



HAL
open science

Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie

Gaëlle Espinosa

► To cite this version:

Gaëlle Espinosa. Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 2016, 26, pp.143-154. 10.4000/ree.6663 . hal-01618220

HAL Id: hal-01618220

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220>

Submitted on 17 Sep 2020

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.

Page d'information pour le suivi de votre article

Titre de l'article :

Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e :
Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie

Auteur 1

Nom, prénom : Espinosa, Gaëlle

Adresse postale : Département de Sciences de l'éducation – LISEC (EA2310) – Université de Lorraine – 3 place Godefroy de Bouillon – BP 3397 – 54015 Nancy Cedex

Adresse électronique : gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

Institution de rattachement : Université de Lorraine – Site de Nancy - CLSH

Qualité ou fonction au sein de cette institution : Maître de Conférences en Sciences de l'éducation

Titre en anglais de votre article :

Affectivity, teacher-student relationship and report to the teacher:
Contribution to a reflection on the characteristics of a successful relationship

Résumé en anglais de votre article (10-15 lignes maximum) :

The main objective of this article is to contribute to a better understanding, through a double psychological and psychoanalytic lighting, affectivity and its role in the teacher-student relationship and the relationship with the teacher of the student, and consequently in the school experience and academic learning of the student. The position we take here is in line with our previous works (Espinosa, 2001, 2003, 2014), looking in particular elements that may contribute to the well being of children in school. This contribution is expected to better understand what is played between teacher and students in the pedagogical relationship, in school experience and in learning, to reflect on the idea of a successful teacher-student relationship and contribute to a characterization of such a relationship.

Liste de 10 mots-clés en français pour indexation :

Affectivité – Relation éducative – Relation pédagogique – Relation enseignant/e-élève – Rapport à l'enseignant/e – Réussite

Liste de 10 mots-clés en anglais pour indexation :

Affectivity – Educational relationship - Pedagogical relationship – Teacher-student relationship
- Report to the teacher - Success

Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie

Gaëlle Espinosa¹

Résumé

L'objectif principal de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs (Espinosa, 2001, 2003, 2014), à la recherche notamment d'éléments susceptibles de contribuer au bien-être des enfants à l'école. Cette contribution devrait permettre de mieux comprendre ce qui se joue entre enseignant/e et élèves au sein de la relation pédagogique, dans l'expérience scolaire et dans l'apprentissage, de réfléchir à l'idée même de relation enseignant/e-élève réussie et de contribuer à une caractérisation d'une telle relation.

La relation enseignant/e-élève se positionne au sein de l'expérience scolaire de l'élève. Elle est susceptible de jouer un rôle d'importance dans les apprentissages scolaires de ce dernier. A l'instar de Georges Felouzis (1997), nombre de chercheurs soulignent que « *la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité* » (p.1-2).

L'objectif principal de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs (Espinosa, 2001, 2003, 2014), à la recherche notamment d'éléments susceptibles de contribuer au bien-être des enfants à l'école. C'est la raison pour laquelle dans notre présente étude de la relation enseignant/e-élève, nous soulignerons plus spécifiquement le point de vue de l'élève en évoquant le rapport à l'enseignant/e de l'élève.

Nous mènerons dans ce texte une étude de l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e sur la base de la littérature anglophone et francophone produite ces 45 dernières années. Ce texte sera construit en trois grandes parties. Dans un but d'éclaircissement, nous distinguerons tout d'abord les relations éducative et pédagogique, la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève, positionnant le contenu de cet article au-delà de la controverse sur la relation éducative au sujet du débat instruction/éducation. Nous examinerons ensuite l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, étudiée de deux points de vue psychologique et psychanalytique, nous permettant une définition de l'affectivité de ces deux points de vue, conscient et inconscient. Pour chacun des éléments abordés et constitutifs de l'affectivité selon ce double éclairage, nous soulignerons les conséquences possibles, positives ou négatives, sur la relation enseignant/e-élève ou le rapport à l'enseignant/e, ainsi que sur l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. Nous interrogerons enfin l'idée de relation enseignant/e-élève réussie afin de tenter de caractériser une telle relation.

¹Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC EA 2310), Université de Lorraine.

1. Des distinctions

La littérature scientifique définit et distingue les relations pédagogique et éducative. Selon Marcel Postic (1979), la relation pédagogique deviendrait 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* » (p.9). La relation éducative serait une relation pédagogique au cours de laquelle les partenaires se rencontrent humainement, au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis.

Dans le cadre des premières rencontres, lors des premiers jours de classe d'une nouvelle année scolaire, la relation que vit l'enfant avec son enseignant/e est plus institutionnelle (planifiée, écrite et établie par les lois nationales et le règlement intérieur de l'institution scolaire) qu'humaine. Aborder la relation pédagogique de ce point de vue (humain) demande, notamment, une compréhension de la notion de pouvoir. Un « *pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève ne peut qu'influencer leur relation* » (Hess & Weigand, 1994, p.14), faisant apparaître l'asymétrie de cette dernière. Cependant, dès la fin des années 60, bien que la relation pédagogique reste asymétrique, elle gagne en démocratie (Dupont & Vilain, 1985), évolue vers moins de formalisme (Felouzis, 1997). C'est dans le contexte de l'école de masse et des nouveaux publics scolaires que doit être pensée la relation pédagogique. Ainsi, en utilisant les expressions relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e, au lieu de celle de relation pédagogique, nous soulignons des évolutions. La relation enseignant/e-élève indique que la relation entre enseignant/e et élève est toujours asymétrique, mais qu'elle a gagné en démocratie, qu'elle inclut une composante humaine, réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation. Le rapport à l'enseignant/e souligne, quant à lui, le point de vue de l'élève dans cette relation enseignant/e-élève. La composante humaine est un point commun entre la relation éducative et la relation enseignant/e-élève. Cependant, la relation éducative sous-entend plutôt l'action d'un individu sur un autre alors que la relation enseignant/e-élève souligne les actions mutuelles et réciproques des individus pris dans la relation (Sensevy & Mercier, 2007). Les termes de relation éducative relèvent aujourd'hui aussi du champ du travail social. En outre, si la relation pédagogique étudie la relation professionnelle entre un enseignant/e et ses élèves autour de la transmission de savoirs, la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e s'intéressent à *ce qui se passe* entre l'enseignant/e et ses élèves, à l'école. L'introduction des notions de relation enseignant/e-élève et de rapport à l'enseignant/e laisse présager l'existence d'autre chose, c'est-à-dire d'une dimension moins professionnelle, dans la relation enseignant/e-élève. Or, selon Janine Filloux (1974), la demande affective de l'élève est dépendante de sa demande de savoir, mais elle ne s'y réduit pas. Cette demande affective se constituerait « *soit comme désir d'une possibilité de dialogue affranchie des barrières imposées par la situation scolaire, [...] soit encore comme recherche de liens privilégiés, d'un soutien affectif nécessaire pour rompre l'isolement vécu dans le cadre scolaire* ». Dans ces deux éventualités, la demande affective de l'élève ambitionne une relation « *hors du champ constitué* ». Cette demande « *se fonde sur la représentation d'un rapport maître-élève vécu globalement comme déshumanisé et déshumanisant* » (p.247). La demande des acteurs d'humaniser la relation pédagogique serait-elle la conséquence d'une représentation de l'absence d'humain dans cette relation ? On peut ainsi penser que l'affectivité va tenir une grande place dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e.

2. De l'affectivité dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e

Bien des chercheurs, français notamment, reconnaissent l'existence de l'affectivité ou des affects à l'école en général et/ou dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e en

particulier. Ces chercheurs ne vont toutefois pas au-delà : s'ils mentionnent cette existence, ils la définissent et l'explorent peu.

Les recherches, majoritairement francophones, portant plus particulièrement sur la place de l'affectivité à l'école ou en classe s'accordent sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport à l'enseignant/e (notamment Nimier, 1976 ; Compas, 1988, 1991 ; Perron, 1991 ; Altet, 1994 ; Houssaye, 1995 ; Lafortune & Saint-Pierre, 1998). Outre-Atlantique, au moyen de travaux notamment longitudinaux et quantitatifs cette fois, des chercheurs en psychologie de l'éducation étudient la relation affective enseignant/e-élève (Fortin, Plante & Bradley, 2011) montrant, pour les élèves notamment, le bénéfice d'une telle relation, autant à l'école (réussite, persévérance, comportement scolaires par exemple) qu'en dehors (baisse des phénomènes de dépression, anxiété ou délinquance par exemple) (Virat, 2014).

■ **Des éléments conscients en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e : éclairage psychologique**

Barbara L. Martin & Leslie J. Briggs (1986) sont à l'origine de l'élaboration d'une caractérisation du domaine affectif, définissant l'affectivité au moyen de cinq composantes. Cette caractérisation sera reprise par Louise Lafortune & Lise Saint-Pierre (1998), puis Gaëlle Espinosa (2001, 2003, 2014), retravaillée par Bénédicte Gendron & Louise Lafortune (2009). Selon cette caractérisation, l'affectivité comprend l'attitude qui est à rapprocher des croyances (conceptions et convictions, incluant leurs aspects cognitifs et sociaux), les émotions, la confiance en soi ou le concept de soi, l'attribution ou les croyances attributionnelles de contrôle (internes, externes, contrôlabilité, stabilité), et la motivation ou l'engagement.

L'attitude² est la capacité perceptive de voir, de penser, d'appréhender des individus ou des événements particuliers (Legendre, 2005), tels l'enseignant, l'élève, l'expérience ou le travail scolaires, et « *dépend souvent des expériences antérieures de la personne* » (Gendron & Lafortune, 2009, p.69). L'enfant, comme l'adulte, peut donc arriver à l'école avec, déjà, une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'institution elle-même, de certaines disciplines enseignées ou d'élèves et d'enseignant/e/s, influençant ainsi la relation enseignant/e-élève. L'attitude est adoptée sans arrière-pensée ou intention. Elle est souterraine et implicite jusqu'à ce qu'un tiers la fasse remarquer au sujet.

Sur les émotions, il existe une abondante littérature notamment en sciences humaines et sociales, particulièrement en psychologie, cognitive et sociale (notamment Frijda, 1986 ; Damasio, 1995, 2003, 2010 ; Rimé, 2005 ; Sander & Scherer, 2009). L'émotion peut être définie comme « *une réaction aigüe et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, et caractérisée par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques* » (Niedenthal, Dalle & Rohmann, 2002, p.146). La recherche en sciences de l'éducation s'intéresse elle aussi aux émotions. Des travaux ont été menés sur les émotions à l'école ou dans les apprentissages (notamment Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Lafortune & Mongeau, 2002 ; Montandon, 2002 ; Espinosa, 2003 ; Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004 ; Curchod-Ruedi, Doudin, Lafortune & Lafranchise, 2011). La recherche en sciences de l'éducation a conscience du rôle des émotions dans l'apprentissage (leur caractère perturbateur ou facilitateur par exemple). Bénédicte Gendron (2006) souligne que « *les émotions sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale* » (p.2). L'émotion naît de l'interprétation de la situation et non de la situation elle-même, une relation de dépendance existe donc entre émotions et cognition, l'interprétation de la situation étant une activité cognitive sur la situation. En milieu scolaire, la vie et/ou le travail scolaires sont susceptibles de générer des émotions positives, essentiellement du registre de la joie, telles la surprise, la satisfaction, le contentement, ainsi que des émotions négatives, telles l'anxiété, l'inquiétude, le malaise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût ou le découragement, la détresse. Par exemple, l'anxiété (émotion la plus répandue en milieu scolaire) et l'inquiétude ont des conséquences semblables sur l'élève et sa pensée : elles annulent momentanément ses compétences et ses capacités, elles sont également susceptibles de conduire l'élève à adopter

²L'ordre d'explication, ici, de ces cinq composantes n'a pas valeur hiérarchique.

une attitude négative à l'égard de l'école et de l'enseignement, et à ne prendre aucun plaisir à étudier (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Gendron & Lafortune, 2009). Il peut en être de même à l'égard d'un/e enseignant/e, influençant ainsi le rapport à l'enseignant/e de l'élève. La peur et le malaise, émotions plus vives encore que l'inquiétude ou l'anxiété, ont des conséquences semblables sur l'élève et son attitude voire son comportement : l'évitement, le refus, la fuite. La peur, comme le malaise, peut être irraisonnée. Ainsi, la peur d'une discipline scolaire chez un élève peut décider, par exemple, de son orientation (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Gendron & Lafortune, 2009), comme la peur d'un/e enseignant/e.

Le concept de soi peut être défini comme l'« *ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent* » (Legendre, 2005, p.266). Le concept de soi correspond à la représentation que l'individu a de lui-même. Il est lié à l'estime de soi, c'est-à-dire « *la valeur qu'un individu s'accorde globalement* » (*op. cit.*, p.617). Le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on effectue entre soi et les autres. Il « *se manifeste dans la confiance qu'une personne a en ses capacités de réussir une tâche* » (Gendron & Lafortune, 2009, p.71). Du concept de soi résulte la confiance en soi, elle-même reliée à l'estime de soi. La confiance en soi, ainsi que le concept de soi, sont donc susceptibles de jouer un rôle important dans la vie scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève. Par ailleurs, un lien intéressant existe entre la confiance en soi et la confiance en l'autre, autre incarné par l'enseignant par exemple : la confiance en l'autre commence par la confiance en soi (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009). Ces deux éléments sont donc susceptibles d'influencer la relation enseignant/e-élève et/ou le rapport à l'enseignant/e.

Les études menées sur les attributions causales ont permis d'avancer l'existence d'une différence de valeur accordée aux causalités internes par rapport aux causalités externes. Elles rendent en effet compte « *d'une valorisation de l'aspect interne pour asseoir la maîtrise du sujet sur son environnement* » (Monteil, 1989, p.49). En milieu scolaire, nous savons aujourd'hui que « *les individus sont davantage enclins à persister s'ils croient que la cause de la réussite est interne* » (Lafortune & Saint-Pierre, 1998, p.29). L'internalité et les bonnes performances scolaires seraient donc en étroite relation, l'une expliquant l'autre et inversement. D'une façon générale, les meilleurs élèves seraient internes. Par ailleurs, les enseignants tendraient à préférer l'élève dont les explications données à ses échecs et ses succès relèveraient d'une attribution interne, à l'élève privilégiant l'externalité pour expliquer ses échecs et ses succès. L'acquisition de la norme d'internalité résiderait « *davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales* » que dans le rapport aux pairs (Bressoux & Pansu, 1998, p.24).

Enfin, la motivation est la dernière de ces cinq composantes. Si la personne même de l'individu, sa vie, ses envies et ses besoins sont à l'origine de sa motivation, cette dernière est « *avant tout un construit culturel et social* ». Elle s'apprend, s'ébauche, se travaille, s'exerce, s'entraîne, se cultive au sein du groupe social en général et du groupe scolaire en particulier. La motivation n'existe cependant que si le sujet à motiver se sent concerné. Or, « *on a tendance à considérer comme normal qu'une des fonctions de l'enseignant soit de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations de ses élèves* » (Houssaye, 1995, p.24). Un apprentissage efficace et significatif demande donc l'engagement (Gendron & Lafortune, 2009) de toute la personne, une « *mobilisation personnelle* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.188-189). Jean Houssaye (1995) souligne encore qu'« *il n'y aura accès à l'expérience personnelle que si l'éducateur a su mettre en place des conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non défensives* » (p.25). L'apprentissage et les conditions de motivation, ou d'engagement qu'il demande reposeraient donc, dans un premier temps, sur les expériences relationnelles scolaires et sur la relation de confiance (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009) que l'enseignant aura su établir entre lui et chacun de ses élèves.

Les recherches menées Outre-Atlantique, à partir desquelles sont conduits les travaux de Mael Virat (2014), considèrent la relation enseignant/e-élève comme une relation multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions (Stuhlman & Pianta, 2011). La dimension affective n'est qu'une dimension de la relation enseignant/e-élève et « *caractérise l'aspect de la relation qui met*

*en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie » (Virat, 2014, p.60). Dans cette perspective, une relation enseignant/e-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Elle est une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant/e, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008). Mael Virat (2014) évoque, par ailleurs, les notions de care, d'empathie et d'amour compassionnel. Pour l'auteur, « *l'amour compassionnel est une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie* » (p.49). La richesse du vocabulaire ici employé nous permet un autre éclairage psychologique de la dimension affective de la relation enseignant/e-élève et une prise de conscience plus accrue encore de la complexité de l'affectivité.*

Au regard de notre analyse menée des cinq composantes du domaine affectif et des éléments issus des travaux portant sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève, nous pouvons synthétiser, de la façon suivante, les conséquences éventuelles, positives et négatives (posées aux extrémités d'une échelle d'intensité), de chacun de ces composantes et éléments sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève :

Tableau 1 - Eclairage psychologique sur l'affectivité : conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève

		Conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève		
		Conséquences positives (+)		Conséquences négatives (-)
Travaux (majoritairement francophones) menés sur les cinq composantes du domaine affectif	Attitude	Ouverture / Disponibilité	←...→	Fermeture / Rejet
	Emotions	Ouverture / Curiosité / Disponibilité / Envie	←...→	Repli sur soi / Fermeture / Indisponibilité / Découragement / Décrochage (évitement)
	Concept de soi / Confiance en soi	Oser / Confiance en l'autre ↕ Confiance en soi	←...→	Inhibition / Ne pas oser / Non confiance en l'autre ↕ Non confiance en soi
	Attribution / Croyances attributionnelles de contrôle	Décider et détenir les clefs de la compréhension, de la réussite (sujet)	←...→	Subir et s'en remettre à l'autre, cet autre comme détenteur de la compréhension, de la réussite (objet)
	Motivation / Engagement	Envie → curiosité, mise au travail	←...→	Dégoût → découragement, décrochage
Travaux (majoritairement anglophones) menés sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève	Dimension affective de la relation enseignant/e-élève	Relation de confiance (intimité, proximité, communication, partage et affects positifs) Soutien émotionnel Chaleur émotionnelle Acceptation → Réussite, persévérance	←...→	Relation de méfiance (distance, absence de communication et de partage, affects négatifs) Délaissement voire abandon émotionnel Froidueur voire apathie émotionnelle Rejet → Difficulté, découragement

Ce tableau 1 permet d'ébaucher les contours d'une relation enseignant/e-élève, ainsi que d'une expérience scolaire et/ou d'apprentissage de l'élève, au prisme de l'affectivité éclairée d'un point de vue psychologique. Notre réflexion sur les conséquences positives et négatives des travaux menés sur les cinq composantes de l'affectivité et sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève révèle que l'ensemble de ces travaux va dans le même sens, se recoupant, se complétant et s'enrichissant mutuellement. Ainsi, par exemple, les composantes des concepts que sont le soi et les émotions rendent compte de la relation de confiance, teintée d'affects positifs, de soutien et chaleur émotionnels, vivant au sein de la dimension affective de la relation enseignant/e-élève.

Si cet éclairage psychologique permet une meilleure compréhension de la partie haute et émergée de l'iceberg que constitue l'affectivité, un éclairage psychanalytique devrait permettre

l'intelligibilité d'éléments de la partie basse et immergée de cet iceberg. Il nous semble en effet que l'affectivité ne peut exclusivement se définir d'un point de vue psychologique.

■ **Des éléments inconscients en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e : éclairage psychanalytique**

La psychanalyse est susceptible de rendre lisibles certaines des composantes sous-jacentes, mais non moins importantes, de la relation enseignant/e-élève et du rapport à l'enseignant/e. Refuser de prendre en considération l'inconscient dans les actes d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ces derniers (Cifali & Moll, 1985). Explorons ici trois éléments relevant de l'inconscient, en œuvre dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e.

Le premier³ de ces éléments est l'effet d'attente ou effet Pygmalion. Il décrit l'incidence de l'attente de l'enseignant/e sur les performances scolaires de l'élève (Rosenthal & Jacobson, 1971). D'un point de vue psychanalytique, cet effet peut aussi être à l'origine de travers inconscients susceptibles de poindre et de se développer dans la relation enseignant/e-élève, ainsi que d'influencer le rapport à l'enseignant/e de l'élève. Cet effet serait effectivement à double tranchant, fait de deux désirs ambivalents : une attente professionnelle de meilleurs résultats scolaires, mais aussi une attente plus personnelle de retour de reconnaissance ou d'amour, de la part de l'élève pour son enseignant/e. Si l'attente ou le désir professoral d'une progression scolaire de l'élève apparaît le signe d'un souhait d'autonomie, de développement et d'avancée pour l'élève de la part de l'enseignant/e, l'attente ou le désir professoral d'un retour d'amour vers l'enseignant/e de la part de l'élève est aussi synonyme d'une envie de toute-puissance de l'enseignant/e, possessive et égoïste. Apparaissent ici la notion de désir d'enseigner et ses significations ou justifications séductrices inconscientes (Kaës, 1973).

Ce désir d'enseigner, ainsi que le désir de savoir, constituent le deuxième des ces trois éléments. La relation enseignant/e-élève peut être appréhendée comme la rencontre de deux désirs complémentaires : le désir de savoir (de l'élève) et le désir d'enseigner (de l'enseignant). Dans la perspective d'un enseignement réussi, les désirs de l'élève et de l'enseignant/e doivent nécessairement s'articuler. « *La psychanalyse montre que les choses sont plus complexes, dans la mesure où le désir de l'enseignant peut être aussi que l'élève ne sache pas, et où le désir de savoir, chez l'élève, peut être inhibé très tôt [...] par la répression de curiosités initiales* » par exemple (Filloux, 1987, p.88), l'ensemble de ces éléments étant, du coup, susceptible d'influencer le rapport à l'enseignant/e de l'élève. L'activité intellectuelle dépendrait notamment d'un processus d'identification de l'élève à l'enseignant/e, conférant ainsi à ce dernier une place de grande importance dans le « *destin du désir de savoir chez l'élève* » (Beillerot, 1995, p.32). Si l'institution scolaire garantit à l'enseignant/e le rôle de « *maître de savoir* », « *le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu que l'élève sache* », de telle sorte que « *son désir de savoir lui est rapté* ». « *Rapt, puisque l'enfant est supposé désirer ce que le maître veut qu'il sache, et ne pas vouloir savoir ce qu'il ne veut pas qu'il sache* ». L'enseignant/e peut s'approprier ainsi, en quelque sorte, le désir de savoir de l'élève. Il/elle décide alors de l'existence et de la particularité d'un désir qui n'est pas le sien, le guidant, le manipulant : c'est une des expressions du « *fantasme de toute-puissance* » (Filloux, 1987, p.88-89) de l'enseignant/e. L'ambivalence du désir d'enseigner et de l'intention d'instruire viendrait d'un double désir d'engendrement et d'emprise sur l'autre, qui aurait pour but principal la reconnaissance par l'autre, l'apprenant, du sujet enseignant. Complexe, le désir d'enseigner serait donc aussi l'expression d'un besoin de reconnaissance, désir inconscient d'un besoin d'attrait narcissique (Baëtto, 1982). Le désir inconscient d'enseigner impliquerait deux volontés contradictoires : une première véritable volonté d'instruire ; mais accompagnée d'une seconde volonté de ne pas dévoiler et de garder pour soi ce que l'on sait, « *comme si une pulsion destructrice était en jeu dans le fantasme de procréer et d'opérer une seconde naissance chez le sujet apprenant* » (Filloux, 1987, p.89).

³L'ordre d'explication, ici, de ces trois éléments n'a pas valeur hiérarchique.

Les processus transférentiels et contre-transférentiels constituent le dernier des trois éléments relevant de l'inconscient, en œuvre dans la relation enseignant/e-élève. Ils offrent la possibilité de saisir différemment cette relation (Filloux, 1989). Ils consistent en la transposition masquée et involontaire de désirs inconscients passés sur des objets actuels. Dans le cadre de la relation enseignant/e-élève, le lien passé entre l'enfant et son père, par exemple, s'actualise lors d'un lien actuel entre l'enfant, devenu élève, et son enseignant/e. L'immense capacité transférentielle de l'enfant, à la fois « *forte et fluctuante* », se traduit par la violence de ses attachements et de ses répulsions. Ses attachements et ses répulsions sont « *à la mesure de son immaturité* » et ne peuvent laisser indifférent et insensible l'adulte pris dans le processus transférentiel de l'enfant, la violence des phénomènes transférentiels infantiles pouvant déstabiliser ou surprendre. Réciproquement, « *il n'est pas rare [...], dès qu'un certain recul réflexif intervient au cours de la tâche éducative, que des éducateurs pressentent le caractère irrationnel et pulsionnel de certaines de leurs préférences ou de leurs répulsions* » (Hameline, 1971, p.31). Le processus transférentiel infantile « *représente, pour l'adulte qui s'y trouve exposé, une sorte d'épreuve affective permanente* » (*op. cit.*, p.31-32). Il s'agit bien d'autre chose que de compétence intellectuelle. Selon Mireille Cifali (1994), « *un enseignant est, c'est certain, la cible privilégiée du [processus transférentiel] : répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le présent et le passé. Ces affects mêlés à la quotidienneté d'une relation sont difficilement repérables dans l'in vivo* » (p.170).

Au regard de notre analyse menée sur ces trois éléments, nous pouvons synthétiser, de la façon suivante, les conséquences éventuelles, positives et négatives (posées aux extrémités d'une échelle d'intensité), de chacun de ces éléments sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève :

Tableau 2. Eclairage psychanalytique sur l'affectivité : conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève

	Conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève		
	Conséquences positives (+)		Conséquences négatives (-)
Effet d'attente (effet Pygmalion)	Autonomie / Développement / Avancée / Hausse des résultats scolaires	←...→	Dépendance / Inhibition / Baisse des résultats scolaires
Désirs de savoir et d'enseigner	Curiosité / Goût / Envie	←...→	Non curiosité / Dégoût / Non envie
Processus transférentiels et contre-transférentiels	Attachement et/ou répulsion mesurés, constructifs	←...→	Attachement et/ou répulsion excessifs, destructifs

Ce tableau 2 permet de poursuivre notre ébauche des contours d'une relation enseignant/e-élève, ainsi que de ceux de l'apprentissage de l'élève et/ou d'une expérience scolaire, au prisme de l'affectivité éclairée cette fois d'un point de vue psychanalytique. Notre réflexion sur les conséquences positives et négatives menée sur ces trois éléments révèle que ces dimensions inconscientes sont susceptibles de teinter diversement les modalités du rapport à l'enseignant/e, la disposition et l'appétit pour apprendre de l'élève, et partant l'expérience scolaire de l'élève.

Cet éclairage psychanalytique a permis de rendre intelligibles des éléments de la partie basse et immergée de l'iceberg que constitue l'affectivité. A l'instar de nos constats issus de notre analyse d'un point de vue psychologique des cinq composantes du domaine affectif et des éléments issus des travaux portant sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève, les trois éléments inconscients ici ciblés et en œuvre dans la relation enseignant/e-élève peuvent être également des éléments à l'origine d'une évolution du rapport à l'enseignant, de l'expérience scolaire et/ou de l'apprentissage des élèves.

3. Une relation enseignant/e-élève réussie : signification et tentative de caractérisation

Il n'est pas aisé de définir la réussite dans une relation, que celle-ci soit à visée personnelle ou professionnelle. Par ailleurs, bien peu de travaux ont abordé une telle question appliquée à la relation enseignant/e-élève et ont tenté d'y répondre. Nous plaçons ce travail dans une perspective de relation positive entre enseignant/e et élève (Langevin, 1996), non exclusivement axée sur la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit en effet plutôt de considérer cette relation positive comme un élément permettant à l'enseignant/e comme à l'élève d'exercer leur métier respectif dans une perspective de réalisation et/ou développement de soi, de progrès, de quête de sens et d'autonomie, de rencontre.

Notre double éclairage psychologique et psychanalytique a permis d'élaborer une définition de l'affectivité et d'apprécier sa place dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, ainsi que dans l'expérience scolaire et l'apprentissage des élèves. Tentons à présent de caractériser une relation enseignant/e-élève réussie.

D'un point de vue psychologique, nous avons vu que, pour que l'apprentissage puisse s'effectuer, il est nécessaire que l'élève « s'engage » dans l'activité d'apprentissage et se sente concerné, que l'enseignant/e mette en place « *des conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non défensives* » (Houssaye, 1995, p.25). Nous avons également noté que les notions de soi, et de confiance en soi des sujets, influencent la façon dont ces sujets se perçoivent eux-mêmes en tant qu'êtres doués de valeur ou non, perçoivent les autres en tant qu'êtres doués de valeur ou non, se sentent capables d'accomplir ou non une tâche. Un changement d'attitude d'un élève à l'égard de l'enseignement en général ou de certaines disciplines en particulier pourrait avoir lieu si l'enseignant/e parvenait à bousculer son attitude, sa disposition et son état d'esprit. Cette déstabilisation intérieure provoquée par le maître pourrait avoir, chez l'élève, un effet de remise en cause de ses attitudes, une amorce de leur évolution et un renforcement de la motivation. L'enseignant/e se poserait ici en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle des élèves : une aide à l'accession à l'autonomie. Nous avons encore noté que l'acquisition de la norme d'internalité résiderait « *davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales* » (Bressoux & Pansu, 1998, p.24) que dans le rapport aux pairs par exemple. Nous avons enfin constaté la variété et le nombre des émotions négatives qui peuvent être provoquées par la vie et/ou le travail scolaires. Si anxiété et inquiétude provoquent annulation momentanée des compétences et capacités de l'élève, si peur et malaise entraînent évitement, refus et fuite chez l'élève, il semble opportun de tenter de ne pas favoriser l'apparition et le développement de telles émotions chez les élèves. La question à se poser est certainement : que peuvent mettre en œuvre l'institution scolaire et l'enseignant pour remédier à cela ? Comme nous l'avons vu, pour Kathryn R. Wentzel (2012), une relation de qualité propose intimité, proximité, communication, partage et affects positifs. Elle est, en outre, une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant/e, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008).

D'un point de vue psychanalytique, nous avons évoqué des éléments inconscients susceptibles de poindre dans la relation enseignant/e-élève : l'effet d'attente (effet Pygmalion), les désirs de savoir et d'enseigner, les processus transférentiels. Pour ces trois éléments, c'est « *un certain recul réflexif* » (Hameline, 1971, p.31), intervenant au cours de l'action pédagogique, qui pourrait permettre aux enseignants/es de ne pas se laisser piéger par leurs méandres. Ce recul réflexif peut s'opérer si l'enseignant/e prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique. Ce recul réflexif peut alors permettre à l'enseignant/e de rester dans une relation bienveillante avec l'élève, sans se laisser malmener ou agiter par des éléments inconscients intervenant dans la relation.

Ainsi, tendre vers une relation enseignant/e-élève réussie devrait convoquer tout ou partie des conditions suivantes :

- l'élève se sent concerné par l'activité d'apprentissage, s'y engage,
- l'enseignant/e a mis en place des conditions relationnelles affectives non défensives avec l'élève, définissant ainsi la qualité de la relation enseignant/e-élève, ou une relation enseignant/e-élève de qualité,
- l'élève se sent capable d'accomplir la tâche, et s'il ne se sent pas capable, les conditions relationnelles affectives non défensives mises en place par l'enseignant/e l'y aident,
- l'enseignant/e se pose en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle de l'élève : une aide à l'accession à l'autonomie,
- l'enseignant/e permet, par les savoirs et normes sociales transmises dans sa relation avec l'élève, l'acquisition de la norme d'internalité,
- l'enseignant/e prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique afin d'acquérir un recul réflexif lui permettant de rester dans une relation bienveillante à l'égard de l'élève et de lui-même.

Des caractéristiques d'une relation enseignant/e-élève réussie pourraient donc être les suivantes :

- une relation de confiance et de respect mutuels entre l'enseignant/e et l'élève,
- un élève engagé dans les activités d'apprentissage, animé par une absence d'inhibitions intellectuelles (il ose), un élève ouvert et non défensif,
- un/e enseignant/e bienveillant/e, ouvert/e, animé/e d'un élan constructif vers l'activité d'apprentissage de l'élève et l'élève lui-même.

L'installation d'une telle relation est certainement un projet au moins à moyen terme, s'élaborant lentement et dans la durée.

L'intérêt pratique de notre tentative de caractérisation d'une relation enseignant/e-élève réussie, et partant de l'ensemble de ce texte, réside, d'abord, dans une aide au questionnement sur la relation que cette caractérisation propose, telle une grille de lecture de la relation, premières étapes d'une opérationnalisation de la relation à travailler dans l'avenir. Il réside, ensuite, dans une meilleure compréhension de la relation enseignant/e-élève, élément susceptible de contribuer au bien-être des enfants à l'école. Il réside, enfin, dans une meilleure connaissance de ce qui est susceptible de se jouer dans la relation enseignant/e-élève, dont le contenu pourrait être introduit dans la formation des enseignant/es.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était de contribuer à une meilleure compréhension, au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique, de l'affectivité et de son rôle dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, et partant dans l'expérience scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève.

Selon Louise Langevin (1996), la relation « *sous-tend, enrobe et soutient* » la qualité ou non du temps scolaire, la réalisation ou non des apprentissages, les liens de coopération ou de compétition entre élèves, la connaissance de soi ou non permettant l'accès à des projets d'orientation, vocationnels, professionnels. « *De même que le besoin de relation affective sous-tend les autres besoins d'affirmation, d'apprentissage et d'actualisation selon Maslow, de même ce besoin de relation sous-tend toute la vie étudiante dans l'institution* » (p.1).

L'élaboration d'une relation enseignant/e-élève positive installerait l'enseignant/e et l'élève dans une relation et une expérience professionnelle et/ou scolaire constructives, plaçant l'élève dans

une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages scolaires. Nous comprenons donc ici la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e comme une clef possible de l'évolution d'expériences scolaires et/ou d'apprentissages scolaires difficiles, la relation enseignant/e-élève pouvant être l'endroit où agir, tel le geste faisant la différence. Au-delà de toute considération de réussite ou difficulté scolaires, cette relation plus humaine pourrait en tant que telle être une expérience stable et constructive pour l'enfant, ce dernier pouvant être pris, par ailleurs, dans des situations familiales, économiques ou sociales compliquées et contraignantes.

Bibliographie

ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°107, p.123-139.

BAÏETTO M.C. (1982), *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF Editeur.

BEILLEROT J. (1995), « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre », *Educations*, n°1, p.28-33.

BRESSOUX P. & PANSU P. (1998), « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°122, p.19-29.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin Editeur.

CIFALI M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (5^e édition 2005), Paris, Presses Universitaires de France.

CIFALI M. & MOLL J. (1985), *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Bordas.

COMPAS Y. (1988), « Images d'autrui, amour et réussite scolaire », *Psychologie scolaire*, n°66, p.7-31.

COMPAS Y. (1991), « Représentation de soi et réussite scolaire », *Les représentations de soi*, R. Perron (dir.), Toulouse : Privat, p.89-118

CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.A., LAFORTUNE L. & LAFRANCHISE N. (2011), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DAMASIO A.R. (1995), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO A.R. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO A.R. (2010), *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DUPONT O. & VILAIN M. (1985), « Radioscopie de la relation éducative », *Revue Française de Pédagogie*, n°73, p.67-76.

ESPINOSA G. (2001), « Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève », *Thèse de doctorat inédite*, Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.

ESPINOSA G. (2003), *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

ESPINOSA G. (2014), « Relation pédagogique, expérience scolaire et apprentissages des élèves », *Conférence invitée présentée au 39^e congrès annuel de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages (AQETA)*, Montréal, Québec, 27 et 28 mars.

FELLOUZIS G. (1997), *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

FILLOUX J. (1974), *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas - Dunod.

FILLOUX J. (1989), « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n°87, p.59-75.

FILLOUX J.C. (1987), « Psychanalyse et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n°81, p.69-102.

FORTIN L., PLANTE A. & BRADLEY M.-F. (2011), « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève », Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation_maitre-eleve.pdf, consulté le 25 juin 2015.

FRIJDA N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge, New-York, Melbourne et Paris, Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press.

GENDRON B. & LAFORTUNE L. (2009) (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GENDRON B. (2006), « Capital émotionnel et différences filles-garçons à l'école et au travail : un essai d'analyse à partir des compétences émotionnelles », *Communication présentée à la Journée d'études Usages sociaux de la notion de "compétence" : Quels savoirs ? Quels individus ?*, CNAM, Paris, France, 9 mars.

HAMELINE D. (1971), *Du savoir et des hommes*, Paris, Gauthier-Villars.

HESS R. & WEIGAND G. (1994), *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

HOUSSAYE D. (1995), « Construire la motivation », *Educations*, n°1, p.24-27.

KAES R. (1973), « Quatre études sur le fantasmatique de la formation et le désir de former », *Fantasme et formation*, R. Kaës, D. Anzieu, L.-V. Thomas, N. Le Guerinel & J. Filloux, Paris, Dunod, p.1-71.

LAFORTUNE L., DOUDIN P.-A., PONS F. & HANCOCK D.R. (2004) (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE L. & MONGEAU P. (2002) (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE L. & SAINT-PIERRE L. (1998), *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier.

LANGÉVIN L. (1996), « Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève », *Communication présentée au 16^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*, Atelier 6D52, Montréal, Québec, Canada.

http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf, consulté le 25 juin 2015.

LEGENRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARTIN B.L. & BRIGGS L.J. (1986), *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*, New Jersey, Educational Technology Publications.

MONTANDON C. (2002), « Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres », *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, J.P. Pourtois & N. Mosconi (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.45-57.

MONTEIL J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales* (2^{ème} éd. revue et corrigée 1990), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MYERS S. S. & PIANTA R. C. (2008), « Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors », *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n°37 (3), p.600-608.

NIEDENTHAL P., DALLE N. & ROHMANN A. (2002), « Émotion et cognition sociale », *Émotions et cognitions*, A. Channouf & G. Rouan (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.141-166.

NIMIER J. (1976), *Mathématique et affectivité : une explication des échecs et des réussites*, Paris, Stock.

- PERRON R. (1991) (dir.), *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat.
- PIANTA R.C. (1998), *Enhancing relationships between children and teachers*, Washington, American Psychological Association.
- POSTIC M. (1979), *La relation éducative* (3^{ème} éd. revue et corrigée 1986), Paris, Presses Universitaires de France.
- ROSENTHAL R. & JACONSON L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- RIME B. (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUSSEAU N., DESLANDES R. & FOURNIER H. (2009), « La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires », *McGill Journal of Education*, vol.44 n°2 spring.
- SANDER D. & SCHERER K.R. (2009), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- STUHLMAN M. W. & PIANTA R. C. (2001), « Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms », *School Psychology Review*, n°31 (2), p.148-63.
- VIRAT M. (2014), « Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants », *Thèse de doctorat inédite*, Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- WENTZEL K. R. (2012), « Teacher-student relationships and adolescent competence at school », *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*, T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, Rotterdam, Sense, p.19-36.