



# PLÉNIÈRE : APPORTS AUTOUR DE LA POSTURE ÉDUCATIVE

Nathalie Mella et Valérie Lussi Borer

Co-formation EAT 1, Vendredi 28 novembre 2025



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

# Programme de la journée

**8h30-9h30** : Plénière : apports autour de la posture éducative

**9h30-10h**: Pause café

**10h-10h45** : Rencontre FU-FT autour du stage (salles CMU)

**10h45-12h** : Atelier 1: enjeux de posture dans la relation enseignant-e-élève

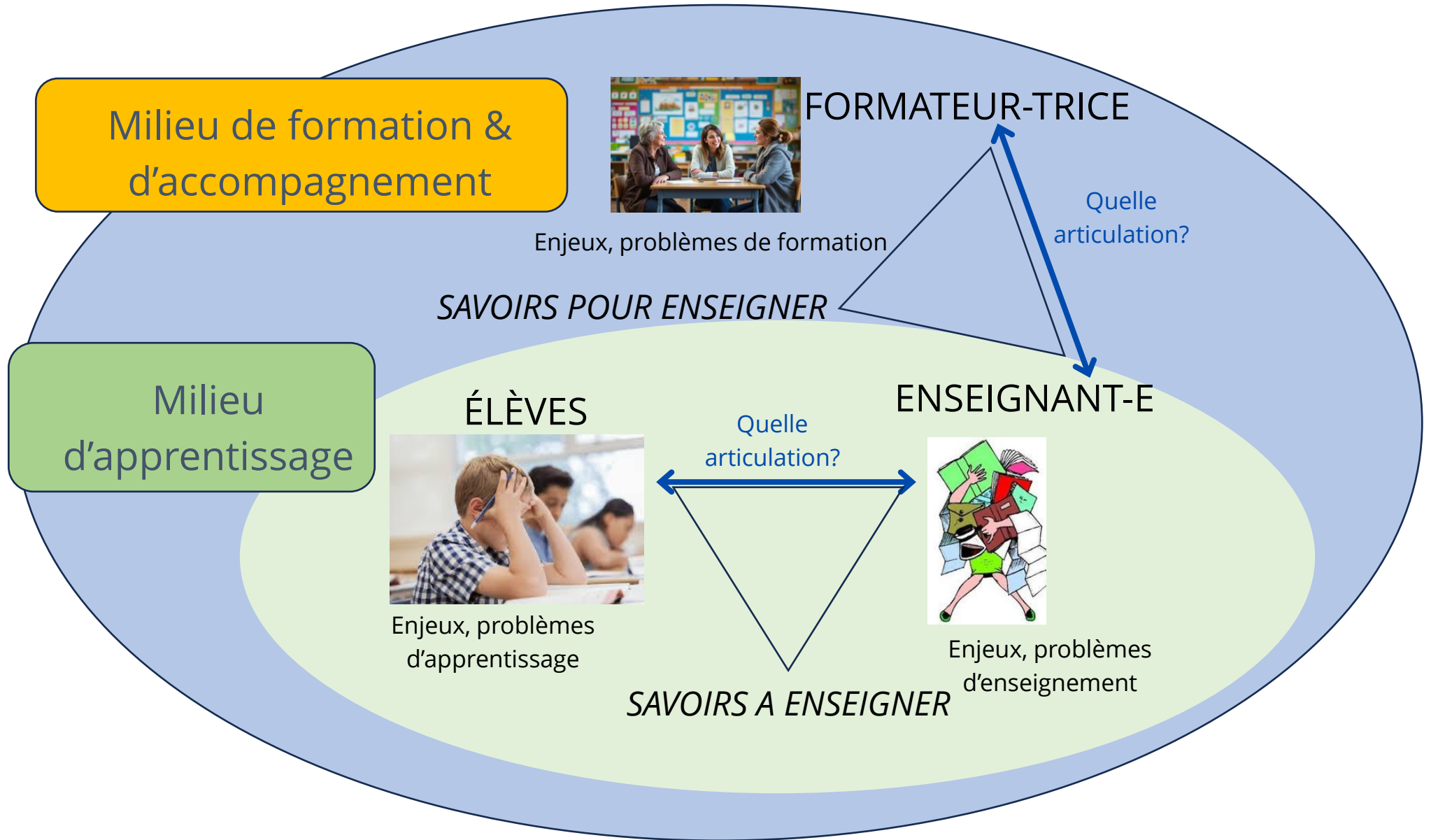
**12h-13h30**: Pause de midi, déplacement à UNI-MAIL

**13h30-15h00** : Atelier 2: enjeux de posture dans la relation FT – stagiaire (salles à Uni-mail et Maraîchers)

**15h15-16h00** : Mise en commun & conclusion (salle MR280, Uni-mail)



# UN ENJEU COMPLEXE: CONSIDÉRER ENSEMBLE DES MILIEUX IMBRIQUÉS

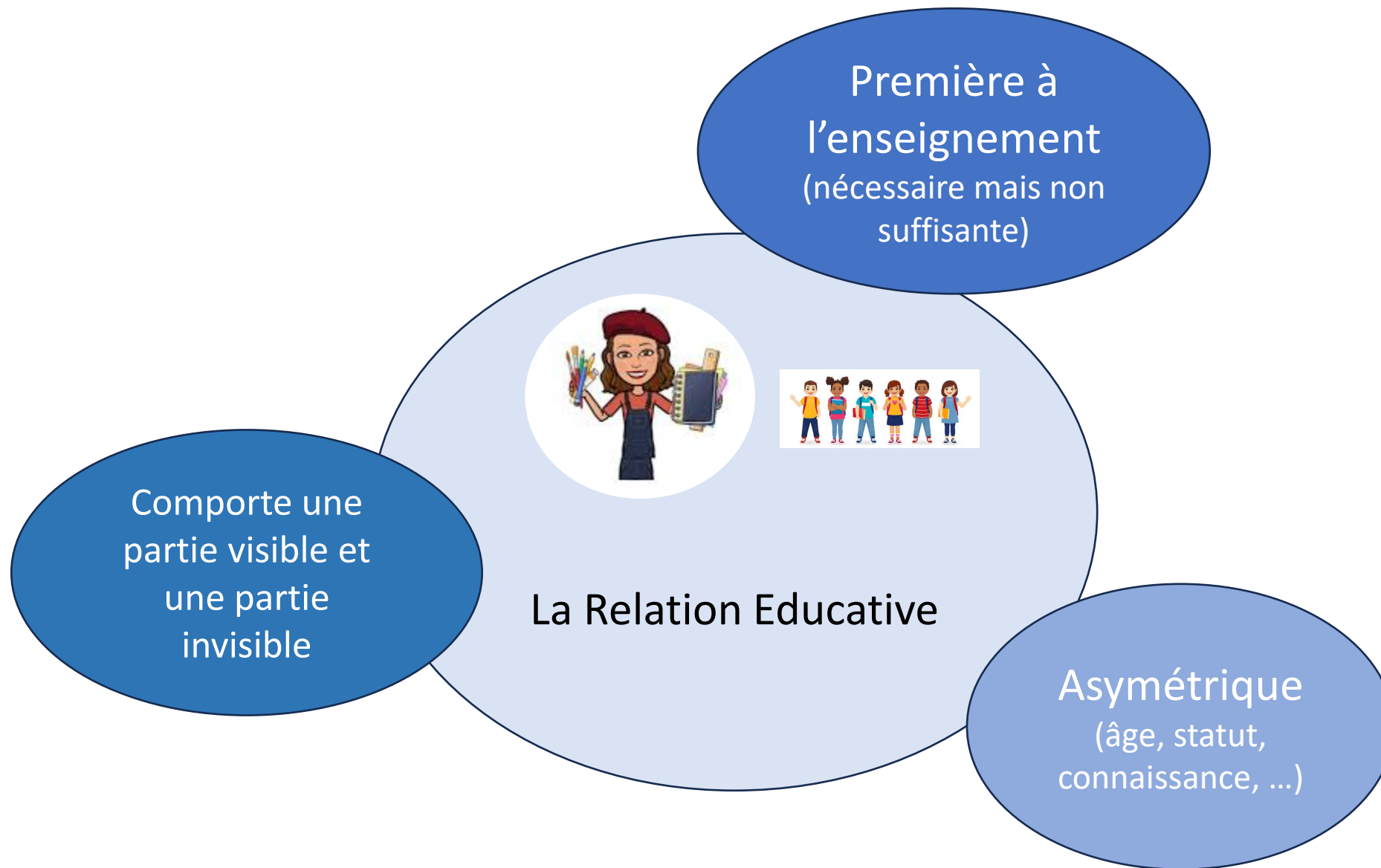


Quelles sont les caractéristiques de la relation éducative ?

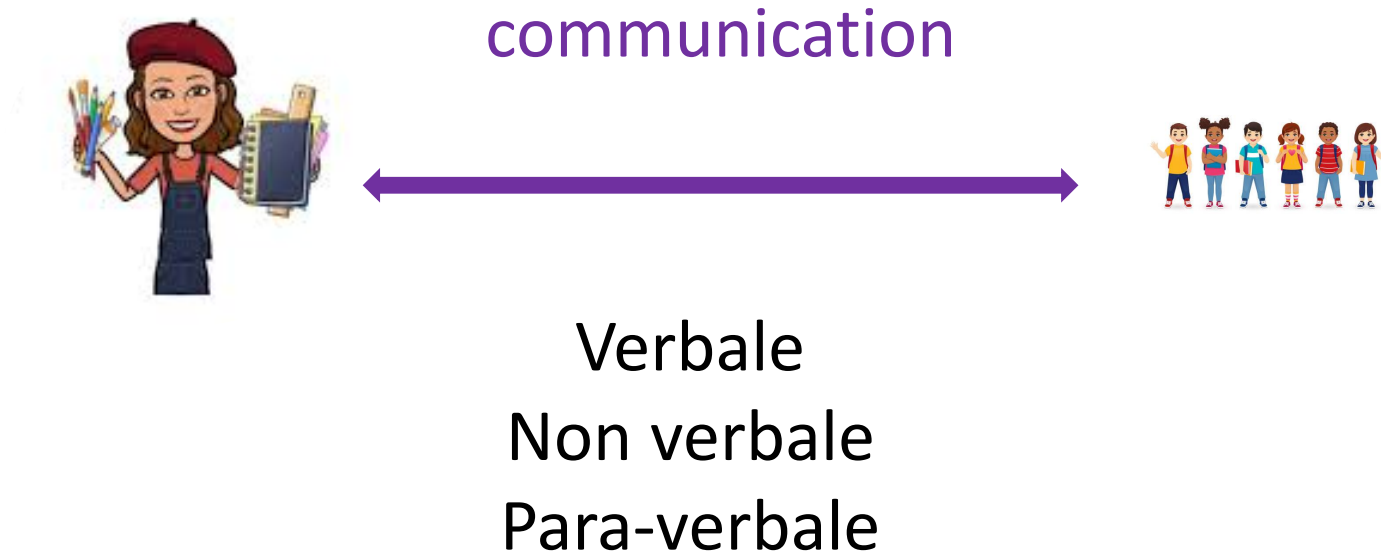


A word cloud illustrating the characteristics of an educational relationship. The words are arranged in a horizontal, cloud-like shape, with varying sizes and colors. The most prominent words are 'Confiance' (red), 'Bienveillance' (orange), 'Lien' (green), and 'Écoute' (blue). Other visible words include 'Empathie', 'Transmission', 'Partage', 'Respect', 'Échange', 'Motivation', 'Apprentissage', 'Exigence', 'Transparence', 'Temps d'échange', 'Confiance ouverture empathie', 'Communication bienveillante', 'Prise en compte des émotions', 'Comprehension', 'Relation', 'Observation', 'mettre', 'Affect et savoir', 'Création du lien', 'attentes', 'Liens', 'Ambition', 'asymétrique', 'l'apprenant', 'Retours constructifs', 'Confiance respect échanges', 'Communication', 'Lien et confiance', 'Positive', 'Acceptation de la différence', 'Efficacité', 'place', 'Cadre clair', 'Clarté', 'Entraide', 'Cadre lien bienveillance', and 'Confiance bienveillance'.

Confiance bienveillance  
Confiance respect échanges  
Communication  
Lien et confiance  
Positive  
Acceptation de la différence  
Efficacité place  
Cadre clair Clarté  
Cadre lien bienveillance  
Apprentissage Exigence  
Transparence Temps d'échange  
Confiance ouverture empathie  
Communication bienveillante  
Prise en compte des émotions  
Comprehension Relation  
mettre Observation  
Affect et savoir  
Création du lien  
attentes  
Liens  
Ambition  
asymétrique  
l'apprenant  
Retours constructifs  
Confiance bienveillance  
Empathie  
Échange  
Motivation  
Entraide  
Lien  
Transmission  
Écoute  
Partage  
Respect  
Bienveillance



# Partie visible de la relation enseignant.e-élève



# Partie non-visible de la relation enseignant.e-élève

**Intentions, posture,**  
pensées, représentations,  
valeurs, jugements..)  
+  
**Emotions**



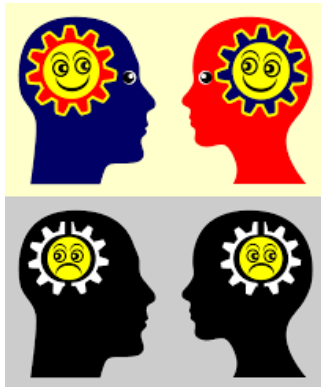
Empathie

Émotions liées aux  
cognitions (pensées,  
représentations,  
intentions, valeurs,..)



# L'empathie: une compétence importante dans la relation enseignant-élève

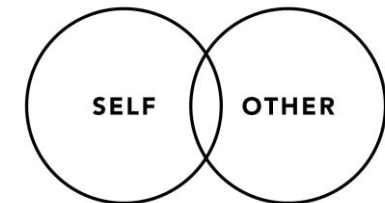
- Capacité à comprendre les états internes d'autrui, en se mettant à sa place, sans confusion avec ses propres émotions, et qui génère la plupart du temps, des motivations prosociales.



Réaction affective déclenchée par l'état émotionnel de l'autre



Reconnaissance et **compréhension des états mentaux** de l'autre



Dissociation de cet état émotionnel de soi-même (**distinction soi-autrui**)  
**Régulation des émotions**



# ... mais sujette à des biais

Caractéristiques des personnes (apparence, vulnérabilité, genre, moralité...)



Sentiment de proximité: (familiarité, appartenance au groupe, culture...)



Caractéristiques de la situation (compétition, danger...)



→ **Biais** dans l'empathie peuvent affecter tous les processus de l'empathie

# ... et demande un certain effort cognitif

L'état **émotionnel** affecte la capacité à mobiliser l'empathie

Ex de la colère



- Entrave l'empathie
- Déclenche une distanciation par rapport à autrui, une rupture dans la relation

- Difficulté potentielle dans le maintien de la relation avec les élèves

Les composantes de l'empathie peuvent être régulées de manière **indépendante** et **intentionnelles**.



# Prendre en compte les besoins des élèves dans la relation enseignant-e-élève(s)



Sentiment d'autonomie

Sentiment de compétence

Sentiment d'appartenance sociale

Sentiment de justice

# 3 besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination

## Sentiment de compétence

- Se sentir capable de réaliser une tâche

## Sentiment d'autonomie

- Sentiment de décider soi-même, d'agir volontairement, sans contrôle externe.

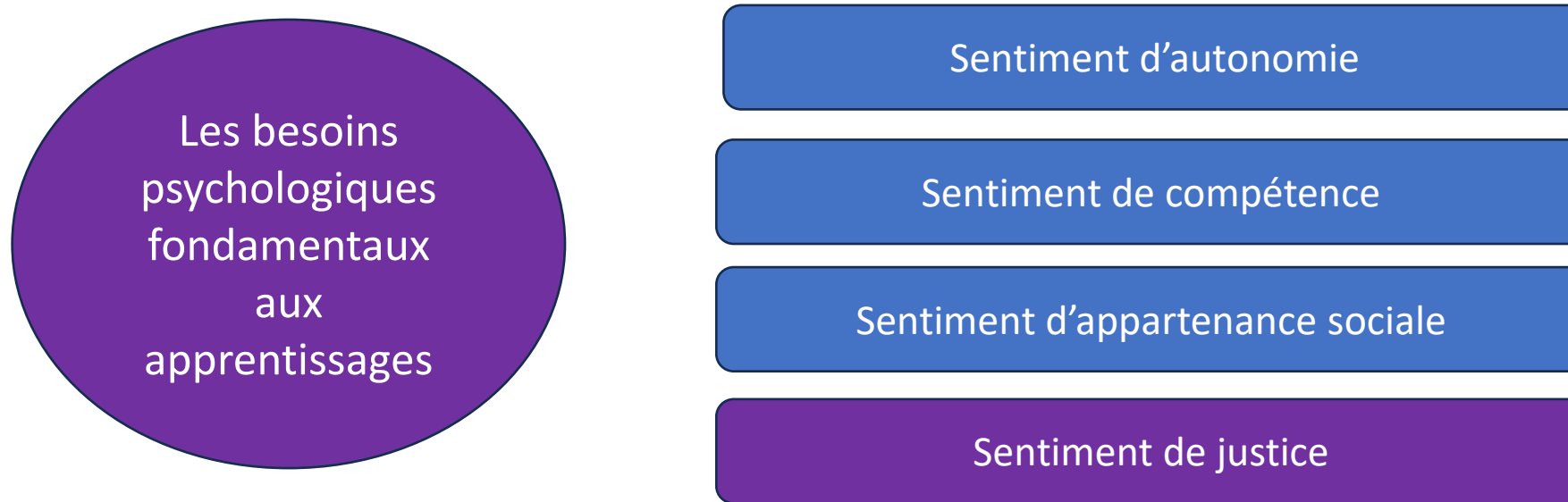
## Sentiment d'appartenance sociale

- Connection sociale avec ses proches, se sentir important pour les autres.

→ À la base de la motivation *autonome* (associée à plus d'engagement dans les apprentissages et de meilleures notes scolaires), et du bien-être.

→ Les pratiques éducatives favorisant l'autonomie des élèves aident à développer le sentiment de compétence et la motivation autonome.

# Prendre en compte les besoins des élèves dans la relation enseignant-e-élève(s)



# Le besoin de sentiment de justice

## Apports de la psychologie sociale

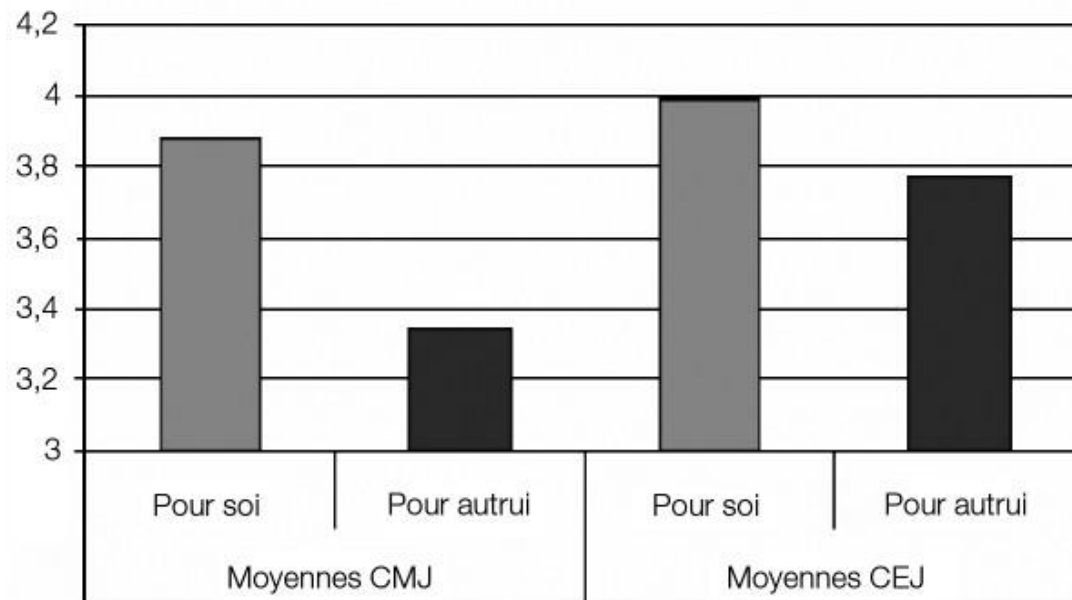
- La croyance en un monde juste est l'idée selon laquelle « les gens obtiennent ce qu'ils méritent et méritent ce qui leur arrive ».
  - Très répandue, automatique
  - Fonctions adaptatives: compréhension et sens de la vie, confiance, condition pour s'engager dans l'action
  - Très élevée et homogène pendant l'enfance
  - A l'école: important pré-requis pour s'impliquer dans un effort; incite les élèves à aller dans le sens des attentes du système scolaire.

Bègue, 2009, justice et cognition

# La croyance que l'école est juste

Croyance en un monde juste (CMJ).  
« je pense que les gens obtiennent ce qu'ils méritent »;  
« je pense que j'obtiens ce que je mérite »

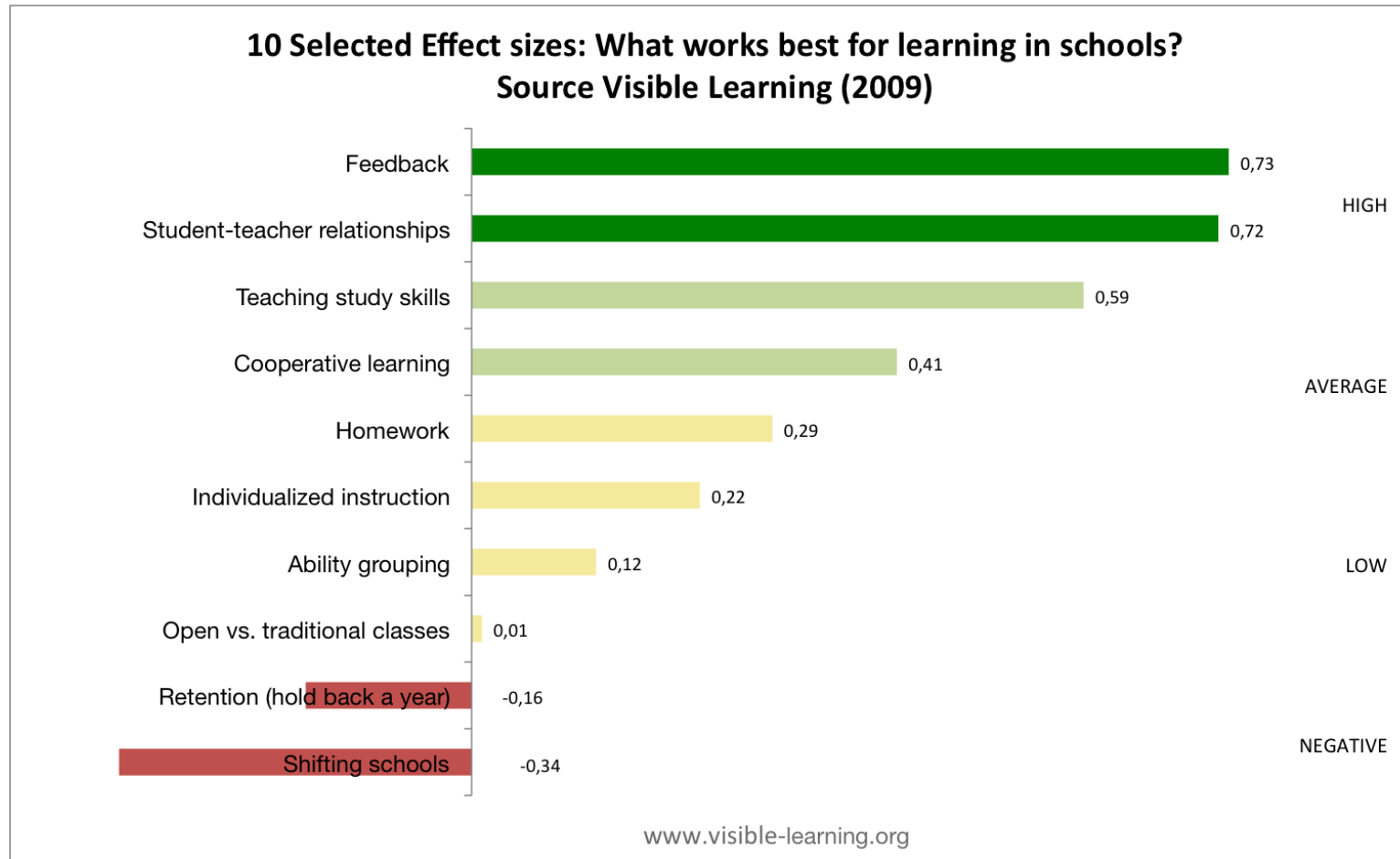
Croyance en une école juste (CEJ).  
« je pense que les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent »; « je pense que j'obtiens les notes que je mérite »



→ Le contexte scolaire est perçu comme plus juste que le monde en général (exacerbation de la norme d'internalité – méritocratie)

→ Perception d'un monde plus juste pour soi («illusion positive», injustice plus menaçante pour soi)

# Importance de la relation enseignant-e-élèves : Meta-analyse de 900 méta-analyses (Hattie, 2009, 2015)



-> Importance de la relation enseignant.e-élèves (et des feedbacks) dans la réussite scolaire des élèves.

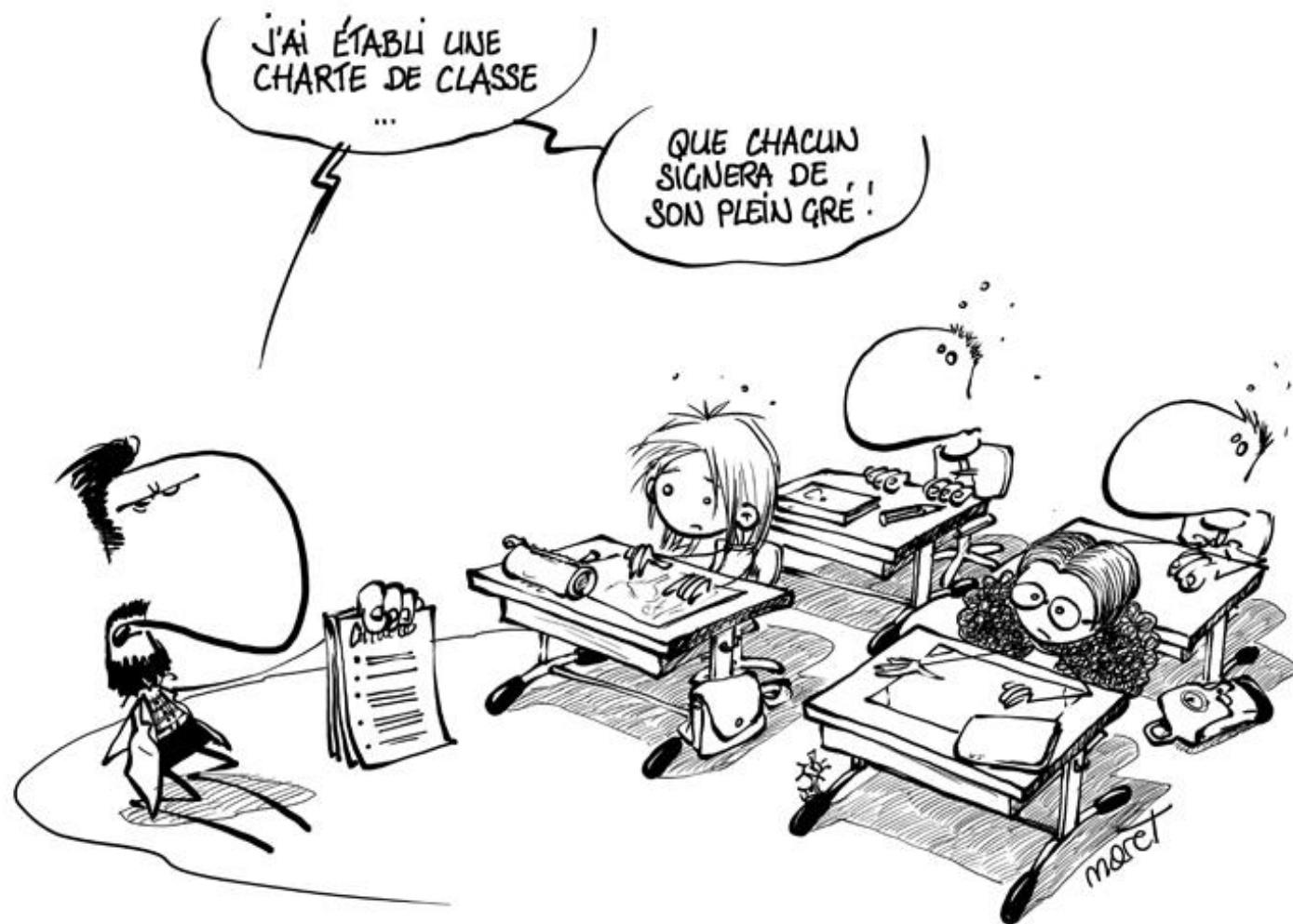




Quels moments sont particulièrement sensibles à la qualité de la relation enseignant-e-élève.s

- Transitions
- Feedbacks / évaluations
- Exercice de l'autorité

Construire une  
posture  
légitime,  
qui fasse  
autorité



# QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ ?

## L'autorité un concept controversé

Plusieurs conceptions coexistent

### Les détracteurs

- confusion entre autorité et autoritarisme
- autorité inutile voire nuisible à la relation à l'autre

### Les défenseurs

- autorité au sens *augere*, qui augmente
- pas d'apprentissage sans autorité
- au cœur de l'acte éducatif

# QU'EST-CE QUE « FAIRE AUTORITÉ » ?

## ETYMOLOGIE

- *Augere* : l'autorité est ce qui augmente : celui qui est augmenté et celui qui augmente l'autre
  - légitimité du fait de sa capacité à augmenter celui sur lequel elle s'exerce
- *Auctor, Auctoritas* : l'autorité c'est être auteur, (s')autoriser et autoriser l'autre
  - l'autorité aspire à sa propre disparition, car elle vise à l'autonomie de la personne sur qui elle s'exerce

# QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ ?

**Le pouvoir** qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence [...]. Notre définition s'appuie sur le fait que l'obéissance n'est jamais purement contrainte ; en effet, qui obéit peut désobéir [...]. Autrement dit, toute autorité se fonde sur **une légitimité** qui est d'un tout autre ordre que la force physique, et les différentes figures de l'autorité se définissent à partir de ce qui les rend légitimes.

(Reboul, 2016)

# POUVOIR OU AUTORITÉ

**L'enseignant·e ou le formateur-trice exerce son autorité** si la réponse de l'élève ou de l'étudiant·e à sa demande est fondée sur la **reconnaissance de la légitimité** de son enseignant·e ou de son formateur-trice et le **bien-fondé** de cette demande. L'élève ou l'étudiant·e s'engage alors librement à faire ce que son enseignant·e/formateur-trice lui demande.

A contrario, **l'enseignant·e ou formateur-trice fait usage du pouvoir** si la réponse de l'élève ou l'étudiant·e à sa demande est fondée sur une soumission à l'une des quatre stratégies suivantes : la persuasion , la négociation, les systèmes de coercition/récompense et la séduction.

*« L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1972).*

# LES STRATÉGIES DU POUVOIR

Pratiques éthiques	Abus de pouvoir
Persuasion : appel à la raison, promesses	<i>Propagande</i>
Coercition / Récompense : sanctions	<i>Violence</i>
Séduction : mise en scène, climat émotionnel	<i>Démagogie</i>
Négociation : échanges formels ou informels, plus ou moins réciproques	<i>Pression, menace</i>

# QU'EST-CE QUE « FAIRE AUTORITÉ »?

Autorité  
pédagogique

=

Pouvoir  
d'éduquer

Capacité à déterminer le  
comportement d'autrui  
avec l'objectif d'apprendre

x

Double  
légitimité

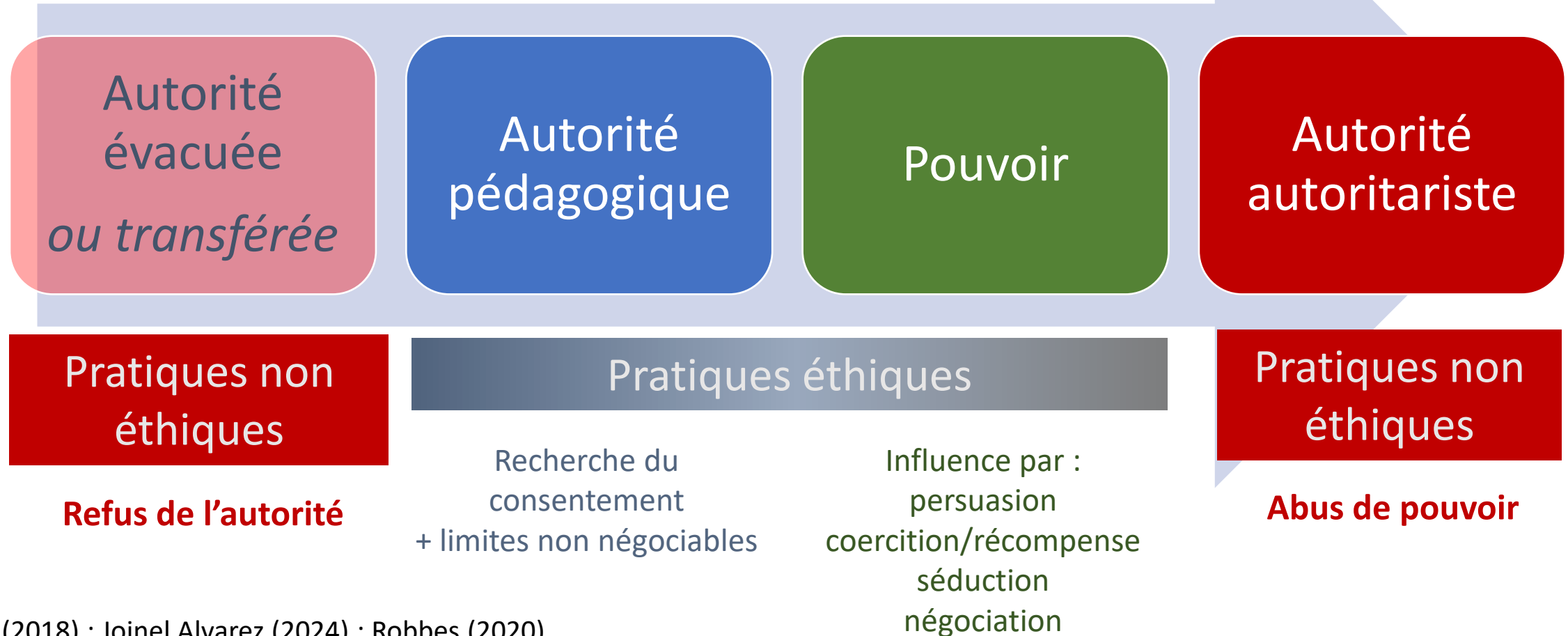
Reconnaissance du bien-fondé de la :

1. Personne enseignante ou formatrice
2. Demande adressée



# L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE ENTRE AUTORITÉ ÉVACUÉE ET AUTORITÉ AUTORITARISTE

-- Asymétrie ++



# AUTORITÉ ET POUVOIR

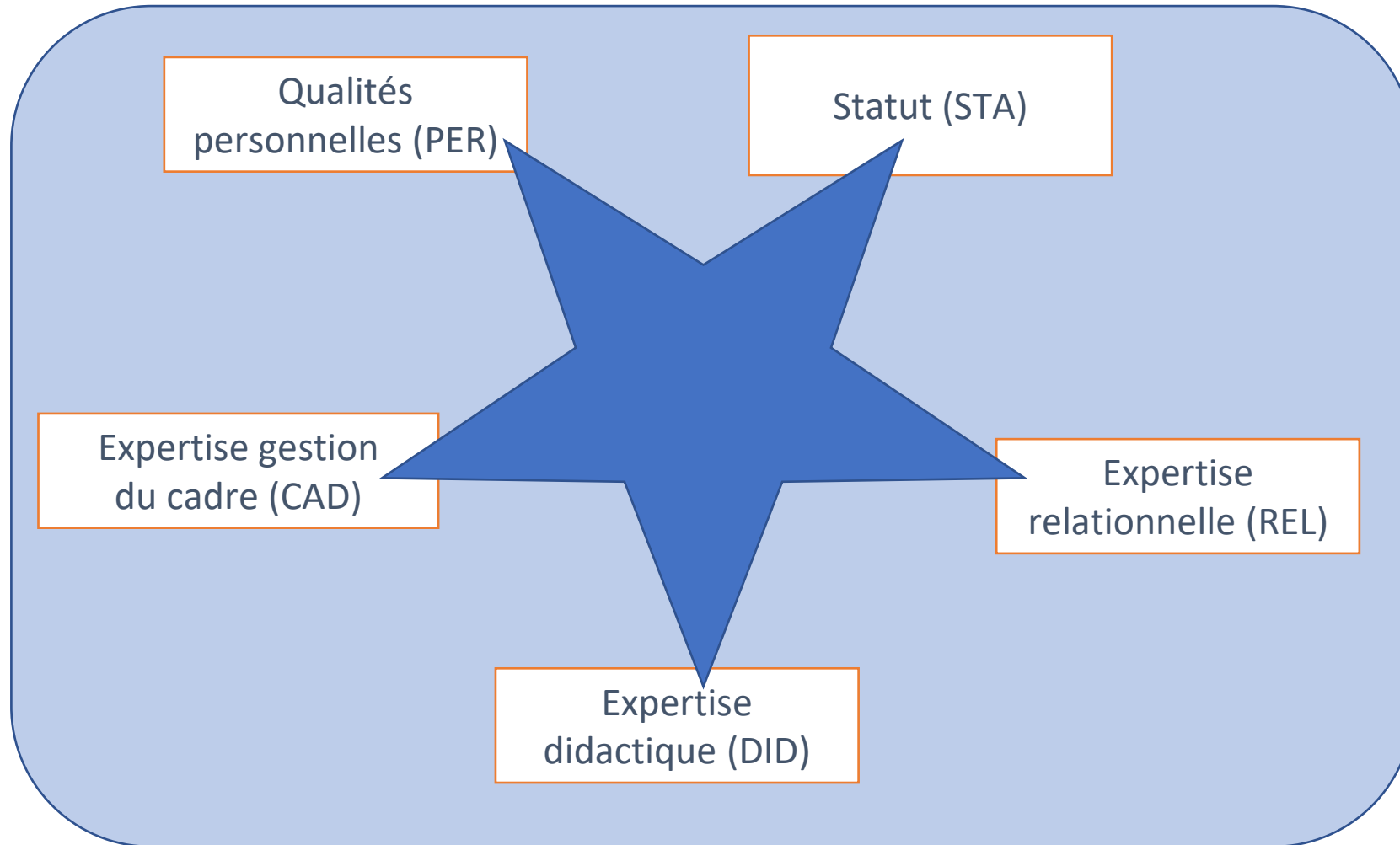
- L'autorité permet **l'économie des tactiques de pouvoir**.
- **La légitimité** accordée par les apprenant-es à leur enseignant-e/formateur-trice lui permet **d'exercer son autorité** et d'éviter la séduction, la contrainte ou la menace pour influencer leur conduite ou leur pensée.
- L'autorité favorise :
  - un **climat d'apprentissage positif** ;
  - **le bien-être des apprenant-es comme des enseignant-es/formateur-trices** ;
  - **l'engagement des personnes dans les apprentissages**, car on ne peut pas contraindre à apprendre.

# ENJEU PRINCIPAL DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

- **Autorité autoritariste et autorité évacuée (ou transférée) se traduisent par l'abandon de la relation d'éducation**

**→ Créer et maintenir, en toutes circonstances, la relation enseignant·e-élève ou FT-stagiaire sans soumettre l'élève ou le/la stagiaire mais sans pour autant le ou la laisser chercher seul·e ses propres limites.**

# CINQ SOURCES DE LÉGITIMITÉ DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE SELON LA LITTÉRATURE (Joinel Alvarez, 2023)



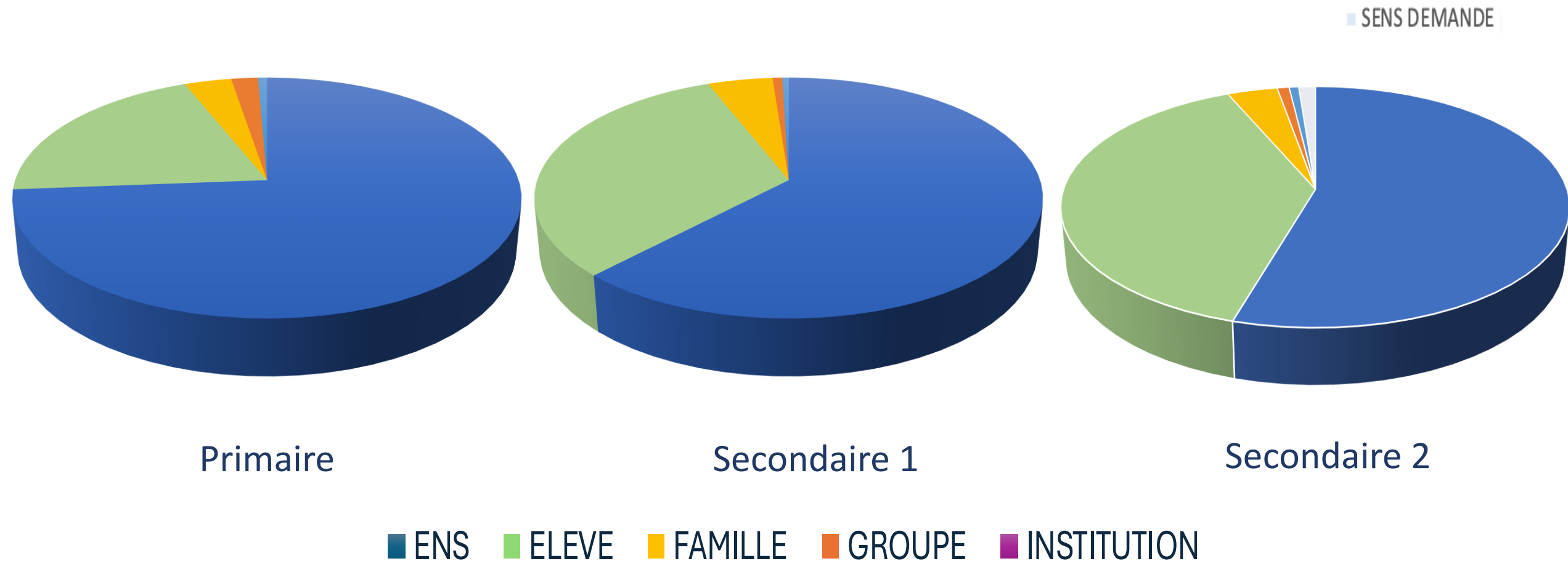
Cinq sources de légitimité	Définition des dimensions
DID : Expertise didactique	L'enseignant·e possède un savoir et des compétences didactiques qui lui permettent d' enrôler et maintenir ses élèves dans l'activité d'apprentissage afin qu'ils s'approprient ce savoir.
CAD : Expertise dans la gestion d'un cadre propice au travail	L'enseignant·e est garant·e du cadre éducatif de sa classe. Il·elle y institue les règles et intervient face aux transgressions. La pertinence, la cohérence et la compréhension de ce cadre par les élèves les incitent à y adhérer.
REL : Expertise relationnelle	L'enseignant·e possède des compétences relationnelles (notamment communicationnelles) qui lui permettent de gérer efficacement et avec respect les interactions qu'il·elle entretient avec chacun de ses élèves, avec le groupe, ainsi que les interactions entre les élèves au sein de sa classe.
STA : Statut	L'enseignant·e est détenteur·trice d'un pouvoir légal conféré par la société du fait de sa fonction dans le système éducatif. Il·elle est également un adulte face à des enfants ou des adolescents. La reconnaissance de ce statut par les élèves favorise leur consentement à la demande.
PER : Qualités personnelles mobilisées en situation d'enseignement	L'enseignant·e, parce qu'il·elle possède des qualités intrinsèques (liées à son histoire, à son parcours de vie et de formation), induit chez ses élèves une forme d'adhésion qui les amène à accepter son influence et à s'engager dans les apprentissages.

SELON LES ÉLÈVES, EN CLASSE,  
QU'EST-CE QUI LES AMÈNE À ACCEPTER DE  
FAIRE CE QUE LEUR ENSEIGNANT·E LEUR  
DEMANDE ? (Joinel Alvarez & Lussi Borer, en cours)

# POPULATION ÉTUDIÉE ET MÉTHODE

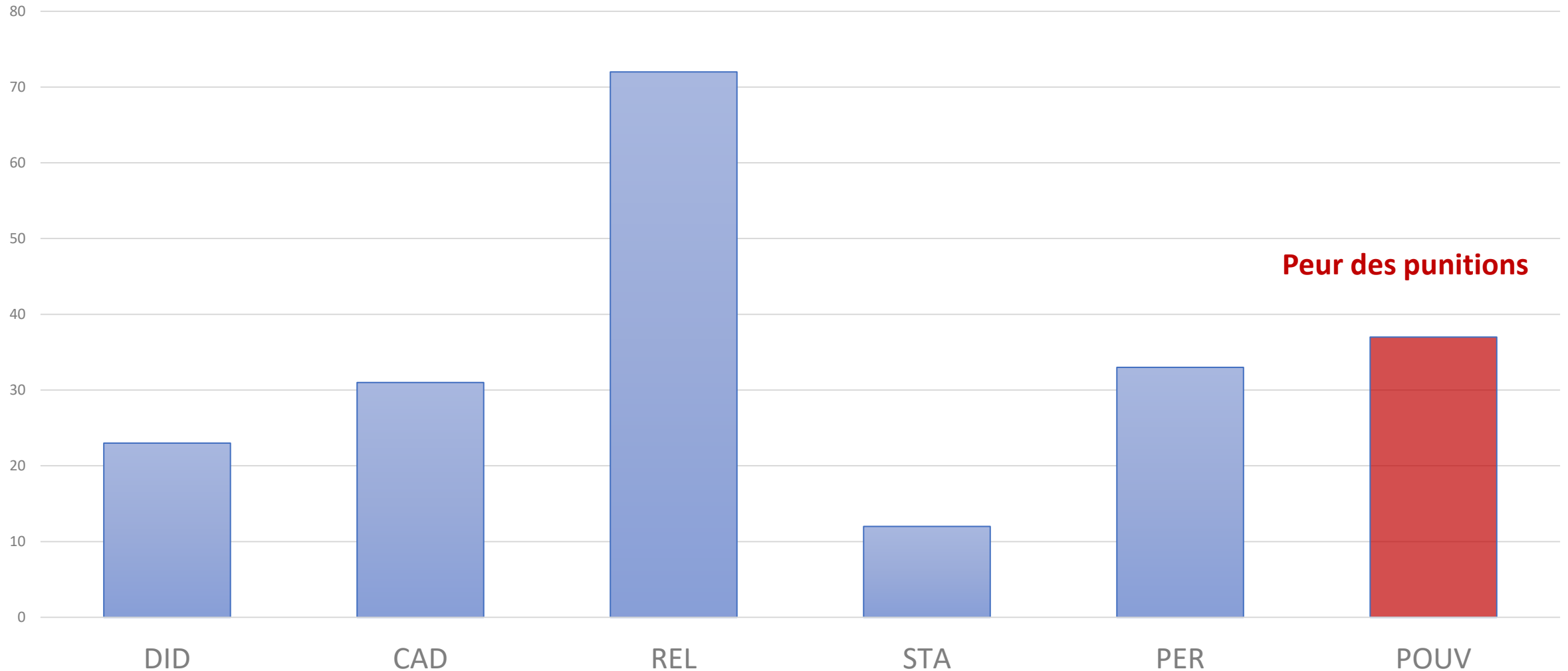
- **Près de 500 élèves du primaire, secondaire 1 et secondaire 2** ont répondu par écrit à la question :  
*« Qu'est-ce qui fait que les élèves acceptent de faire ce que leurs enseignants et leurs enseignantes leur demandent ? »*
- Les discours écrits ont été découpés par des juges (chercheuse et enseignant·es impliqué·es dans la recherche) en **propositions** lors de séances collectives
- Les propositions ont été catégorisées par ces juges en fonction de l'attribution de l'obéissance, des dimensions de l'autorité
  1. Individuellement
  2. Séance commune de confrontation des catégorisations
  3. Accords interjuges calculés à l'aide du Kappa de Fleiss (1966)
- Analyse thématique au sein de toutes les dimensions renseignées (Paillé & Mucchielli, 2016)

# SELON LES ÉLÈVES, À QUI EST ATTRIBUÉE LEUR OBÉISSANCE?

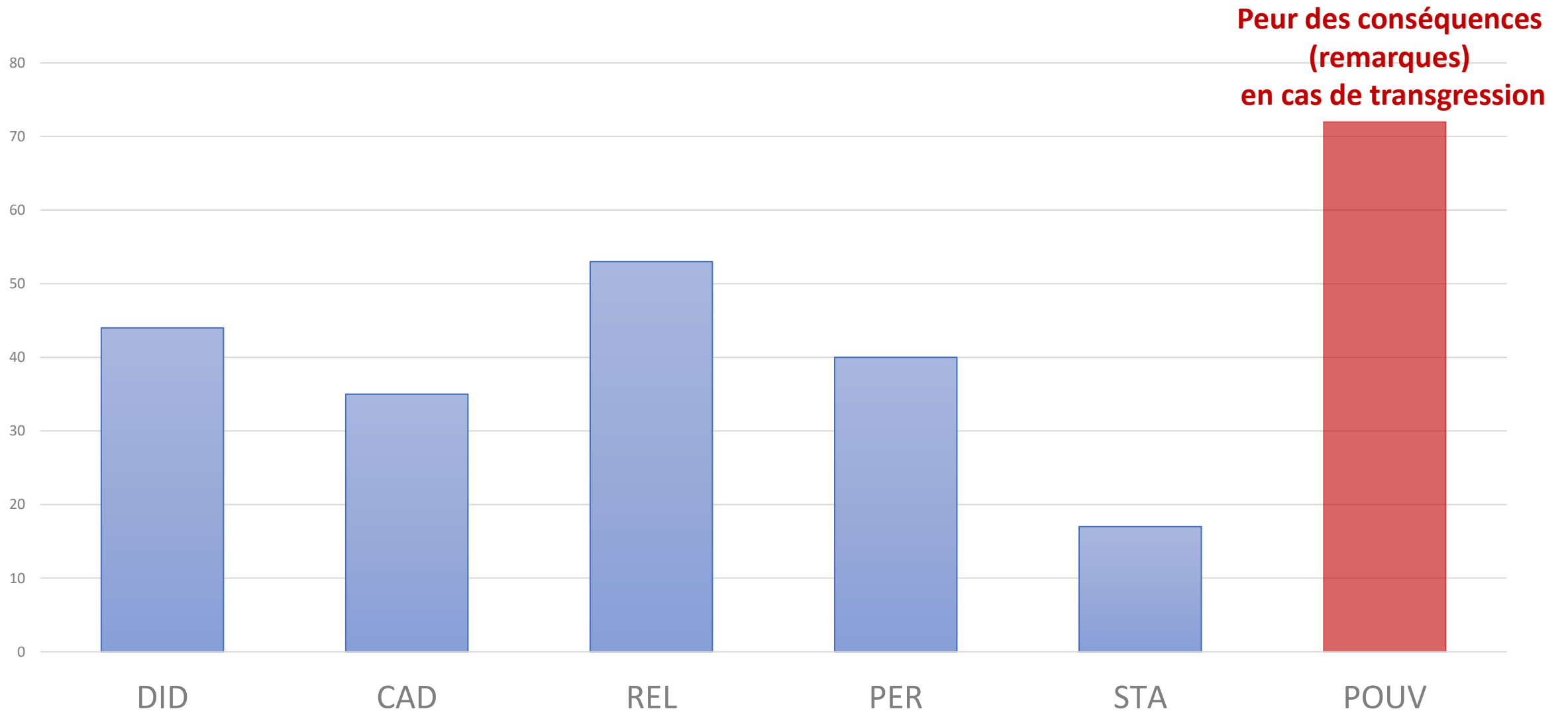




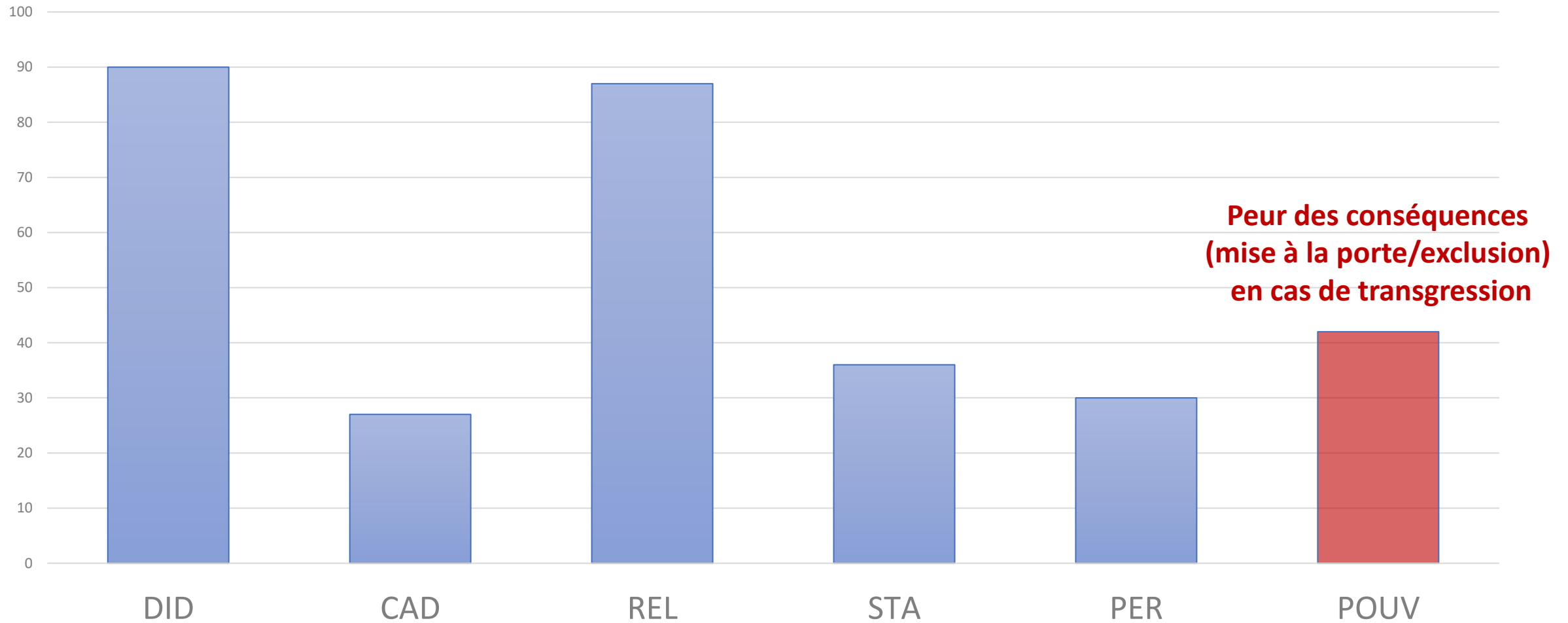
# QUAND OBÉISSANCE ATTRIBUÉE À L'ENSEIGNANT·E, QUELLE EST LA DIMENSION DE L'AUTORITÉ ÉVOQUÉE ? ÉLÈVES DU PRIMAIRE (VD)



# QUAND OBÉISSANCE ATTRIBUÉE À L'ENSEIGNANT·E, QUELLE EST LA DIMENSION DE L'AUTORITÉ ÉVOQUÉE ? ÉLÈVES DU S1 (VD)



# QUAND OBÉISSANCE ATTRIBUÉE À L'ENSEIGNANT·E, QUELLE EST LA DIMENSION DE L'AUTORITÉ ÉVOQUÉE ? ÉLÈVES DU S2 (VD)



# LORSQUE LES ÉLÈVES EXPLIQUENT LEUR OBÉISSANCE PAR L'EXPERTISE RELATIONNELLE DE L'ENSEIGNANT·E

L'enseignant·e démontre des compétences :

- Communicationnelles → capacités à instaurer une communication bienveillante, stimulante et adaptée, incluant l'écoute et l'usage pertinent de l'humour
- éthiques → capacités à manifester respect, justice relationnelle
- pour prendre en compte des besoins des élèves
- pour instaurer une relation de confiance
- pour créer une proximité relationnelle

# LORSQUE LES ÉLÈVES EXPLIQUENT LEUR OBÉISSANCE PAR L'EXPERTISE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT·E

L'enseignant·e démontre des compétences pour présenter les contenus :

- de manière variée, plaisante et intéressante
- utiles et avec du sens
- adaptés au niveau et aux besoins
- avec un réel apprentissage
- et en lien avec des objectifs explicites

Et il·elle détient le savoir, apporte de l'aide, explique clairement, est bien organisé et fait participer les élèves.

# LORSQUE LES ÉLÈVES EXPLIQUENT LEUR OBÉISSANCE PAR **LES QUALITÉS PERSONNELLES** DE L'ENSEIGNANT·E

L'enseignant·e démontre :

- une disposition affective : gentil ; humain; ouvert d'esprit ; cool
- une maîtrise de soi: garde son calme
- une posture professionnelle : sérieux, apparence physique
- une confiance en lui

et est une figure inspirante : exemplaire, charismatique et inspirante.

# LORSQUE LES ÉLÈVES EXPLIQUENT LEUR OBÉISSANCE PAR L'EXPERTISE DANS LA GESTION DU CADRE DE L'ENSEIGNANT·E

L'enseignant·e démontre des compétences pour :

- intervenir efficacement pour rétablir l'ordre
- garantir un climat de travail et de sécurité en classe
- faire preuve de flexibilité
- poser des règles claires

# LORSQUE LES ÉLÈVES EXPLIQUENT LEUR OBÉISSANCE PAR LE STATUT DE L'ENSEIGNANT·E

Les élèves reconnaissent que l'enseignant·e est :

- Un·e adulte
- Un·e enseignant·e



1970

TU AS ÉTÉ  
GENTIL AVEC  
LA MAÎTRESSE ? ...



jack

2009

LA MAÎTRESSE  
A ÉTÉ GENTILLE  
AVEC TOI ? ...



jack

# Du côté des FT

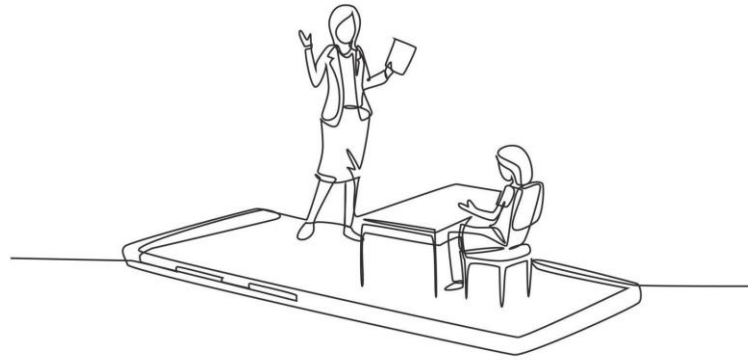
La relation FT-stagiaire

# Caractéristiques de la relation FT- stagiaire



1. La relation est nécessairement **présente** dans toute éducation, elle est **première** à l'enseignement, elle ne suffit pas mais est nécessaire.

# Caractéristiques de la relation FT- stagiaire



Âge  
Statut  
Connaissance

2. La relation éducative est **asymétrique**

Cette asymétrie de position renvoie à la responsabilité du FT

*Marsollier, 2012; Virat, 2021; Prairat, 2015*

# Partie visible de la relation FT- stagiaire



communication



Verbale  
Non verbale  
Para-verbale

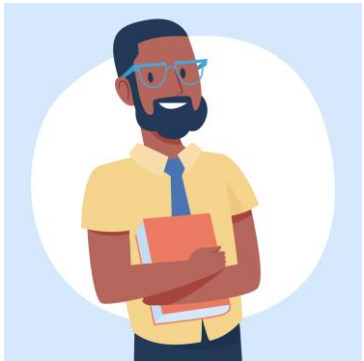


# Partie invisible de la relation FT- stagiaire

Cognitions (pensées,  
représentations,  
intentions, valeurs,  
jugements..) et  
+  
Emotions

Empathie

Émotions liées aux  
cognitions (pensées,  
représentations,  
intentions, valeurs,..)



# Prendre en compte les besoins des stagiaires dans la relation FT - stagiaires



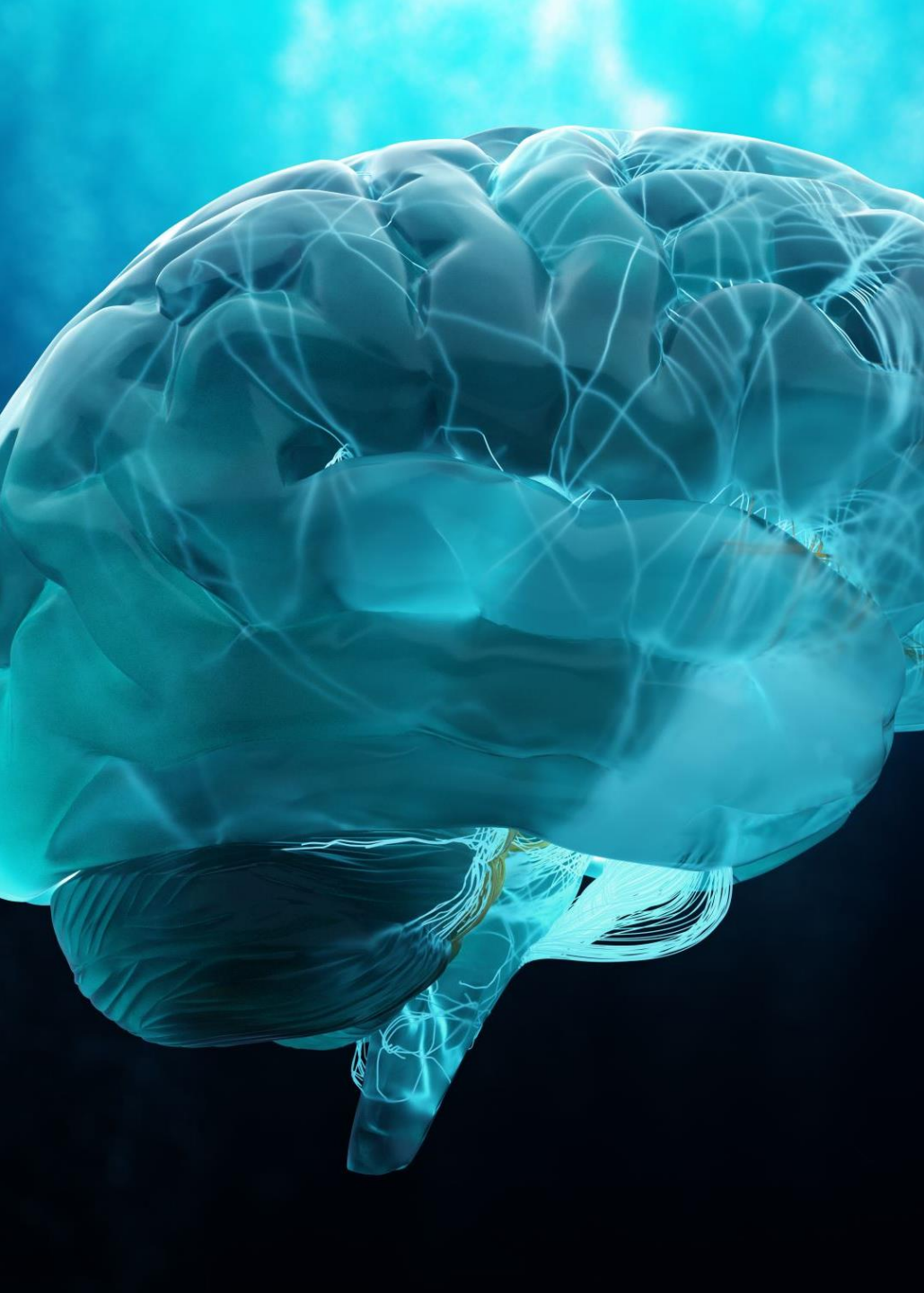
Sentiment d'autonomie

Sentiment de compétence

Sentiment d'appartenance sociale

Sentiment de justice





Peut-on réellement apprendre si l'on ne se sent pas en sécurité affective, émotionnelle ou physique?

- **L'insécurité** active les mécanismes de survie du cerveau et bloque les processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage.
- Un climat de sécurité est donc indispensable pour que les apprenant-es puissent mobiliser leurs ressources attentionnelles, mémorielles et réflexives.



# Le cerveau en contexte d'insécurité

Les 3 réactions primitives de défense : les 3 F

1. Fight (combattre) : réactions d'agressivité, opposition.
  2. Flight (fuir) : évitement, distraction, retrait, isolement, décrochage.
  3. Freeze (se figer) : inhibition, apathie, blocage, sidération, troubles de concentration.
- Ces réactions sont automatiques, issues du cerveau archaïque (tronc cérébral), et inefficaces dans un contexte d'apprentissage qui nécessite calme, attention et collaboration.

 Résultat : la personne ne peut plus réfléchir ni apprendre.

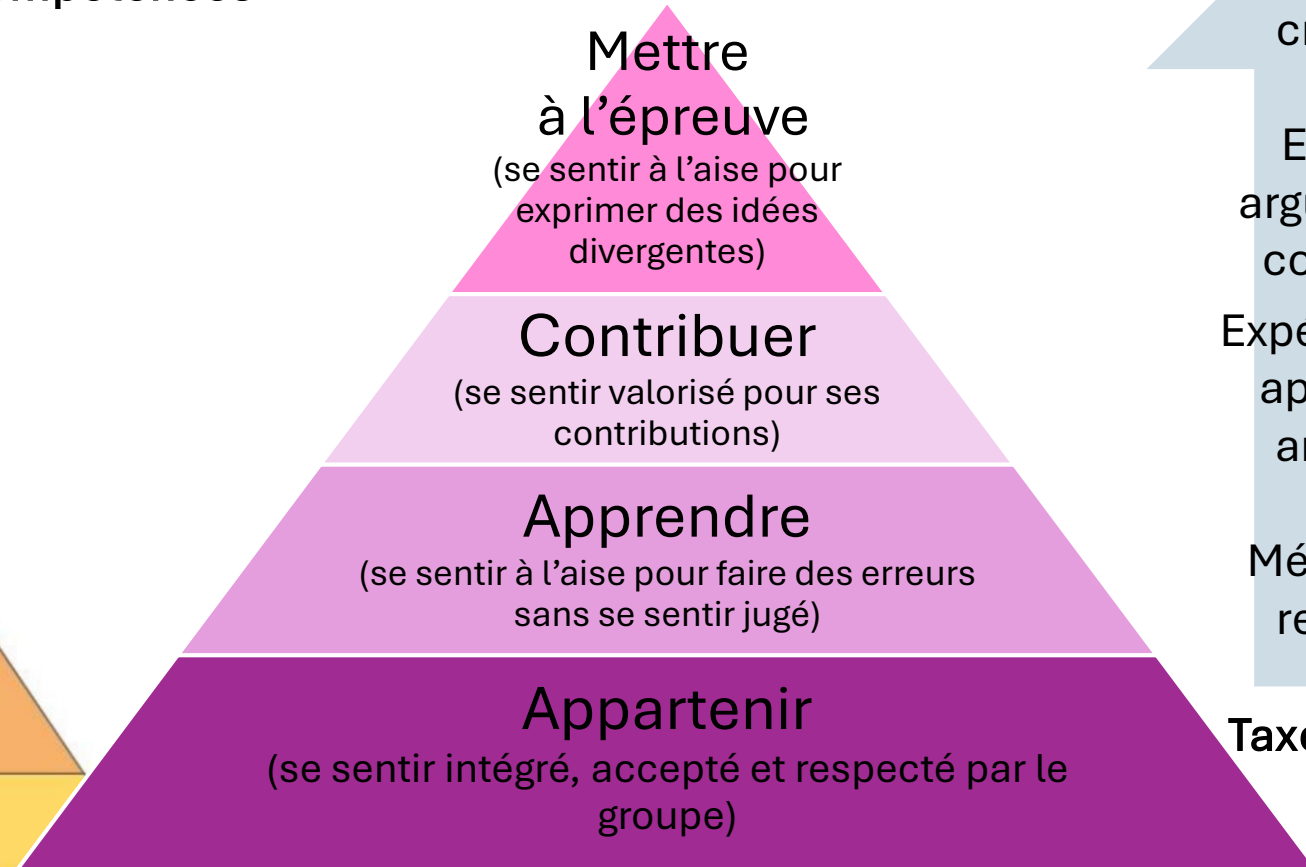
## **Apprentissage = élément déstabilisant**

Comment faire pour que les personnes soient aptes à gérer cet effet déstabilisant et à entrer dans les apprentissages?

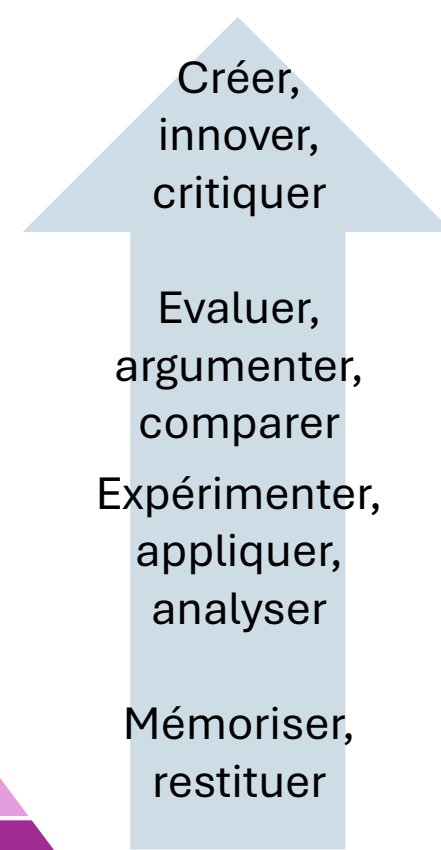
Comment éviter d'enclencher les trois réactions de défense face au stress lié à un sentiment d'insécurité / de danger ?

👉 Plus on monte dans Maslow et Clark, plus on ouvre l'accès à des niveaux supérieurs de compétences taxonomiques.

Pyramide de Maslow



Sécurité psychologique de Clark



Taxonomie de Bloom

# Questions pour la journée

- Comment articuler la posture d'enseignant·e dans sa classe (à laquelle le/la FT contribue à former les stagiaires) et celle du formateur/trice vis-à-vis du stagiaire ?
- Comment le/la FT agit simultanément dans et sur l'action :
  - enseigner en rendant visible le sens de ses choix ?
  - enseigner en soutenant la réflexivité du stagiaire ?
  - enseigner en favorisant sa compréhension des logiques professionnelles à l'œuvre ?
- Comment accompagner sans prescrire, orienter sans diriger, questionner sans juger ?

## Finalités communes des relations éducative et formative :

- créer un climat de confiance
- soutenir les besoins fondamentaux d'apprentissage
- construire une légitimité permettant de faire l'économie des stratégies du pouvoir
- permettre à l'autre — élève ou stagiaire — de construire sa propre légitimité et de faire autorité sur soi

*Cultiver ce que Prairat appelle le “tact professionnel”:  
la capacité à ajuster sa posture à la singularité des situations, à  
conjuguer rigueur et humanité, exigence et compréhension.*

# PROPOSITION DE TRAVAIL DANS LES ATELIERS

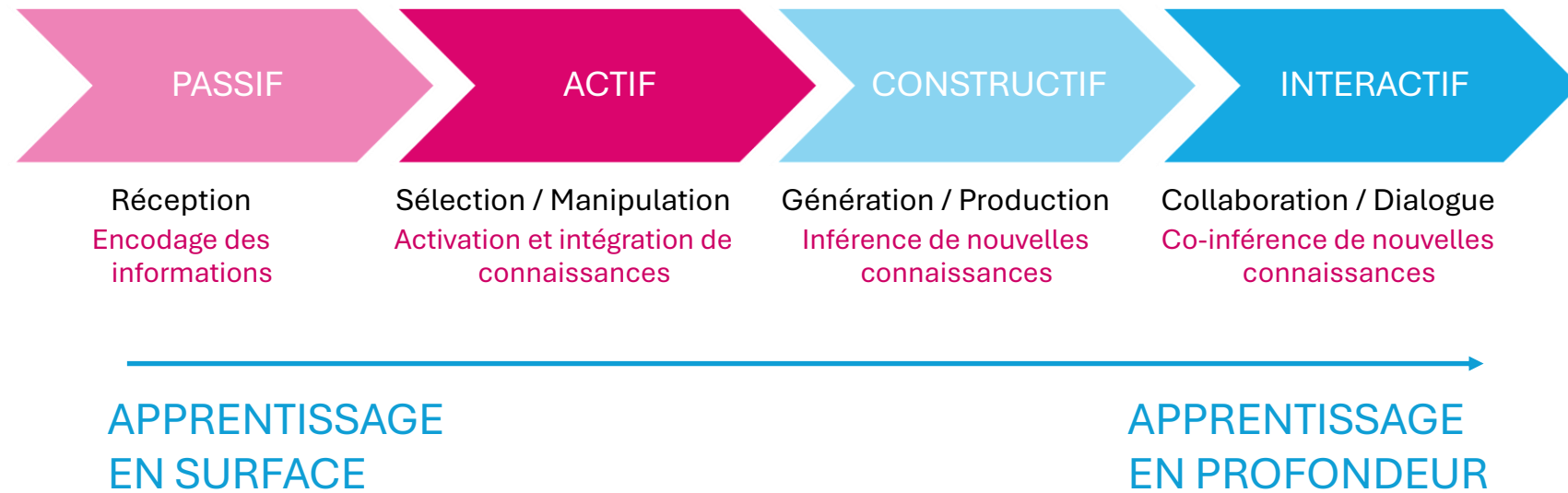
## Difficultés liées au transfert des résultats de recherche aux acteurs de terrain :

- Simple diffusion de l'information (*Let it happen*): inefficace
- Efforts planifiés pour essayer de convaincre (*Help it happen*): le plus employé mais résultats insatisfaisants
- Planifier des actions pour intégrer une innovation (*Make it happen*): seul qui semble fonctionner

(Greenhalgh et al., 2004)

## Les modes d'engagement cognitifs (modèle ICAP)

Chi & Wylie, 2014



# COMPRENDRE LA TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE COMME UN PROCESSUS D'APPROPRIATION

(Poizat & Goudeaux, 2014)

Transformer sa manière de travailler ne se fait pas d'un coup : c'est un **processus d'appropriation**, c'est-à-dire un apprentissage par lequel on **fait sien** un nouvel outil, une idée ou une façon d'agir.

## 1. Intégrer dans son univers significatif :

L'enseignant repère une nouvelle manière de procéder ou une difficulté qu'il juge pertinente dans sa pratique et lui donne du **sens**.

→ *Exemple : il prend conscience qu'une méthode qu'il utilise en classe ne fonctionne plus et qu'il doit la changer.*

## 2. Intégrer dans son corps (ou sa pratique) :

L'enseignant **met en œuvre concrètement** une nouvelle façon d'agir.

→ *Exemple : il essaie une nouvelle manière de gérer un groupe ou d'expliquer une notion.*

## 3. Intégrer dans sa culture professionnelle :

Le changement devient une **nouvelle habitude** ou un **repère durable** dans sa manière d'enseigner.

→ *Exemple : il réutilise cette nouvelle méthode dans d'autres situations similaires.*

L'appropriation est :

- **progressive** (elle prend du temps),
- **globale** (elle touche le corps, la pensée et les relations sociales),
- **active et créative** (elle implique d'expérimenter et de transformer),
- **personnelle** (chacun se l'approprie à sa manière).

# SALLES DES ATELIERS

Rencontre : FT-FU CMU 10h00-10h45	
Groupe A	A04.2906 4ème étage Cynthia D'Addona
Groupe B	A04.2910 4ème étage Valérie Vincent
Groupe C	B04.1522 4ème étage Geneviève Mottet
Groupe D	S3 = C02.1541 2ème étage Valérie Hutter
Groupe E	D02.1549.A 2ème étage Andreea Capitanescu Benetti

Atelier 1 10h50-12h00		Atelier 2 13h30-15h00
Groupe 1 (A+E)	A04.2906 4ème étage	UniMail M3389
Groupe 2 (B+E)	A04.2910 4ème étage	UniMail M5393
Groupe 3 (C+E)	B04.1522 4ème étage	Les Maraîchers - Salle 102
Groupe 4 (D+E)	S3 = C02.1541 2ème étage	Les Maraîchers - Salle 201

Les répartition et plans ont été envoyés par email.

Et sont disponibles sur le site EAT

(Document > «Répartition et plans salles de séminaire»)