

Les dimensions émotionnelles de la relation pédagogique

Quelle enseignante n'a jamais été excédée par l'attitude d'un·e élève, n'a pas ressenti de la joie lorsque les enfants manifestent leur plaisir d'apprendre, ou n'a pas été touché·e par des témoignages d'affection des élèves? Si les émotions ont une place aujourd'hui à l'école, elles ont pendant de nombreuses années été considérées comme un obstacle au développement des apprentissages (de Diesbach-Dolder, 2022). La séparation entre émotion et cognition a eu ainsi des conséquences importantes notamment au niveau de la transmission des savoirs et des aspects relationnels. Ces débats ne sont pas pour autant clos aujourd'hui. Toutefois, la littérature relève que la qualité de la relation pédagogique a un impact non négligeable sur les résultats des élèves (Virat, 2016). Dans le cadre de la formation des enseignants à la Haute école pédagogique de Fribourg, l'importance du rôle des émotions dans la construction du lien pédagogique est thématisée à partir de différentes approches théoriques.

Différentes perspectives théoriques

Parmi les dernières néces des disciplines scientifiques, les *neurosciences affectives* et *sociales* apportent un éclairage nouveau pour comprendre la relation pédagogique. Leurs travaux étudient les fonctionnements cérébraux des émotions et des capacités relationnelles. Des enquêtes récentes, vulgarisées par Guegen (2020), montrent que la très grande majorité des enfants subissent des humiliations verbales, voire physiques – aussi bien à la maison qu'à l'école. La violence éducative se manifeste comme « tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise, le critique, le punit, l'exclut, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte ou de peur » (p.159). En dépit de révolutionner la relation pédagogique, l'apport des neurosciences n'en est pas moins considérable. Cette approche démontre que le stress et l'humiliation provoquent des effets négatifs sur le développement cérébral de l'enfant et de ses compétences sociales. Elle suggère qu'une relation empathique constitue le facteur essentiel du développement du cerveau au maximum de ses potentialités. Cette approche questionne ainsi notre capacité à répondre au besoin fondamental de l'être humain: être écouté et compris avec ses émotions.

La *psychanalyse* a depuis longtemps questionné la relation pédagogique, en particulier en soulignant la part inconsciente dans l'origine des affects qui sont imbriqués dans toute relation. Ainsi, l'enseignant·e éprouve-t-elle une sympathie particulière pour Joaquin, alors qu'à l'inverse, il·elle ressent malgré lui·elle un agacement face



© Garrett Chatterfield

à Luc. Ce phénomène est bien connu: celui du ou de la «chouchou» et de sa figure inversée, l'élève qui suscite une réaction «épidermique». Au-delà de tout questionnement d'ordre moral (est-il juste d'avoir une «chouchou» dans la classe?), la psychanalyse invite à considérer ces ressentis comme une expression du travail de l'inconscient, constitué au fil des relations nouées dans l'enfance. Le phénomène du ou de la «chouchou» ne renvoie donc pas à des qualités intrinsèques de l'élève, mais bien à ce en quoi elles font écho au vécu relationnel antérieur de l'enseignant·e. Une piste qui peut être suggérée à partir de la psychanalyse est de prendre conscience des émotions qui nous traversent et échappent à notre contrôle et à notre volonté, et de nous réapproprier ces affects en tant que produit de notre histoire personnelle. La théorie de l'attachement éclaire aussi l'engagement affectif de l'élève dans la relation pédagogique. Selon cette approche, chaque individu a besoin d'une base de sécurité pour pouvoir se développer. Lorsque l'environnement social immédiat de l'enfant répond de manière adéquate à ses besoins, l'enfant développe un attachement dit «sécuré», en particulier vis-à-vis d'une figure parentale. La qualité de l'attachement expérimenté par l'enfant fonde ainsi la base de sa sécurité affective et de sa capacité à nouer des relations ultérieures satisfaisantes. Les enseignants connaissent cette réalité: les marques d'affection d'élèves font partie de leur quotidien. Dans cette perspective, l'attachement de l'élève à l'enseignant·e répond donc à un besoin fondamental.

Les enseignant·es connaissent cette réalité: les marques d'affection d'élèves font partie de leur quotidien. Dans cette perspective, l'attachement de l'élève à l'enseignant·e répond donc à un besoin fondamental.

Dans quelle mesure en avons-nous conscience? De quelle manière y répondons-nous? Et comment ce lien peut-il être mis au service de l'apprentissage?

L'*approche pédagogique* s'est intéressée depuis toujours à cette question: comment susciter le désir d'apprendre chez les élèves? Si les savoirs et la culture précèdent la relation d'enseignement, c'est en effet toujours le désir qui engage l'apprenant·e dans l'apprentissage, lui permet de construire des connaissances et d'accéder à une culture. Cette «double antériorité», comme souligné par Meirieu (2015), interpelle ainsi les choix de l'enseignant·e sur les méthodes d'apprentissage dans lesquelles l'émotion peut apparaître comme un levier ou un obstacle dans la relation pédagogique. Elle interroge à la fois le sens de l'activité pour chacun·e (Quelle valeur est-ce que j'accorde à telle ou telle activité? Que va-t-elle me permettre de réaliser? etc.), mais aussi le propre rapport de l'enseignant·e au savoir (Est-il figé ou en mouvement? Est-il source de plaisir renouvelé ou de lassitude?).

D'autres approches qui s'intéressent aux interactions sociales apportent un regard fin sur les émotions et leur rôle dans la construction du lien pédagogique. L'*approche systémique* de Palo Alto considère que les difficultés d'un individu sont en lien avec son environnement (Piquet, 2018). Lorsqu'on se trouve dans une relation dysfonctionnelle, l'approche systémique nous invite à faire un pas de côté pour comprendre quel(s) rôle(s) les protagonistes jouent dans la situation. Prenons l'exemple d'un·e élève qui a tendance à ne pas écouter les consignes, à se mettre en colère et d'un·e enseignant·e qui lui répète en vain de se concentrer et de se calmer. L'approche systémique suggère de questionner l'escalade symétrique entre l'élève et l'enseignant·e dont les tentatives de régulation sont souvent similaires (exhorter à ou contraindre) et vont même jusqu'à alimenter le problème. Cette approche, centrée sur la résolution de problème, vise à interroger le cercle vicieux et à réfléchir à la mise en place d'interactions différentes pour favoriser le changement: reconnaître les

émotions, accueillir la colère et lui permettre de s'exprimer plutôt que la gérer.

Dans le champ de la didactique, des travaux sur les interactions langagières montrent que lors des échanges en classe, des prises de paroles inégales peuvent s'observer entre l'enseignant·e et les élèves (Moussi, 2016). Ces modalités d'interactions ont un impact sur le développement des connaissances, mais aussi sur la construction du lien pédagogique. On peut ainsi s'interroger en tant qu'enseignant·e sur son positionnement dans les échanges avec les élèves, et sur les possibilités de nuancer ce positionnement. En effet, lorsque l'enseignant·e s'éloigne du schéma interactionnel centré sur le savoir et qu'il·elle fait exister la parole de l'élève, s'intéresse à leurs opinions et émotions, répond par des questions ouvertes, donne des signaux d'écoute et des feedbacks positifs, lance le débat, etc., ces procédés positionnent les élèves de manière active face à l'apprentissage, et permettent aussi de moduler la relation pédagogique.

La place des émotions dans mes propres pratiques d'enseignant·e

Ces différentes approches, si elles permettent de définir la relation pédagogique et la place qu'occupent les émotions, interrogent aussi la dimension émotionnelle de la relation avec les élèves: quelles émotions fondent mon action pédagogique? Comment est-ce que je tiens compte des vécus émotionnels dans mon enseignement? Quels ressorts émotionnels est-ce que je mobilise dans ma pratique (joie, surprise, peur, honte, etc.)? En tant que professionnel·le, il est essentiel de questionner et reconstruire ses actions pédagogiques en tenant en compte de la tension entre émotion et cognition.

Références

- de Diesbach-Dolder, S. (2022). *Apprentissage scolaire: Lorsque les émotions s'invitent en classe... Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement en éducation interculturelle*. Éditions Alphil.
- Guegen, C. (2020). *Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement? Administration et Éducation*, 4(2), 157-163.
- Meirieu, P. (2015). *Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LpJ5CDUuAPc>
- Moussi, B. (2016). *La posture de décentration de l'enseignement au cours des interactions langagières*. Recherche en didactique, 1(21), 57-80.
- Piquet, E. (2018). *Comment ne pas être un prof idéal? Petite Bibliothèque Payot*.
- Virat, M. (2016). «Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement». *Revue de psychopédagogie*, 2, 405-430.