

## Ces apprenants qui nous en apprennent ou l'enseignement en conscience à l'université française

Résumé : La connaissance des mécanismes du cerveau humain, souvent peu enseignée aux enseignants stagiaires débutants serait pourtant un atout considérable pour la compréhension des processus d'apprentissage. Elle permettrait de construire une relation basée sur la confiance entre l'enseignant et l'étudiant et de favoriser la réussite de ce dernier. Une posture empathique et bienveillante peut, même à l'université, se révéler être le socle de la construction de l'estime de soi chez l'étudiant neuroatypique et l'opportunité pour l'enseignant d'apprendre à enseigner en conscience de l'altérité estudiantine à l'université.

Mots-clés : intellect et émotions, neurosciences affectives et sociales, pédagogies innovantes, altérité des apprenants, empathie, bienveillance à l'université, lien social, confiance, cerveau atypique, QI, haut potentiel intellectuel, enseignement en conscience à l'université.

Selon le Dr Catherine Gueguen, la plupart des enseignants priorisent trop la transmission des savoirs sans prendre en compte les liens affectifs sous-jacents qui régissent l'apprentissage dans le cerveau de leurs élèves : « Pendant très longtemps, à l'école, l'intellect a régné en maître. Le corps pouvait s'exprimer lors de quelques heures de cours de gymnastique, mais les émotions n'y avaient pas leur place. L'être humain était considéré avant tout comme une machine intellectuelle. Or, nous savons aujourd'hui qu'on ne peut pas séparer la pensée, le corps et les affects. Il n'existe pas de barrière entre ces trois secteurs qui interagissent en permanence. »<sup>i</sup> Il est vrai que de nombreuses générations d'enseignants n'ont malheureusement pas été formés aux sciences cognitives, et que ces derniers devaient faire preuve d'instinct afin de comprendre les élèves en difficulté, en n'ayant d'autre référence comparative que leur propre expérience personnelle de l'apprentissage, ce qui représente une faiblesse dans l'arsenal de personnes expertes de leurs disciplines sur le plan académique. Bien sûr, nombre d'enseignants ont eu de bonnes réactions, de bonnes intuitions, et ont permis à de nombreux élèves de s'en sortir, et beaucoup d'entre eux ont également lu beaucoup d'ouvrages de psychologie et de neurologie afin de compléter leurs connaissances, car ces enseignants vivent ce métier comme une vocation et n'ont pas forcément eu besoin d'une formation institutionnelle aux neurosciences affectives et sociales<sup>ii</sup> pour être très compétents et faire réussir leurs élèves. Mais force est de constater qu'il est regrettable de ne pas avoir introduit de module concernant le fonctionnement du cerveau dans la formation initiale des enseignants, et de l'avoir uniquement développée en formation continue pour un public d'enseignants spécifique, comme celui des enseignants exerçant en zone d'éducation prioritaire, comme si finalement seuls ceux qui exercent dans des établissements difficiles avaient besoin d'avoir des connaissances pour mieux comprendre le cerveau humain et ses capacités d'apprentissage.

Or, tout éducateur et enseignant qui se respecte travaille sur la matière grise de ses apprenants, d'où la nécessité absolue de bien connaître les caractéristiques du cerveau, et de son fonctionnement, qu'il soit typique ou atypique. Fort heureusement, à l'heure des pédagogies innovantes, l'intérêt des enseignants pour les neurosciences est maintenant grandissant, et c'est cette révolution qu'il convient d'étudier, là où l'attend le moins, c'est-à-dire dans l'enseignement supérieur. En effet, autant les enseignants du primaire et du secondaire savent que le relationnel est la base de la réussite de leurs élèves, autant cela semble être oublié, voire nié, dans de nombreuses institutions de l'enseignement supérieur en France. Ce phénomène semble trouver sa source dans le fait que l'université serait considérée comme étant à part du reste du système de l'enseignement car elle se concentre sur un public adulte, comme si la maturité des apprenants suffisait à justifier une volonté de

ne pas vraiment passer de temps à analyser les « comportements » différents et spécifiques des différents cerveaux d'apprenants qui se retrouvent dans le même amphithéâtre ou le même cours de TD. En effet, le fait que seuls atteignent les études supérieures les apprenants ayant réussi dans le secondaire semble être considéré comme la preuve que les apprenants adultes n'ont plus besoin de soutien ni de l'attention de l'enseignant, ce qui est totalement faux, car les apprenants adultes ressentent eux aussi la nécessité de construire une relation avec l'enseignant pour pouvoir apprendre efficacement et surtout réussir.

Il semblerait que la posture de l'enseignant tout-puissant qui a longtemps été la norme dans les universités et qui peut parfois l'être encore, a primé sur la nécessité d'établir un climat de confiance et de sérénité en prenant en compte l'altérité des apprenants. Le modèle d'enseignement magistral tel que nous le connaissons est centré sur l'enseignant, qui, si on se l'avoue, s'écoute parler, mais la structure de l'amphithéâtre n'est pas destinée à favoriser l'interaction, et l'éloignement physique de la chaire et des rangées de sièges favorise une distance émotionnelle et intellectuelle. Grâce à Jean-Charles Cailliez, de l'université de Lille, qui a plébiscité et popularisé les techniques de classes inversées et renversées, l'amphi peut redevenir un espace d'échanges socratique qui permet d'élever non seulement les élèves, mais également celui qui dispense le cours. A l'heure de l'internet, les étudiants ont souvent accès aux cours magistraux à l'avance et peuvent savoir d'avance ce qui va être dit par l'enseignant ; ce qui a pour résultat de permettre à ceux qui travaillent le cours en amont de poser des questions et d'approfondir avec l'enseignant, mais qui, pour une majorité d'étudiants aux prises avec une réalité socio-économique difficile et qui ne peuvent se passer d'un job pour payer leurs études, permet tout simplement de passer plus de temps sur leur lieu de travail, sans pouvoir approfondir le cours par eux-mêmes. Sans compter le pragmatisme étudiant, qui n'est malheureusement pas une légende car il obéit aussi à la logique du manque de temps pour étudier, et de l'assommante charge de travail souvent décriée par ceux qui la subissent, qui oriente l'apprenant vers la sélection des cours à étudier, qu'il soit possible de les travailler à l'avance ou pas.

Dans tous les cas, l'université est le dernier endroit parmi toutes les institutions françaises où l'empathie et la bienveillance des enseignants est requise, par tradition élitiste, et de par sa propension à se penser supérieure à la nécessité de se doter de pédagogie alors qu'elle tente de forger des esprits, séparant ainsi les émotions de l'intellect. Or, j'ai personnellement découvert des étudiants formidables lorsque j'ai pris la peine de m'intéresser à leurs difficultés, qu'elles fussent personnelles ou académiques. Ce fut notamment le cas de l'étudiant que je nommerai O. T., qui a attiré mon attention dès les premières séances de cours en Licence de par son enthousiasme, et sa capacité à participer oralement aux activités que je proposais en cours. Cet étudiant, fort brillant, et doté d'une mémoire à long terme phénoménale, le tout doublé d'une culture générale édifiante se trouva soudain en grande difficulté relationnelle au sein de sa promotion et auprès de ses enseignants lorsqu'il fut visé par une plainte en justice, déposée contre lui par une autre camarade de sa promotion. Les deux étudiants s'étaient en effet disputés au sein de la bibliothèque universitaire, et la jeune fille a souhaité mener l'affaire devant le tribunal. Cet étudiant est tout à coup devenu absentéiste, lui qui représentait pourtant un moteur pendant les cours a peu à peu perdu sa motivation, et a commencé à disparaître des radars du cours de TD, isolé face à une assignation en justice qu'il n'avait jamais envisagée et qu'il jugeait totalement disproportionnée par rapport aux faits.

Cet étudiant est devenu d'autant plus fantomatique que les cours ont dû être prodigués par internet sur Zoom pendant le confinement, et qu'il devenait fort aisé de perdre toute relation humaine avec les étudiants à ce moment-là. Un facteur aggravant fut la propension de cet étudiant à ne pas consulter sa messagerie institutionnelle, restant sourd à toutes les consignes données par les enseignants, mais demeurant également inaccessible à toute communication, coupant ainsi le ténu

lien social qu'il pouvait encore entretenir avec le corps enseignant. Sachant que cet étudiant était en grande difficulté psychologique suite à l'événement qui lui avait valu un choc émotionnel énorme, alors même qu'il était clairement très compétent dans ma discipline, j'ai tenté d'obtenir de ses nouvelles en lui envoyant des messages d'encouragement à ne pas abandonner le travail personnel afin de consolider son avenir. Cet étudiant a trouvé mes messages quelques mois plus tard, alors que le confinement nous avait permis de retrouver un enseignement en présentiel dans des conditions plus favorables à l'échange. C'est alors qu'il m'a expliqué avoir eu l'envie de se réinvestir dans les études après avoir constaté qu'un de ses professeurs avait pris la peine de s'intéresser à lui et de s'inquiéter de son sort. L'empathie qu'un être humain a fortiori inaccessible, le professeur, avait démontré à son endroit a suffi à le sécuriser et à le mettre en confiance lorsqu'il a réintégré son cursus.

O.T. a donc souvent recommencé à participer en cours, et à étayer des argumentations très poussées, et tellement affûtées que je me suis peu à peu aperçue que ses camarades ne comprenaient pas un traître mot de ce qu'il pouvait bien me raconter à chaque fois qu'il se lançait dans des explications pendant mes cours. Lui-même commençait à se sentir en décalage par rapport aux autres étudiants qui manifestaient un certain agacement dès lors qu'il prenait la parole. Après donc avoir été au abonnés absents, l'étudiant en question devenait donc très actif en cours, à l'excès. C'est alors que je me suis interrogée sur ses compétences d'analyse, de réflexion et sur sa culture générale, car il donnait à voir tout son potentiel, jusque-là entravé par les épreuves subies auparavant conséquemment à l'incident de la bibliothèque universitaire. Au lieu de me montrer rigide et de chercher à lui imposer un moule qui aurait été trop étroit pour lui, j'ai pris le temps de l'observer pendant plusieurs séances, jusqu'à ce que je comprenne de mon côté que cet étudiant était sûrement à haut potentiel et qu'il n'avait probablement jamais été détecté comme tel auparavant, car s'il l'avait été, il aurait pris conscience du fait que sa logorrhée récurrente pouvait lui attirer les foudres de ses camarades, tout comme l'ire de ses enseignants. Je constatais par ailleurs que cet étudiant avait le don de m'apprendre quelque chose de nouveau à chaque cours, comme si sa culture générale était inépuisable.

Face à cet étudiant plus que pertinent, qui mettait mal à l'aise ses camarades et qui était en général très incompris, je décelai en lui les caractéristiques du HPI telles que Jeanne Siaud-Facchin les développe dans son ouvrage.<sup>iii</sup> En ce sens, j'entrepris de dialoguer avec cet étudiant, qui avait tendance à réagir fortement dès lors que les autres lui montraient qu'ils n'aimaient pas son attitude un peu excessive. Je lui parlai de la possibilité d'avoir un cerveau atypique, ce qui comporterait de grands bénéfices pour les études, mais qui malheureusement pouvait être la source d'incompréhensions pour son entourage. Plusieurs mois après, lorsque cet étudiant me parla à nouveau de ce sujet, il m'avoua qu'il s'était reconnu dans ce profil atypique et qu'il avait passé de longues heures à effectuer des recherches sur ce sujet. Et c'est alors que toute l'injustice qu'il ressentait dans sa vie s'est évanouie très rapidement, lui permettant d'adopter un comportement plus apaisé face aux autres, car il avait enfin compris pourquoi « on ne l'aimait pas », même si aucun test de QI n'est venu corroborer cela. Je pense que cet étudiant a compris que c'était son attitude qui lui portait tort et non pas ce qu'il était lui-même intrinsèquement, phénomène social qu'il interprétait comme un rejet violent de sa personne.

A ce jour, O.T. vient de terminer sa deuxième année de Master, et a tenu à me présenter ses remerciements à la fin du dernier cours que j'ai prodigué au sein de sa promotion pour avoir autant donné de moi-même. Même ses relations avec ses camarades se sont améliorées et je ne doute pas qu'il réussisse un jour. Au-delà donc de mon travail d'enseignante qui se doit de transmettre des savoirs et de développer des savoir-faire chez ses apprenants, j'ai pu faire l'expérience de l'enseignement en conscience de l'altérité des étudiants, c'est-à-dire me concentrer sur leurs besoins et leurs idiosyncrasies, ce qui a été d'un apport considérable dans ma carrière et a donné du sens à celle-ci, en

permettant notamment à cet étudiant de développer plus d'empathie envers les autres, et envers lui-même. Ce processus d'auto-analyse lui a permis de mieux saisir les problématiques en jeu et l'a autorisé à développer des sentiments positifs envers lui-même.

Ainsi donc, peu importe que mes soupçons de haut potentiel soient avérés ou pas, car le simple fait de m'interroger avec cet étudiant et dans une dynamique de partage et de dialogue lui aura montré qu'il avait des raisons d'être fier de qui il était et de l'image qu'il pouvait donner, même si celle-ci n'était pas celle à laquelle il s'attendait. Dans ce cas, le dialogue socratique, et une posture de conseillère bienveillante ajoutée à mon identité d'enseignante a mené l'étudiant à se poser, à s'interroger et à rectifier en douceur son comportement hors normes afin de lui permettre d'accepter le regard des autres, tout en apprenant à s'accepter et donc à s'aimer lui-même.

---

<sup>i</sup> GUEGUEN, Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école*, Les arènes Robert Laffont, p.38.

<sup>ii</sup> GUEGUEN, Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école*, Les arènes Robert Laffont, p. 14. Les neurosciences sont tout simplement les sciences du cerveau. Leur but est d'étudier le fonctionnement de cet organe. Cette exploration a d'abord donné lieu dans les années 1970, aux neurosciences cognitives, qui analysent les mécanismes cérébraux de ce qui est cognitif, intellectuel : l'attention, la mémoire, la pensée, le langage, etc. A la toute fin du XXe siècle sont nées les neurosciences affectives et sociales, (les NAS).

<sup>iii</sup> SIAUD-FACCHIN, Jeanne, *Trop intelligent pour être heureux*, Odile Jacob, 2008.

---

BIBLIOGRAPHIE :

GUEGUEN, Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école*, Les arènes Robert Laffont, 2018.

SIAUD-FACCHIN, Jeanne, *Trop intelligent pour être heureux*, Odile Jacob, 2008.