entre professeur et élèves n'est pas de l'ordre de l'amitié, nous l'avons vu, c'est une relation asymétrique qui est conduite par l'adulte.

Lorsque cette relation est clairement définie il n'y a donc pas de risque à ce qu'elle mène à une relation dysfonctionnelle, qui serait bien sûr toxique pour l'adolescent.

Dans une relation de proximité excessive, l'enseignant pourrait lui aussi être en difficulté en perdant son impartialité et l'équité nécessaire à l'éducabilité de tous.

De la sorte il apparaît fondamental de délimiter les contours des relations affectives qui existent entre enseignants et élèves, d'une part pour que les enseignants puissent se sentir légitime à ressentir et d'autre part pour que les élèves bénéficient d'un soutien émotionnel propice aux apprentissages.

Intégrer ces éléments à la formation des enseignants présente un intérêt non négligeable pour l'évolution des pratiques pédagogiques, le mieux-être des enseignants et des élèves.

¹ Freud.S (1921), « Psychologie collective et analyse du moi », p.121, dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot

C. Conclusion intermédiaire

Nous avons vu qu'il existe indubitablement des affects dans les relations pédagogiques entre enseignants et apprenants.

Ces relations participent de la dialectique des affects inhérents à toute relation humaine.

Nous avons également vu que l'investissement de « l'objet savoir » est corrélé à des aspects multifactoriels dont les affects font partie.

Nous savons que les élèves de filières professionnelles se sont trouvés à un moment donné en difficulté pour investir les savoirs et prendre plaisir aux apprentissages.

C'est pourquoi il me paraît nécessaire de chercher à confirmer que l'affectivité peut être un levier pour relancer le processus d'investissement des apprentissages.

Il se pourrait que les relations affectives jouent le rôle d'un tuteur de résilience et permettent à l'élève de continuer à gravir la montagne alors qu'il s'était arrêté depuis fort longtemps au premier plateau.

Mes hypothèses de départ sont les suivantes :

- Les élèves sont en demande d'échanges affectifs avec leur enseignants car la sécurité affective permet à l'élève de se sentir suffisamment en confiance pour se laisser aller à explorer et donc apprendre.
- Or les enseignants conscientisent peu les échanges d'affects entre eux et les élèves car il n'est pas « d'usage » d'en faire état dans le métier.

De plus « aimer » ses élèves est une notion tabou dans l'enseignement, les textes définissent peu, ou pas, l'intérêt de ces relations affectives, dans le secondaire.

Une souffrance au travail existe, liée aux difficultés relationnelles rencontrées avec les élèves.

Ces relations affectives sont-elles ressenties comme nécessaires par l'élève pour devenir élève ?

Dans quelles mesures ces interactions affectives influencent-elles la relation de l'élève aux apprentissages et aux savoirs ?

Les enseignants sont-ils conscients de l'impact des interrelations affectives entre eux et les élèves ?

Les enseignants se montrent-ils défensifs à l'idée de ressentir des affects vis à vis de leurs élèves ?

De nombreuses questions auxquelles je vais tenter de répondre au travers de mes recherches.

III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

A. ANALYSE DE LA POPULATION ÉLÈVE ET HYPOTHÈSES AFÉRENTES

a) Présentation de la population d'étude

L'échantillon d'étude est un échantillon d'élèves du secondaire.

En effet, nous avons vu précédemment que mon étude concerne les élèves du secondaire parce que la notion d'affect y est beaucoup plus tabou.

D'une part, en raison d'un manque de littérature législative, mais aussi du fait de la période sensible que traverse les adolescents en terme psychologique.

J'aurais souhaité interroger des élèves d'horizons différents, élèves de lycées généraux ou de lycées professionnels pour effectuer un comparatifs des besoins affectifs ressentis par ces différents profils d'élèves.

Malheureusement il m'est apparu complexe de trouver un échantillon représentatif de lycéens hors mon établissement d'affectation.

Aussi, j'ai choisi d'interroger la population de ce lycée professionnel.

Les élèves participants à mon questionnement sont des élèves de seconde, première et terminale BAC professionnel.

Les différentes filières interrogées sont les suivantes :

- Accompagnement, soins et services à la personne
- Gestion administration
- Commerce

52 élèves ont répondu au questionnaire (Annexe) que je leur ai proposé via la messagerie de l'ENT.

Il m'est apparu intéressant d'affiner la connaissance du public interrogé aussi je leur ai demandé si ils se classaient plutôt parmi les bons élèves ?

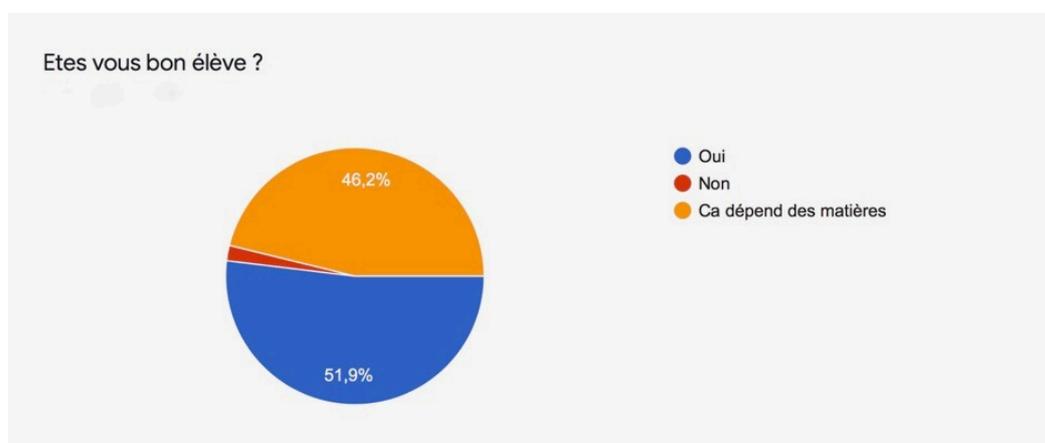


Fig 3 :niveau des élèves interrogés

On peut remarquer sur le graphique, que parmi les réponses à la question : « Êtes-vous bon élève ? », la plupart des élèves se disent bons élèves mais déclarent être meilleurs élèves dans certaines matières.

b) Hypothèses à vérifier concernant la population élève

Le fil conducteur de mon questionnaire est la vérification de mes hypothèses, à savoir :

- ces relations affectives avec les enseignants sont ressenties comme un besoin pour les élèves
- ces relations affectives ont un impact dans l'acte d'engagement en classe et pour apprendre, elles ont une incidence sur les résultats scolaires.

B. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ÉLÈVES

a) Les relations affectives avec les enseignants sont-elles ressenties comme un besoin par les élèves pour s'engager ?

Nombre de Ressentez vous le besoin d'être apprécié par vos enseignants pour vous investir en classe?

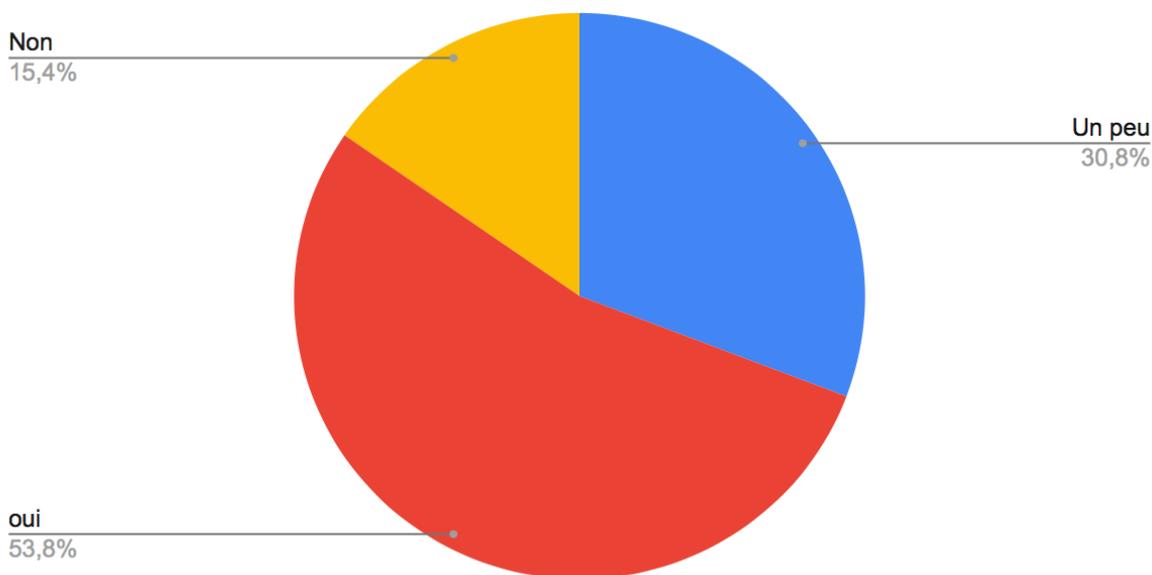


Fig 4 :besoin de se sentir apprécié des élèves

Dans le panel interrogé nous pouvons constater que 53,8% témoignent d'un besoin d'être apprécié par les enseignants pour s'investir dans la classe. Si on cumule avec les « un peu » pour les élèves plus circonspects on parvient à un résultat de 84,6% d'élèves qui estiment que

les marques d'intérêt affectif provenant de l'enseignant sont un besoin et ont un lien avec l'acte d'engagement en classe et donc dans l'acte d'apprendre.

Les élèves sont donc en attente de marques d'intérêt affectif mais il semblerait qu'ils ne témoignent pas de l'attachement envers tous les enseignants.

Nombre de Ressentez vous de l'attachement pour vos professeurs?

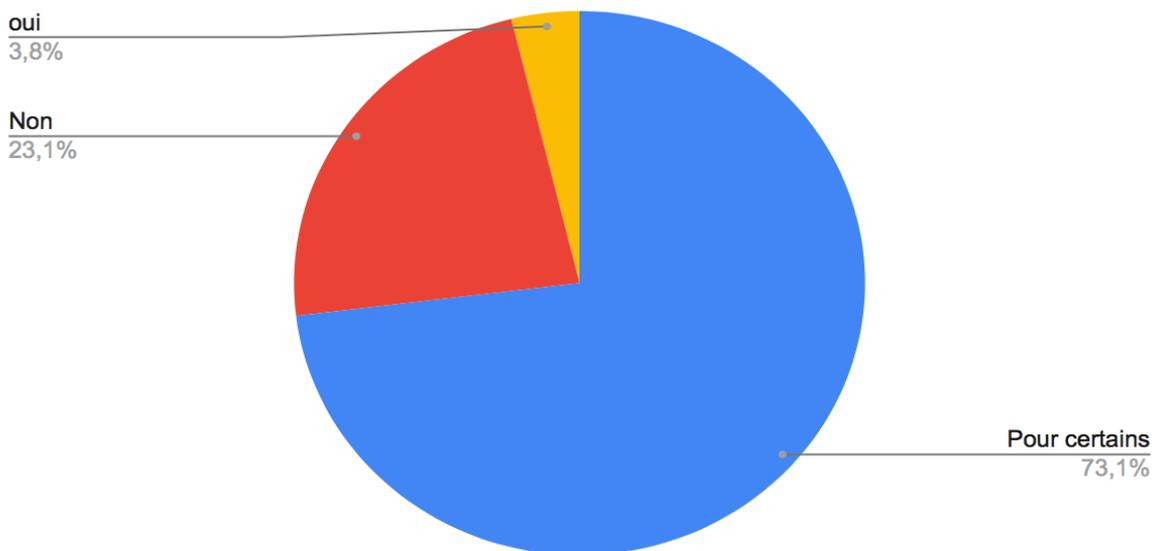


Fig 5 :sentiment d'attachement des élèves

Si on cumule les « oui » et les « pour certains », 76,9% des élèves avouent ressentir de l'attachement envers les enseignants ce qui confirme la notion d'une dialectique relationnelle sous-jacente et pose la question suivante : les relations entre élèves et enseignants sont-elles meilleures lorsqu'il existe une dialectique affective de qualité ?

J'entends par relations ce qui se traduit par des indicateurs comme : une communication fluide en classe, une bonne ambiance de classe, une autorité légitime de l'enseignant, un climat de travail propice aux apprentissages.

Nous pouvons constater que 23,1% témoignent ne pas ressentir d'attachement envers leurs enseignants.

Or nous avons vu précédemment que l'attachement est la source de confiance permettant aux enfants d'explorer, de s'ouvrir à de nouvelles expériences et donc d'apprendre.

Il est important de s'interroger sur les ressentis divers des élèves afin de comprendre en quoi les processus d'apprentissages peut être entravés par des ressentis et des systèmes de croyances limitantes propres à leur environnement ou expériences.

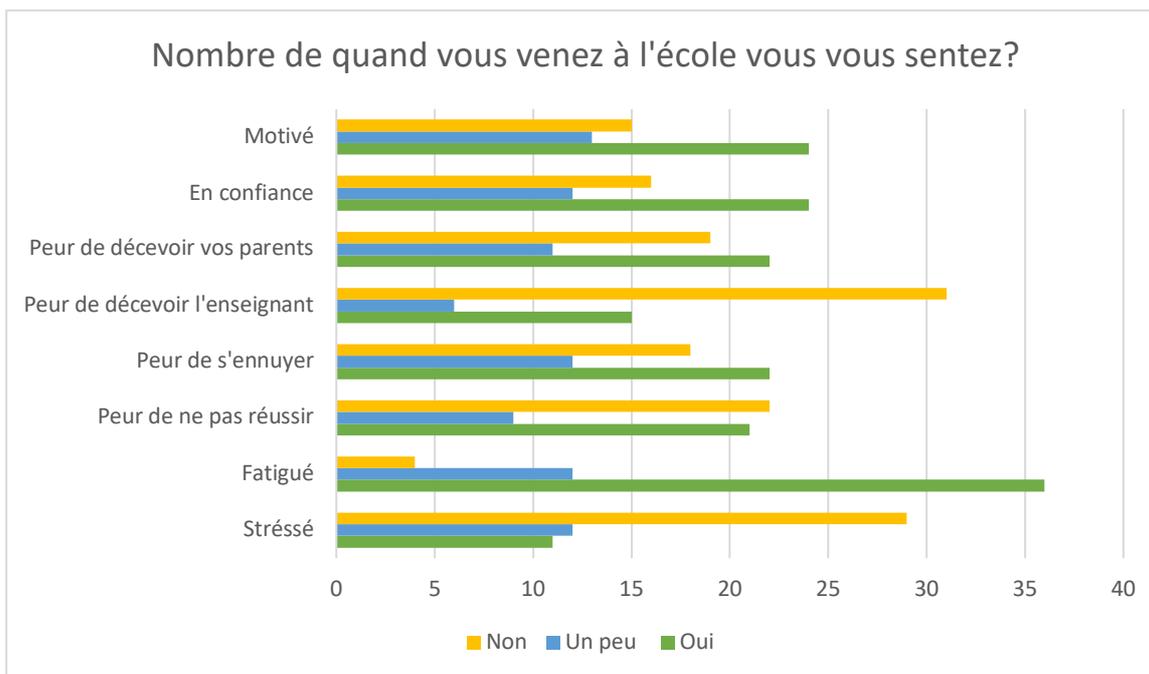


Fig 6 :état émotionnel des élèves

Le premier item qui m'interpelle est celui du sentiment de confiance, en effet 30,76 % des élèves déclarent ne pas être en confiance en venant à l'école.

Ce chiffre est assez éloquent et peut être rapproché des 23,1% d'élèves qui estiment ne pas ressentir d'affect d'attachement envers leurs enseignants.

On peut penser que certains élèves s'investissent peu ou pas affectivement à l'école et sont en difficulté pour s'y sentir à l'aise. Or comment apprendre si le climat environnemental n'est pas considéré comme serein ?

La peur de ne pas réussir pour 40,38 % des élèves et la peur de décevoir leurs parents pour 42,3% peuvent également impacter les processus d'apprentissage.

- b) Ces relations affectives ont-elles un impact dans les processus d'apprentissage et ont-elles une incidence sur les résultats scolaires.

Nous venons de constater qu'il existe plusieurs facteurs pouvant impacter l'acte d'apprendre.

Il est nécessaire d'interroger les élèves sur la corrélation qu'ils font entre apprendre et relations affectives avec l'enseignant.

La question qui leur a été posée fait suite à celle qui leur demandait si ils ressentaient de l'attachement envers leurs enseignants.

Seul les élèves ayant répondu « oui » et « pour certains » ont répondu à la question suivante, soit 42 élèves.

Nombre de Si oui ou Pour certains, pensez vous avoir de meilleurs résultats scolaires avec ces professeurs?

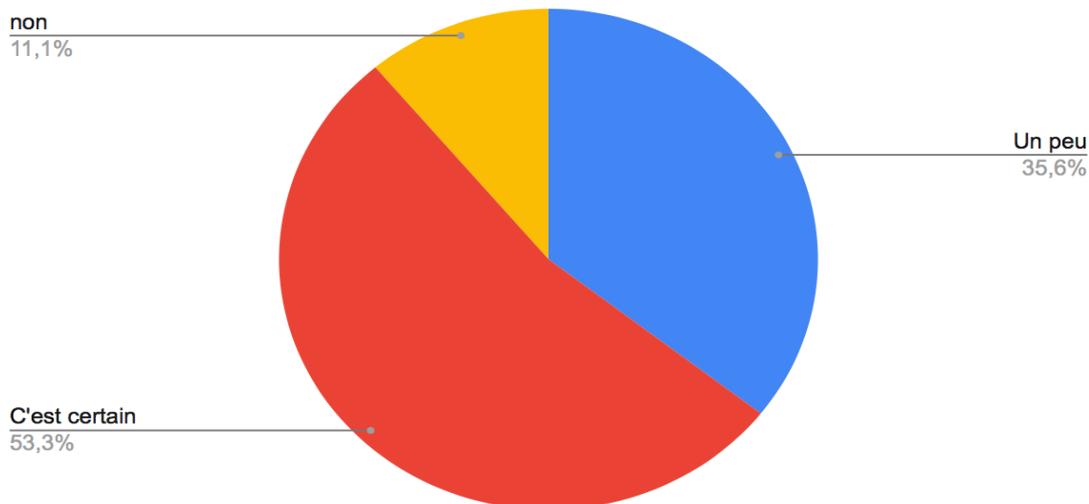


Fig 7 : résultats scolaires en fonction de l'attachement au professeur

Les élèves font clairement le lien entre leurs résultats scolaires et l'attachement affectif qu'ils éprouvent envers leur enseignant.

Si on cumule les « c'est certain » et « un peu » nous parvenons à un résultat de 88,9% des élèves qui font une connexion entre les liens affectifs entretenus avec leur enseignant et la qualité de leurs résultats scolaires.

Ce résultat est clairement réaffirmé dans la question suivante.

Nombre de Etes vous meilleur élève avec des professeurs qui vous soutiennent émotionnellement?

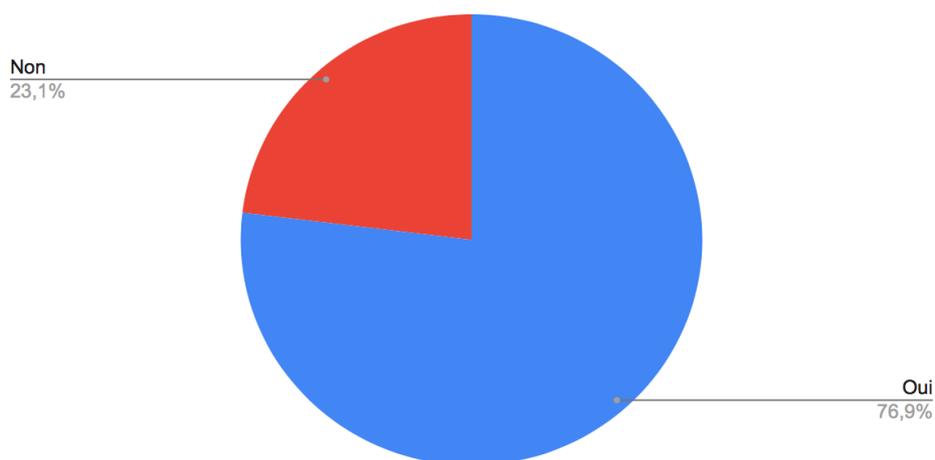


Fig 8 : résultats scolaires en fonction du soutien des enseignants

En effet 76,9% des élèves (52 réponses) affirment qu'ils sont meilleurs élèves lorsqu'il existe un engagement de l'enseignant dans la sphère émotionnelle et donc affective.

Nous avons pu constater que certains élèves ne ressentent pas d'attachement pour tous les enseignants, puisque les « pour certains seulement » représentaient 73,1% des réponses.

Or nous venons de vérifier la corrélation entre résultats scolaires et attachement affectif avec l'enseignant.

Quels peuvent être les freins à cet investissement affectif ?

c) Perception des élèves relatives aux relations enseignant-élèves

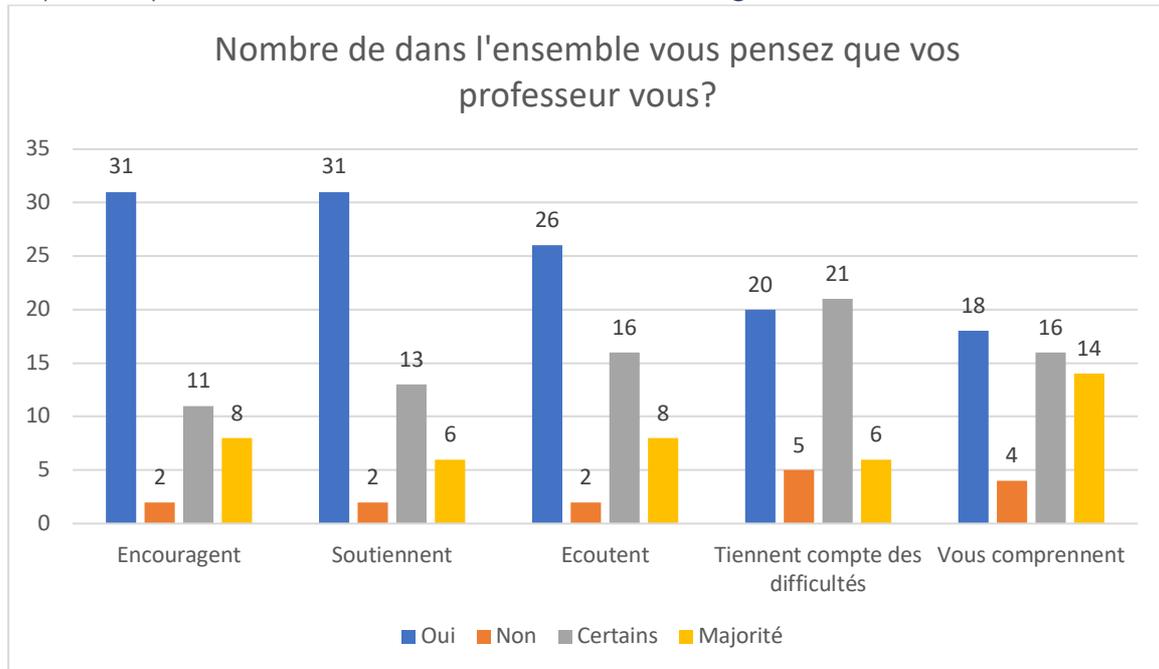


Fig 9 : ressentis des élèves vis à vis des relations avec leurs enseignants

Dans la majorité des réponses l'enseignant n'est pas remis en question sur ses compétences d'enseignant.

En effet une majorité d'enseignants sont repérés par les élèves comme encourageants, soutenant, c'est un peu plus mitigé pour l'écoute.

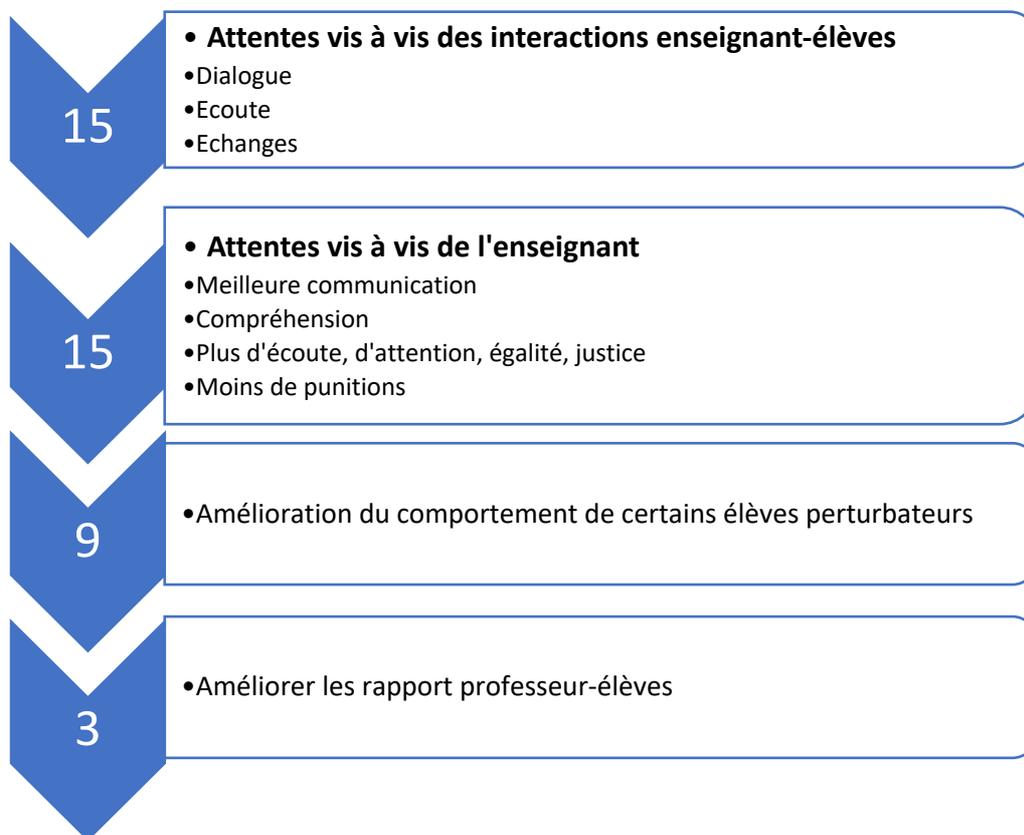
Par contre les réponses qui m'apostrophent sont celles relatives à la question correspondant aux élèves en difficultés.

La moitié des élèves affirment que leurs difficultés ne seraient pas prises en compte ou seulement par certains enseignants.

Dans tous les items les « certains seulement », qui représentent un nombre de réponses non négligeables, soit de 21,15% à 40,38% selon les items, ciblent le fait que certains enseignants seraient plus soutenant, aidant, empathique que d'autres.

C'est pourquoi il est nécessaire d'interroger les élèves sur les attentes concernant les relations entretenues avec leurs enseignants pour obtenir des pistes d'amélioration.

Nombre de réponses par champ lexical à la question : à votre avis qu'est-ce qui pourrait améliorer les relations entre élèves et enseignant?



Nous pouvons constater que les élèves attendent de leurs enseignants des qualités relationnelles plus que pédagogiques.

Ils montrent leurs attentes en terme de besoin de se sentir pris en considération en tant qu'individu : « être écouté, compris, demande d'attention ».

Ils attendent de l'enseignant qu'il modifie son comportement relationnel afin de s'adapter à leurs besoins.

Dans cette question ouverte j'ai également retrouvé une attente assez forte (9 fois) envers l'attitude des élèves perturbateurs.

Implicitement une relation de cause à effet est évoquée, les difficultés relationnelles entre élèves et enseignant seraient générées par l'attitude de certains élèves.

Il existe donc des élèves qui du fait de leur comportement en classe gênent le reste du groupe, ils sont stigmatisés comme à l'origine de l'attitude non adaptée de l'enseignant.

Néanmoins, quid de l'origine de la situation ?

Ces comportements d'élèves générés possiblement par de l'anxiété (peur de ne pas y arriver, manque de confiance...), clairement apparue dans les résultats de l'étude, peuvent être la cause

de processus d'abandon scolaire, confortés par une mise à l'écart de l'ensemble du groupe classe.

Cela met une fois de plus en exergue la complexité des relations entre pairs et, entre élèves et enseignant.

Cela confirme qu'une lecture analytique des comportements des élèves est nécessaire pour comprendre ce qui se joue dans les relations et la communication, fondamentales à l'acte d'apprendre.

C. ANALYSE DE LA POPULATION ENSEIGNANTE ET HYPOTHÈSES AFÉRENTES

a) Présentation de la population d'étude

J'ai réalisé un questionnaire à l'adresse des enseignants pour vérifier mes hypothèses.

Je me suis servie des réseaux sociaux habituels pour trouver la population d'étude.

Il s'agit d'un groupe de professeur de lycée professionnel sur Facebook, en sachant que ce groupe Facebook est interdisciplinaires.

J'ai obtenu 156 réponses à mon questionnaire.

Dans ce panel d'enseignants interrogés la répartition des réponses par sexes a été la suivante : 84,4% de femmes et 15,6% d'hommes.

Les réponses ont été majoritairement données par des enseignants ayant une expérience de plus de 10 ans, soit 100 enseignants interrogés ($156 \times 64,1/100$).

Nombre de Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant?

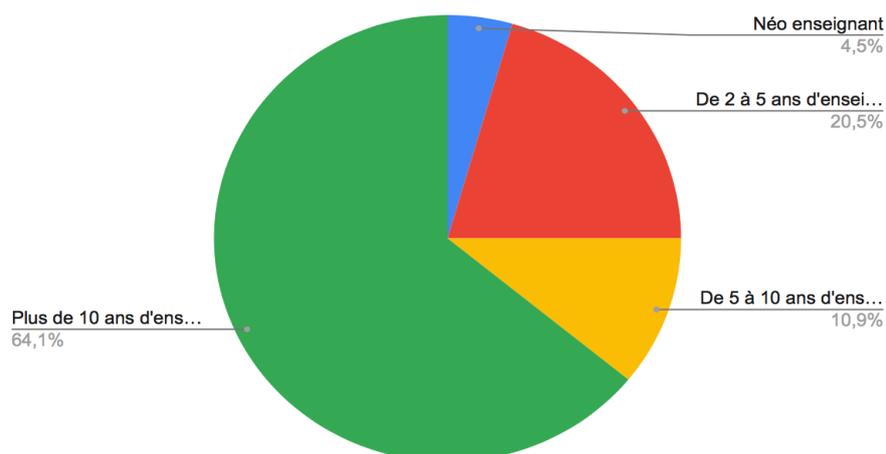


Fig 10 :durée d'expérience des enseignants interrogés

Le panel est représentatif car l'échantillon est conséquent (156 participants), les participants viennent de disciplines différentes et possèdent des durées d'expériences variables.

Je vais donc analyser les réponses au questionnaire au regard de mes hypothèses initiales.

b) Hypothèses à vérifier concernant la population enseignante

Les enseignants conscientisent peu les échanges d'affects entre eux et les élèves et leur utilité dans les apprentissages.

Une souffrance au travail existe, liée aux difficultés relationnelles rencontrées avec les élèves.

D. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS

a) Les enseignants conscientisent-ils les échanges d'affects entre eux et les élèves et leur utilité dans les apprentissages ?

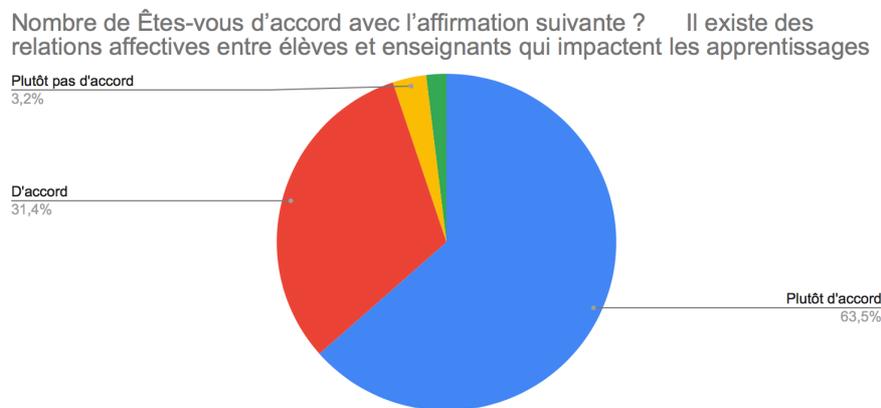


Fig 11 : perception par les enseignants de la relation entre échanges affectifs et apprentissages

On remarque que les réponses à cette affirmation sont étonnantes. Seul 31,4% des enseignants répondent positivement et 63,5% se disent plutôt d'accord. Ce graphique est donc à relier au suivant pour éclairer la réponse hésitante de la majorité du panel.

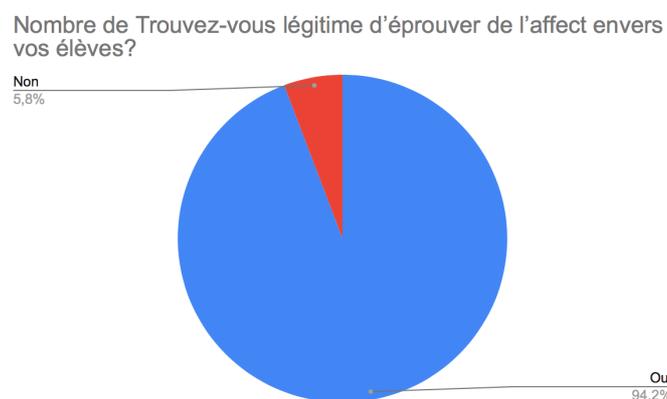


Fig 12 : légitimité à ressentir des affects envers les élèves

La réponse est ici sans équivoque puisque 94,2% des enseignants interrogés trouvent légitime le fait d'éprouver des affects envers les élèves. Si il existe une légitimité à éprouver des affects,

c'est l'impact de ces relations sur les apprentissages qui posent question. Parmi les 5,8% qui trouve illégitime d'éprouver des affects envers les élèves, 6 d'entre eux pensent que ce n'est pas le rôle de l'enseignant, 3 évoquent le fait que cela peut fausser l'objectivité de l'enseignant et 3 évoquent la peur de perdre leur autorité.

Or dans la question suivante : « Pensez-vous que les échanges affectifs de qualité entre élèves et enseignants ont un impact positif sur les résultats scolaires », 98,7% des enseignants répondent par l'affirmative.

Cela correspond à peu près à l'addition des « d'accord » et « plutôt d'accord » de la première question.

Or cette question vient dans le questionnaire juste après celle concernant l'existence de textes législatifs faisant référence à la prise en compte de la sphère affective dans la relation pédagogique.



Fig 13 : connaissance des textes législatifs

Nous pouvons constater que ces textes ne sont pas connus de la majorité des enseignants (91%) mais la question éclaire sur la légitimité à reprocher des affects envers les élèves ce qui peut expliquer les réponses plus engagées sur les questions suivantes.

D'ailleurs l'impact de ces relations sur les résultats scolaires est exprimé positivement dans les réponses suivantes :

Si oui, dans quelle mesure pensez-vous que ces relations impactent les résultats scolaire?

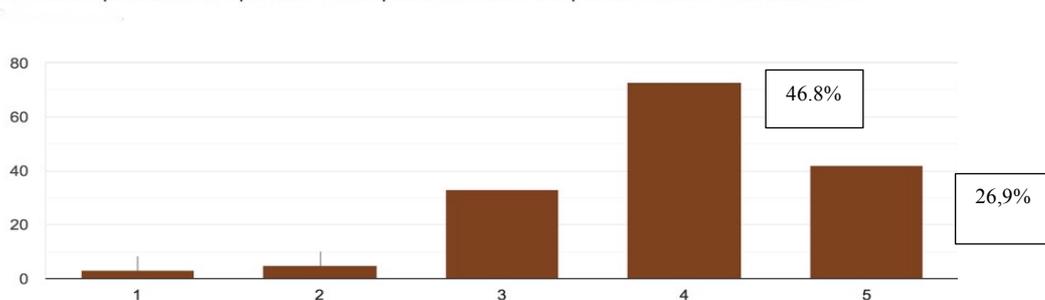


Fig 14 : relation entre affects et résultats scolaires

La majorité des enseignants pensent que les relations affectives impactent les résultats scolaires puisque 73,7% d'entre eux estiment que l'impact est important voire très important.

Pour cette première hypothèse il semblerait que les enseignants conscientisent les échanges d'affects entre eux et les élèves et reconnaissent leurs impacts sur les résultats scolaires.

Toutefois la légitimité de ces ressentis est interrogée dans le sens où les réponses aux questions ont légèrement varié après l'évocation de l'existence de textes législatifs ad hoc, peu connus des enseignants.

En ce qui concerne le type d'affects éprouvés par les enseignants ils sont variés.

En terme de projections négatives la majorité des réponses s'orientent vers trois critères majoritaires :

Affects négatifs majoritairement ressentis en %	Jamais	Parfois	Toujours
Énervement	5,8	58,3	35,9
Impuissance	10,3	10,9	30,8
Désarroi	16	60,3	23,7

19% des enseignants avouent avoir parfois ressenti des pulsions violentes envers leurs élèves contre 80,8 % jamais.

En terme de projections positives le spectre est assez large (l'amour compassionnel est entendu au sens de M.Virat et défini dans le questionnaire).

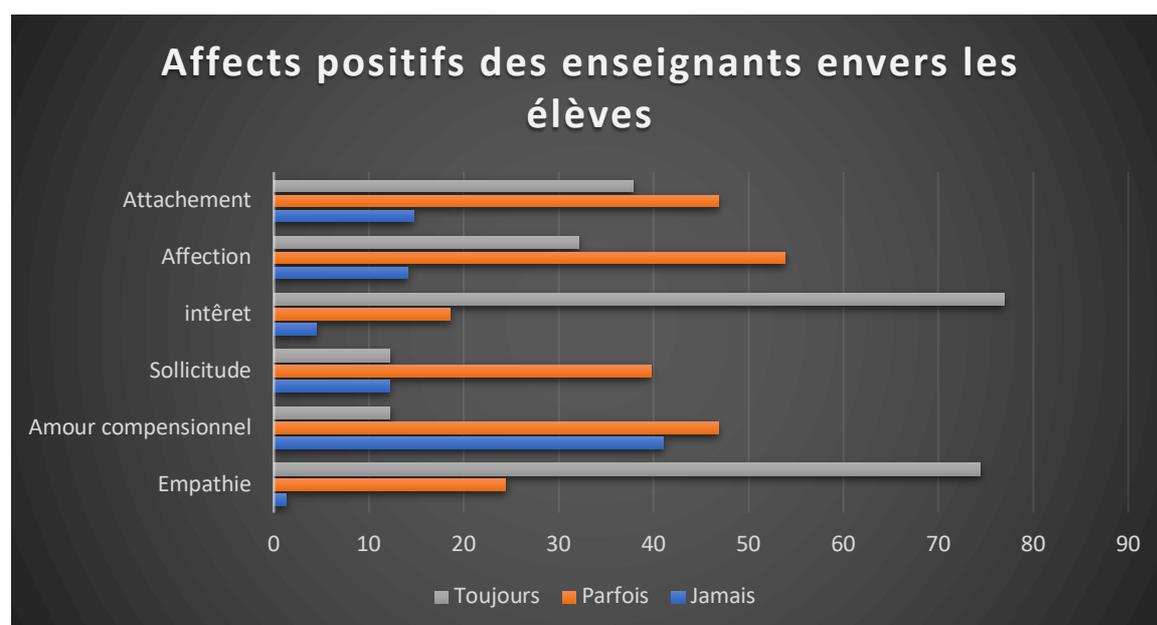


Fig 15 : types d'affects positifs ressentis par les enseignants

On peut constater que l'intérêt et l'empathie sont suscités majoritairement, mais ce ne sont pas des affects.

Une relation empathique induit de la compréhension et de l'écoute active au sens Rogérien, mais conduit à se tenir à distance de affects des autres.

Néanmoins l'attachement et l'affection n'arrivent pas loin derrière, surtout si l'on cumule les « toujours et parfois ».

Quant au concept d'amour compassionnel, il ne semble pas avoir choqué puisque 59 % des enseignants disent avoir parfois éprouvé ce sentiment.

- b) Les difficultés relationnelles rencontrées avec les élèves peuvent-elles générer de la souffrance au travail

On se rend compte en scrutant les réponses que les enseignants sont aux prises avec de nombreuses projections négatives et positives envers leurs élèves.

Je me demande si cet univers affectif déconcertant dans lequel ils évoluent peut impacter sur leur santé et représente un risque psychosocial de souffrance au travail.

De ce fait je leur ai proposé certaines affirmations afin de comprendre leur perception de leurs difficultés à accomplir leur cœur de métier. C'est à dire apprendre à tous les élèves.

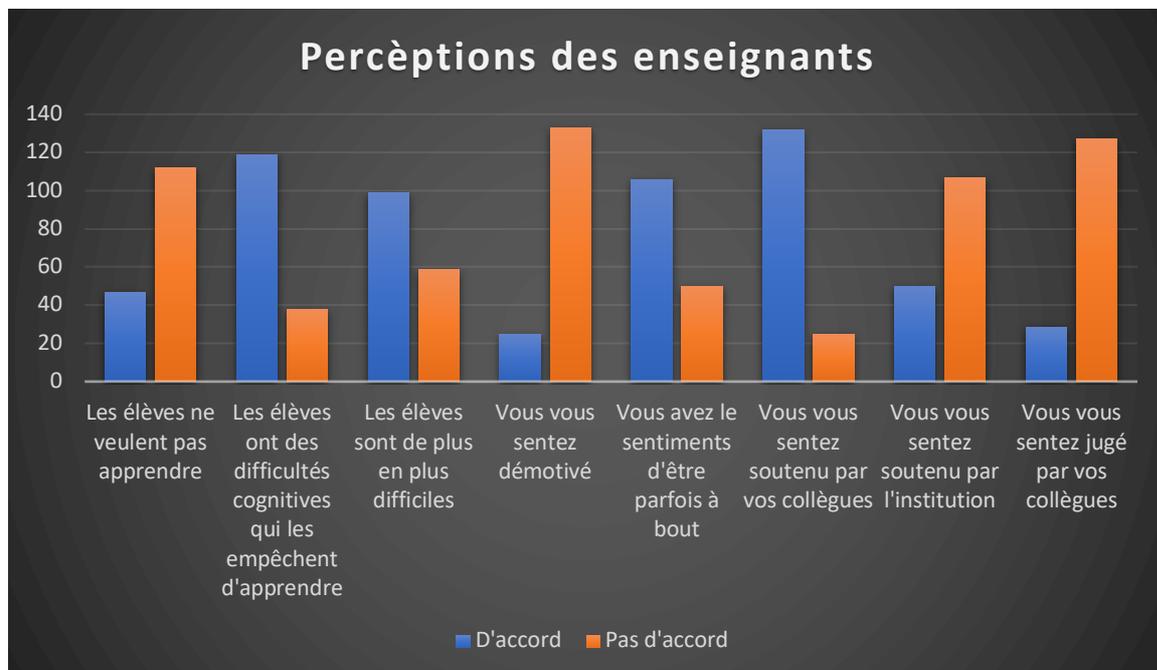


Fig 16 : freins aux apprentissages et ressentis des enseignants

Les éléments prégnants qui se dégagent dans les réponses sont :

- Le sentiment que les élèves sont de plus en plus difficiles pour 62,6% des enseignants et qu'ils ont des difficultés cognitives restreignant l'entrée dans les apprentissages, pour 75,8% des réponses.

Ce premier point met en lumière deux entraves à l'acte d'enseigner, d'une part la gestion de problématiques relationnelles avec les élèves et d'autre part celle de parvenir à enseigner à des élèves que l'on ressent dans une fracture cognitive.

- Le sentiment de se sentir à bout est confirmé par 67,9% des enseignants.

Ce deuxième point révèle que les enseignants ne parviennent plus à surmonter seuls leurs difficultés à enseigner, malgré des éléments de postures didactiques et pédagogiques maîtrisées, puisque le panel est majoritairement constitué d'enseignants aguerris.

D'ailleurs ce sentiment ne semble pas impacter leur motivation puisque seul 15,8% des enseignants confirment que ces difficultés retentissent sur une perte de motivation.

Les textes récents (co-intervention, RAP) incitent les enseignants à travailler ensemble, nous pouvons constater que pour une majorité des enseignants « les collègues » sont une valeur sûre dans le cadre d'échanges de pratiques et de vécus.

En effet, 84% des enseignants estiment être soutenus par leurs collègues dans leurs difficultés. Toutefois émerge une large différence lorsque l'on interroge le soutien institutionnel, puisque 68,1% des enseignants considèrent qu'ils ne sont pas soutenus par l'institution.

Au regard de ces résultats se dégage le risque majeur pour les enseignants de se sentir isolés, face à un travail prescrit impossible à réaliser.

Concrètement, les enseignants se disent à bout, sans doute à bout de ressources pour enseigner, ressources qu'ils ne trouvent pas dans l'institution, avec possiblement un sentiment d'abandon et de non prise en compte cumulés.

C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'interroger les retentissements de ce travail empêché sur la santé des enseignants.

Votre métier d'enseignant provoque parfois chez vous ?



156 réponses

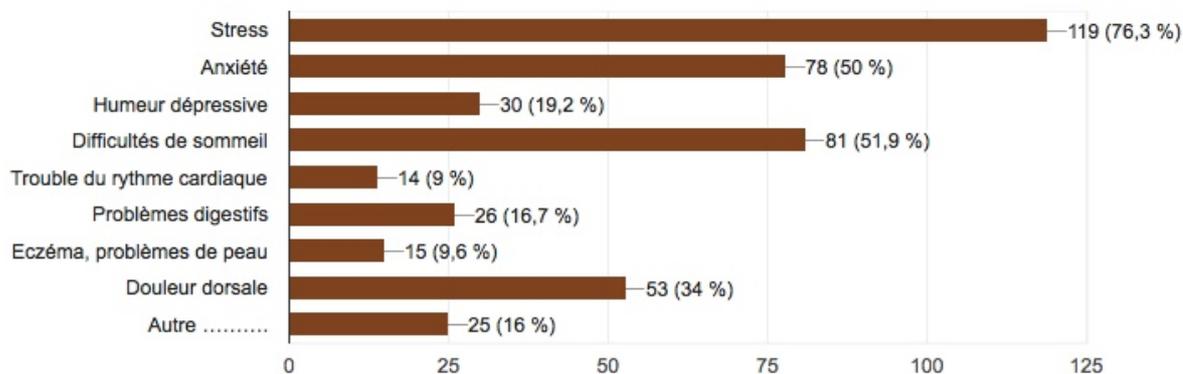


Fig 17 : impact du travail empêché et somatisation

L'histogramme se lit de lui-même, et reflète une somatisation importante liée aux difficultés rencontrées dans l'acte d'enseigner.

J'avoue que ces résultats m'ont surprise et décontenancée car je ne pensais pas obtenir de telles données.

En effet toutes ces données reflètent un mal-être intense et sont des signes précurseur du burn-out ou de dépression.

Avez vous eu recours à des thérapeutiques pour faire face à des manifestations somatiques ces derniers mois ?

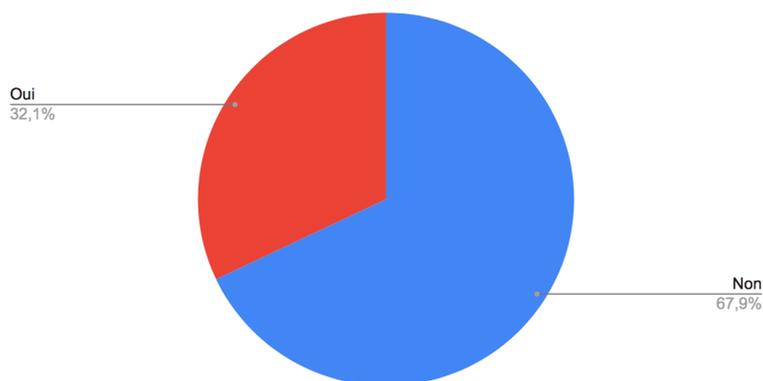


Fig 18 : utilisation de thérapeutiques liées aux difficultés rencontrées au travail

De sorte que 32,1% des enseignants interrogés affirment avoir recours à des thérapeutiques pour surmonter leur mal être psychique.

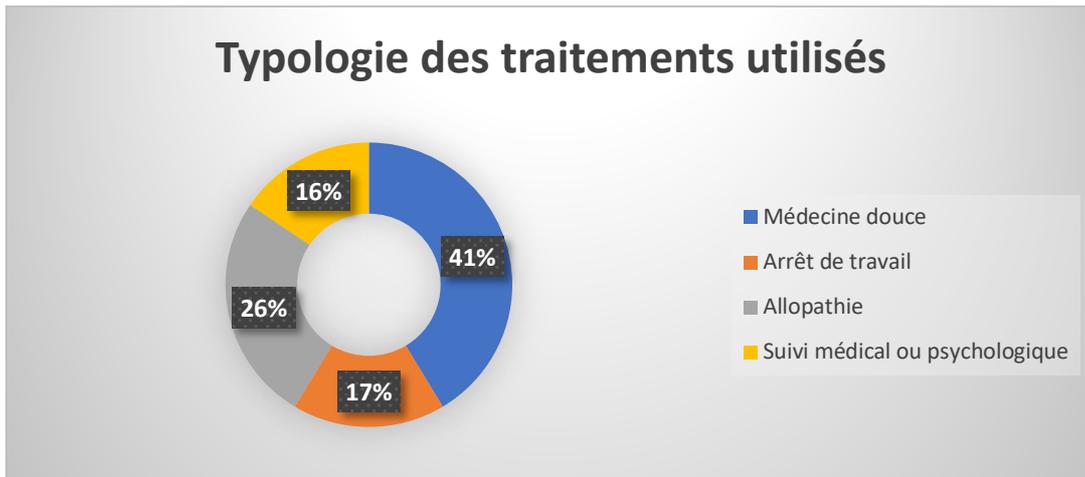


Fig 19 : type de traitements utilisés

Dès lors nous pouvons constater que 26% de ces enseignants doivent avoir recours à des traitement allopathiques (médication conventionnelle) et/ou des arrêts de travail concomitants à un suivi psychologique.

41% de ces enseignants utilisent plutôt de la médecine douce (yoga, médiation, kiné, homéopathie...).

Les enseignants se montrent assez réfractaires à l'idée de travailler institutionnellement avec un psychologue, car 44,9% de l'ensemble des enseignants disent ne pas souhaiter ce type d'intervention.

Voici les raisons alléguées par les 54 enseignants ayant répondu à la question du pourquoi ils ne souhaitaient pas l'intervention d'un psychologue :



Fig 20 : réticence à l'intervention d'un psychologue, raisons invoquées

Majoritairement ces enseignants ne perçoivent pas l'intérêt de l'intervention psychologique peut-être par méconnaissance du métier et du travail d'analyse de pratique pouvant être proposé ; ce n'est toutefois qu'une supposition.

Il n'en reste pas moins que la deuxième raison mise en avant est la « méfiance institutionnelle » et vient rejoindre le sentiment que l'institution ne serait pas soutenante face aux problématiques rencontrées par les enseignants, voire même serait suspectée d'être malintentionnée .

Mais malintentionnée de quoi, quelles sont les attentes des enseignants vis à vis de l'institution ?

Alors que nous avons vu précédemment que les élèves avaient une forte attente en relation avec la prise en compte de leurs besoins, nous allons constater qu'il en est de même pour les enseignants.

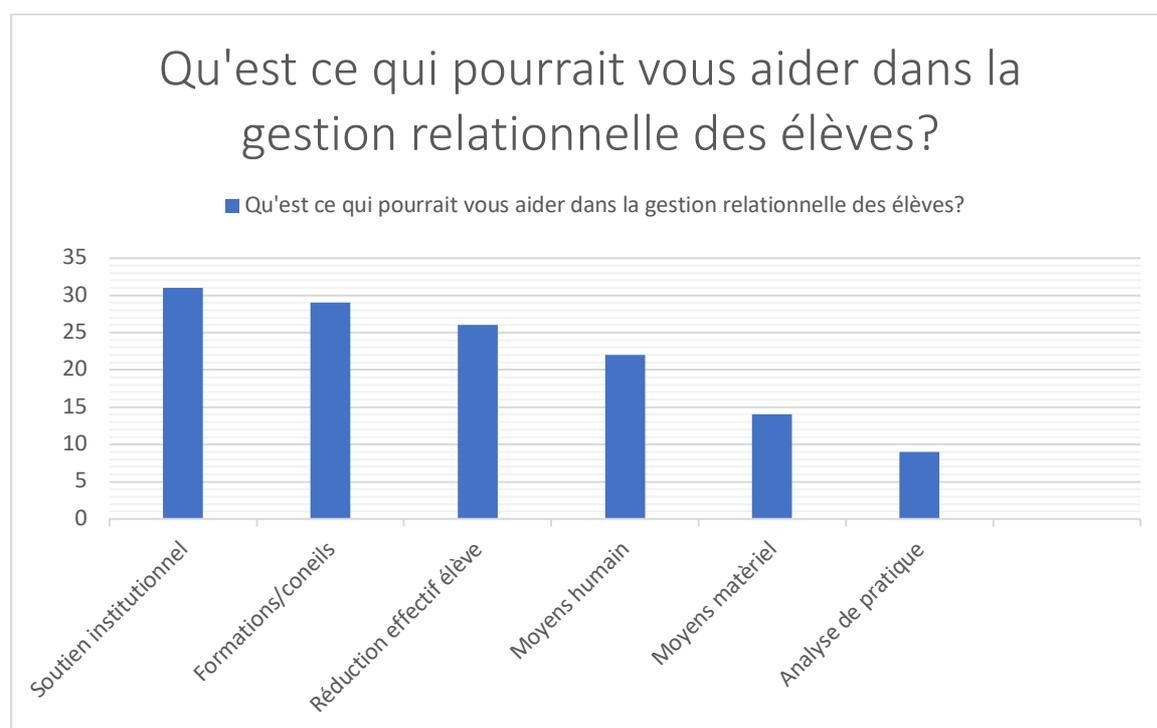


Fig 21 : solutions proposées par les enseignants pour améliorer la gestion des relations avec les élèves

Sans surprise ces résultats viennent alimenter les précédents pour étayer une mise en cause institutionnelle dans les difficultés rencontrées par les enseignants.

Ce qui revient le plus fréquemment ce sont des demandes d'application du règlement intérieur, une meilleure réactivité de la vie scolaire, une meilleure coordination des différents acteurs et notamment de la vie scolaire et du chef d'établissement.

Viennent ensuite des demandes de formations ou de conseils relatifs à la communication avec les élèves et une meilleure compréhension des adolescents.

Ce point vient mettre en lumière le fait que les enseignants perçoivent, nous l'avons vu, les interactions relationnelles et affectives qui existent entre eux et les élèves, mais peinent à mettre du sens sur ce qui se passe.

La connaissance de processus de remaniement identitaires propre à l'adolescence serait nécessaire à une posture réflexive permettant à l'enseignant de se décentrer de ses propres affects.

Les autres besoins évoqués sont liés à des besoins matériels et surtout humains (plus d'AED, et réduction des effectifs d'élèves).

E. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Au travers de cette démarche de recherche j'ai cherché à confirmer que les relations affectives avec les enseignants sont ressenties comme un besoin pour les élèves.

Et que ces relations affectives avaient un impact dans l'acte d'engagement en classe, préalable fondamental pour apprendre.

J'ai souhaité vérifier notamment l'affirmation de Virat pour qui « *l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves favorise, à travers l'établissement de relations affectives de qualité, leur engagement et leur réussite scolaire...* »¹.

De fait les résultats de la recherche ont démontré que les élèves disent s'investir plus en classe avec les enseignants qui leur témoignent de l'affection.

La seconde hypothèse que je souhaitais vérifier au regard des apports des recherches de Virat est que les relations affectives entre élèves et enseignant ont une incidence sur les résultats scolaires.

Ce point est largement confirmé par les dires des élèves qui affirment être meilleurs élèves avec les enseignants qui s'investissent affectivement.

Il serait souhaitable, pour valider cette recherche, d'étudier en détail les notes des élèves en fonction des matières et de la qualité ressentie des échanges affectifs entre élèves et enseignant. Ces résultats quantitatifs viendraient confirmer les ressentis des élèves.

Nous avons pu noter qu'il existe une demande des élèves en terme d'accompagnement de leurs difficultés et une impression de ne pas être compris.

¹ Virat.M (2019). « Quand les profs aiment les élèves », p123, Psychologie de la relation éducative, Odile Jacob.

Pour clarifier, cette impression de ne pas être pris en compte peut s'expliquer par un défaut d'interactions affectives de qualité.

En effet, pour comprendre l'autre il est nécessaire d'avoir envie d'aller à la rencontre de ce qui émane des sphères sociales, physiques et affectives de son interlocuteur.

Or, la perception par les élèves de la qualité de ces interactions est hétérogène et, fonction de l'enseignant ou de la matière.

D'une certaine façon ces affirmations sont corroborées par les résultats du questionnaire enseignant puisque certains déclarent ne pas souhaiter s'investir affectivement avec les élèves.

Alors que je pensais confirmer le peu de conscientisation des échanges affectifs entre élèves et enseignants les résultats de mon étude m'ont permis de constater que tel n'était pas le cas.

Les enseignants sont réticents à utiliser des termes relatifs à l'affect, ils emploient plus facilement les mots empathie plus qu'affection par exemple.

Sans doute par peur de ne pas être légitime.

Ce qui est notable c'est leurs attentes en terme de mise en sens de ces échanges affectifs, confortés par une demande de conseils et de formations.

Par ailleurs il reconnaissent clairement les bénéfices de ces échanges affectifs sur les résultats scolaires.

L'analyse des réponses nous laisse entrevoir que les enseignants sont pris dans le tourbillon émotionnel généré par le travail auprès d'adolescents en construction identitaire.

Ils subissent tantôt des affects d'attachement, tantôt des ressentis d'énervement et de stress, les conduisant au désarroi.

Cette notion d'impuissance à réaliser son travail prescrit, qui est d'enseigner, génère une souffrance au travail, chez la majorité des enseignants, que je n'avais pas anticipée en de telles proportions.

Une dernier point qui m'est apparu comme central c'est l'émergence d'une méfiance envers l'institution scolaire. Les attentes des enseignants envers l'institution scolaire sont nombreuses et ne semblent pas être comblées par les réponses apportées par cette dernière.

Les enseignants ne se sentent ni entendus, ni contenus.

Or, la prise en compte des besoins de chacun, n'est-ce pas là le point de départ du vivre ensemble et du concept du faire institution ?

Car faire institution c'est pouvoir conjuguer le vivre ensemble, malgré les écueils, et les contraintes sociales, éducatives et réglementaires.

De plus, faire institution c'est également se sentir contenu par un cadre protecteur, par des limites constructrices, dont les adolescents ont également tant besoin.

C'est cela qui ressort largement des attentes des enseignants : « une meilleure application de la discipline et du règlement intérieur ».

Anzieu¹ dans « le moi peau », évoque la notion d'une enveloppe psychique qui serait en capacité de contenir les émotions, les pensées, les souvenirs, qui permettrait de comprendre le monde.

Cette enveloppe psychique nous permet de lutter contre le sentiment de morcellement.

Lorsque l'institution ne fait plus office de « peau », lorsque les affects ne sont plus contenus, les besoins ne sont pas entendus, les malaises ne sont pas reconnus, c'est là le point de départ des dysfonctionnements institutionnels et de la souffrance au travail qui en découlent.

En effet, le sentiment de ne plus travailler en cohésion est le symbole d'une déliaison institutionnelle qui peut entraîner une forme de résonance négative entre les difficultés des élèves et des enseignants².

Pinel explique que « *la déliaison des liens institutionnels s'exprime électivement par la mise en acte de procédures sacrificielles...tout se passe comme si le sujet était en quelque sorte arraché de la peau psychique commune pour sauvegarder l'illusoire unité d'ensemble* »³, il entend par là la désignation de coupables potentiels, dans ce contexte, les élèves ou l'institution.

L'institution se place parfois là où les familles, les autres institutions, n'ont pas réussies, « le lycée professionnel, la voie de l'excellence » (affirmée par la réforme de la voie professionnelle), cet idéal inaccessible vient renforcer l'idée, pour les enseignants, que le travail prescrit n'est pas réalisable.

Ce travail semble être hors de portée faute de moyens face aux difficultés cognitives des élèves et aux difficultés relationnelles avec les élèves et l'institution.

Lorsqu'il existe un hiatus entre travail réel et travail prescrit les risques de souffrance au travail sont majeurs.

De fait, le travail se trouve dépossédé de son sens, confrontant l'enseignant à remettre ses valeurs professionnelles en question.

Le travail continue à se faire certes, mais à quel prix ?

De sorte, qu'il est sérieux de prendre en compte cette souffrance au travail qui n'était pas à l'origine de mon travail de recherche, mais qui m'est apparue comme un axe central pour remédier aux difficultés relationnelles entre élèves et enseignants.

¹ Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau - 2ème édition (Psychismes) (French Edition)* éd. DUNOD.

² Pinel J.P (1996), souffrance et psychopathologie des liens institutionnels, p 50, Ed Dunod

³ Idem P 54

En effet, il s'avère difficile d'entretenir des relations de bonnes qualités si l'on se sent soi-même fragilisé émotionnellement.

Or, nous avons vu que ces interactions affectives et relationnelles sont au cœur de l'investissement de l'élève dans son métier d'élève.

Il semble donc nécessaire de convoquer un travail institutionnel au service de la reliance d'équipe, notamment entre les équipes d'enseignants et de direction, afin de co-reconstruire nos pratiques et nos façons de prendre en compte la singularité des élèves.

Ce n'est qu'au prix de cet empilement gigogne que les enseignants se trouveront contenus et pourront exprimer toutes leurs compétences relationnelles au service du chemin scolaire de chaque élève.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de mettre en lumière l'existence d'une dialectique des affects, consciente et inconsciente, entre élèves et enseignants.

Les différents apports théoriques et pratiques m'ont permis de clairement identifier les mécanismes relationnels et émotionnels à l'origine de ces interactions.

J'ai souhaité vérifier que ces interactions affectives étaient un besoin pour les élèves et leur permettaient de s'engager dans la tâche ardue qu'est le métier d'élève.

Ce métier d'élève comme tout travail sollicite l'élève dans l'effort et doit permettre de satisfaire une forme de contrat d'où il puisse en retirer des bénéfices.

Les bénéfices sont en terme d'acquis de connaissances, toutefois ces bénéfices ne sont pas immédiats et, ce qui peut engager l'élève dans la tâche c'est un sentiment de confiance et de considération.

Cette hypothèse a été validée par cette recherche, le retentissement de ces échanges affectifs sur les résultats scolaires ont été également validés.

J'ai pu constater que les enseignants avaient réellement conscience des échanges affectifs existant entre eux et les élèves et de leurs impacts sur les résultats scolaires.

Néanmoins, ils se trouvent en difficulté pour donner du sens aux comportements des élèves et par conséquent pour enseigner.

Toutefois le référentiel des compétences professionnelles des enseignants (Annexe I) pointe l'exigence de « *Connaitre les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte* ».

Mais les enseignants n'ont pas le sentiment de maîtriser cette compétence et sont en demande de formation pour surmonter leurs difficultés.

Cette difficulté à accomplir leur tâche première, qui est « enseigner », est une source de souffrance au travail se manifestant par des troubles somatiques chez de nombreux enseignants qui pointent du doigt une forme d'abandon institutionnel.

A la fin de mon questionnaire j'ai demandé aux enseignants comment ils l'avaient perçu car j'y ai utilisé plusieurs fois, sciemment, le mot aimer et même « amour compassionnel ».

Une personne s'est dite mal à l'aise, une, surprise et déroutée par les questions, une, interpellée et s'est remise en question sur ses ressentis.

En majorité les enseignants se sont dits intéressés par le questionnaire et souhaitent obtenir les résultats.

Voici quelques commentaires personnels donnés par les enseignants au sujet du questionnaire :

« Si seulement ça pouvait faire avancer les choses »

« cette thématique est tellement peu abordée dans notre métier »

« c'est tabou »

« ouf on se pose enfin ces questions »

Si je devais aujourd'hui refaire ce travail, je me donnerai le temps d'interroger des élèves et des enseignants hors lycée professionnel afin de vérifier que ces vécus sont identiques pour les enseignants et élèves du milieu général.

De plus, je réaliserais des relevés chiffrés (notes d'élèves) corrélés à la qualité ressentie des relations avec l'enseignant.

En effet, il serait nécessaire d'avoir des données quantitatives permettant de confirmer mes résultats fondés sur des ressentis.

Enfin, je réaliserais également des entretiens pour affiner la compréhension des ressentis des enseignants.

Mon questionnaire n'était pas destiné à cibler la souffrance au travail et les risques psychosociaux, or c'est ce qu'il a mis à jour.

Cette souffrance au travail est sans doute ce que j'avais perçu en tout début d'année dans la salle des professeurs lorsque l'on m'a dit « moi les élèves ne me touchent pas » ou « leur niveau est très faible tu verras » ou plus encore mais dans l'indicible.

Lorsqu'on ne sait plus pourquoi on doit accomplir une tâche et que l'on se protège à ce point des affects pour éviter de trop ressentir, c'est que cette souffrance est à la limite du tolérable.

Il n'en reste pas moins que « *vivre au travail, c'est toujours tenter, parfois même au-delà des limites imaginables de l'extérieur, de transformer les dilemmes dans lesquels on se trouve empêtré en occasion de montrer de quoi on est capable* ». ¹

C'est pourquoi il serait important de traiter ce sujet indépendamment et trouver des solutions qui permettent aux enseignants de faire ce qu'ils savent très bien faire, enseigner et accompagner tous les élèves dans la découverte du monde qui les entoure.

¹ Yves Clot, (2010), Le travail à cœur , P 53 et 54, Ed La découverte.

ANNEXES

A1. EXTRAIT : Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

A2. QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

A3. QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

A1

Décrets, arrêtés, circulaires

TEXTES GÉNÉRAUX

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR : MENE1315928A

Le ministre de l'éducation nationale,
Vu le code de l'éducation ;
Vu le décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation ;
Vu le décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ;
Vu le décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs certifiés ;
Vu le décret n° 80-627 du 4 août 1980 modifié relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive ;
Vu le décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990 modifié relatif au statut particulier des professeurs des écoles ;
Vu le décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 modifié relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel ;
Vu le décret n° 94-874 du 7 octobre 1994 modifié fixant les dispositions communes applicables aux stagiaires de l'Etat et de ses établissements publics ;
Vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation du 11 mars 2013 ;
Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 6 juin 2013,

Arrête :

Art. 1^{er}. – La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Art. 2. – L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois, ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1^{er} septembre 2013.

Art. 3. – Le présent arrêté entre en vigueur le 1^{er} septembre 2013.

Art. 4. – Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait le 1^{er} juillet 2013.

Pour le ministre et par délégation :

Le secrétaire général,
F. GUIN

*Le directeur général
de l'enseignement scolaire,*
J.-P. DELAHAYE

ANNEXE

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à :

1. Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres.

2. Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice.

3. Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14) ;
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4) ;
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.

Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.

Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'école et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves :

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.

Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.

Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.

Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.

Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.

Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.

Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle. Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.

Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.

Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.

Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.

Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

A2

Les affects dans la relation pédagogique

Je réalise une recherche sur les émotions et les affects entre enseignants et élèves pour mon mémoire de master de l'enseignement.
Je vous propose de répondre au questionnaire suivant afin de m'aider dans mon travail de recherche.
Le questionnaire est complètement anonyme et aucun jugement ne sera porté sur vos réponses. Merci d'avance pour votre contribution.

Ressentez vous le besoin d'être apprécié par vos enseignants pour vous investir en classe? *

- oui
- Non
- Un peu

Pensez vous avoir besoin de vous sentir apprécié par vos enseignants pour réussir? *

- Oui
- Non
- Un peu

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection impactent vos résultats scolaires? *

- 1 2 3 4 5
- Pas du tout Énormement

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie d'aller en cours? *

- 1 2 3 4 5
- Pas du tout Énormément

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie d'aller à l'école? *

- 1 2 3 4 5
- Pas du tout Énormément

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie de travailler? *

- 1 2 3 4 5
- Pas du tout Énormément

En général avez vous de bonnes relations avec vos enseignants? *

- Oui
- Non
- Ca dépend des matières

Que pensez vous de l'affirmation suivantes: Vos professeurs vous aiment.

Les professeurs ne son pas obligés d'aimer les élèves ils doivent les loger à la même enseigne et les respecter tout autant que les élèves doivent respecter les professeurs.

Pensez vous que les professeurs vous laissent suffisamment d'autonomie? *

	Oui	Non	Ca dépend du professeur	Parfois
Vous vous sentez libre de vous exprimer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous pouvez vous placer ou vous souhaitez en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vous avez suffisamment de temps de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous vous sentez encouragé à faire seul	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous vous sentez en confiance même si vous vous trompez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Vous avez le choix entre plusieurs méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ressentez vous de l'attachement pour vos professeurs? *

- oui
 Non
 Pour certains
 Autre :

Si oui ou Pour certains, pensez vous avoir de meilleurs résultats scolaires avec ces professeurs?

- C'est certain
 Un peu
 non

Dans l'ensemble vous pensez que les enseignants: *

	Oui	Non	Certains seulement	La majorité mais pas tous
Vous encouragent	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sont disponibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous soutiennent	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous écoutent	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiennent compte de vos difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous comprennent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous venez à l'école vous vous sentez? *

	Oui	Non	Un peu
Stressé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Fatigué	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triste	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Peur de ne pas réussir	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de s'ennuyer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Peur de décevoir vos enseignants	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de décevoir vos parents	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heureux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Détendu	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
En confiance	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Dans l'ensemble aimez vous vos professeurs? *

Oui

Non

Etes vous bon élève ? *

Oui

Non

Ca dépend des matières

Etes vous meilleur élève avec des professeurs qui vous soutiennent émotionnellement? *

Oui

Non

Quel est votre comportement en cours? *

Adapté 1 2 3 4 5 Je suis régulièrement sanctionné

A votre avis qu'est ce qui pourrait améliorer les relations entre élèves et enseignant?
(plus de dialogue, plus de temps de parole sans cours, comportements des autres élèves
ou du professeur, moins de sanctions...)*

Plus de dialogue entre élèves professeurs.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Les affects dans la relation pédagogique

Je réalise une recherche sur les émotions et les affects entre enseignants et élèves pour mon mémoire de master de l'enseignement.

Je vous propose de répondre au questionnaire suivant afin de m'aider dans mon travail de recherche.

Le questionnaire est complètement anonyme et aucun jugement ne sera porté sur vos réponses. Merci d'avance pour votre contribution.

Ressentez vous le besoin d'être apprécié par vos enseignants pour vous investir en classe? *

- oui
- Non
- Un peu

Pensez vous avoir besoin de vous sentir apprécié par vos enseignants pour réussir? *

- Oui
- Non
- Un peu

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection impactent vos résultats scolaires? *

Pas du tout 1 2 3 4 5 Enormement

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie d'aller en cours? *

Pas du tout 1 2 3 4 5 Énormément

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie d'aller à l'école? *

Pas du tout 1 2 3 4 5 Énormément

Pour vous à quel point ces sentiments d'affection influencent votre envie de travailler? *

Pas du tout 1 2 3 4 5 Énormément

En général avez vous de bonnes relations avec vos enseignants? *

Oui

Non

Ca dépend des matières

Que pensez vous de l'affirmation suivantes: Vos professeurs vous aiment.

.....
Ils ne sont pas là pour nous aimer.

Pensez vous que les professeurs vous laissent suffisamment d'autonomie? *

	Oui	Non	Ca dépend du professeur	Parfois
Vous vous sentez libre de vous exprimer	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous pouvez vous placer ou vous souhaitez en classe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vous avez suffisamment de temps de parole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous vous sentez encouragé à faire seul	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous vous sentez en confiance même si vous vous trompez	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous avez le choix entre plusieurs méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ressentez vous de l'attachement pour vos professeurs? *

oui
 Non
 Pour certains
 Autre :

Si oui ou Pour certains, pensez vous avoir de meilleurs résultats scolaires avec ces professeurs?

C'est certain
 Un peu
 non

Dans l'ensemble vous pensez que les enseignants: *

	Oui	Non	Certains seulement	La majorité mais pas tous
Vous encouragent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sont disponibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous soutiennent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous écoutent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiennent compte de vos difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous comprennent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous venez à l'école vous vous sentez? *

	Oui	Non	Un peu
Stressé	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatigué	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triste	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissé	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de ne pas réussir	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de s'ennuyer	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de décevoir vos enseignants	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peur de décevoir vos parents	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heureux	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Détendu	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
En confiance	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Dans l'ensemble aimez vous vos professeurs? *

Oui

Non

Etes vous bon élève ? *

Oui

Non

Ca dépend des matières

Etes vous meilleur élève avec des professeurs qui vous soutiennent émotionnellement? *

Oui

Non

Quel est votre comportement en cours? *

Adapté 1 2 3 4 5 Je suis régulièrement sanctionné

A votre avis qu'est ce qui pourrait améliorer les relations entre élèves et enseignant?
(plus de dialogue, plus de temps de parole sans cours, comportements des autres élèves
ou du professeur, moins de sanctions...)

Je pense que moins de favoritisme et de préjugé par rapport à un élève pourrait l'aider à s'en sortir et à changé.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms



Copie de Affects dans la relation pédagogique: enseignant

Je vous sollicite dans le cadre de la réalisation de mon mémoire de recherche de master MEEF.

Ce mémoire interroge l'impact des relations affectives sur les apprentissages des élèves.

Aussi je vous demande de répondre le plus honnêtement possible afin que les résultats ne soient pas faussés.

Le questionnaire est anonyme.

Si vous souhaitez avoir les résultats de cette recherche (vers le mois de juin 2021) vous pouvez me laisser votre adresse mail en fin de questionnaire.

Merci d'avance pour votre contribution.

***Obligatoire**

1. Vous êtes ?

Une femme

Un homme

2. Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant? *

Néo enseignant

De 2 à 5 ans d'enseignement

De 5 à 10 ans d'enseignement

Plus de 10 ans d'enseignement

3. Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ? Il existe des relations affectives entre élèves et enseignants qui impactent les apprentissages *

- Plutôt d'accord
 D'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas d'accord

4. Avez-vous déjà ressenti pour vos élèves des émotions telles que ? De l'empathie- De l'amour compassionnel (« l'amour compassionnel » est un sentiment volontaire qui s'appuie sur les besoins des autres pour y donner une réponse du cœur)- De la sollicitude- De l'intérêt- De l'affection- De l'attachement *

- Oui
 Non

5. Si oui, cochez les sentiments déjà éprouvés *

	Souvent	Parfois	Jamais
Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amour compassionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sollicitude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affection	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attachement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Avez-vous déjà ressenti pour vos élèves des émotions telles que ? - De l'énerverment- Des pulsions violentes- Du désintérêt - De l'impuissance- Du désarroi- Aucun affect *

- Oui
 Non

7. Si oui, cochez les sentiments déjà éprouvés *

	Souvent	Parfois	Jamais
Enerverment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pulsions violentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Désintérêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impuissance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Désarroi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aucun affect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Pensez-vous que les textes législatifs incitent les enseignants à tenir compte de la sphère affective dans leur enseignement ? *

- Oui
 Non

9. Avez-vous connaissance de textes législatifs qui incitent les enseignants à tenir compte de la sphère affective des élèves? *

Oui
 Non

10. Pensez-vous que les échanges affectifs de qualité entre élèves et enseignants ont un impact sur les résultats scolaires des élèves? *

Oui
 Non

11. Si oui, dans quelle mesure pensez-vous que ces relations impactent les résultats scolaire? *

	1	2	3	4	5	
Un peu	<input type="radio"/>	Enormément				

12. Trouvez-vous légitime d'éprouver de l'affect envers vos élèves? *

Oui
 Non

13. Si non, pouvez-vous dire ce qui vous gêne ou vous met mal à l'aise (jugement des collègues, peur de perdre son autorité, peur de ne plus être objectif, ce n'est pas le rôle de l'enseignant...)?

14. Que pensez-vous de l'affirmation suivante: Les élèves ont besoin d'être aimés pour investir les apprentissages.

15. Pourriez-vous dire que vos élèves vous aiment? *

Oui
 Non

16. Il est parfois compliqué de gérer un groupe classe car certains adolescents ont des comportements opposants transgressifs. Lorsque cela vous arrive que mettez-vous en place? *

	Souvent	Parfois	Jamais
Punitions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retenue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appel des familles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausser le ton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Signalement vie scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussion empathique avec l'élève concerné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en place d'un plan de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussion avec le groupe élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussion entre collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Si vous avez coché Autre, que mettez vous en place pour améliorer la situation?

18. Classer les affirmations suivantes en cochant plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord *

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
- Je trouve que les élèves sont de plus en plus difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je ressens plus d'affects négatifs que positifs envers mes élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- J'ai perdu une partie de ma motivation en raison des difficultés relationnelles avec mes élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Les élèves ne veulent pas apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Les élèves ont des difficultés cognitives qui les empêchent d'apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je me sens soutenu par mes collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- J'éprouve de l'attachement envers mes élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Face aux difficultés heureusement que nous nous serrons les coudes en équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je me sens soutenu par l'institution scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Il m'est arrivé de me sentir à bout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je suis un enseignant motivé et créatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je ressens que mes collègues ont de l'empathie pour les élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- J'ai peur de me sentir jugé par mes collègues si je parle de mes émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Je souhaiterais que nous ayons des temps formalisés pour échanger sur les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aimer ses élèves cela peut conduire à perdre son autorité sur le groupe classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Votre métier d'enseignant provoque parfois chez vous ? *

- Stress
- Anxiété
- Humeur dépressive
- Difficultés de sommeil
- Trouble du rythme cardiaque
- Problèmes digestifs
- Eczéma, problèmes de peau
- Douleur dorsale
- Autre

20. Avez-vous eu recours à des thérapeutiques ces derniers mois (ou années) pour faire face à des manifestations somatiques ?

- Oui
- Non

21. Si oui lesquelles (médicaments prescrits, automédication, pratique méditation, suivi psychologique, arrêt de travail.....)

22. Seriez-vous intéressé par l'intervention d'une psychologue pour aborder les difficultés en équipe et parler de v émotions? (analyse de pratique, régulation d'équipe...)

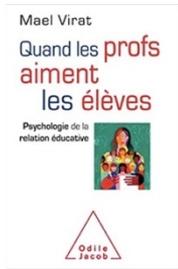
- Oui
- Non

23. Si non, quelles sont les raisons qui vous pousserez à décliner cette proposition?

24. Quelles pourraient être les moyens alloués pour vous aider dans la gestion relationnelle des élèves ? (moyens humains, moyens matériels, formations, conseils, plus de discipline, meilleures applications des sanctions...)

25. Comment vous êtes-vous senti en répondant à ce questionnaire (surpris, mal à l'aise, intéressé....) justifiez vo réponse ? *

Bibliographie

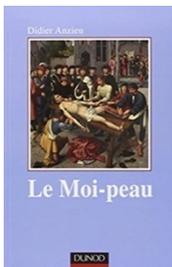


Maël Virat (2019). Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative, éd Odile Jacob



Gaëlle Espinosa (2015). L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. Ed Presse Universitaires de France.

- Daniel Cortes-Torrea (2016). Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle.
- Jean-Pierre Pinel (2005). Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Ouvrage collectif. Ed Dunod.



Didier Anzieu (1985). Le moi-peau. Ed Dunod.



Yves Clot (2010). Le travail à cœur. Ed La Découverte.

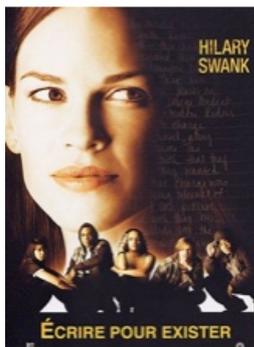


Christophe Dejours (2008). Travail et usure mentale. Ed Bayard.

Filmographie



Entre les murs
2008
Laurent Cantet



The freedom writer (écrire pour exister)
2007
Richard La Gravenese



Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés
2006
Bruneau et Roudil
DVD ADR Production

NOM : DESUSCLADE

PRÉNOM : SOPHIE

FORMATION MASTER 2 MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE
L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION.

PROMOTION 2020-2021

TITRE DU MÉMOIRE :
« ÉLÈVES ET ENSEIGNANT UNE DIALECTIQUE DE L'AFFECT AU
SERVICE DES APPRENTISSAGES »

RÉSUMÉ : j'ai constaté qu'il existait une dialectique de l'affect inconsciente, entre les élèves et les enseignants.

Ces interactions affectives s'avèrent nécessaires à l'élève pour qu'il s'engage dans une posture d'élève et, pour réussir.

Bien que conscients de ces interactions, les enseignants sont de plus en plus confrontés à des difficultés relationnelles avec les élèves et se sentent désarmés.

L'inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel conduit les enseignants sur le chemin de la souffrance au travail.

SUMMARY: I found that there is an unconscious dialectic of affect between students and teachers.

These affective interactions are necessary for the student to engage in a student posture and to succeed.

Although aware of these interactions, teachers are increasingly confronted with relational difficulties with students and feel helpless.

The mismatch between prescribed work and actual work leads teachers down the path of suffering at work.

Mots-clefs: enseignement, affect, relation pédagogique, relation éducative, souffrance au travail