

ÉCOLE DOCTORALE ED 519

Sciences de l'Homme et des sociétés – Perspectives européennes

Laboratoire de psychologie UR 3071

SuLiSoM
Subjectivité, lien social
et modernité

THÈSE

présentée par :

Manon NOE

soutenue le : **4 juin 2024**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Psychologie clinique**

Par le prisme de la bienveillance, impact des systèmes éducatifs sur les élèves et les enseignants des systèmes scolaires français et américain (Californie).

THÈSE dirigée par :

METZ Claire

Maitre de conférences HDR émérite en psychologie clinique, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

LIGHEZZOLO-ALNOT Joëlle

Professeure émérite en psychologie clinique, Université de Lorraine

POIZAT Denis

Professeur en sciences de l'éducation, ISPEF Université Lyon 2

AUTRES MEMBRES DU JURY :

VINAY Aubeline

Professeure en psychologie, Université d'Angers

PRÉAMBULE

« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde »

Nelson Mandela. (1996). Un long chemin vers la liberté.

Je n'avais jamais pensé me lancer dans la rédaction d'une thèse. J'avais imaginé arrêter mon parcours scolaire à la fin de mon master et à l'obtention de mon concours d'enseignante. Ce n'est qu'au cours de la deuxième année de master et avec la rédaction du mémoire que je me suis confrontée au travail de recherche, à l'interrelation entre aspects théoriques et mise en œuvre pratique au sein d'une classe. J'ai développé, à ce moment, un attrait particulier pour le développement des pédagogies, les évolutions que l'on peut amener au sein des classes et pour la notion de bienveillance. Ce n'est qu'au moment de la soutenance de ce mémoire et face aux encouragements du jury que l'idée de poursuivre mes recherches dans le cadre de la rédaction d'une thèse s'est imposée.

Face à mon expérience d'enseignante au sein d'une classe et à mon intérêt grandissant pour la notion de bienveillance, la thématique de recherche était trouvée. Après rencontre et discussion avec ma directrice de thèse, ce sujet sera validé, d'abord en tant que fil conducteur de mes recherches puis en tant que sujet de recherche à part entière. Intéressée tant par l'importance accordée à la bienveillance dans le discours commun et scolaire que par le flou qui l'entoure, j'ai fait face à de nombreuses questions : qu'est-ce qu'est réellement la bienveillance ? Comment, en tant qu'enseignants, peut-on l'intégrer dans nos pratiques ? Que sous-tend la complexité de sa mise en œuvre ? Quelle place tient-elle dans le vécu scolaire des élèves ? Comment peut-elle impacter le vécu professionnel des enseignants ? Ces questionnements préalables ont ensuite jalonné mon parcours de recherche. Par le biais de cette thèse, j'ai développé l'ambition d'apporter ma pierre à l'édifice que représente l'évolution du système éducatif et des pratiques enseignantes.

REMERCIEMENTS

« Seuls, nous pouvons faire si peu ; ensemble, nous pouvons faire beaucoup »

Helen Keller (1980). Helen et son professeur :

L'histoire d'Helen Keller et d'Anne Sullivan par Joseph P. Lash.

Le cheminement de cette thèse nous a conduits à rencontrer de nombreuses personnes, à nourrir notre réflexion par de nombreuses interactions. Elle résulte de partages et d'observations qui nous ont permis de construire notre travail, de faire progresser notre posture et nos analyses, et d'aboutir à la présentation de cette thèse. Arrivée à la fin de ce processus de cinq années, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué, accompagné et soutenu, de près ou de loin, cette aventure qu'est le travail de recherche.

Je tiens ainsi à remercier, en premier lieu, ma directrice de thèse, la professeure Claire METZ. Dès notre première entrevue, elle a montré son intérêt pour mes idées et mes recherches. Elle n'a eu de cesse de me soutenir avec exigence, réflexivité et bienveillance (le terme ayant été précautionneusement choisi et en mesurant tout son sens). Elle a été présente tout au long de ce parcours, m'a encouragée et soutenue pour transformer l'étudiante qui s'est présentée à elle en la chercheuse que je suis devenue au cours de ces recherches. Nos échanges m'ont permis de développer une posture réflexive nécessaire à l'amélioration de mon travail. Je mesure la chance d'avoir été guidée et accompagnée par elle ; je lui dois la qualité de ce travail ! Elle m'a suivie dans toutes mes idées, s'est engagée à mes côtés, m'a permis de bénéficier de ses connaissances et de son expertise et, sans elle, ce travail de recherche n'aurait probablement jamais vu le jour.

Je remercie ensuite tous les participants aux différentes phases de cette recherche qui m'ont donné de leur temps. Sans leur participation, cette thèse n'aurait pu aboutir. Je remercie tout particulièrement Clifford Monique, enseignante de San Diego qui m'a reçue chaleureusement et m'a permis de rencontrer de nombreux enseignants. Je remercie également tous les directeurs d'écoles qui m'ont ouvert les portes de leurs établissements à San Diego et tous mes collègues de travail, enseignants et directeurs, qui ont montré de l'intérêt pour mes recherches et grâce auxquels, par le biais de discussions informelles, j'ai pu nourrir ma réflexion.

Merci au professeur Louis Durrive et à Madame Nadine Demogeot, maître de conférences, membres du comité de suivi de thèse qui ont pris de leur temps pour suivre mes recherches et m'ont apporté un regard extérieur et réflexif et un questionnement pertinent tout au long de ces cinq années.

Je remercie Monsieur Olivier Faron, recteur de l'académie de Strasbourg qui m'a reçue et avec lequel nous avons longuement échangé à propos des évolutions du système éducatif et de l'importance de la bienveillance. Je remercie également Monsieur Ardoin et Monsieur Saccucci, inspecteurs de l'Education nationale qui m'ont permis de bénéficier de temps pour mes recherches de terrain et qui se sont rendus disponibles pour répondre à mes questions.

Merci à Madame Michèle Adamy et à Madame Isabelle Lebrat qui m'ont encouragées, lors de la soutenance de mon mémoire de Master, à poursuivre mon travail de recherche dans le cadre d'un doctorat et sans lesquelles l'idée n'aurait sans doute pas germée dans mon esprit.

Je remercie enfin ma famille qui a « subi » les contraintes d'un travail de thèse et mon manque de temps et qui, pourtant, n'a jamais cessé de me soutenir tout au long de ce parcours. Je remercie mon grand-père, qui m'a toujours encouragée et m'a transmis son exigence, - je suis fière de le rendre fier - et auquel je dédie cette thèse. Ma maman et mon frère qui ont eux aussi, par leurs encouragements et leur présence à tout instant, contribué à la réussite de cette thèse. Je remercie enfin mon conjoint, Adrien, qui a été à mes côtés tout au long de ce travail de recherche, m'a encouragée dans les périodes de doute et qui est un soutien sans faille. Je le remercie d'avoir accepté les nombreux sacrifices qui incombent à un tel travail de recherche et d'avoir contribué à le mener à bien.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------------|
| PRÉAMBULE | 0 |
| REMERCIEMENTS | 2 |
| TABLE DES MATIERES | 4 |
| INTRODUCTION | 9 |
| 1^{ERE} PARTIE : ETAT DE L'ART | 14 |
| CHAPITRE 1 : BIENVEILLANCE ET ENSEIGNEMENT – ETAT DES LIEUX | 14 |
| 1.1. LA BIENVEILLANCE COMME ATTENDU PROFESSIONNEL | 14 |
| 1.2. TENTATIVE DE DEFINITION DE LA BIENVEILLANCE | 15 |
| 1.2.1. <i>Evolutions sémantiques et idées préconçues sur la bienveillance.</i> | 15 |
| 1.2.2. <i>D'où vient le terme « bienveillance » ? Comment peut-il être défini ?</i> | 17 |
| 1.2.3. <i>La bienveillance dans le champ de l'éducation</i> | 20 |
| 1.2.4. <i>Qu'inclut le terme de bienveillance ? Peut-il exclure certaines notions ?</i> | 25 |
| 1.2.5. <i>La bienveillance dans le contexte actuel</i> | 32 |
| 1.2.6. <i>Courants pédagogiques et bienveillance</i> | 46 |
| 1.3. RECAPITULATIF DES DEFINITIONS DE LA BIENVEILLANCE | 60 |
| 1.3.1. <i>Définitions issues des dictionnaires</i> | 60 |
| 1.3.2. <i>Définitions issues de la littérature scientifique</i> | 61 |
| 1.3.3. <i>Définitions issues de la CNIRE et des fédérations</i> | 63 |
| 1.3.4. <i>Définitions affines</i> | 64 |
| CHAPITRE 2 : BIENVEILLANCE ET APPRENTISSAGES | 67 |
| 2.1. L'EFFET PYGMALION ET SES CONSEQUENCES SUR LES ELEVES ET LEURS APPRENTISSAGES : PRONER LA BIENVEILLANCE POUR DEVELOPPER LA CONFIANCE EN SOI. | 68 |
| 2.1.1. <i>Définition de l'effet Pygmalion</i> | 68 |
| 2.1.2. <i>Expériences à l'origine de l'identification de l'effet Pygmalion</i> | 69 |
| 2.1.3. <i>Fonctionnement de l'effet Pygmalion</i> | 72 |
| 2.2. L'EFFET PYGMALION ET SON IMPACT AU SEIN DE LA CLASSE | 73 |
| 2.2.1. <i>Les attentes des enseignants envers les élèves</i> | 73 |
| 2.2.2. <i>Un impact sur les pratiques pédagogiques : traitement différencié des élèves en fonction des attentes des enseignants</i> | 74 |
| 2.2.3. <i>L'effet Pygmalion perçu par les élèves</i> | 77 |
| 2.2.4. <i>Effet des attentes des enseignants sur l'évaluation des élèves</i> | 79 |
| 2.2.5. <i>Profils d'enseignants qui génèrent un effet Pygmalion négatif</i> | 80 |
| 2.2.6. <i>« Poids réel de l'effet Pygmalion » : quelques limites à une notion reconnue.</i> | 82 |
| 2.2.7. <i>Conclusions</i> | 83 |
| 2.3. BIENVEILLANCE ET EVALUATION. | 86 |
| 2.3.1. <i>Distinction entre « contrôle » et « évaluation » : point de vue sémantique.</i> | 86 |
| 2.3.2. <i>Distinctions au sein de la notion d' « évaluation »</i> | 88 |
| 2.3.3. <i>Constat d'un système d'évaluation injuste et contreproductif</i> | 101 |
| 2.3.4. <i>En lien avec la bienveillance, de nouvelles modalités d'évaluation sont proposées.</i> | 107 |
| 2.4. LIEN ETROIT ENTRE PSYCHOLOGIE ET PEDAGOGIE | 110 |
| 2.5. BIENVEILLANCE ET COMPETENCES SOCIO-EMOTIONNELLES – CARACTERISATION | 116 |
| 2.6. COMPETENCES PSYCHOSOCIALES (CPS) | 120 |
| 2.6.1. <i>La notion de confiance en soi</i> | 126 |
| 2.6.2. <i>Terminologie employée</i> | 131 |
| CHAPITRE 3 : BIENVEILLANCE ET CLIMAT SCOLAIRE : DEUX NOTIONS ETROITEMENT LIEES ET ESSENTIELLES AU BIEN-ETRE DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS | 132 |

| | | |
|--|--|------------|
| 3.1. | TENTATIVE DE DEFINITION DE LA NOTION DE CLIMAT SCOLAIRE..... | 133 |
| 3.2. | CLIMAT SCOLAIRE ET APPRENTISSAGES | 134 |
| 3.2.1. | <i>Point d'appui : une étude menée auprès d'élèves israéliens.....</i> | 135 |
| 3.3. | CLIMAT SCOLAIRE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL | 136 |
| 3.3.1. | <i>Cas d'une étude française.....</i> | 136 |
| 3.3.2. | <i>Cas d'une étude américaine.....</i> | 137 |
| 3.3.3. | <i>Cas d'une étude québécoise.....</i> | 137 |
| 3.4. | CLIMAT SCOLAIRE ET CONDUITES A RISQUE..... | 138 |
| 3.4.1. | <i>Le climat scolaire comme levier pour la diminution de la violence en milieu scolaire</i> | 138 |
| 3.4.2. | <i>L'importance de la stabilité au sein de l'équipe enseignante</i> | 139 |
| 3.5. | QUELQUES PISTES POUR L'AMELIORATION DU CLIMAT SCOLAIRE..... | 139 |
| 3.6. | IMPORTANCE D'UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF, LIEN ENTRE CLIMAT SCOLAIRE ET BIENVEILLANCE | 141 |
| 3.6.1. | <i>Climat scolaire et environnement extérieur.....</i> | 142 |
| 3.7. | LA QUESTION DU CLIMAT SCOLAIRE DANS LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS | 143 |
| 3.7.1. | <i>Analyse de l'occurrence dans les circulaires de rentrée.....</i> | 143 |
| 3.7.2. | <i>Améliorer le climat scolaire pour l'amélioration du système éducatif ?.....</i> | 146 |
| 3.7.3. | <i>Une méta-analyse consensuelle.....</i> | 147 |
| 3.7.4. | <i>Nécessité d'une approche stable et liée aux réalités du terrain</i> | 148 |
| 3.8. | CONCLUSIONS..... | 149 |
| CHAPITRE 4 : QUESTIONNEMENT GENERAL DE RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES..... | | 150 |
| 4.1. | HYPOTHESES | 152 |
| 2^{EME} PARTIE : METHODOLOGIE | | 153 |
| CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET CARACTÉRISATION DU TERRAIN OBSERVÉ | | 153 |
| 5.1. | METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 153 |
| 5.1.1. | <i>Population.....</i> | 154 |
| 5.1.2. | <i>Recueil des données.....</i> | 159 |
| 5.1.3. | <i>Analyse des données recueillies</i> | 166 |
| 5.1.4. | <i>Ethique de la recherche.....</i> | 169 |
| 5.2. | CARACTERISATION DU TERRAIN : LES DEUX SYSTEMES SCOLAIRES | 172 |
| 5.2.1. | <i>Le système scolaire du premier degré en France</i> | 172 |
| 5.2.2. | <i>Le système scolaire américain</i> | 176 |
| 5.2.3. | <i>Spécificités du système scolaire français en parallèle avec les spécificités californiennes.</i> | 194 |
| 3^{EME} PARTIE : RESULTATS..... | | 219 |
| CHAPITRE 6 : LE VECU SCOLAIRE DES ELEVES..... | | 219 |
| 6.1. | LES RELATIONS SOCIALES ENTRE PAIRS..... | 219 |
| 6.2. | LA QUESTION DES APPRENTISSAGES | 233 |
| 6.3. | LA RELATION ELEVE – ENSEIGNANT | 243 |
| 6.3.1. | <i>Valorisation et encouragements.....</i> | 246 |
| 6.3.2. | <i>Impact des encouragements sur les élèves.....</i> | 250 |
| 6.3.3. | <i>Sentiment de justice.....</i> | 254 |
| 6.3.4. | <i>Conclusions sur les relations entre élèves et enseignants.....</i> | 258 |
| 6.4. | RESSENTI DES ELEVES..... | 260 |
| 6.4.1. | <i>Ressentis négatifs et anxiété scolaire</i> | 263 |
| 6.4.2. | <i>Ressentis positifs.....</i> | 277 |
| 6.5. | OBSERVATIONS LORS DE L'ETUDE DE TERRAIN A SAN DIEGO | 282 |
| CHAPITRE 7 : LE VECU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS..... | | 293 |
| 7.1. | IMPLICATION PROFESSIONNELLE ET SATISFACTION DU METIER | 295 |
| 7.2. | RELATIONS AVEC LES ELEVES | 309 |

| | | |
|--|---|------------|
| 7.2.1. | <i>Représentations des enseignants</i> | 311 |
| 7.2.2. | <i>Bienveillance et exigence</i> | 314 |
| 7.2.3. | <i>La bienveillance en lien avec la réussite des élèves</i> | 322 |
| 7.2.4. | <i>Bienveillance et compétences socio-émotionnelles</i> | 323 |
| 7.2.5. | <i>Qualité des relations entre élèves et enseignants</i> | 329 |
| 7.2.6. | <i>Climat de classe</i> | 330 |
| 7.2.7. | <i>Importance de la valorisation et des encouragements</i> | 332 |
| 7.2.8. | <i>Violences subies par les enseignants</i> | 334 |
| 7.2.9. | <i>Premières conclusions sur les relations entre enseignants et élèves</i> | 339 |
| 7.2.10. | <i>Place de la compétition au sein des classes</i> | 339 |
| 7.2.11. | <i>Place de l'erreur, évaluation et notation</i> | 351 |
| 7.3. | RELATIONS AVEC LES PARTENAIRES EDUCATIFS | 361 |
| 7.3.1. | <i>Relations entre collègues</i> | 364 |
| 7.3.2. | <i>Relations avec les parents d'élèves</i> | 372 |
| 7.4. | RECONNAISSANCE DU METIER D'ENSEIGNANT | 382 |
| 7.4.1. | <i>Reconnaissance de la part des parents d'élèves</i> | 383 |
| 7.4.2. | <i>Reconnaissance de la part de l'institution scolaire</i> | 385 |
| 7.4.3. | <i>Reconnaissance de la part de la société</i> | 386 |
| 7.4.4. | <i>Nécessité de reconnaissance des parents et de la société : évolution de la vision du métier d'enseignant</i> | 390 |
| 7.4.5. | <i>Nécessité de reconnaissance hiérarchique</i> | 394 |
| 7.4.6. | <i>Nécessité de reconnaissance par le biais des discours politiques</i> | 395 |
| 7.4.7. | <i>Perspectives salariales</i> | 398 |
| 7.4.8. | <i>Nécessité d'écoute, de respect et de confiance pour la reconnaissance du métier d'enseignant</i> 400 | |
| 7.4.9. | <i>La question de la formation des enseignants</i> | 401 |
| 7.4.10. | <i>Aspect financier</i> | 408 |
| 7.5. | CONCLUSIONS..... | 415 |
| CHAPITRE 8 : LES ENSEIGNANTS - ANALYSE THEMATIQUE ET DE DISCOURS DES ENTRETIENS | | 420 |
| 8.1. | CHOIX DES PARTICIPANTS | 420 |
| 8.1.1. | <i>Présentation du panel d'enseignants de San Diego</i> | 422 |
| 8.1.2. | <i>Présentation du panel d'enseignants français</i> | 423 |
| 8.2. | DEFINITION DE LA BIENVEILLANCE | 432 |
| 8.2.1. | <i>Définition de la bienveillance par les enseignants de San Diego</i> | 432 |
| 8.2.2. | <i>Définition de la bienveillance par les enseignants français</i> | 439 |
| 8.2.3. | <i>Notions liées à la bienveillance</i> | 460 |
| 8.2.4. | <i>Notions opposées à la bienveillance</i> | 463 |
| 8.3. | LA BIENVEILLANCE EN LIEN AVEC LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE | 467 |
| 8.3.1. | <i>« Faire preuve de bienveillance » - Enseignants français</i> | 467 |
| 8.3.2. | <i>« Faire preuve de bienveillance » - Enseignants de San Diego</i> | 468 |
| 8.4. | SYNTHESE – DEFINITION DE LA BIENVEILLANCE | 469 |
| 8.5. | PERCEPTION DE LA BIENVEILLANCE DANS LA POSTURE PROFESSIONNELLE..... | 472 |
| 8.5.1. | <i>« Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants français</i> | 472 |
| 8.5.2. | <i>« Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants de San Diego</i> | 476 |
| 8.6. | « FACILITE » DE MISE EN ŒUVRE DE LA BIENVEILLANCE DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE PERSONNELLE ET EVENTUELS FREINS 479 | |
| 8.6.1. | <i>« D'après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants français</i> | 479 |
| 8.6.2. | <i>« D'après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego</i> | 483 |
| 8.6.3. | <i>« Facilité » de mise en œuvre de la bienveillance dans la pratique professionnelle personnelle et éventuels freins – Synthèse</i> | 496 |

| | | |
|------------------------|---|------------|
| 8.7. | QUALITE DE LA RELATION ENTRE ENSEIGNANT ET ELEVES..... | 498 |
| 8.7.1. | <i>Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants français.....</i> | 498 |
| 8.7.2. | <i>Qualité de la relation entre enseignant et élèves français – Synthèse.....</i> | 503 |
| 8.7.3. | <i>Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants de San Diego.....</i> | 507 |
| 8.7.4. | <i>Qualité de la relation entre enseignant et élèves de San Diego – Synthèse</i> | 509 |
| 8.7.5. | <i>Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Synthèse</i> | 512 |
| 8.8. | PERCEPTION DE L'INTERET DE LA BIENVEILLANCE EN MILIEU SCOLAIRE..... | 514 |
| 8.8.1. | <i>« D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? » - Enseignants français</i> | 515 |
| 8.8.2. | <i>Intérêt de la bienveillance – Synthèse (enseignants français) :.....</i> | 516 |
| 8.8.3. | <i>« D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego.....</i> | 523 |
| 8.8.4. | <i>Intérêt de la bienveillance – Synthèse (enseignants de San Diego) :</i> | 523 |
| 8.8.5. | <i>Perception de l'intérêt de la bienveillance en milieu scolaire - Synthèse</i> | 527 |
| 8.9. | SENTIMENT DE BIENVEILLANCE PERÇUE ENVERS L'ENSEIGNANT – ENSEIGNANTS FRANÇAIS..... | 531 |
| 8.9.1. | <i>Bienveillance perçue de la part de l'institution scolaire.....</i> | 531 |
| 8.9.2. | <i>Bienveillance perçue de la part des parents d'élèves.....</i> | 533 |
| 8.9.3. | <i>Bienveillance perçue de la part des élèves.....</i> | 534 |
| 8.9.4. | <i>La bienveillance envers soi-même.....</i> | 535 |
| 8.10. | SENTIMENT DE BIENVEILLANCE PERÇUE ENVERS L'ENSEIGNANT – ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO | 536 |
| 8.10.1. | <i>Bienveillance perçue de la part de l'administration.....</i> | 536 |
| 8.10.2. | <i>Bienveillance perçue de la part des parents d'élèves.....</i> | 536 |
| 8.10.3. | <i>Bienveillance perçue de la part des élèves.....</i> | 537 |
| 8.10.4. | <i>Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Synthèse</i> | 538 |
| 8.11. | LES BESOINS DES ENSEIGNANTS..... | 540 |
| 8.11.1. | <i>Analyse des besoins – Enseignants français.....</i> | 540 |
| 8.11.2. | <i>Synthèse des besoins – enseignants français.....</i> | 541 |
| 8.11.3. | <i>Synthèse des besoins – enseignants de San Diego.....</i> | 545 |
| 8.11.4. | <i>Les besoins des enseignants – Synthèse</i> | 546 |
| 8.12. | VISION DU METIER ENSEIGNANT PAR LES ENSEIGNANTS | 548 |
| 8.12.1. | <i>Vision du métier – Enseignants français</i> | 548 |
| 8.12.2. | <i>Vision du métier – Enseignants de San Diego</i> | 551 |
| 8.12.3. | <i>Vision du métier enseignant par les enseignants – Synthèse.....</i> | 553 |
| 8.13. | BIEN-ETRE PROFESSIONNEL : LES ASPECTS A AMELIORER | 555 |
| 8.13.1. | <i>« Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier ? » - Enseignants français</i> | 555 |
| 8.13.2. | <i>« Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier » - Enseignants de San Diego.....</i> | 560 |
| 8.13.3. | <i>Bien-être professionnel : les aspects à améliorer – Synthèse.....</i> | 562 |
| 4^{EME} | PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSIONS..... | 565 |
| | CHAPITRE 9 : DISCUSSION DES RESULTATS | 565 |
| 9.1. | LA BIENVEILLANCE : LIMITES LIEES A UNE PERCEPTION SUBJECTIVE | 566 |
| 9.2. | LA BIENVEILLANCE : LIMITES LIEES A SA MISE EN ŒUVRE EFFECTIVE | 569 |
| 9.2.1. | <i>Difficultés liées à l'inclusion.....</i> | 569 |
| 9.2.2. | <i>Difficultés liées aux élèves</i> | 571 |
| 9.2.3. | <i>Difficultés liées aux conditions d'enseignement.....</i> | 573 |
| 9.2.4. | <i>Difficultés liées aux limites personnelles de l'enseignant.....</i> | 575 |
| 9.2.5. | <i>Réflexion quant à la mise en œuvre de la bienveillance dans le cadre de ces difficultés</i> | 576 |
| 9.3. | VERS UNE OPERATIONNALISATION ET UNE CARACTERISATION DE LA BIENVEILLANCE | 578 |
| 9.3.1. | <i>Ce que n'est pas la bienveillance</i> | 578 |
| 9.3.2. | <i>Caractérisation de sa mise en œuvre</i> | 580 |
| 9.3.3. | <i>Favoriser le bien-être de chacun en développant les compétences socio-émotionnelles.....</i> | 585 |

| | |
|--|------------|
| 9.4. L'ÉCOLE À L'ÈRE ACTUELLE : CHANGEMENT DE PARADIGME | 588 |
| 9.4.1. <i>La question de l'inclusion</i> | 590 |
| 9.4.2. <i>La mise en œuvre de la bienveillance dans l'École d'aujourd'hui</i> | 591 |
| 9.5. APPORTS DE LA RECHERCHE À SAN DIEGO | 594 |
| 9.5.1. <i>Echanges avec les personnels de direction</i> | 595 |
| 9.5.2. <i>Echanges avec les enseignants</i> | 596 |
| 9.5.3. <i>Echanges avec les élèves</i> | 600 |
| 9.6. FORCES ET LIMITES DE NOTRE RECHERCHE | 604 |
| 9.6.1. <i>La recherche exploratoire</i> | 604 |
| 9.6.2. <i>Les résultats</i> | 606 |
| 9.6.3. <i>Le recueil de données</i> | 607 |
| 9.6.4. <i>Les participants à notre recherche</i> | 608 |
| 9.6.5. <i>Les points forts et écueils de notre recherche</i> | 610 |
| CHAPITRE 10 : CONCLUSIONS GÉNÉRALES..... | 616 |
| BIBLIOGRAPHIE | 644 |
| ANNEXES..... | 681 |
| ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES..... | 681 |
| ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS..... | 683 |
| ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS, EXPRIMANT UN RESENTI NÉGATIF VIS-À-VIS DE LA COMPÉTITION ET MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE D'UNE CLASSE BIENVEILLANTE. | 687 |
| ANNEXE 4 : « FAIRE PREUVE DE BIENVEILLANCE – ENSEIGNANTS FRANÇAIS » | 689 |
| ANNEXE 5 : « FAIRE PREUVE DE BIENVEILLANCE » – ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO..... | 709 |
| ANNEXE 6 : « PENSEZ-VOUS ÊTRE BIENVEILLANT ? POURQUOI ? » - ENSEIGNANTS FRANÇAIS..... | 713 |
| ANNEXE 7 : « PENSEZ-VOUS ÊTRE BIENVEILLANT ? POURQUOI ? » - ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO..... | 736 |
| ANNEXE 8 : « D'APRÈS-VOUS, EST-CE FACILE DE TOUJOURS METTRE EN ŒUVRE LA BIENVEILLANCE DANS VOTRE CLASSE ? VOYEZ-VOUS DES FREINS À LA BIENVEILLANCE ? » - ENSEIGNANTS FRANÇAIS | 746 |
| ANNEXE 9 : « D'APRÈS-VOUS, EST-CE FACILE DE TOUJOURS METTRE EN ŒUVRE LA BIENVEILLANCE DANS VOTRE CLASSE ? VOYEZ-VOUS DES FREINS À LA BIENVEILLANCE ? » - ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO..... | 779 |
| ANNEXE 10 : INTERÊT DE LA BIENVEILLANCE – ENSEIGNANTS FRANÇAIS..... | 789 |
| ANNEXE 11 : INTERÊT DE LA BIENVEILLANCE – ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO | 801 |
| ANNEXE 12 : SENTIMENT DE BIENVEILLANCE PERÇUE ENVERS L'ENSEIGNANT – ENSEIGNANTS FRANÇAIS | 806 |
| ANNEXE 13 : SENTIMENT DE BIENVEILLANCE PERÇUE ENVERS L'ENSEIGNANT – ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO..... | 822 |
| ANNEXE 14 : ANALYSE DES BESOINS – ENSEIGNANTS FRANÇAIS | 827 |
| ANNEXE 15 : ANALYSE DES BESOINS – ENSEIGNANTS DE SAN DIEGO | 836 |

INTRODUCTION

Le terme de bienveillance est aujourd'hui très présent dans le langage commun. Il « semble porteur d'un pouvoir bien singulier : il peut dans les cas extrêmes fortement irriter, générer de la suspicion, ou à l'inverse fasciner, comme s'il était doté d'un pouvoir singulier. En tous les cas, il ne laisse pas indifférent. » (Reto, 2018, p. 18). Employé pour désigner un mode d'éducation parental, un argument publicitaire, une valeur individuelle, une compétence à acquérir et à développer il correspondrait, dans le domaine scolaire, à une pratique, une attitude de l'enseignant. L'engouement pour la notion de bienveillance n'a cessé de s'étendre au fil des années, devenant omniprésente et constituant une injonction pour tous les acteurs du système éducatif.

Bien que présente dans la langue française depuis plusieurs siècles, ses occurrences se multiplient au rythme des évolutions sociales et sociétales. « Cet engouement pour la bienveillance s'inscrit dans une époque qui valorise particulièrement la volonté et l'individu comme figure de réussite » (Frigout, 2020, p. 11) et marque une rupture de conception, un changement de paradigme quant à la place et au rôle de l'école. Mais le plaidoyer pour la bienveillance doit être conjugué avec la demande de réussite scolaire marquée par une culture scolaire forte, exigeant non seulement la réussite de chaque élève, mais aussi l'épanouissement de chacun dans et par les études. Cette évolution doit également faire face à un système éducatif « fortement orienté vers la valorisation des élèves qui parviennent à se conformer au cadre proposé (et à l'exclusion de ceux qui n'y parviennent pas...) » (Shankland et al., 2018). De fait, la bienveillance suscite « débats et polémiques passionnels dès qu'il s'agit de réformer le système éducatif pour en faire un moyen d'émancipation sociale et culturelle » (Jellab, 2019, p. 1).

Face à cette notion si controversée, c'est dans cette dynamique de compréhension du phénomène de bienveillance, de son rôle et de sa place au sein du système éducatif actuel que nous avons conduit cette thèse. En nous intéressant à sa caractérisation, nous souhaitons mettre en évidence son impact sur les élèves et les enseignants, par un double point de vue, en considérant les systèmes scolaires français et californien.

Le terme de bienveillance a pris aujourd'hui une dimension nouvelle, une importance accrue tant dans la société qu'au sein des écoles. Les mutations profondes de la société ont entraîné une nécessaire mutation de l'École, et, ce changement de paradigme, passe par l'introduction de la notion de bienveillance au sein du système éducatif français. L'appel à la bienveillance, l'injonction qui en est faite aux enseignants questionne quant à son but, à son rôle au sein de l'école. Est-elle une « solution miracle » pour répondre aux maux de l'école comme le sous-entendent ses adeptes ? Au contraire, traduit-elle une baisse d'exigence traduite par l'idée que « c'était mieux avant » comment l'entendent ses détracteurs ? Qu'est-elle réellement ? La recherche conduite dans le cadre de cette thèse s'intéresse ainsi au phénomène de la bienveillance. Nous nous sommes employés à sa définition, à sa caractérisation, à son opérationnalisation au sein des écoles, mais aussi à son impact sur les élèves et les enseignants qui en bénéficient ou la mettent en œuvre. Nous avons développé cette réflexion dans une double perspective : au sein du système scolaire français et celui de San Diego (Californie).

Le premier chapitre de cette thèse est consacré à un état des lieux quant à la notion de bienveillance. Nous nous sommes employés à un état de l'art permettant de développer une première approche de la définition de bienveillance. Nous avons également mis en lumière les éléments qui la définissent au sein du système scolaire, notamment en tant qu'attitude professionnelle, mais aussi dans une perspective historique, c'est-à-dire dans l'évolution du système éducatif pour conduire un cheminement allant du XIXe siècle au contexte actuel. Par le biais des premières constatations, nous observerons l'essor de la bienveillance dans un projet de refondation de l'École française. Nous verrons également ici que son aspect multidimensionnel et parfois « flou » rend complexe sa mise en œuvre au sein des pratiques enseignantes ce qui nous conduira à nous interroger sur son rôle, sa signification, les critères de son opérationnalisation et, en lien avec la volonté accrue de bien-être, à son impact sur les élèves et les enseignants.

Le deuxième chapitre sera consacré au lien entre bienveillance et apprentissages. En effet, nous cherchons ici à comprendre l'impact que peut avoir une pratique bienveillante sur les apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à l'effet Pygmalion mais aussi à la question de l'évaluation et de ce qu'elle sous-tend (modalités de mise en œuvre, fonctions de l'évaluation et nécessité de lui donner du sens, constat d'une évaluation « injuste » et « contreproductive » selon Pierre Merle (2012) et André Antibii (2007)). Nous

proposons également des pistes de réflexion quant à cette question, dans l'idée de développer une pratique évaluative qui entre en concordance avec la pratique de la bienveillance. Ce deuxième chapitre sera également l'occasion pour nous de développer le lien entre la psychologie et la pédagogie, de manière à appréhender encore davantage la définition de la bienveillance.

Le troisième chapitre s'intéressera au lien entre bienveillance et climat scolaire, qui, comme nous le verrons, sont deux notions étroitement liées et essentielles au bien-être des élèves et des enseignants. Ce chapitre nous permettra de mettre en évidence l'importance du climat scolaire dans le cadre des apprentissages, du développement professionnel des enseignants, et dans la diminution des conduites à risques des élèves. Nous proposerons également des pistes de réflexion pour l'amélioration du climat scolaire et développerons le lien qui lie le climat scolaire aux pratiques bienveillantes. En effet, nous verrons comment le climat scolaire peut être amélioré par le biais de pratiques bienveillantes. Cette partie nous permettra également de percevoir des critères d'opérationnalisation de la bienveillance. Nous nous intéresserons enfin, dans ce chapitre, à la caractérisation des compétences socio-émotionnelles, étudiées par le prisme de la bienveillance et représentant tant un critère de sa mise en œuvre qu'un apprentissage des élèves.

Dans le quatrième chapitre, nous nous emploierons à la présentation de notre méthodologie de recherche en explicitant les repères méthodologiques suivis, la prise en compte de réalités subjectives et l'éthique, nécessaire à toute recherche. Nous présenterons également ici la manière dont nous avons pensé, conçu et analysé nos outils de recherche (questionnaires et entretiens). La présentation des spécificités de chacun des deux systèmes éducatifs étudiés viendra ancrer notre recherche dans les spécificités et ressemblances de ces deux systèmes et nous permettra de, petit à petit, comprendre les volontés politiques mais aussi les mises en œuvre de la bienveillance au sein des écoles.

Le cinquième chapitre concernera le vécu scolaire des élèves. Il nous servira de point d'ancrage à l'analyse des résultats obtenus lors de la phase de recherche par questionnaires à destination des élèves. Ce chapitre nous permettra de balayer différents aspects de la vie scolaire (apprentissage, relations entre pairs, relation élève – enseignant) et de voir comment la bienveillance s'y exprime et est ressentie. De fait, ce chapitre nous permettra de tirer nos premières observations et conclusions quant à la mise en œuvre de la bienveillance, à la

manière dont elle est perçue et vécue par les élèves. Nous pourrons ainsi mettre en exergue les premières conditions de son opérationnalisation avant de conclure par les observations menées lors de l'étude de terrain au sein des classes de San Diego.

Le sixième chapitre concernera, quant à lui, le vécu professionnel des enseignants. Nous conduirons ici l'analyse des questionnaires à leur destination. Cet outil de recherche nous servira à mettre en évidence les différents aspects du métier d'enseignant : implication professionnelle et satisfaction du métier, relations avec les élèves, relations avec les partenaires éducatifs et reconnaissance du métier d'enseignant. Par le biais de ces différents aspects, nous chercherons à mettre en exergue les représentations des enseignants quant à la question de la bienveillance, notamment dans sa prise en compte dans leurs pratiques, sur son impact sur les apprentissages de leurs élèves mais aussi sur la qualité de leur vie professionnelle (climat scolaire, compétences socio-émotionnelles, violences subies, etc.). Par le biais de cette analyse, nous déduirons la place et l'importance accordée à la bienveillance et sa relation avec d'autres notions liées aux pratiques professionnelles. Nous pourrons également conclure aux critères (gestes et attitudes professionnelles) de mise en œuvre de la bienveillance tant dans les pratiques professionnelles (en lien avec les apprentissages des élèves) qu'au sein des relations entretenues avec les différents partenaires qui interviennent dans la relation pédagogique (élèves, parents d'élèves, collègues). Nous expliciterons également comment les résultats obtenus nous permettent de conclure à l'importance de la bienveillance tant envers les élèves qu'envers les enseignants (bienveillance réciproque) dans le développement du bien-être scolaire et professionnel des élèves et des enseignants. Nous développerons enfin l'importance de la formation des enseignants pour qu'ils puissent comprendre la notion de bienveillance et s'en saisir pleinement pour réduire le biais lié à une compréhension personnelle et subjective.

Le septième chapitre sera consacré à l'analyse des entretiens avec les enseignants. Ce chapitre nous permettra d'affiner encore davantage notre définition de la bienveillance et des critères de son opérationnalisation. Nous développerons ainsi la définition de la bienveillance par les enseignants avant d'étudier la manière dont elle s'exprime au sein des pratiques professionnelles. Nous verrons également la manière dont elle est perçue dans la posture professionnelle (est-ce « facile » de l'implémenter ?), notamment dans la manière dont les enseignants se l'approprient et la mettent en œuvre. Par le biais de cette analyse, nous

pourrons développer les difficultés rencontrées par les enseignants, les éléments qui peuvent venir « freiner » le déploiement de la bienveillance. L'analyse de la qualité de la relation élève – enseignant nous permettra de voir l'importance de la bienveillance dans le cadre du développement de relations positives entre ces deux partenaires centraux. Nous verrons également la manière dont les enseignants perçoivent la bienveillance, l'intérêt qu'ils lui attribuent. En effet, la question du « sens » nous semble essentielle dans une quête de compréhension et d'implémentation de la bienveillance. Nous nous intéresserons également à la bienveillance perçue par les enseignants envers leur personne, de la part de l'institution scolaire, des parents d'élèves et des élèves. Cette question nous semble centrale dans le développement du bien-être et de l'épanouissement professionnel des enseignants. L'analyse nous permettra ainsi de conclure à des critères qui sous-tendent la mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants. Nous analyserons ensuite les besoins qu'ils expriment de manière à comprendre la manière dont la formation des enseignants pourrait évoluer pour rendre efficiente la mise en œuvre de la bienveillance. La dernière partie de notre thèse nous permettra de développer la vision du métier par les enseignants mais aussi la question du bien-être professionnel. Cette partie nous permettra, à nouveau, de mettre en évidence les critères d'opérationnalisation de la bienveillance et de développer de nouvelles pistes de réflexion.

Enfin, le huitième chapitre nous permettra de discuter des résultats obtenus, de présenter nos conclusions et de revenir sur le processus qui a guidé l'ensemble de notre travail de recherche. Nous montrerons ici les forces et limites de notre recherche tout en mettant en évidence l'intérêt et les apports liés à notre recherche dans le système scolaire de San Diego.

1^{ère} PARTIE : ETAT DE L'ART

CHAPITRE 1 : BIENVEILLANCE ET ENSEIGNEMENT – ETAT DES LIEUX

1.1. La bienveillance comme attendu professionnel

La bienveillance représente un attendu et une posture enseignante, présents dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Cet attendu est développé dans le paragraphe 4 dans l'idée que l'enseignant doit « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Cet objectif global est ensuite détaillé en actions qu'il convient de mettre en œuvre dans les classes :

Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.

- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.

- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.

- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques

- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent. (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013)

Il est également spécifié qu'à l'école (maternelle et élémentaire), l'enseignant doit

Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites

d'étayage). Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages. Gérer le temps en respectant les besoins des élèves [...]. Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes. (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013)

Ainsi, ce sont des compétences, des attitudes, des actions qui sont attendues de la part des enseignants afin de mettre en œuvre cette posture bienveillante au sein des classes.

Si la bienveillance fait à présent partie de ce qui est attendu de l'enseignant, comment la définir ?

1.2. Tentative de définition de la bienveillance

1.2.1. Evolutions sémantiques et idées préconçues sur la bienveillance.

La bienveillance est une notion qui n'est pas récente puisqu'elle apparaît déjà dans des textes du XIII^e siècle (de Lorris, G., de Meung, J., 1814, p. 4704). Cependant, au fil des années et de l'évolution de son orthographe, son sens profond a pu changer. Les interprétations qui ont été faites de ce terme ont également été nombreuses et parfois source d'incompréhension. Ainsi, jusqu'au XX^e siècle, la bienveillance était connotée négativement puisqu'elle sous-tendait une idée de relation entre supérieur et inférieur. C'est de cette manière qu'était défini le terme de bienveillance dans le *Dictionnaire étymologique de la langue française* de B. de Roquefort (1829) : « disposition favorable d'un supérieur envers un inférieur ».

Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, ce sont de profonds bouleversements sociétaux qui la font évoluer. En effet :

avec la fin des totalitarismes et l'avènement des démocraties libérales, la seconde moitié du 20^e siècle est le théâtre d'un profond bouleversement des mentalités

occidentales. Les formes despotiques d'autorité sont massivement rejetées, de même que toute forme de dressage et de conditionnement humain. (Aobandea, 2018, p. 32).

Les partisans de la bienveillance voient en elle une manière de : « réhumaniser les relations en prenant appui sur ce qu'ils considèrent comme une valeur positive. » (Reto, 2018, p. 12). Mais elle connaît également de nombreux détracteurs qui « la jugent molle, racoleuse, mièvre, aux antipodes de l'exigence nécessaire pour relever les défis actuels, notamment par l'école. » (Reto, 2018, p. 12).

Aujourd'hui encore, les interprétations négatives de la bienveillance sont nombreuses et nous pouvons comprendre ses détracteurs qui voient en elle la menace de l'autorité, une sorte de « faiblesse » de l'enseignant, une trop grande compassion mais aussi et surtout une complaisance accrue. Cette idée de complaisance fait également écho à un autre point de vue tenu par ses détracteurs : bienveillance et exigence sont incompatibles ou encore la bienveillance exprimerait un certain laxisme.

Ainsi, entre complaisance, laxisme ou encore anti-autoritarisme, la bienveillance est vue par de nombreuses personnes comme une notion « à la mode » qui, finalement, n'a pas de grande utilité, si ce n'est détruire le statut de l'enseignant, la posture enseignante que l'on peut percevoir dans les paroles telles que « c'était mieux avant » ou encore « à notre époque il fallait travailler ». Comme nous avons pu le lire, une autre conception qui va à l'encontre de la bienveillance est : « La bienveillance c'est bien joli, mais il faut les habituer à la société qui n'est pas bienveillante » (Zakhartchouk, 2017, p 10). Dans cette idée, la bienveillance serait un frein au développement des enfants dans la société, une sorte d'infantilisation, de phénomène « Bisounours ». En ce sens, la bienveillance serait une tolérance démesurée, un non-respect des règles, une complaisance visant à éviter les frustrations et servant d'excuse pour une trop grande permissivité et qui, finalement, serait néfaste au « bon » développement des enfants.

Il s'agirait de « Respecter l'enfant mais poser des limites, le sécuriser tout en renforçant son autonomie... La question de la bienveillance en éducation soulève des contradictions qui ne se résument pas à une lettre entre conservateurs et progressistes. » (Aobandea, 2018, p 32).

Nous comprenons que le terme de bienveillance est parfois connoté très négativement et qu'il est victime de nombreuses idées reçues. Afin de pallier ces préjugés, il nous semble nécessaire d'affiner les définitions de la bienveillance.

1.2.2. D'où vient le terme « bienveillance » ? Comment peut-il être défini ?

Pour pouvoir parler de la bienveillance, il est nécessaire de commencer par la définir. Cette dernière est une notion à la mode, séduisante et rassembleuse dont nous entendons de plus en plus parler dans les textes officiels et les discours. Comme nous avons pu le voir précédemment, derrière cette notion floue se cachent des idées préconçues, parfois très éloignées de la signification de ce terme. De par ses contours flous, elle nous apparaît comme étant une notion complexe et polysémique qui n'est pas évidente à définir et dont les limites sont parfois difficiles à saisir. Ainsi, ce sont souvent des bribes de définitions qui nous apparaissent, mais sans qu'elle soit précisément définie : « Tantôt « état d'esprit », « orientation des pratiques et des comportements », « dimensions des pratiques éducatives », « climat », ses caractérisations sont parfois contradictoires. » (Reto, 2016, p 25). Dans ces tentatives de définition, nous avons pu nous rendre compte que : « L'usage immodéré des mots à la mode finit par les vider de sens, ils résonnent au lieu de nous aider à raisonner. » (Platania-Maillot, 2019).

1.2.2.1. *Définitions issues des dictionnaires*

Le dictionnaire en ligne Larousse définit la bienveillance comme : « une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui » (Dictionnaire Larousse en ligne). Par cette première définition, nous pouvons appréhender la complexité de cette notion. En effet, en ces mots, il est difficile d'en comprendre le sens, de savoir où elle commence et où elle s'arrête.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL en ligne) définit quant à lui la bienveillance comme étant une « disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un » (définition usuelle), mais aussi comme une « qualité d'une volonté qui vise le bien

et le bonheur d'autrui » (définition de la bienveillance mutuelle). Ces deux définitions mettent en évidence la polysémie du terme bienveillance, puisque dans un cas elle conduit à l'indulgence c'est-à-dire l'« Attitude ou caractère d'une personne qui excuse, pardonne les fautes d'autrui, qui n'est pas sévère, qui s'abstient de punir ou punit avec peu de sévérité. » (CNTRL en ligne, s.d.), dans l'autre, au contraire, elle se définit comme l'expression d'une volonté, celle-ci visant le « bien » et le « bonheur » d'autrui, deux nouveaux termes bien complexes et difficiles à définir eux-mêmes. Pour la suite de notre propos, nous excluons la définition du dictionnaire Larousse car la notion d'indulgence y est susceptible d'être interprétée en termes de laxisme.

1.2.2.2. Evolution du terme de bienveillance

Nous allons à présent dresser un bref historique de l'évolution du terme de bienveillance qui a évolué depuis le XIIIe siècle, tant dans son orthographe que dans son sens. Pour ce travail sémantique et linguistique, nous allons nous appuyer sur l'historique proposé par Loïc Chalmel (2018) dans *De la bienveillance en éducation. Evolution historique d'un concept et des pratiques associées*. Le terme de bienveillance est issu du latin *bene volens* qui signifie vouloir le bien (dans une idée de volonté, d'intention, de désir). Depuis le XIIIe siècle au moins, ce terme apparaît dans la littérature sous différentes orthographes :

| | |
|--------------|---|
| XIIIe siècle | Amitié est nommée l'une : C'est bonne volenté commune De gens entr'eus sans discordance Selon la Dieu benivoillance (de Lorris, G., de Meung, J., 1814, p. 4704) Por ce amoit moult l'acointance De Richece et la bien-voillance (p. 1126) Gallica.bnf.fr |
| XIVe siècle | Benivolence a similitude à chose amable et semble estre amisté, mes ce n'est pas amisté (Oresme, N., 1488, p. 269) Amisté est begnivolence entre ceulz qui veulent l'un à l'autre bien contre bien (Oresme, N., 1488, p. 232) |
| XVe siècle | Or ne souffrez que je mendie ; Mais de vostre begnivolence, Me laissez mes gaiges à vie (Deschamps, 1887) |
| XVIe siècle | Il ne sçait pas, pour avant jeu, capter la benevolence du candide lecteur (Montaigne, I, 1595/1965, p. 188) La jalousie de nos femmes pour nous empescher de l'amitié et bienveillance d'autres femmes (Montaigne, I, |

| | |
|--|--|
| | 1595/1965, p. 188) Ceste victoire ne luy apporta pas moins de bienveillance, d'honneur et de gloire, qu'avoient fait les deux autres premieres (Amyot, 1667) Toutefois ilz ne continuerent pas ceste benevolence quand ilz furent instalez en leur estat, ains eurent tousjours desbat ensemble (Amyot, 1667, p. 23) |
|--|--|

Tableau issu de : Questions Vives n°29 – 2018 (Loïc Chalmel).

D'après le dictionnaire Littré.org

Ce tableau permet d'appréhender l'évolution de l'orthographe de la bienveillance. Loïc Chalmel détaille ainsi ces hésitations de la langue française :

La racine latine *volentia* indique que le fruit de la bienveillance résulte d'une volonté consciente. Sa déclinaison en *benevolentia* induit donc naturellement une disposition à vouloir le bien, dans une forme de dévouement altruiste. Une telle interprétation ne saurait pour autant être univoque : la racine construite sur le verbe vouloir (*volentia*) articule en fait un double sens :

- L'ouverture à l'autre ; je veux bien, je suis d'accord, je suis ouvert à ;
- Le pouvoir sur l'autre ; je veux comme expression d'un ego ;

Au-delà de ces considérations sémantiques et rapportée au champ pédagogique, l'évolution de cette notion se situe en tension entre pouvoir et ouverture. Le préfixe *bene* implique bien une volonté morale de bien faire ; mais il dépend d'une bonne intention qui elle n'évacue pas le piège du pouvoir. Accepter de « bien vouloir » implique en éducation l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et, finalement une certaine aptitude au partage du pouvoir. La bienveillance éducative induit ainsi une prise de risque : l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre. (Chalmel, 2018, p. 3).

Sa racine latine « *volentia* » traduit également le fait que la bienveillance provient d'une volonté de la personne qui l'exerce ; elle ne peut pas être inconsciente. Le préfixe « *bene* » traduit quant à lui l'aspect moral de cette notion. Par son étymologie, nous pouvons donc comprendre que la bienveillance est une volonté de bien faire (en opposition à son antonyme : la malveillance, définie comme : une « Disposition d'esprit à l'égard de quelqu'un, qui conduit à le juger défavorablement, à lui vouloir du mal. » (CNRTL en ligne, s.d.). Mais, à nouveau, nous pouvons observer une difficulté dans cette définition. En effet, le bien et le mal sont deux notions antinomiques relatives à la perception de chacun, dépendantes du système de valeur qui nous est propre.

La bienveillance peut également être définie comme étant « l'acte de tendre vers ce qui, pour l'autre, est le bien, sans que ce bien coïncide nécessairement avec ce que l'acteur considère comme tel pour sa propre vie. » (Cléro, 2004, p. 1904). Nous retrouvons donc, à nouveau, l'idée que la bienveillance est consciente et centrée sur autrui puisqu'elle n'est pas nécessairement en accord avec le bien tel que perçu par l'acteur. « Elle évoque l'entrée dans une démarche volontaire. Il s'agit d'un don de soi qui n'attend ni rétribution, ni reconnaissance, ni retour : c'est un processus personnel de recherche et d'exploration entrepris librement et en conscience. » (Chalmel, 2018, p. 11). Ainsi, la bienveillance pourrait se rapprocher du bénévolat puisqu'elle traduit un acte choisi, désintéressé et réalisé volontairement par son acteur.

1.2.3. La bienveillance dans le champ de l'éducation

1.2.3.1. *Le care*

Dans le monde anglo-saxon, c'est la notion du *care* (Gilligan, 1982) qui s'est développée. Cette notion peut, elle aussi, sous-tendre de nombreuses interprétations. Elle peut être interprétée comme étant une forme de bienveillance, essentiellement liée au monde médical mais qui inclut également la relation entre enseignant et élève. C'est une « réflexion et une position éthique relative aux savoirs et à l'accompagnement apporté en réponse aux besoins de l'autre. » (Chalmel, 2018, p. 11). En ce sens elle peut correspondre à un synonyme (au sens large de par ses sens multiples) de la bienveillance. La bienveillance et le *care* se rapprochent tous deux de la relation à l'autre et sont donc intimement liés au domaine de l'éducation

puisque l'essence même de l'éducation est la relation à l'autre. La philosophe Nel Noddings (en 1984 puis en 2008) développe l'idée d'une éthique du care en éducation répondant à différentes composantes qui sont reprises par Marie Gausse dans *La pédagogie du « care » ou la culture de la bienveillance* :

être attentionné ; être enclin à détecter le besoin des autres ; avoir la volonté/responsabilité de répondre à ce besoin ; avoir les compétences pour répondre à ce besoin ; prendre en compte les sentiments des autres (se mettre à la place de).
(Gausse, 2013)

Ce sont là différentes compétences que l'enseignant peut mettre en œuvre pour développer une pédagogie bienveillante (ou pédagogie du care). Janet Finch et Dulcie Groves définissent, en 1983, le care comme « une combinaison de sentiments, d'affections et de responsabilités accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face à face » (cités par Molinier, Laugier et Paperman, 2009) ce qui semble bien correspondre à la relation qui peut se mettre en œuvre entre enseignants et élèves. Nous trouvons également l'idée que le care vise à : « tendre vers quelque chose d'autre que soi ; entreprendre une action concrète visant à la prise en charge de cet « autre » (Tronto J., Mozère L., 2009) qui sous-tend l'idée d'une attitude, d'une action rendue concrète. Molinier, Laugier et Paperman (2009) reprennent les idées de Tronto. Ainsi, il y aurait différentes qualités morales liées aux différents moments du care : « l'attention (correspond au caring about), la responsabilité (correspond au taking care of), la compétence (correspond au care giving), la réceptivité (correspond au care receiver.) » ce qui permet de comprendre que le care s'exprime en situation, dans une pratique liée à l'autre.

1.2.3.2. Définitions retenues par les différentes fédérations

Afin de définir ce qu'est une école bienveillante, nous avons choisi de reprendre les mots d'un texte commun de la FCPE (Fédération de Conseils des Parents d'élèves), la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) et FNAREN (Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale), rédigé en 2013 suite à la Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République :

Une école bienveillante est une école où l'on peut apprendre et réussir, en toute confiance, sans que cela se fasse au détriment de l'épanouissement de chacun. C'est une école qui se veut plus juste pour bâtir une société plus juste. Une école prévenante veille aux modalités d'accueil, de scolarisation et d'accompagnement pour éviter l'apparition de difficultés scolaires. Elle prend en compte les potentialités de chaque enfant pour lui permettre d'arriver au meilleur de ses capacités. Elle fait de la classe le lieu de la valorisation et de la promotion de l'estime de soi. Dans une école bienveillante et prévenante, l'enfant, le jeune, est placé au centre. Ses acteurs observent une éthique professionnelle et proposent un accompagnement respectueux de chacun. La présence de maîtres spécialisés dans l'école permet de participer activement à cette visée et de tisser des liens entre les différents acteurs, pour engager une pédagogie de la réussite avec tous les élèves dont les plus fragiles.

1.2.3.3. La bienveillance comme éthique professionnelle.

Dans le champ de l'enseignement, la bienveillance est donc liée à l'éthique professionnelle. Elle s'inscrit dans une relation juste entre enseignant et élève. Elle permet à l'enseignant de comprendre, d'aider et de valoriser ses élèves, de par son accompagnement quotidien, et cela dans une dynamique de respect de chacun et de réussite. La notion de respect est définie ainsi par le CNRTL (CNRTL en ligne, s.d.) : il s'agit du « Fait de prendre en considération la dignité de la personne humaine. », la dignité renvoyant au « Sentiment de la valeur intrinsèque d'une personne ou d'une chose ». Il est clair que la notion de respect induit ici l'idée de valeur de l'élève. Selon Perrotin, cette notion de respect sous-entend qu'enseignant et élèves partagent une relation, qu'ils échangent et travaillent ensemble à l'atteinte de cet objectif de réussite.

En effet :

Respecter sollicite l'implication des sujets en présence pour la recherche consentie d'un ajustement à trouver ensemble. Ceci se fait dans la médiation professionnelle,

régulatrice des échanges au regard des compétences et savoirs disponibles, et dans l'incertitude de ce que va permettre la rencontre. (Perrotin, 2010, p 44).

Il s'agit donc d'une posture professionnelle qui représente une réelle compétence attendue de la part de tous les enseignants puisqu'elle s'inscrit dans le référentiel de compétences du métier enseignant.

Il s'agira pour l'enseignant, dans cette posture bienveillante, de prendre en compte et de prévenir les difficultés des élèves plutôt que de les nier, mais sans pour autant tomber dans une forme de complaisance. Il s'agit également de valoriser les élèves, leurs connaissances quelles qu'elles soient car, dans cette conception, il n'y a plus de « bons » ou « mauvais élèves » (qui sont des réflexions qui sous-tendent un jugement de valeur) puisqu'il s'agit de « prendre en compte les potentialités de chaque enfant pour lui permettre d'arriver au meilleur de ses capacités » (Anon. 2013). De plus, des enseignants spécialisés sont présents pour permettre à chacun de réussir dans une logique d'inclusion scolaire. Il existe autant de connaissances et de manières d'apprendre que d'élèves dans nos classes. L'enseignant bienveillant valorise l'élève en le plaçant au centre des apprentissages, au centre de la préparation de ses enseignements mais aussi et surtout au centre de la vie de la classe dans toutes ses dimensions pour amener l'élève à progresser et à exprimer toutes ses potentialités.

1.2.3.4. « L'école centrée sur l'élève »

L'expression placer l'élève au cœur / au centre des apprentissages émane de la formule « l'école centrée sur l'élève » développée par Adolf Diesterweg (mathématicien allemand) et reprise en 1892 par Octave Gréard, collaborateur de Jules Ferry, puis par Jean Zay (ministre de l'Education nationale du Front Populaire) dans le journal officiel du 9 octobre 1938 : « Vers l'élève, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ? ». Cette expression sous-tend l'idée que l'élève devient celui « que l'on aide à s'élever » ; « Mettre l'élève au centre du système n'a rien à voir avec la consécration de l'enfant-roi. Postuler l'éducabilité de chaque enfant/élève, ce n'est pas renoncer à la transmission de savoirs. » (Meirieu, 2017). D'après cet auteur (2017), l'enseignant place l'élève au centre des apprentissages lorsqu'il

- « facilite l'acte d'apprendre » : en favorisant un « espace hors menaces » où l'élève peut tâtonner, essayer et se tromper sans crainte ;
- construit « une situation d'apprentissage » : avec une tâche et un objectif compréhensibles, avec des consignes explicites et avec un niveau de difficulté qui permet à chacun de progresser, c'est-à-dire dans la « zone proximale de développement » de l'élève dont parle le psychologue russe Vygotsky (Vygotsky, 1985 ; 1997) ;
- enfin, « il faut que l'adulte reste présent tout au long du processus, pour mettre en place les rituels collectifs qui construisent l'attention et permettent la focalisation sur un objet de travail donné, pour rappeler les étapes nécessaires au bon déroulement de la séquence, pour fournir les explications qui pourraient manquer, et tout cela avec ce regard bienveillant qui donne confiance et courage à la fois. » (Meirieu, 2017, p. 89)

Finalement, « Centrer l'enseignement sur l'élève, lui permettre de construire ses savoirs dans des situations élaborées et régulées par les enseignants sont donc des impératifs de la démocratisation de la réussite que tout le monde appelle de ses vœux. ». (Meirieu, 2017, p.4)

1.2.3.5. *L'idée de non-violence*

« Avec la bienveillance, chacun occupe une place précise, où la connaissance et la reconnaissance de soi comme de l'autre sont fondamentales. » (Reto, 2018, p 13). C'est là l'idée qu'une relation doit se mettre en place car la bienveillance est toujours liée à l'autre, elle ne peut être unilatérale. De plus, il est du rôle de l'enseignant de mobiliser des compétences relationnelles et communicationnelles non violentes (dont nous parle notamment Rosenberg dans *Enseigner avec bienveillance : Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants* (2006) avec l'idée que la bienveillance s'articule autour d'une parole non violente, une écoute profonde et des messages clairs). Nous entendons ici la non-violence dans le sens développé par Rosenberg, c'est-à-dire en étant conscient du

rôle déterminant du langage et de l'usage que l'on fait des mots. [...] un mode de communication – d'expression et d'écoute – qui favorise l'élan du cœur et nous relie à nous-mêmes et aux autres, laissant libre cours à notre bienveillance naturelle. [...] J'utilise le terme de non-violence au sens où l'entendait Gandhi, pour désigner notre état naturel de bienveillance lorsqu'il ne reste plus en nous la moindre trace de violence. (Rosenberg, traduit par Cesotti et Secretan, 2015, p. 25)

Notons, que selon Rosenberg, il existerait un état naturel, et que cet état naturel serait dépourvu de violence, ce qui apparaît en contradiction par exemple avec l'idée d'un « instinct violent fondamental » de Bergeret et Cosnier (1984). Une autre définition de cette posture enseignante peut se trouver dans les travaux de Noddings (1984) que Reto retranscrit dans ses travaux de 2016. Ainsi, nous trouvons l'idée que l'éducation bienveillante repose sur quatre piliers essentiels : le modeling qui traduit l'idée que « L'enseignant se doit de mettre en pratique la bienveillance qui se traduit avant tout dans les actes et les paroles professionnelles ». Pour elle, qui a enseigné tout au long de sa carrière, « Nous devons montrer dans notre comportement ce que cela signifie être bienveillant. » (Noddings, 1998, p. 190) » ; le dialogue dans lequel il s'agit de « mettre en pratique avec les élèves un dialogue ouvert et tolérant favorisant la prise de décision pour l'élève et l'échange autour d'idées ; le practice pour lequel Noddings estime que « Si nous voulons former des gens qui s'occuperont de l'autre, alors il est logique de mettre les élèves dans des situations de pratiques de caring et de les faire réfléchir sur cette pratique. » (1998, p. 191) ; et enfin la confirmation qui correspond à « l'acte d'affirmation du meilleur chez les autres, à notre capacité à nous relier à autrui pour mieux le comprendre ce qui exige confiance et continuité. » (Reto, 2016, p 11)

1.2.4. Qu'inclut le terme de bienveillance ? Peut-il exclure certaines notions ?

La bienveillance est un terme qui inclut diverses notions. En sus des dimensions déjà citées, la bienveillance inclut nombre d'autres notions. D'après la synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE, 2014), « La bienveillance signifie

l'intégration des personnels, des enseignants et des élèves dans une communauté éducative, intégration qui offre les ressources pour que chacun devienne « acteur » de l'éducation, acteur de sa formation ou acteur de sa profession. » (p.27). Cette définition, qui retient de multiples sens de la bienveillance, nous permet de comprendre qu'elle n'est pas seulement un état d'esprit mais elle signifie également l'inclusion de divers acteurs qui ont tous un rôle à jouer dans la formation des élèves. Les élèves tiennent un rôle actif dans cette conception et il en est de même de leurs parents qui sont inclus dans une coéducation bienveillante. Notons cependant que les études postulent que les parents sont inclus dans cette coéducation même si nous n'avons trouvé aucune étude qui confirmerait l'adhésion de ces derniers aux modèles d'éducation bienveillante. En ce sens, ce n'est plus un clivage entre parents et enseignants avec les élèves en tension entre les deux mondes qui doit exister, mais bel et bien une situation où tous les acteurs œuvrent, ensemble, pour le bien-être de l'élève (idée que l'on retrouve dans la définition de la bienveillance de Finch et Groves (1983)).

Pour comprendre ce qu'elle est la bienveillance, comment elle se traduit et ce qu'elle suppose, nous avons choisi de nous intéresser, dans un premier temps, à la bienveillance entre élèves. En effet, les échanges entre pairs constituent la majeure partie des interactions des élèves à l'école et sont donc déterminantes pour leur vécu scolaire. Cette partie nous permettra ainsi de mettre en évidence le fait que la bienveillance est un attendu tant pour les enseignants que pour les élèves.

1.2.4.1. La bienveillance entre élèves

Bien plus qu'un attendu et une posture enseignante, il s'agit également d'un attendu de la part des élèves puisque, dans le Socle commun de connaissances et de compétences, il est spécifié que l'élève : « fait preuve d'empathie, de bienveillance et de civilité envers les autres. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. » (décret n° 2015-372 du 31-3-2015).

Dans le cadre scolaire, la bienveillance est amenée à être développée chez les élèves par le biais d'acquisition de compétences, notamment en lien avec l'enseignement moral et civique, mais aussi par le biais du Socle commun. Ainsi, dans ce dernier, nous trouvons le domaine 3 :

« La formation de la personne et du citoyen » qui montre bien qu’il s’agit de former une personne dans son intégralité et non pas seulement sur le plan intellectuel. Mais la bienveillance inclut également des idées d’exigence, de climat scolaire favorable ou encore de responsabilité.

Nous avons vu que la bienveillance est une compétence qu’il s’agit de développer chez les élèves, un attendu qui suppose donc un apprentissage à part entière et qui sous-tend plusieurs notions connexes. Nous allons à présent nous intéresser à la question de l’inclusion scolaire. En effet, cette question se trouve au cœur du projet éducatif actuel et représente donc un enjeu nouveau qu’il s’agit de considérer dans le cadre d’une pratique bienveillante.

1.2.4.2. Inclusion scolaire et bienveillance

De plus, un autre aspect que nous souhaitons aborder ici est l’inclusion scolaire, elle-même liée à la bienveillance, d’après la définition de la CNIRE (2014). En effet, inclure les élèves, quelle que soit leur situation semble, au premier abord, primordial dans une logique de non-discrimination. Il s’agit là de respecter la dignité de la personne ainsi que son intégrité en situant la bienveillance dans un état d’esprit, mais aussi dans une orientation des pratiques et des comportements.

Le terme d’inclusion apparaît pour la première fois dans les textes législatifs français à partir de 2009. Mais dans la tradition orale, c’est depuis les années 2000 qu’il se substitue à celui d’intégration et désigne globalement l’école comme devant accueillir tous les enfants au sein des établissements ordinaires. (Galasso-Chaudet, N., Chaudet, V. 2015, p 129).

Dans le document du Conseil national de l’innovation pour la réussite éducative, nous pouvons lire que la bienveillance « se décline par un mode d’accueil respectant les particularités de chacun et par un mode d’apprentissage et d’éducation positif. Elle présuppose que l’école accueille tous les individus ou les membres d’un groupe dans une logique inclusive. » (2014, p.27). Cela signifie que l’attention accordée, les temps et modalités d’apprentissage doivent

être adaptés afin de permettre à chacun de bénéficier d'un climat scolaire dans lequel il puisse se sentir en sécurité.

La question de l'inclusion scolaire peut cependant poser question. En effet, comme le soulignent Nicole Galasso-Chaudet et Vincent Chaudet (2015), la scolarisation de tous les élèves permet de « s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves » mais amène également le « risque d'inclusion à « tout prix » » avec un « manque de formation des enseignants ». De plus,

la première remarque que nous pouvons faire concerne l'écart entre la prescription d'inclure l'enfant différent, l'intention de l'aider, et la capacité réelle pour l'enseignant d'y parvenir. [...] La seconde remarque, plus générale, porte sur la prescription d'inclure, en inadéquation avec les ressources matérielles et professionnelles disponibles dans le système scolaire actuel. (p. 144)

Finalement, cette inclusion « à tout prix » peut devenir source de souffrance pour certains élèves, une sorte de forçage,

obligeant dès lors l'enfant différent à se comparer à l'aune d'une normalité pourtant inaccessible pour lui, et amené à se référer constamment à son irréductible différence, tandis que le discours social, dans un déni de réalité, prétend le contraire. Souffrance également pour des professionnels qui affrontent ces mutations sans préparation aucune. (p. 144)

D'autres auteurs s'accordent également à dire que l'inclusion scolaire telle que mise en œuvre actuellement dans le système scolaire français n'est qu'une inclusion « en trompe-l'œil » (Le Capitaine, J.-Y., 2006), un « forçage intégratif » (Cormier, P., 2005).

Ainsi, la question de l'inclusion est complexe et n'en est qu'à ses prémices dans le système scolaire actuel. Nous allons à présent nous intéresser au droit à l'erreur. En effet, celui-ci représente un élément central de la pratique bienveillance puisqu'il contribue tant à l'apprentissage qu'à la sécurité affective des élèves.

1.2.4.3. *Le droit à l'erreur*

La question du droit à l'erreur semble aujourd'hui étroitement liée à la notion de bienveillance. En effet, à l'école, « l'erreur est plutôt source d'angoisse et de stress. » (Astolfi, 2020, p.9). Il s'agit donc de la comprendre, de la désacraliser afin de la transformer en outil pour apprendre et enseigner plutôt qu'en sanction d'un manque supposé de connaissance ou de travail. Pour Astolfi (2020),

Cette aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

(p. 14)

Les erreurs sont ainsi vues comme des « ratés de l'apprentissage » qui remettent en question les enseignants eux-mêmes, « à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. » (p. 16)

Aujourd'hui encore, l'erreur traduit donc une notion négative, connotant une « faute » plus ou moins grave qu'il serait nécessaire de supprimer. Cette représentation de l'erreur comme « faute » remonte au moyen-âge et, malgré les apports pédagogiques et didactiques actuels, il semble très compliqué (pour les enseignants, pour les élèves mais aussi pour les parents) de se défaire de cette mauvaise compréhension du terme. Ainsi, « Avec cette transmutation moyenâgeuse de l'erreur en faute, les apprentissages deviennent plus lourds à supporter car l'apprenant est obsédé par la peur de se tromper. » (Favre, 2015). Erreur et faute restent étroitement liés dans l'esprit et la compréhension de nombreuses personnes. Ces notions sont encore trop souvent vues comme synonymes alors que leur sens profond diffère grandement. Le CNRTL définit l'erreur comme : « Action, fait de se tromper, de tenir pour vrai ce qui est faux et inversement. » alors que la faute est définie comme : « Manquement à une règle morale, à une règle de conduite ; action considérée comme mauvaise. ». La faute sous-entend donc une idée de gravité, de quelque chose qui ne serait pas réparable, d'un « manquement » ou d'une « imperfection ». Ainsi, une étude de Favre (2015) menée auprès de plusieurs milliers de personnes depuis 1983 et qui étudie les représentations de l'erreur chez les enseignants par le biais d'une question : « Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait

une erreur. Écrivez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez. », permet de classer les réponses apportées en trois catégories : les « mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action » ; les « mots qui traduisent une tentative pour se rassurer ou persévérer » ; les « mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action ». Cette étude permet de mettre en évidence le fait que la première catégorie est celle qui apparaît le plus fréquemment tandis que la dernière catégorie n'apparaît que dans moins de 10% des cas. De plus, « ils ne sont toujours pas plus de 10 % à associer l'erreur à un sentiment positif ». Chez les élèves, trois périodes scolaires ont été mises en évidence quant à la relation à l'erreur : l'école maternelle, période pendant laquelle la relation à l'erreur n'est pas encore liée à la notion de faute. Pendant cette période, les enfants explorent et expérimentent sans crainte de jugement. Leur curiosité n'est pas entravée par la peur de se tromper. De plus, cette période de tâtonnement représente une source de motivation intrinsèque favorable aux apprentissages (Favre, 2020).

La classe de CP (cours préparatoire), « période intermédiaire » qui correspond à une sorte de transition pendant laquelle l'élève trouve une motivation extrinsèque à la note et à la remarque de l'enseignant ; enfin, à la fin du CE1 (cours élémentaire 1), « la majorité des élèves (y compris à l'université) ne travaille que si l'exercice est noté ou rapporte des points. » (Favre, 2015). De plus, les erreurs des élèves sont souvent vues par les enseignants comme relevant d'un « manque de travail », d'élèves qui seraient « non motivés et que rien n'intéresse » (Favre, 2015). L'auteur met également en évidence le fait que l'apprentissage passe nécessairement par l'erreur : « tout apprentissage conduit à se confronter à l'erreur, au non-sens et aux doutes sur soi-même, ce qui provoque une déstabilisation cognitive et affective ». Finalement, Favre propose de ne plus situer l'apprentissage dans « une logique de contrôle » (permettre aux élèves d'expérimenter et de se tromper sans risque de sanction, au sens d'une notation ou d'une appréciation négative) mais aussi de :

promouvoir une culture et une pédagogie distinguant d'une part le registre du bien et du mal, et d'autre part le registre allant du résultat attendu au résultat erroné. Il s'agit donc d'opérer une rupture épistémologique pour qu'au sein des apprentissages, la dimension axiologique (celle des valeurs) et la dimension cognitive ne soient plus confondues. Il faut par conséquent créer une rupture qui se traduise dans le langage

quotidien. Concrètement, tous les mots qui introduisent les notions de bien et de mal ne doivent plus être associés à des jugements sur l'élève ou sur sa production. L'élève n'est pas « bon » ou « mauvais », « brillant » ou « terne », il a produit les résultats attendus ou il ne les a pas encore produits ! Le travail, comme les notes, n'est pas « bon », « excellent » ou « décevant », les objectifs sont atteints ou pas encore atteints, etc. Cette distinction permettrait d'éviter de renforcer le clivage, souvent présent, entre les systèmes de valeurs profonds et implicites d'une personne et ses connaissances affichées consciemment (...). Il est fréquent que les enseignants disent à leurs élèves qu'ils ont « le droit à l'erreur », alors qu'en réalité, ils ne s'accordent pas ce droit à eux-mêmes, comme le montre le résultat de nos expérimentations (...). Cette non-congruence n'échappe pas aux élèves et risque de décrédibiliser l'enseignant à leurs yeux. La demande des élèves n'est pas d'avoir des « enseignants parfaits », [...] mais invite à se positionner en tant qu'adulte plausible, et donc comme celui qui apprend lui aussi à ne plus associer l'erreur et le registre du mal. En se présentant comme un apprenant dans ce domaine, l'enseignant peut ainsi accroître sa congruence et sa crédibilité. Ce travail commun de décontamination, associant élèves et enseignant, pourrait ainsi engendrer une sécurité cognitive incluant positivement l'instabilité des savoirs. La diminution de la peur de se tromper qui en résulterait serait favorable aux apprentissages. (Favre, 2015).

En ce sens, la bienveillance doit également induire pour l'enseignant la notion de droit à l'erreur, essentiel dans l'apprentissage et trop souvent négligé. L'erreur ne doit plus être vue comme une faute grave et issue d'une « insuffisance personnelle » qui nuirait à l'estime de soi des élèves, mais plutôt comme une occasion d'apprendre et de progresser. Nous voyons, avec la multiplicité de sens et de notions sous-tendus et inclus par la bienveillance qu'elle peut avoir ses limites dans le système éducatif tel que nous le connaissons puisque toutes ces

notions ne sont pas appliquées et mises en œuvre telles que prescrites (inclusion d'élèves à besoins spécifiques, droit à l'erreur par exemple).

Nous avons vu, dans cette partie, que le droit à l'erreur tient une place centrale dans la pratique bienveillante, qu'il contribue à l'apprentissage lorsque l'erreur est appréhendée comme valeur positive conduisant au dépassement de la difficulté et qu'elle n'est pas jugée négativement ou sanctionnée. Nous allons à présent nous intéresser aux notions opposées à la bienveillance, qui sont donc exclues d'une pratique bienveillante. En effet, pour comprendre ce qu'est la bienveillance, il nous semble essentiel d'appréhender aussi ce qu'elle n'est pas de manière à affiner sa caractérisation et ce que suppose sa mise en œuvre.

1.2.4.4. Limites de la bienveillance et notions antinomiques

Cela nous amène à réfléchir à une autre dimension portant sur les limites de la bienveillance. En effet, lorsqu'un terme inclut autant de notions et de diversité, nous pouvons penser qu'il comporte des limites et doit sous-tendre des exclusions.

La bienveillance exclut certaines notions qui se trouvent aux antipodes des valeurs qu'elle soutient dans les définitions que nous avons retenues. Nous avons ainsi écarté les idées de laxisme, de complaisance. Mais c'est aussi le refus de toutes formes de discriminations, les préjugés, les humiliations (puisqu'elles touchent à la dignité de la personne, au rapport à soi), les actes violents, l'inégalité, etc. qui sont exclus de la bienveillance. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu lire dans le document du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative : « La bienveillance est donc d'abord l'absence d'humiliation » (2014, p. 26).

1.2.5. La bienveillance dans le contexte actuel

Comme nous l'avons explicité précédemment, la question de la bienveillance est plus que jamais d'actualité et représente une question vive dans l'enseignement actuel. Pour ces raisons, de nombreux chercheurs se sont tournés vers cette question afin d'en mesurer les impacts, les effets directs et indirects. La bienveillance implique et influence de nombreux autres aspects scolaires (relations entre élèves et enseignants, relations entre pairs, climat scolaire, motivation, harcèlement scolaire, bien-être, etc.). C'est toute la vie de l'élève à l'école

qui peut être affectée par cette bienveillance (ou manque de bienveillance, selon les cas) et ainsi impacter l'ensemble de ses apprentissages, de sa motivation ou encore de son bien-être.

1.2.5.1. La refondation de l'École de la République (loi du 8 juillet 2013)

En France, il a été primordial de développer des recherches quant à ce sujet car c'est l'École tout entière qui est actuellement remise en question. Suite aux résultats PISA, AFEV, DEPP1 et autres enquêtes nationales et internationales, le système éducatif français se retrouve régulièrement mis en tension. Ainsi, les constats ont été édifiants : « elle [la France] se caractérise par un système d'éducation de plus en plus inégalitaire, par une discipline peu respectée et par un fort niveau d'anxiété des élèves. » (Reto, G. 2016, p. 2).

Suite à ces constats, et en lien avec les recherches menées, la volonté ministérielle a été de « refonder » l'école pour en faire une école bienveillante et soucieuse du bien-être de ses élèves (même si, dans les prémices de cette refondation, la bienveillance s'adressait essentiellement aux élèves les plus en difficulté). Pour ce faire, il a semblé nécessaire de « passer par la compréhension des difficultés des élèves et de leurs contextes de vie et par une conception de l'évaluation, centrée sur les progrès liés au travail personnel et à l'engagement qui fasse une place significative à l'estime de soi de l'élève. » (Breton et Delga, 2013, p. 32). Nous comprenons ici que c'est bel et bien l'Élève dans son entièreté qui doit être abordé, en tant qu'individu singulier. Il s'agit de prendre en compte cette singularité, y compris le vécu de l'élève car ce vécu peut avoir des effets sur les apprentissages et la vie scolaire. En effet, l'élève qui vient en classe est aussi et avant tout un enfant. Il n'est pas seulement un apprenant. Il vient en classe avec son expérience, ses représentations, ses problèmes personnels et ses difficultés, vécu qu'il s'agit alors de comprendre au mieux. L'enfant apprend son métier d'élève mais ne doit pas en être réduit à cette « étiquette » car il y a autant d'élèves différents qu'il y a d'enfants. Ce sont des individus singuliers qu'il est nécessaire de reconnaître et de considérer comme tels. De plus, nous observons d'autres aspects essentiels de cette recherche que sont la prise en compte des progrès, l'engagement de l'élève et l'estime de soi. Ce sont des compétences pour certaines psycho-affectives qui doivent faire partie intégrante de la formation des élèves plutôt que de nous cantonner à des aspects purement scolaires et centrés sur les disciplines.

1.2.5.2. *La notion de métier d'élève*

Afin de préciser la notion de « métier d'élève », nous allons nous appuyer sur les travaux critiques de Philippe Perrenoud dans *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?* (1996). Ainsi, « Le métier d'élève, au départ, n'était pas un concept isolé, il a été construit pour mieux comprendre sur quoi porte l'évaluation continue du travail scolaire. ». Pour Perrenoud, cette notion a ensuite évolué vers l'idée que

il s'agit d'un métier dont l'exercice est imposé, dont les modalités sont définies par d'autres, qui fait l'objet d'un contrôle permanent et donne lieu à une évaluation de la personne. Prises une à une, ces quatre caractéristiques ne sont pas propres au métier d'élève ; accumulées, elles en font un métier assez particulier, pour des raisons qui tiennent sans doute à sa vocation spécifique, faire apprendre, mais tout autant à ses conditions spécifiques d'exercice, la forme scolaire telle qu'elle se réalise dans tel système et tel ordre d'enseignement, voire dans telle discipline. (Perrenoud, 1996, p. 7)

L'auteur insiste ici sur la pression exercée sur l'enfant exerçant ce « métier d'élève ». Perrenoud met également en évidence le fait que l'élève n'est pas nécessairement un apprenant (il serait utopiste de croire que les élèves apprennent toujours tout) mais qu'il doit plutôt être désigné comme « être élève » (qui est « un statut, une condition, caractérisée par l'exercice d'un rôle spécifique » et qui « ne dit rien de l'adhésion de l'élève au projet d'instruction, ni de l'efficacité des activités engagées à ce titre. »). Une idée de « métier d'élève » non figé est également développée :

le métier d'élève peut servir d'analyseur des conditions du changement pédagogique.

Une partie des transformations apportées à l'école, les plus ambitieuses, celles qui portent sur les contenus et les pratiques, devraient ou pourraient transformer le métier d'élève. Il est donc important de se demander si telle ou telle réforme peut

avoir des incidences importantes sur le métier d'élève, le sens du travail scolaire, les stratégies qui permettent de survivre dans l'école. (Perrenoud, 1996, p. 10).

Finalement, la notion de « métier d'élève » apparaît comme permettant d'analyser les pratiques scolaires et,

En conclusion, on pourrait dire que la notion de métier d'élève est surtout utile si on ne s'empresse pas de la connoter positivement, et si on admet qu'il n'y a pas une façon unique de l'exercer, ni même une façon idéale. Comme tout métier, il est en partie défini par l'institution : c'est sa face *visible* ; mais il n'est pas entièrement sous contrôle : c'est sa face *cachée*, avec tout ce qui permet aux élèves de survivre et ne pas être complètement aliénés. (Perrenoud, 1996, p. 13)

En 2014, le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative a publié un rapport dans lequel il explique que « l'idée de la bienveillance s'est imposée : la bienveillance est la condition nécessaire à l'engagement mais aussi à l'efficacité de l'école. » En ce sens, il s'agit de développer les formations à la bienveillance pour sensibiliser tous les acteurs de l'école à son importance. Néanmoins, et comme nous le verrons dans un autre point de cet écrit, cette formation semble encore être très peu développée, même si elle repose sur de réelles recommandations.

1.2.5.3. Deux études finlandaises

Une étude finlandaise, a été conduite par M. Siekkinen (Siekkinen et al., 2013), les enseignants ont été interrogés sur leur façon d'enseigner, le stress, les buts et pratiques pédagogiques et sur d'autres pratiques de classe telle que la prise en compte des élèves à besoin spécifiques. La bienveillance est étudiée par le prisme d'une attitude empathique et chaleureuse et par les interactions entre élèves et enseignants. Cette étude montre que les enseignants bienveillants qui mettent en place une atmosphère positive induisent, chez leurs élèves, une plus grande motivation et des compétences accrues, notamment en écriture, lecture et arithmétique. Cette étude a été menée sur 10 ans (entre 2006 et 2016), dans 70 classes finlandaises et prend

en compte les enseignants, les élèves mais aussi les parents. Elle s'intéresse à l'apprentissage, à la motivation et aux problèmes de comportement des élèves dans différents contextes interpersonnels (école, maison, groupes de pairs). Elle met en évidence un point essentiel lié à la bienveillance : au niveau des apprentissages, l'interaction entre les enseignants et les élèves serait plus importante que les moyens matériels et la taille des classes. Par le biais de cette étude, nous voyons, à nouveau, que la bienveillance est primordiale et que les recherches actuelles tendent, de plus en plus souvent, à mettre en exergue son lien étroit avec les apprentissages et la motivation.

Une autre étude finlandaise : « Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school » (Lerikkanen et al. 2016), menée auprès de 1132 élèves de 93 classes différentes montre quant à elle l'importance de la centration sur l'élève (mettre l'élève au centre des apprentissages). En effet, cette étude tend vers l'idée qu'une pédagogie centrée sur l'élève contribue positivement à l'acquisition de compétences scolaires (notamment en lecture et en mathématiques qui sont les deux domaines étudiés spécifiquement dans cette étude). De plus, cette pratique ne dépend pas des compétences initiales des élèves. A l'inverse, une pédagogie directive (dans laquelle l'enseignant contrôle toutes les facettes de l'apprentissage), est négativement associée au développement de compétences en lecture (notamment pour les élèves possédant des compétences moyennes ou élevées en lecture au début de leur scolarité). Finalement, ces résultats mettent l'accent sur l'importance d'une pédagogie bienveillante centrée sur l'élève dans le développement de compétences scolaires. Ainsi, ces deux études scientifiques démontrent un lien solide entre climat scolaire (avec tout ce que ce dernier implique au niveau relationnel, psychologique et affectif) et qualité du développement des apprentissages.

1.2.5.4. La notion de climat scolaire

Pour définir ce qu'est le climat scolaire, nous allons nous appuyer sur le rapport de Debarbieux et al. (2012) intitulé *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration* réalisé à la demande du conseil scientifique de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) et rédigé par un comité international de chercheurs et d'experts de terrain. Nous pouvons lire ici que

Travailler sur la notion de « climat scolaire » est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances, ce n'est pas un simple ajout plus ou moins utile aux missions « fondamentales » de l'école. (Debarbieux et al., 2012, p. 1).

Nous pouvons donc identifier une première importance du climat scolaire qui joue un rôle dans les apprentissages des élèves. Cependant, la définition du climat scolaire est complexe car elle est multifactorielle et aujourd'hui encore aucun consensus n'a été trouvé pour sa définition. C'est un « processus complexe et mouvant ». Le texte de Debarbieux et al. cite le National School Climate Center (Cohen et al., 2009) qui propose de le définir en ces mots :

Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. La violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature. (Debarbieux et al., 2012, p. 2)

Notons l'accent mis dans cette citation sur l'ensemble des composants qui constituent le « climat scolaire ». Elle nous permet de comprendre que le climat scolaire est subjectif et qu'il se vit, qu'il se ressent, dépendamment des individus qui sont inclus dans le groupe. Le climat scolaire ne se limite donc pas à l'individu qui le perçoit. Une autre idée intéressante repose

sur le fait que le climat scolaire n'est pas limité à l'effet du groupe classe et aux élèves. Il inclut également tous les acteurs éducatifs et n'est donc pas limité à l'enceinte purement scolaire. Plus loin, nous pouvons lire que pour le *School Climate Center*,

le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. (cité par Debarbieux et al., 2012, p. 3)

Cette définition fait sens pour Cohen et ses collègues pour lesquels le climat scolaire est composé de 5 éléments principaux : « les relations », « l'enseignement et l'apprentissage », « la sécurité », « l'environnement physique » et « le sentiment d'appartenance ». A ces 5 éléments s'ajoutent d'autres facteurs tels que « la participation des élèves (les élèves se sentent engagés dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs) », « une réaction face aux comportements à risque », « une attention portée par l'école à la vie familiale (les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale). » (p. 3) Ainsi, nous comprenons l'importance d'un climat de classe positif pour favoriser les apprentissages des élèves. De plus, le climat de classe est corrélé à la bienveillance des enseignants et notamment à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves (respect, encouragement, etc.). Une étude menée par Astor, Benbenishty et Estrada (2009) en Israël met cette idée en exergue en démontrant que le facteur « relations professeurs-élèves » joue directement sur « la baisse des résultats obtenus par les élèves de 13-14 ans aux tests de mathématiques et de langue. » Ils en arrivent également à la conclusion qu'un « bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. » Finalement, un dernier aspect qu'il semble intéressant de mettre en avant est le fait que

un haut niveau d'exigence est un standard indispensable (voir synthèse Hugonnier, 2010 pour l'école primaire). Il va de soi que ce haut niveau d'attente en faveur des élèves n'est

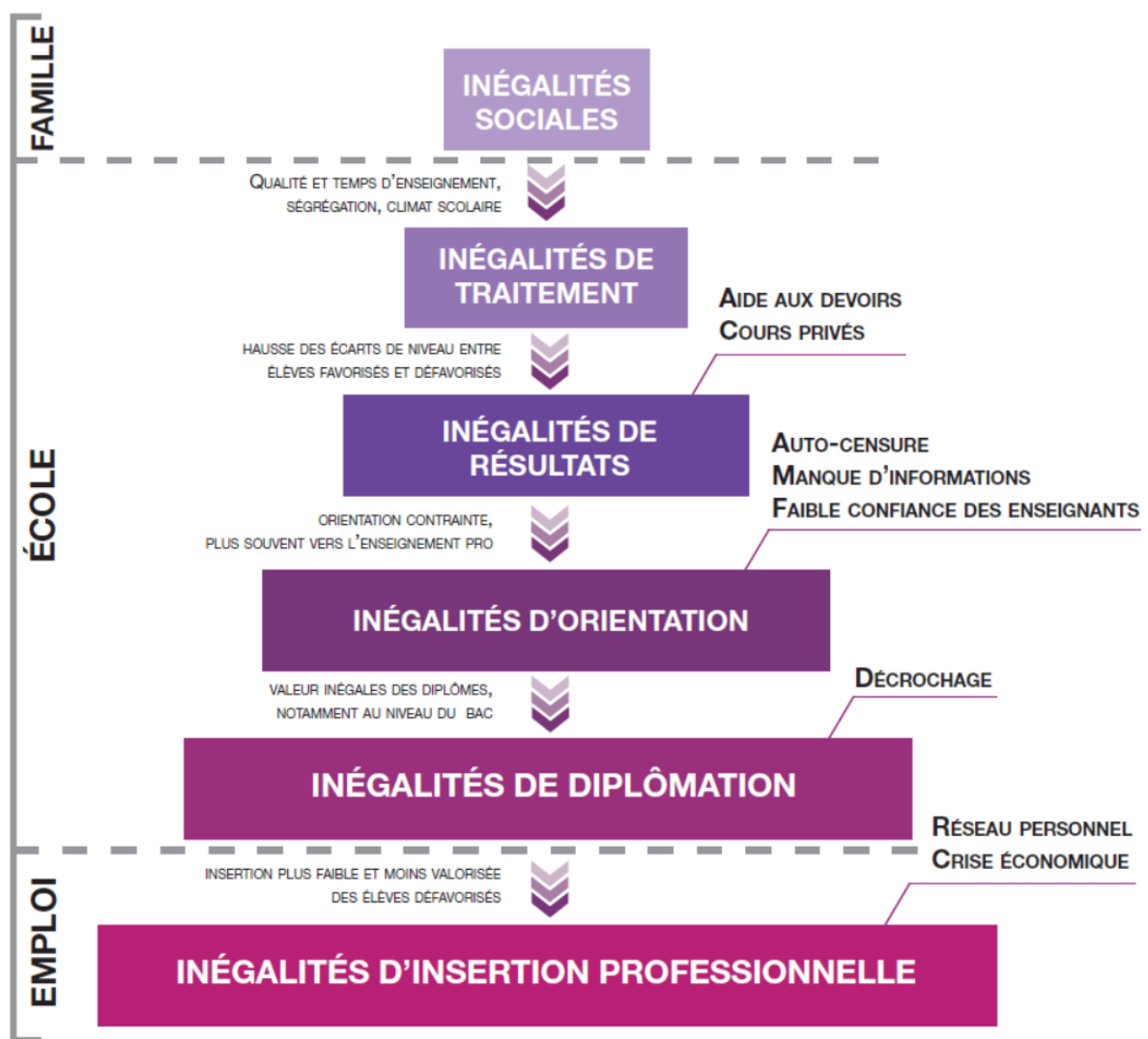
pas contradictoire, au contraire, avec une approche différenciée, souple et encourageante. (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009).

A nouveau, la bienveillance semble de mise pour favoriser le bien-être et le développement personnel des élèves. Tout comme l'exigence ne signifie pas un autoritarisme démesuré, la bienveillance n'est pas non plus une forme de laxisme. En effet, comme le souligne la définition de la bienveillance selon Hugonier (2010) et en lien avec ces auteurs, nous comprenons que la bienveillance est étroitement liée à l'exigence et que ces deux notions sont réellement compatibles. Ainsi, comme le souligne l'étude PISA (2009), « des relations positives entre enseignants et élèves favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs, et enfin, encouragent et renforcent l'adhésion à des objectifs propices à l'apprentissage (Birch et Ladd, 1998) ». (OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV, p. 96). La notion de climat scolaire sera abordée de manière plus approfondie dans la suite de cet écrit.

En conclusion, comme le souligne Aziz Jellab (2019), « La notion de bienveillance paraît aujourd'hui aller de pair avec l'émergence de plusieurs catégories discursives mettant en jeu une sorte de « care éducatif », comme les termes de bien-être, de climat scolaire apaisé, etc. » (p. 5). Il ajoute également que « L'horizon d'une école bienveillante est et doit-être la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture, mais également le fait de doter chaque élève de ressources lui permettant de s'affronter au monde de manière confiante et lucide. » (p. 7). Nous comprenons ainsi que la bienveillance doit être développée car elle est fondamentale pour tous les aspects scolaires et psycho-affectifs de la vie de l'élève à l'école mais aussi dans sa vie extérieure car l'école n'est pas un lieu clos et la vie de l'élève ne s'arrête pas au pas de la porte de l'école. C'est un lieu qui fait partie intégrante de sa vie et il est de notre devoir de prendre en compte cette particularité pour ne plus seulement voir des élèves mais des individus à part entière. C'est d'ailleurs en ce sens et au fil des recherches que se sont développées de nouvelles pédagogies que nous allons à présent aborder.

1.2.5.5. *Les inégalités du système scolaire français et les préconisations du CNESEO*

Enfin, en 2016, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO) publiait un rapport intitulé « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? » Ce dossier montre, comme son nom l'indique, l'inégalitarisme du système scolaire français et résulte de deux années de recherches. Nous pouvons ainsi lire que le système scolaire français accentue certaines inégalités mais en fabrique également de nouvelles. Nous trouvons dans ce rapport le schéma suivant qui met en évidence les inégalités créées par l'école.



Source : Cnesco

CNESEO. (2016). Dossier de synthèse. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* (p. 13)

En ce qui concerne la bienveillance en tant que telle, le rapport montre que ce sont les élèves issus de milieux favorisés qui en bénéficient le plus de la part des enseignants et, à nouveau, les élèves issus de milieux défavorisés se trouvent lésés. Cela crée de nouvelles inégalités et un cercle vicieux, qui se trouve être aux antipodes de la bienveillance, se met en place.

La FCPE, de la FNAME et de la FNAREN (2013) décrivent une situation bienveillante comme devant être juste. Pour que l'école devienne plus juste et égalitaire, le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) préconise un certain nombre de mesures que nous souhaitons exposer car elles résultent d'une large concertation entre chercheurs français et étrangers de plusieurs domaines de recherche (sociologues, économistes, didacticiens et psychologues), et dont certaines nous semblent être très pertinentes et en lien avec notre sujet. Il s'agit tout d'abord de « clarifier la vision de justice à l'école » afin de permettre aux idées nouvelles (discrimination positive, équité, etc.) de s'imposer dans la société. « Reconnaître l'élève mais aussi l'enfant en intégrant les différentes dimensions de sa vie à (et dans) l'école », « Développer la prévention contre la ségrégation » ou encore « Assurer des conditions matérielles suffisantes aux apprentissages pour les élèves les plus démunis ». (CNESCO, 2016, p. 108))

1.2.5.6. Particularités du système éducatif français

Le système éducatif français possède de nombreuses spécificités qui s'expliquent « par l'histoire de l'école républicaine et par la manière dont elle a résolu les conflits entre les intérêts potentiellement divergents des différents groupes sociaux. » (Laparra, 2011, p. 47). Aujourd'hui, le système scolaire français nous apparaît comme étant très inégalitaire avec « un échec scolaire important dans les classes sociales les moins favorisées économiquement et culturellement » (Laparra, 2011, p. 47). D'après le rapport PISA (2003), cité par le rapport du Cnesco (2016), « la France apparaît désormais comme le pays le plus inégalitaire [parmi les pays de l'OCDE] en matière d'inégalités scolaires d'origine sociale. » (p. 40). Ainsi, « l'école en France est peu efficace et de moins en moins équitable. Elle ne parvient pas à faire acquérir les compétences de base à tous les élèves alors même que c'est l'une des missions fondamentales de l'enseignement obligatoire. » (Cnesco, 2016, p. 40). De plus,

Le système éducatif français s'est structuré depuis la Révolution autour d'un principe d'égalité des chances méritocratique, qui s'est traduit progressivement par la promotion d'un enseignement unique pour tous les élèves, dont la mesure phare est la mise en place du « collège unique » par la loi Haby, en 1975. L'objectif clairement annoncé de faire réussir les élèves en offrant un enseignement identique à tous, et de permettre aux élèves les plus « méritants » de se distinguer, atteint sans doute certaines limites, dans la mesure où les inégalités sociales se trouvent amplifiées par le système scolaire lui-même. (Cnesco, 2016, p. 13).

Nous comprenons ici que la volonté de permettre à chacun de réussir, selon un principe méritocratique, quelle que soit son origine sociale ou culturelle (idée d'égalité des chances) n'est aujourd'hui qu'une utopie qui semble difficilement atteignable. L'inégalité est définie comme une

différence en termes d'accès à des ressources socialement prisées ; dans le cas d'inégalités scolaires, les biens distribués par l'école, tels que l'apprentissage, le diplôme, les compétences, sont alors inégalement répartis entre les élèves selon leur origine sociale, leur origine migratoire, leur sexe, etc. (Cnesco, 2016, p. 14).

Le système scolaire français est très marqué par une volonté d'égalité des chances mise en œuvre par le biais d'une « égalité stricte de traitement » (Cnesco, 2016, p. 15). Pour ce faire, une place importante est accordée à la notation, à l'évaluation, la sélection ou encore la compétition :

Notre système éducatif français est fortement marqué, dans sa forme et son organisation, par cet idéal méritocratique : la difficulté à s'accorder sur des temps de progression des apprentissages différenciés selon les enfants, la place centrale de l'évaluation quantitative à travers la notation, même dans les classes de l'enseignement obligatoire qui pourtant ne nécessite ni sélection, ni classement des

élèves, la forte concurrence entre les élèves et les phénomènes associés (anxiété des enfants face au stress de la notation, recours à des cours particuliers...). (Cnesco, 2016, p. 15).

Depuis les années 80, l'équité est venue s'ajouter à cette volonté méritocratique et à la notion d'égalité des chances. L'objectif de l'équité est « de donner plus à ceux qui ont moins, et de limiter ainsi les inégalités de résultats. » (Cnesco, 2016, p. 15). Mais, comme le montre le rapport du Cnesco (2016), *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* « cette vision peine à s'imposer dans l'école française » (p. 15),

L'enseignement en France s'est structuré autour du principe d'égalité des chances et de la méritocratie : les élèves sont censés recevoir la même éducation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et familiales, et leur réussite ne doit être due qu'au mérite individuel (travail, compétences,...) ; il s'agit de l'idée phare de l'école républicaine, dont le collège unique a hérité à sa création. Cependant, l'existence d'inégalités de réussite à l'école – entre des groupes d'élèves – révèle les limites de ce principe : des inégalités initiales, hors de l'école, se reflètent au sein du milieu scolaire. Felouzis et al. (Cnesco, 2016) insistent sur le fait que les élèves ne sont pas égaux selon leur origine socio-économique et culturelle, et qu'un enseignement unique engendre et amplifie ces inégalités ; le concept de méritocratie néglige alors le fait que le mérite est intrinsèquement lié aux conditions socioéconomiques des élèves. (p. 15)

Dans une idée de bienveillance, nous comprenons donc qu'il est essentiel de tenir compte de ces inégalités issues de la vie personnelle de l'élève pour ne pas creuser les écarts et amplifier les inégalités. Le principe méritocratique ne permet pas cela puisque, par définition, dans ce système les enseignants devraient enseigner sans tenir compte des différences et des difficultés des élèves, sans différenciation. Il s'agirait alors d'enseigner à tous la même chose sans tenir compte du rythme d'apprentissage inhérent à chacun. Or l'école a aussi pour mission de « favoriser l'épanouissement de tous les élèves » (Cnesco, 2016, p. 16).

Si l'introduction de l'égalité des chances peut se comprendre après les paliers d'orientation, en ce qui concerne l'enseignement obligatoire qui doit transmettre un bagage de compétences obligatoires pour s'insérer dignement dans la société, c'est le principe de justice du besoin qui doit s'imposer [...]. L'objectif de l'enseignement obligatoire devrait donc être « l'égalité des acquis » : il ne s'agit pas seulement de garantir l'égalité formelle entre élèves, mais de tendre vers une plus grande égalité réelle des acquis, en instituant la période de scolarité obligatoire comme moyen de faire acquérir par tous un ensemble à partager socialement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir, pour reprendre des termes un peu anciens, ou encore un socle commun de connaissances, de compétences et de comportements. (CNESCO, 2016, p. 16 – 17).

Cette conclusion du CNESCO nous amène à penser qu'il serait préférable de retarder la compétition, la notation et la sélection des élèves pour permettre à chacun d'acquérir les mêmes savoirs et ainsi de permettre l'égalité réelle.

Les inégalités sociales sont liées au fait que « les élèves arrivent inégaux à l'école en termes de bagage culturel, de niveau de langage, de familiarité avec les références valorisées à l'école » (CNESCO, 2016, p. 17). Cette première forme d'inégalité issue du milieu familial touche directement le milieu scolaire. En effet, si les élèves arrivent à l'école avec de telles disparités, il est essentiel de ne pas les considérer comme égaux au niveau de leurs acquis. Les apprentissages reposent sur des prérequis or, si les élèves ne possèdent pas les mêmes connaissances, il semble essentiel de mettre en œuvre la différenciation au sein des classes. Or, souligne le rapport du CNESCO (2016) « D'autre part, la thèse de la discrimination systémique incorpore la dimension institutionnelle : l'offre éducative, dans les faits, n'est pas « indifférente aux différences », mais donne plus aux élèves qui ont déjà le plus. » (p. 18). C'est ici une autre origine d'inégalité qui est développée par le CNESCO. Cet aspect est lié à une forme de ségrégation scolaire toujours présente malgré la volonté de mixité sociale (avec par exemple la mise en œuvre d'un « assouplissement de la carte scolaire (2007) » (CNESCO, 2016,

p. 32). « Les contextes fortement ségrégués socialement et scolairement des établissements français ne constituent pas des conditions d'apprentissage porteuses pour les élèves en difficulté, ni des situations de travail favorables pour les enseignants ou bénéfiques en termes de climat scolaire. » (CNESCO, 2016, p. 32). La ségrégation scolaire a un impact important

sur les apprentissages des élèves en difficulté (Rompré, Cnesco, 2015). L'absence de mixité sociale est aussi particulièrement nocive pour le climat scolaire et la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés. La ségrégation sociale est associée à des attitudes moins citoyennes, moins tolérantes, des capacités de communication et de délibération moins approfondies, une défiance dans les institutions plus élevée... (p. 33).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'égalité des chances (telle que vue dans le système méritocratique encore largement répandu en France aujourd'hui) ne semble pas être une solution efficace pour lutter contre les inégalités. Au contraire, nous avons pu voir que le système scolaire français est très largement inégalitaire et que les inégalités liées à la vie de l'élève tendent à être renforcées et amplifiées à l'école, notamment en raison de la ségrégation sociale et scolaire toujours en œuvre en France. Le rapport du CNESCO (2016) propose ainsi la piste développée par le philosophe John Rawls (1987) qui serait de mettre en œuvre non pas une égalité stricte mais plutôt une

« égalité équitable des chances », selon laquelle l'école ne devrait plus garantir l'égalité formelle entre élèves, mais faire en sorte que le sort des plus défavorisés ne dépende plus de leurs positions initiales. La vision de Rawls fait donc évoluer l'objectif de l'école, de l'égalité des conditions à l'équité, qui consiste en la maximisation de la position des plus désavantagés ; il ne s'agirait donc plus de concevoir une école avec une unique offre éducative. (p. 18).

Ainsi, cette « égalité équitable des chances » pourrait être une piste pour réduire les inégalités. Dans cette idée, il s'agirait de mettre en œuvre une inégalité volontaire (donner

davantage à ceux qui en ont le plus besoin, différencier les apprentissages en fonction des besoins) qui permettrait alors à chaque élève d'avoir des chances équitables d'apprendre et de développer ses potentialités.

1.2.6. Courants pédagogiques et bienveillance

En lien avec le développement des recherches sur la bienveillance, certains courants pédagogiques ont vu le jour. Nous proposons, dans cette partie, une liste non-exhaustive de diverses pédagogies dont nous allons montrer qu'elles sont liées à la bienveillance, et que nous tentons de présenter de manière succincte. Ce descriptif se base sur l'analyse menée par Gérard Barnier (formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille) dans une conférence intitulée *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques* (2003).

1.2.6.1. Développement de la pédagogie au XIX^{ème} siècle

Au XIX^e siècle, à la suite de la Révolution Industrielle, plusieurs expérimentations pédagogiques ont été mises en place. En effet, la société se développe et lutte pour la mise en place de valeurs de solidarité et de coopération (plutôt que l'individualisme et la compétition). Nous allons nous intéresser ici aux expérimentations de Paul Robin et de Francisco Ferrer décrites par Barnier (2003).

Le français, Paul Robin, a mis en place des expérimentations pédagogiques dans son école (*l'orphelinat de Cempuis*) entre 1880 et 1904. Les idées qui y ont été développées ont, pour certaines, été reprises plus tard et font encore partie de la pédagogie française actuelle. Ainsi, Robin propose, dans cette école, de permettre la mixité entre filles et garçons, de développer les activités manuelles, l'imprimerie, d'utiliser des tests pour repérer les aptitudes des élèves, de proposer une orientation professionnelle ou encore d'amener les élèves à sortir de l'école pour apprendre, par le biais de promenades. Dans ce que Barnier (2003) qualifie d'« éducation intégrale », il met en évidence l'« aspect fédérateur » de cette pédagogie. En effet,

l'éducation intégrale « tend au développement progressif et bien équilibré de l'être tout entier ». C'est une éducation à la fois physique, intellectuelle et morale, qui

implique la santé, la sensibilité, le savoir et le faire. L'homme est à la fois un individu et un être social, et l'éducation doit indissociablement favoriser l'un autant que l'autre.

(Barnier, 2003, p. 19).

Cette première expérimentation était donc déjà liée à la bienveillance. Un parallèle peut ainsi être fait entre le « développement progressif et équilibré de l'être tout entier » et l'« approche différenciée » dont parle Hugonier (2010) dans sa définition de la bienveillance. De plus, par « bien équilibré », nous pouvons entendre le bien-être de l'élève qui est quant à lui présent dans les définitions de Finch et Groves (1983) mais aussi dans celle du CNRTL (« vise le bien et le bonheur d'autrui »). Enfin, nous pouvons voir que Robin prend déjà en considération l'élève en tant qu'individu dans son intégralité (il est élève autant qu'enfant) alors que cette question est encore d'actualité aujourd'hui.

Francisco Ferrer (1859 – 1909) s'inscrit également dans la lignée des pédagogues développant la bienveillance dans leurs écoles. L'école de Ferrer est une école laïque, ouverte à tous. Il critique l'Etat « à qui il reproche de faire davantage de dressage que d'éducation véritable » (Barnier, 2003) dans ses écoles. Nous nous rapprochons ici de la définition de la bienveillance de Aobandea (2018) qui conteste lui aussi toute forme de dressage. D'après Barnier, l'école de Ferrer est une

école centrée sur l'enfant. Vise « le développement de toutes les facultés de l'enfance ». On retrouve là l'idéal de l'éducation intégrale cher à Robin. L'enfant est reconnu comme capable de faire preuve de volonté, de se diriger par lui-même. Il y a le souci de favoriser l'autodiscipline et l'autonomie de l'enfant. Du coup, l'enseignant est davantage quelqu'un qui encadre les activités et qui soutient l'enfant dans ses efforts. Entraide et coopération entre élèves sont fortement encouragées et facilitées.

(Barnier, 2003, p. 20).

C'est donc à nouveau une caractéristique de la bienveillance qui est développée ici. En effet, la question de l'autonomie a été développée dans la définition de la bienveillance par Aobandea (2018). Nous pouvons également faire un parallèle entre l'enseignant qui encadre

et donc l'élève qui tient une place centrale dans ses apprentissages et la notion d'« acteur éducatif » développée par Chalmel (2018). Cette idée est également reprise par Perrotin (2010) dans sa définition de la bienveillance puisqu'il propose lui aussi d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Enfin, la notion d'« école centrée sur l'enfant » est reprise dans la définition de la bienveillance par la FCPE, la FNAME et la FNAREN (2013) mais aussi par Meirieu (2017).

Finalement, tout au long du XIXe siècle, les innovations et expérimentations ont été nombreuses et ont permis d'impulser de nouvelles idées, de nouveaux courants pédagogiques. C'est lors de cette période que l'idée d'enfant au centre s'est développée plus largement. Ainsi,

Ce recentrage sur l'enfant nécessite de bien le connaître, d'en avoir une vision plus juste. Or, en cette fin de XIXe siècle, la psychologie qui accède au statut de discipline scientifique expérimentale, rend possible l'étude de l'enfant. C'est elle qui va servir de base et de référence aux pratiques pédagogiques nouvelles. Celles-ci se caractérisent par la volonté de partir des besoins et des intérêts profonds des enfants, de les mettre en activité en recherchant le meilleur équilibre possible entre les sollicitations manuelles et intellectuelles, de favoriser leur créativité. Dans cette école nouvelle, le maître n'est plus simplement celui qui enseigne par transmission de savoirs mais celui qui fait agir l'élève, qui mobilise son activité, qui l'accompagne dans ses efforts. (Barnier, 2003, p. 20)

1.2.6.2. La pédagogie à la fin du XIXème et au XXème siècle

A la fin du XIXe siècle, c'est John Dewey qui met lui aussi en place de nouvelles expérimentations pédagogiques. Dans son « école laboratoire », Dewey développe des idées de coopération et d'entraide. Les élèves apprennent en faisant (*learning by doing*) :

(L')expérience comme fil conducteur de l'éducation, dans sa capacité à tisser des liens entre le savoir et le faire, la pensée et l'action, l'esprit et le corps, l'héritage du passé et la prospection de l'avenir. Il conçoit l'éducation comme « une reconstruction continue de l'expérience ». (Barnier, 2003, p. 21).

Dewey se rapproche de l'éducation bienveillante dans la mesure où les interactions sont primordiales (en lien avec la définition de la bienveillance par Finch et Groves, 1983). La question de l'autorité y apparaît également. Ainsi, « Dewey évite autant que faire se peut un contrôle de ce que font les enfants par l'imposition d'une autorité extérieure. Il tend à y substituer une forme d'autorité qui soit partie prenante des situations de vie et d'activités. » (Barnier, 2003, p. 21). Ce rejet de l'autorité imposée par l'enseignant est repris dans la définition de la bienveillance d'Aobandea (2018) qui parle de « rejet des formes despotiques d'autorité ». Pour Dewey, ce sont les situations d'apprentissage mises en place qui permettent de réduire les « interventions autoritaires du maître. Ceci différencie l'école nouvelle de l'école traditionnelle. » (Barnier, 2003, p. 22). En ce sens, l'école traditionnelle serait définie par un enseignant exerçant l'autorité et faisant régner la discipline tandis que dans l'école nouvelle c'est « la nature du travail proposé aux élèves qui est la source première de la discipline. Ce travail apparaît comme une entreprise sociale à laquelle les élèves contribuent et dont ils se sentent responsables » (Barnier, 2003, p. 22). Dewey développe ainsi les notions d'intérêt et de motivation qui sont encore omniprésentes dans l'enseignement actuel :

Le principe pédagogique de l'intérêt exige que les sujets eux-mêmes soient choisis en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions ; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas cette connexion) le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable. (...) On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et

désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant ; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser ; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. [...] Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal. (Dewey, 1976, p. 41).

Nous comprenons, dans cette citation, qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves pour qu'ils en saisissent le sens et pour que l'apprentissage leur soit profitable. L'intérêt de l'enfant est changeant et dépendant de sa vie personnelle. Il semble donc nécessaire que l'enseignant connaisse suffisamment ses élèves pour leur proposer des situations proches de leur développement et de leur vécu pour susciter leur intérêt. Cet intérêt pourra alors servir de point de départ à l'apprentissage. Ainsi, Dewey exprime et explicite, dans cette citation, l'importance de susciter l'intérêt des élèves car ce dernier est, pour lui, à la base et source d'apprentissage.

Une autre expérimentation pédagogique qui semble intéressante est celle conduite par Edouard Claparède (1873 – 1940). En effet, Claparède est un pédagogue mais aussi un psychologue qui lie ces deux aspects professionnels pour développer l'idée selon laquelle la psychologie est à la base de la pédagogie. Claparède s'inscrit dans la lignée de Dewey dans la mesure où il considère lui aussi « l'activité intellectuelle comme une fonction vitale » (Barnier, 2003, p. 22). Pour Claparède, l'intelligence de l'enfant lui permet de s'adapter aux diverses situations (idée reprise ensuite par Piaget). Il met également en exergue le fait que l'éducation doit permettre « le développement de l'individualité et du sens social » (Barnier, 2003, p. 23)

qui sont jusqu'alors selon lui absents des écoles de cette époque. Il propose ainsi de développer, au sein des classes, une pédagogie basée sur l'entraide, la coopération, la communication ou encore l'intérêt mutuel. Nous retrouvons ici des notions liées à la bienveillance, en lien notamment avec la définition de cette dernière par Reto (2018) qui parle de « la connaissance et la reconnaissance de soi et de l'autre » et de Chalmel (2018) qui propose une « ouverture sur l'autre ». A nouveau, nous retrouvons l'idée d'une autorité qui

ne se présentera plus comme quelque chose d'arbitraire qu'on impose aux enfants de l'extérieur, mais comme un moyen de réguler la vie collective. C'est dans cette perspective qu'il préconise le self-government. Cette conception de l'éducation et de l'enseignement veut « prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires » (Barnier, 2003, p. 23).

Enfin, comme chez Dewey, la place de la motivation est centrale puisque les enseignants « auront à stimuler l'intérêt des enfants, à éveiller leur curiosité, leurs besoins moraux et intellectuels. » (Barnier, 2003, p. 23). La notion de « besoin » se retrouve d'ailleurs dans la définition de la bienveillance de Gausse (2013), de Finch et Groves (1983) et de Chalmel (2018).

A la même période, Maria Montessori a elle aussi développé un nouveau courant pédagogique qui servira de modèle lors de la création des écoles maternelles en France. Pour elle, le développement de l'enfant passe par différentes étapes qu'il s'agit de respecter, dans une perspective constructiviste. Ainsi, « l'enfant est la partie la plus importante de la vie de l'adulte. Il est le constructeur de l'homme » (Montessori, 1936). L'enseignant est ici un accompagnateur du développement de l'enfant qui aménage l'environnement pour lui permettre de développer ses potentialités plutôt que de le « façonner ». Cette même idée est développée par Aobandea (2018) qui refuse toute forme de conditionnement dans sa définition de la bienveillance et par la FCPE, la FNAME et la FNAREN (2013) qui parlent eux aussi des potentialités de l'enfant. Dans la pédagogie de Montessori, la notion de liberté est essentielle puisque l'enfant est libre de choisir ses activités, ses supports, ses apprentissages : « l'enfant devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements » (Montessori, 1936). Pour Montessori, l'enfant traverse

des « périodes sensibles » pendant lesquelles il est particulièrement disposé à apprendre et progresser. Comme le montre Barnier,

Cette idée de périodes optimales d'apprentissage rejoint la « *zone de prochain développement* » de Vygotski. Pour ce dernier l'apprentissage devient source du développement, source du nouveau « lorsqu'il s'effectue dans les limites de la période déterminée par la zone de proche développement » (Vygotski, cité par Barnier, 2003, p. 24).

L'activité individuelle permet à l'enfant de se développer, d'être stimulé (en lien avec les questions de motivation) et les échanges entre pairs nourrissent cette dernière, permettent « la construction de soi et la socialisation » (Barnier, 2003, p. 24). Finalement, pour Montessori, l'enseignant doit aider l'enfant à faire seul :

... les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un est l'étude et la formation de la personnalité (c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres), pour le diriger ensuite selon ses tendances reconnues ; l'autre est l'obligation de laisser l'enfant libre. C'est la vieille question de la liberté dont l'origine remonte, en France, à J.-J. Rousseau, son précurseur théorique. [...] l'enfant lui-même demande à l'adulte-serviteur d'être aidé, en lui disant : « Aide-moi à agir seul ». L'enfant, en effet, se développe dans son ambiance par sa propre activité, mais il a besoin de moyens matériels, de directions, de connaissances indispensables. C'est l'adulte qui doit pourvoir à ces besoins nécessaires. Il doit donner et faire tout juste ce qu'il faut pour que l'enfant puisse agir utilement par lui-même ; s'il fait moins que le nécessaire, le petit ne peut agir utilement ; et s'il fait plus qu'il ne doit et s'impose ou se substitue à l'enfant, il détruit en lui l'impulsion créative. Il existe donc une intervention qu'on peut déterminer ; il y a une limite parfaite à atteindre qui pourrait s'appeler le seuil de l'intervention. (Montessori, citée par Böhm, 1995, pp. 146-150)

Adolphe Ferrière (1879 – 1960) est un partisan de l'école nouvelle, membre fondateur du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) qui milite pour la mise en place d'une école avec « trois visées essentielles : - que l'école soit une vie ; - que l'enfant conjugue discipline et liberté ; - que la classe constitue une véritable communauté enfantine. Comme chez Dewey et Claparède, le self-government est encouragé. » (Barnier, 2003, p. 25). A nouveau, dans cette école nouvelle, la bienveillance est présente puisque la pédagogie est centrée sur l'enfant et que la différenciation pédagogique est pratiquée.

Roger Cousinet (1881 – 1973), inspecteur français et fervent défenseur des mouvements d'éducation nouvelle, inspiré par les travaux de Dewey, a mis en place des expérimentations pédagogiques dans des écoles françaises à partir de 1920. Pour lui, les enseignants devraient « se mettre à la disposition des élèves en les accompagnant dans leurs apprentissages. » (Barnier, 2003, p. 26) : « Il les aide, il collabore à leur apprentissage... Les élèves trouvent un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir. » (Cousinet, 1959. Cité par Barnier, 2003, p. 26). Pour Cousinet, il est également essentiel que les élèves coopèrent avec leurs pairs pour apprendre dans les meilleures conditions : « le groupe contribue à la formation de l'individu des points de vue social, moral et intellectuel. Sur ce dernier plan, le groupe est un espace interactif d'échanges où chacun peut mettre sa pensée à l'épreuve de celle des autres. » (Barnier, 2003, p. 26). Nous nous rapprochons ici de l'idée de « conflit socio cognitif de Doise et Mugny (1997), défini comme : « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale. ».

Dans la même lignée, Célestin Freinet a lui aussi œuvré au développement de la pédagogie coopérative. La pédagogie de Freinet est basée sur la coopération, la communication, les échanges entre élèves, *le tâtonnement expérimental* (défini comme une activité personnalisée et organisée par l'enseignant par le biais d'une situation problème avec, si nécessaire, des étayages (dont parle notamment Bruner)), etc. Il met en place une école centrée sur l'enfant (en se rapprochant ainsi de la définition de la bienveillance de la FCPE, de la FNAME et de la FNAREN, mais aussi de Meirieu).

Chez Freinet, la coopération reflète un choix politique, éducatif et de socialisation.

Coopérer est une nécessité vitale : cela permet à la fois de tisser des liens sociaux, de

cimenter un groupe (ici, au moins déjà le groupe-classe) tout en permettant la reconnaissance identitaire de chaque enfant. (Barnier, 2003, p. 27).

Nous retrouvons ici un autre aspect de la bienveillance puisque l'enfant n'est pas seulement un élève, c'est un individu à part entière, un « être social appartenant à une communauté » (Barnier, 2003, p. 27) qui est pris en compte au sein de la classe. Un autre point essentiel de la pédagogie de Freinet est la vie coopérative. En effet, pour lui, la vie coopérative est un choix :

politique : privilégiant la coopération contre la compétition ; éducatif : visant le développement de l'individualité et de la socialisation ; pédagogique : facilitateur des apprentissages. La coopérative scolaire, avec ses règles et l'esprit de coopération qu'elle sous-tend, constitue un cadre institutionnel d'éducation à la citoyenneté. Sur un plan plus pédagogique, l'organisation coopérative de la classe ne peut que favoriser : les interactions entre élèves et l'entraide ; les parcours d'apprentissages personnalisés (diversifiés dirions-nous aujourd'hui). (Barnier, 2003, p. 27 - 28).

A nouveau, nous nous rapprochons d'une pédagogie de la bienveillance telle que définie par Hugonier (2010). Pour mettre en œuvre ces idées, Freinet a développé de nombreux outils qui servent de supports aux apprentissages : le plan de travail, les programmations, les fichiers autocorrectifs, les travaux de groupe, les temps d'échanges collectifs, les projets, la régulation des conflits, l'expression libre, l'évaluation formatrice, etc. L'enseignant est un référent de la classe aux apprentissages et l'autorité sous sa forme frontale et verticale n'est plus considérée comme nécessaire à l'apprentissage.

La pédagogie institutionnelle, développée par Fernand Oury, est fondée à la fois sur la pédagogie Freinet et les découvertes de la psychothérapie institutionnelle liée à son frère Jean Oury.

(Elle) a le souci d'une réorganisation des relations maître-élèves et entre élèves, au sein de l'école aussi bien que dans la classe, ainsi que la recherche d'un équilibre entre

l'autorité et la responsabilité de l'enseignant et l'implication des enfants dans l'élaboration des règles institutionnelles. Dans cette perspective, plus encore que chez Freinet, les pratiques d'entraide pédagogique sont, non seulement instituées mais instituant de la vie et des activités scolaires. Le terme de coopération est d'ailleurs probablement celui qui caractérise le mieux la pédagogie institutionnelle. (Barnier, 2003, p. 29).

Certains aspects de la vie de la classe sont organisés par le « conseil de coopérative » dans lequel les enfants et les enseignants peuvent parler ensemble de leur vie à l'école. Des règles sont mises en place collectivement. A nouveau, l'enseignant n'est plus considéré comme étant seul détenteur du savoir mais est un accompagnateur, un référent qui guide l'apprentissage. Finalement, tout comme les pédagogies citées précédemment, la bienveillance semble tenir une place essentielle dans la mesure où l'autorité despotique est rejetée, l'autonomie est favorisée, l'enfant est respecté (Aobandea, 2018).

Finalement, nous passons d'une conception de l'enseignant détenteur de tout savoir et devant user de l'autorité entendue comme discipline, pour permettre aux élèves d'apprendre à celle d'un enseignant accompagnateur, guide, référent de l'apprentissage. Tout au long de ces évolutions pédagogiques, la place de l'enfant est également redéfinie et cette notion d'enfant au centre est encore présente aujourd'hui. D'autres notions comme la motivation, l'individualité de l'élève (en tant qu'enfant), la différenciation, la pédagogie active, l'ouverture de l'école (qui n'est plus un lieu clos mais un lieu d'échange entre divers partenaires mais aussi ouvert sur la vie de l'enfant), la créativité, l'expression, la responsabilisation, l'autonomie ont été développées petit à petit pour se retrouver, aujourd'hui encore, au cœur des préoccupations pédagogiques.

1.2.6.3. La pédagogie à la fin du XXe siècle

Le modèle Scandinave, développé dans les années 1970, est aujourd'hui intégré au système éducatif de la Finlande, de la Norvège et de la Suède. Il nous a semblé essentiel de présenter ce modèle éducatif puisqu'il est basé sur la liberté, la démocratie et qu'il représente un

modèle reconnu au niveau international, de par ses résultats et les conceptions bienveillantes qu'il sous-tend. En effet, les idées principales qui y sont développées sont les suivantes :

Chaque enfant est unique, ce qui équivaut à dire qu'il est au centre de l'acte éducatif, que l'on respecte ses rythmes d'apprentissage, qu'il doit se sentir en classe « comme chez lui » et que la relation avec l'enseignant est fondée sur l'anti-autoritarisme ; Il existe une continuité éducative entre les niveaux primaire et secondaire, continuité qui se retrouve dans le fait qu'il n'est pas rare qu'un même enseignant suive parfois la même classe pendant toute sa scolarité ; Le système d'évaluation n'est pas pénalisant, l'intégration et le consensus étant les valeurs de fond du système. De ce fait, le redoublement est rare, les notes sont presque absentes, l'auto-évaluation est pratiquée, l'inspection est inexistante ; La qualité professionnelle des enseignants est très grande, avec un cursus universitaire au niveau de master (qui est très sélectif), des formations continues régulières, des salaires supérieurs en moyenne au niveau européen ; Il y a une tradition du travail en équipe, méthode qui vaut tout autant pour les enseignants que pour les élèves et les parents d'élèves qui participent activement à la vie scolaire. (Verdiani, 2012)

Ainsi, ce sont tous les acteurs qui sont mobilisés autour de la réussite des élèves. Le modèle finlandais par exemple est d'autant plus intéressant qu'il est reconnu pour ses excellents résultats au niveau international et son efficacité, notamment lors des différentes études PISA et ce depuis l'étude de 2000. Ce modèle nous semble être une preuve solide que la bienveillance peut être une solution efficace pour l'amélioration d'un système éducatif et que bienveillance ne signifie pas laxisme mais sous-tend bel et bien l'exigence, comme défini par Huggonier (2010) qui caractérise la bienveillance par un « haut niveau d'exigence » mais aussi par Aobandea (2018) qui rapproche les notions de bienveillance et de limites à poser, à l'opposé donc du laxisme.

Notons toutefois que ce « modèle scandinave » peut varier d'un pays scandinave à l'autre. C'est un modèle qui regroupe des caractéristiques générales mais des particularités peuvent subsister. Le modèle éducatif scandinave le plus réputé étant celui de la Finlande. Ainsi, « La célèbre enquête PISA, menée par l'OCDE, a révélé l'excellence du modèle éducatif finlandais, tant en termes de réussite globale que d'équité (très faibles disparités entre établissements et entre élèves) » (Turkieltaub, 2011, p. 37). Ce système éducatif a été refondé dans les années 1990, remettant en question le modèle jusqu'alors en place (inspiré du modèle allemand).

La réforme a institué un cycle unique, l'école fondamentale, composé de l'école primaire et du collège, a bouleversé les méthodes pédagogiques, en érigeant l'élève au centre des apprentissages, en prévoyant des soutiens spécifiques pour les élèves en difficulté; elle a aboli les classes de niveau et l'examen à la fin de l'école fondamentale, revalorisé le statut des enseignants et renforcé leur formation; mis en place la décentralisation de l'éducation au profit des municipalités; instauré la modularisation de l'enseignement secondaire général et revalorisé l'enseignement professionnel. (Turkieltaub, 2011, p. 38).

Nous pouvons voir que cette refondation tend vers un modèle axé sur la bienveillance dans l'idée de placer l'enfant au centre du système éducatif (tel que défini par Meirieu, 2017). De plus, les objectifs principaux du système scolaire finlandais sont basés sur

l'égalité, l'humanisme, l'éthique et la participation de tous, des élèves, comme des parents d'élèves. Il s'agit de corriger les inégalités socioéconomiques avant tout, de transmettre des valeurs (sans pour autant verser dans la moralisation) et de promouvoir le principe d'une éducation inclusive, à l'écoute des besoins de ses destinataires (Turkieltaub, 2011, p. 39).

Un autre aspect intéressant de ce système éducatif tient dans la place de l'évaluation et de la notation. A nouveau, ce sont des idées qui sous-tendent la bienveillance qui y sont développées. En effet

Pour les élèves de moins de 12 ans (niveau 5 de l'école fondamentale), les notes sont bannies. L'évaluation des acquisitions des élèves existe bel et bien, mais elle n'est pas chiffrée pour les élèves de moins de 12 ans. L'évaluation consiste alors en une appréciation personnalisée, détaillée du travail de l'élève. L'évaluation est animée par un esprit très constructif et vise à encourager l'élève. L'auto-évaluation tient une place importante dans ce système. Elle répond aux objectifs suivants (traduction non officielle d'un extrait de la loi relative à l'enseignement fondamental) : « La finalité de l'évaluation des acquisitions des élèves est de guider et d'encourager l'apprentissage et de développer la capacité de l'élève à s'autoévaluer. Sont évalués, de différentes manières : l'apprentissage, le travail fourni et le comportement de l'élève. (...) » (Turkieltaub, 2011, p. 41).

Cette pratique se rapproche ainsi de la définition de la bienveillance par Aobandea (2018) dans l'idée où elle permet de renforcer l'autonomie des élèves. Mais elle s'apparente également à la définition de Hugonier (2010) qui parle lui d'une « approche différenciée, souple et encourageante ».

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques,

L'encouragement de l'élève et la prise en compte de ses besoins sont au cœur des pratiques pédagogiques, empreintes de constructivisme (partir des potentialités de l'élève). Les méthodes choisies doivent cependant répondre à des objectifs précis : - susciter le désir d'apprendre; - prendre en compte l'apprentissage à la fois comme processus et comme finalité; - motiver les élèves à travailler avec détermination; - favoriser la formation de connaissances organisées, l'apprentissage de compétences et la mise en pratique de ces compétences; - développer des compétences permettant d'acquérir, d'appliquer et d'évaluer des informations; - encourager l'apprentissage par

les interactions entre élèves; - promouvoir la capacité à coopérer de manière constructive et le sentiment de responsabilité envers autrui; - développer la capacité à être acteur de son propre apprentissage, de l'évaluation de son apprentissage et de la recherche de retours auprès des autres, dans un but réflexif; - accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur apprentissage et de leurs possibilités d'affecter eux-mêmes leur apprentissage; - développer les stratégies d'apprentissage des élèves et leurs compétences, afin qu'ils puissent les réutiliser dans de nouveaux contextes. (Turkieltaub, 2011, p. 42).

Nous retrouvons à nouveau ici une idée de pratique bienveillante, notamment au travers des notions de besoin (développée dans la définition de la bienveillante par Finch et Groves (1983) et par Gausse (2013)), d'encouragement (Huggonier, 2010) ou encore d'interaction (Finch et Groves, 1983).

D'autres pratiques sont mises en œuvre dans les classes aujourd'hui, notamment par le biais de pratiques coopératives, de la communication non violente, de la discipline positive¹, de la différenciation pédagogique, etc. Toutes ces pratiques sont fondées sur les courants pédagogiques présentés ci-dessus et ont à cœur de reconnaître l'élève comme ayant une place centrale dans la classe et dans les apprentissages. La bienveillance se trouve alors être au centre des préoccupations pour le bien-être de l'élève (présent dans la définition de la bienveillance de Finch et Groves (1983) mais aussi du CNRTL), son développement psycho-affectif mais aussi pour un climat de classe plus serein et des apprentissages qui permettent à chacun d'apprendre et de progresser. Ces idées sont développées par la définition de la bienveillance du CNIRE (2014), mais aussi la FCPE, la FNAME et la FNAREN (2013) ou encore de Meirieu (2017)

¹ Définie par Robbes (2015) comme ayant « pour vocation d'enseigner les compétences psychosociales. Elle est une démarche proposée aux parents, enseignants et éducateurs qui n'est ni permissive ni punitive et qui permet de développer chez l'enfant l'autodiscipline, le sens des responsabilités, les compétences sociales, le respect dans un cadre à la fois ferme et bienveillant. » (p. 1).

Finalement, toutes ces définitions nous permettent d’appréhender de manière plus poussée ce qu’est la bienveillance mais, nous garderons à l’esprit, tout au long de cette thèse que, comme la bienveillance est une notion qui émane de l’intériorité, qui résulte de nos propres valeurs et qui dépend de la perception qu’en a autrui, c’est avant tout une notion très subjective. De plus, même si les définitions permettent d’avoir une perspective, la traduction en termes de métier d’enseignant n’est pas univoque. Ainsi, c’est également pour ces raisons que, tout au long de cet écrit, nous nous appuyons sur ce qui peut être observé, nous tenterons de nuancer nos propos et nous ne proposons pas de réponse universellement définie ou de vérité absolue.

1.3. Récapitulatif des définitions de la bienveillance

Nous avons vu dans cette partie que le terme de bienveillance est complexe, multiforme et englobe diverses notions. Nous avons également pu constater que son sens (et la compréhension que nous pouvons en avoir) n’a cessé d’évoluer au fil des siècles. Pour conclure, nous allons dresser un tableau récapitulatif des diverses définitions de la bienveillance.

1.3.1. Définitions issues des dictionnaires

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Dictionnaire Larousse | <ul style="list-style-type: none"> - Disposition d’esprit. - Compréhension, indulgence. - Envers autrui. | Définition commune qui incline à l’indulgence, et n’inclut donc pas l’exigence. Cette définition produit une perte par rapport à la complexité de la notion. |
| CNRTL | <ul style="list-style-type: none"> - Disposition particulièrement favorable à l’égard de quelqu’un. - Qualité d’une volonté qui vise le bien et le bonheur d’autrui. | Cette définition reprend des notions que l’on retrouve chez d’autres auteurs (volonté, bien d’autrui). Il y a cependant un apport : l’idée de bonheur que l’on ne retrouve que dans cette définition. Pose cependant la question de comment observer, mesurer le bonheur d’autrui ? |

1.3.2. Définitions issues de la littérature scientifique

| Auteur | Idées principales | Commentaires |
|--------------------|---|--|
| Aobandea (2018) | <ul style="list-style-type: none"> - Rejet des formes despotiques d'autorité, de dressage, de conditionnement. - Respect de l'enfant. - Poser des limites. - Sécuriser. - Renforcer l'autonomie. | <p>Définition se basant d'abord sur ce que la bienveillance n'est pas avant de la définir pour ce qu'elle est. L'idée de « limites » est intéressante dans le sens où elle induit l'idée que bienveillance n'est pas laxisme.</p> |
| Reto (2018) | <ul style="list-style-type: none"> - Réhumanisation des relations. - Valeur positive. - Chacun occupe une place précise. - La connaissance et reconnaissance de soi et de l'autre sont primordiales. | <p>Cette définition permet de montrer que la bienveillance est une valeur positive, une qualité. Met également en exergue le fait qu'elle se met en œuvre dans le cadre d'une relation à l'autre.</p> |
| Chalmel (2018) | <ul style="list-style-type: none"> - Volonté consciente. - Disposition à vouloir le bien. - Pouvoir sur l'autre versus ouverture à l'autre, pris en compte comme acteur éducatif. - Volonté morale de bien faire. - Partage du pouvoir. - Prise de risque. - Respect du libre arbitre. - Démarche volontaire. | <p>Met en évidence le fait que la bienveillance est volontaire et consciente. A nouveau nous retrouvons l'idée de la relation à l'autre.</p> <p>La « Volonté morale de bien faire » pose cependant question : vouloir bien faire est-ce suffisant pour réellement bien faire ? Cette idée est subjective et dépendante du sujet.</p> <p>Une idée nouvelle apparaît : la bienveillance s'exerce sans retour, elle est dénuée d'une recherche de gain.</p> |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - « don de soi » sans recherche de retour. - Processus personnel. - Réflexion et position éthique. - Réponse aux besoins de l'autre. | <p>Nous voyons également ici l'idée d'un partage du pouvoir et non d'un pouvoir unilatéral (en parallèle avec la définition d'Aobandea qui rejetait l'autorité despotique).</p> |
| Cléro (2004) | <ul style="list-style-type: none"> - Tendre vers le bien d'autrui sans que cela corresponde nécessairement à ce que l'acteur souhaiterait pour sa propre vie. | <p>Introduit une idée intéressante – la différence entre soi et l'autre – mais problème : comment définir le bien d'autrui ?</p> |
| Gaussel (2013) | <ul style="list-style-type: none"> - Être attentionné. - Détecter le besoin des autres. - Volonté / responsabilité de répondre à ce besoin. - Compétences spécifiques. - Prendre en compte les sentiments des autres. | <p>Ici la bienveillance est également issue d'une volonté. Elle répond à un besoin. C'est une idée nouvelle qui semble intéressante puisque cela induit l'idée que l'enseignant est responsable de répondre à ce besoin par le biais de compétences spécifiques.</p> <p>Cependant, l'idée d'« être attentionné » semble réductrice étant donné la complexité de la bienveillance.</p> <p>Les compétences spécifiques évoquées ne sont pas précisées.</p> |
| Perrotin (2010) | <ul style="list-style-type: none"> - Respect. - Implication des sujets. - Médiation professionnelle. - Régulation des échanges. | <p>Cette définition, bien que soulevant des idées que l'on retrouve chez d'autres auteurs, ne permet pas de mettre en exergue tous les aspects de la bienveillance.</p> |
| Hugonier (2010) | <ul style="list-style-type: none"> - Haut niveau d'exigence. - Approche différenciée, souple et encourageante. | <p>Cette définition est intéressante car elle fait apparaître la notion d'exigence. Cela permet de comprendre que la bienveillance n'est pas la complaisance ou le laxisme.</p> |

1.3.3. Définitions issues de la CNIRE et des fédérations

| | | |
|---|---|---|
| <p>CNIRE (2014)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Communauté éducative (personnels, enseignants et élèves) pour que chacun devienne acteur. - Respect des particularités de chacun. - Mode d'apprentissage et d'enseignement positif. - Logique inclusive. - Absence d'humiliation. | <p>Nous pouvons voir ici l'idée qu'une école bienveillante est une école où chacun occupe une place dans la relation éducative (il ne s'agit pas seulement d'une posture enseignante). A nouveau, l'idée de respect est centrale mais qui reste une notion complexe à définir.</p> <p>De plus, nous retrouvons, comme chez Aobandea, l'idée que la définition de la bienveillance passe aussi par ce qu'elle n'est pas (ici, l'humiliation).</p> |
| <p>Texte commun de la FCPE / la FNAME / la FNAREN</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permet d'apprendre et réussir. - Confiance. - Justice. - Ecole prévenante. - Prise en compte des potentialités de chacun. - Permettre à chacun d'arriver au meilleur de ses capacités. - Valorisation, promotion de l'estime de soi. - Placer l'enfant au centre. - Ethique professionnelle. - Accompagnement respectueux. | <p>Ce texte permet de définir ce qu'est une école bienveillante. Nous voyons apparaître des notions nouvelles (justice, confiance, valorisation, estime de soi) qui semblent intéressantes. Nous voyons également qu'ici la bienveillance passe par un accompagnement respectueux (sous-tend l'idée d'une relation, en parallèle avec Aobandea et Chalmel).</p> <p>Enfin, un autre point qui vient enrichir la définition de la bienveillance et qui apparaît ici est que cette dernière relève d'une éthique professionnelle du métier d'enseignant.</p> |

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| | - Pédagogie de la réussite. | |
|--|-----------------------------|--|

1.3.4. Définitions affines

1.3.4.1. *L'enfant « au centre »*

| | | |
|---|---|--|
| Meirieu (2017) <i>A propos de « l'enfant au centre »</i> | <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant place l'enfant au centre quand : - Il facilite l'acte d'apprendre / Il construit une situation d'apprentissage / Il est présent tout au long du processus d'apprentissage. - Regard bienveillant qui donne confiance et courage. | <p>Nous voyons ici que dans la démarche de placer « l'enfant au centre », toutes les activités liées à l'acte d'apprendre sont tournées vers l'élève. Toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant permettent la mise en œuvre de l'apprentissage. De plus, nous percevons une nouvelle idée intéressante : le regard bienveillant de l'enseignant permettrait de donner confiance à l'élève. Il n'est cependant pas précisé si cette confiance est une confiance en soi et en ses capacités ou une confiance en l'enseignant.</p> |
|---|---|--|

1.3.4.2. *A propos du care*

| | | |
|---|--|--|
| Finch et Groves (1983) <i>A propos du « care »</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Sentiments, affections, responsabilités, actions. - Actions pour subvenir aux besoins ou bien être de l'autre. - Interaction en face à face. | <p>A nouveau l'idée que le care répond à un besoin et qu'elle s'observe dans une relation à l'autre apparaît ici. La notion de bien être vient compléter la définition. Comme la bienveillance chez Gausser, le care représente une responsabilité. Néanmoins, nous voyons ici une nouvelle idée intéressante : le care relève de sentiment et d'affections (donc subjectifs).</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | Enfin, le care s’observerait par des actions (et non pas seulement par des attitudes). |
| Noddings (1984) | <ul style="list-style-type: none"> - Actes et paroles professionnelles. - 4 piliers à l’éthique du care : <ul style="list-style-type: none"> - Le modeling (actes et paroles professionnelles) - Le dialogue (ouvert et tolérant, favorisant la prise de décision pour l’élève). - Le practice (faire pratiquer le <i>caring</i> et faire réfléchir à cette pratique). - La confirmation (affirmer le meilleur chez l’autre, relation à autrui pour mieux le comprendre, confiance et continuité). | Pour Noddings (comme pour Finch et Groves précédemment), le care se pratique à travers des actions (actes et paroles). L’idée de favoriser la prise de décision peut également nous faire penser au développement de l’autonomie que l’on retrouvait chez Aobandea concernant la bienveillance. Une idée intéressante développée ici par Noddings est l’idée de faire pratiquer le care. Nous pouvons d’ailleurs faire le parallèle entre cette démarche et le troisième pilier du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) qui propose de faire pratiquer la bienveillance aux élèves pour la développer chez eux. Enfin, dans l’idée de « la confirmation », Noddings se rapproche, avec le care, de nombreux auteurs cités précédemment pour la bienveillance. |
| Tronto et Mozère (2009) <i>A propos du « care »</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Tendre vers quelque chose d’autre que soi. - Action concrète. - Prendre l’autre en charge. | Comme pour Finch et Groves mais aussi pour Noddings, le care est lié à des actions concrètes. |
| Tronto (2009) | <ul style="list-style-type: none"> - Qualités morales : <ul style="list-style-type: none"> - Attention / Responsabilité / | Nous retrouvons ici les idées de responsabilité (comme chez Gausser et |

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| <p><i>A propos du « care »</i></p> | <p>Compétence / Réceptivité</p> | <p>Finch et Groves) et de compétence spécifiques (comme chez Gausserl).</p> |
|--|-------------------------------------|---|

Tout au long de ce premier chapitre, nous avons tenté de définir ce qu'est la bienveillance en nous intéressant à son évolution sémantique, à sa définition dans le champ scolaire mais aussi en développant sa caractérisation dans le contexte actuel. A la suite de cette première approche qui nous a permis de davantage saisir ce qu'elle signifie et sous-tend, nous avons choisi, par le biais du deuxième chapitre de cette thèse, de nous intéresser au lien entre bienveillance et apprentissages. En effet, puisque la bienveillance doit permettre aux élèves d'apprendre et de progresser, nous comprenons que l'analyse de l'application de la bienveillance aux apprentissages nous permettra de comprendre encore davantage la notion de bienveillance, d'en saisir le sens et l'intérêt dans la mise en œuvre de ceux-ci.

CHAPITRE 2 : BIENVEILLANCE ET APPRENTISSAGES

L'École est, par définition, un lieu d'apprentissage. Il semble donc nécessaire de comprendre comment favoriser ces apprentissages et comment la bienveillance pourrait en être un levier. En effet, la bienveillance représente une « compétence socio-émotionnelle déterminante à développer chez l'enseignant qui cherche non seulement à favoriser de manière durable l'apprentissage de ses élèves, mais également leur bien-être. » (Shankland et al., 2018, p. 1). Comme le soulignent Mazziotti et Sander (2015), l'émotion positive peut représenter un levier favorisant l'apprentissage puisqu'elle induit des effets bénéfiques sur les processus cognitifs des élèves mais aussi sur leur bien-être à l'école. Nous comprenons donc ici le rôle que peut jouer la bienveillance dans le développement d'un climat de classe favorable aux apprentissages. De plus, au travers de comportements bienveillants qui soutiennent les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (autonomie, compétence et proximité sociale), la motivation de ces derniers pourrait être développée. Ainsi, selon la théorie de l'Autodétermination (Deci et Ryan, 2002), le soutien de l'autonomie (au travers d'un comportement positif et flexible), la structure (objectifs déterminés, consignes claires, etc.) et l'investissement interpersonnel (affection, confiance, attention, relation chaleureuse) représentent des comportements bienveillants qui aurait un impact considérable sur la motivation de l'élève et donc sur son implication et ses apprentissages. Finalement, la bienveillance (en lien avec les compétences et attitudes qui y sont liées) « permettrait de répondre au mieux aux besoins psychologiques fondamentaux, ce qui semble de nature à favoriser le bien-être scolaire et les apprentissages. » (Shankland et al., 2018, p. 16). Nous comprenons ici l'importance de la bienveillance à l'école qui tient un rôle déterminant et qui impacterait directement les apprentissages des élèves. C'est pour ces raisons que nous avons choisi de développer la question de l'impact de la bienveillance sur les apprentissages, notamment par le biais de l'effet Pygmalion et de ses conséquences, du climat scolaire mais également en lien avec les questions d'évaluation.

2.1. L'effet Pygmalion et ses conséquences sur les élèves et leurs apprentissages : prôner la bienveillance pour développer la confiance en soi.

Tout au long de cette partie, nous suivrons l'analyse menée par David Trouilloud et Philippe Sarrazin dans la note de synthèse intitulée *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs* (2003).

Les attentes et impressions envers les autres induisent des comportements omniprésents dans la société. En effet, quelles que soient nos relations ou interactions avec les autres, nous avons toujours une opinion sur la personne avec laquelle nous interagissons, des attentes envers elle. Ainsi,

Il est rare d'interagir avec les autres sans avoir quelques attentes sur la manière dont ils vont se comporter, chacun ayant besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Ces impressions, croyances, perceptions ou autres attentes (*expectations*) que nous avons à l'égard d'une personne peuvent orienter nos pensées et nos comportements envers elle, et en retour influencer les pensées et comportements de celle-ci (Snyder et Stukas, 1999, cités par Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 90).

2.1.1. Définition de l'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion désigne une prophétie autoréalisatrice mise en évidence par Rosenthal et Jacobson en 1968 dans *Pygmalion à l'école*. C'est à partir des réflexions de ces auteurs que la question des prophéties autoréalisatrices et des attentes des enseignants est entrée dans la sphère de l'éducation et des recherches qui y sont liées (même si la notion avait été développée précédemment par Becker (1952) ou encore Clark (1963). La notion de prophétie autoréalisatrice a été développée dès 1948 par Robert Merton selon lequel, « une prophétie autoréalisatrice est une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fautive (3) » (1948, p. 195). Il

aura donc fallu attendre vingt ans pour que cette notion entre réellement dans le domaine de l'éducation et qu'elle y prenne une place aujourd'hui connue.

2.1.2. Expériences à l'origine de l'identification de l'effet Pygmalion

C'est une expérience sur des rats qui a été à l'origine de l'identification de cette prophétie autoréalisatrice par Rosenthal et son équipe. Lors de cette expérience, deux groupes d'étudiants ont été constitués au hasard par les chercheurs et des rats ont été confiés à chaque groupe. L'objectif était d'apprendre aux rats à traverser un labyrinthe. Dans le premier groupe, une attente positive avait été insufflée aux étudiants auxquels les chercheurs avaient dit que leurs rats étaient pourvus de facultés particulièrement importantes. Dans le second groupe, c'est une attente négative qui a été insufflée par le biais de l'idée que les rats de ce groupe auraient des difficultés à traverser le labyrinthe à cause de facteurs génétiques. Finalement, à la fin de l'expérience, les résultats ont été flagrants puisque le premier groupe de rats a obtenu des résultats supérieurs au second groupe, dans des conditions similaires de passation. Les chercheurs ont alors émis l'hypothèse que le second groupe avait moins bien réussi de par l'attitude des étudiants envers leurs rats. En effet, les étudiants qui pensaient que leurs rats étaient pourvus de facultés plus importantes leur accordaient plus d'attention et de sympathie alors que ceux qui pensaient que leurs rats étaient moins doués, de par un facteur génétique, leur ont manifesté moins d'attention et un certain agacement.

Suite à ces premiers résultats, l'expérience a été retentée, non plus avec des rats, mais dans une école américaine défavorisée et en jouant sur les attentes positives des enseignants envers leurs élèves (les attentes négatives n'ont pas été considérées lors de cette nouvelle expérience). Lors de cette expérience, Rosenthal et Jacobson se sont rendus dans une école et ont fait passer des tests de QI aux élèves en prétendant réaliser une étude sur l'intelligence des enfants pour l'université de Harvard. Suite à cela, les résultats ont été modifiés et surévalués pour certains élèves avant d'être transmis aux enseignants. Ces derniers avaient donc des attentes positives envers les élèves qui avaient, d'après les résultats qui leur avaient été communiqués, un QI très

élevé (les élèves « prometteurs » qui avaient pourtant été sélectionnés au hasard et n'avaient pas de différence notable avec les autres élèves). À la fin de l'année scolaire, le même test de QI a été réalisé auprès des élèves testés en début d'année. Les résultats ont, à nouveau été concluants et en faveur de l'existence d'une prophétie autoréalisatrice puisque les élèves dont les résultats avaient été surévalués (et donc considérés par leurs enseignants comme étant « plus intelligents ») avaient bien plus progressé que les autres : « Autrement dit, en progressant au niveau du QI, ils avaient confirmé les fortes espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs « effet Pygmalion ». (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 91).

La théorie développée par Rosenthal et Jacobson (1968) sous-tend donc l'idée selon laquelle les productions des élèves sont influencées (positivement ou négativement) par les préjugés et attentes des enseignants. Nous comprenons ici la nécessaire compréhension de ce phénomène, en lien avec la bienveillance. En effet, la bienveillance correspond, d'après le texte de la FCPE, la FNAME et la FNAREN à une situation « juste ». Or, lorsque la relation pédagogique est basée sur des attentes, elles-mêmes liées à des préjugés ou des croyances, la relation ne peut alors plus être qualifiée de bienveillante. De plus, puisque le regard de l'enseignant se trouve biaisé par ses préjugés, il n'agira plus dans le but de répondre aux besoins réels des élèves (définition de la bienveillance de Gausse (2013) et de Chalmel (2018)) mais selon ce qu'il attend de ces derniers. Cependant, comment ces attentes ou préjugés de l'enseignant pouvaient-ils se communiquer aux élèves ?

Le sociologue Ray Rist a également mené une étude (1970) dans laquelle il a observé, pendant trois ans, le comportement des enseignants envers leurs élèves âgés de 5 ans et issus de ghettos américains. Ainsi, cette étude met en évidence le fait que le destin scolaire de ces élèves serait

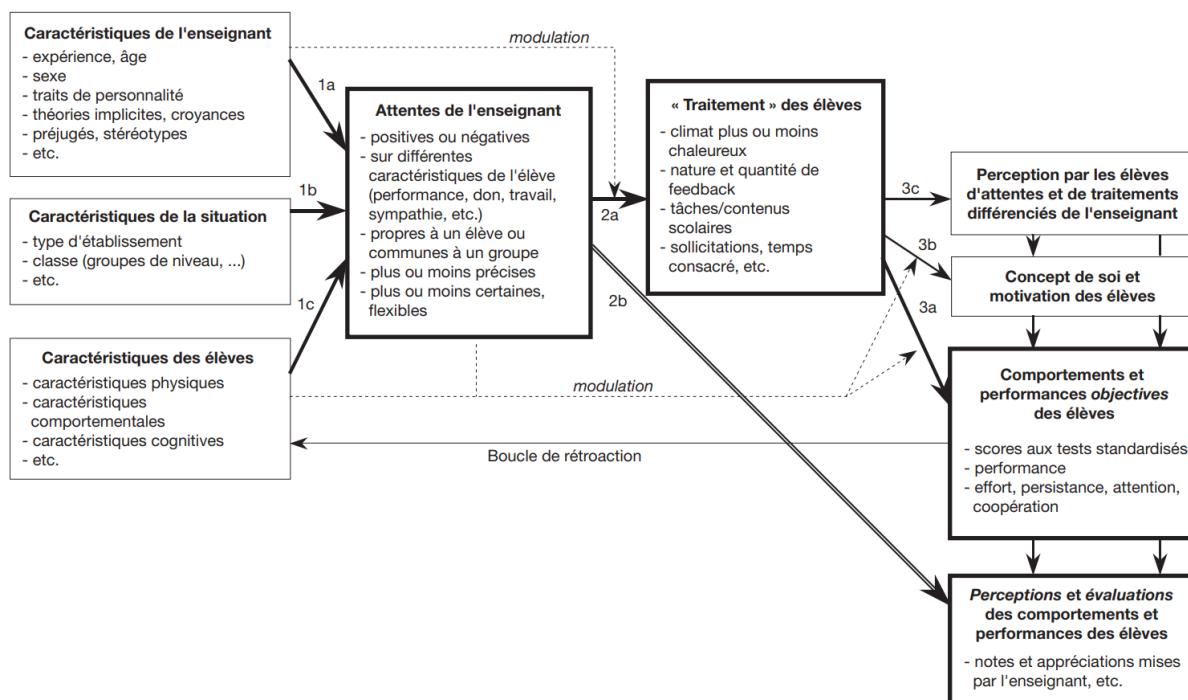
(...) scellé dès les 8 premiers jours d'école maternelle. Au bout d'une semaine de classe, l'instituteur avait « déjà » identifié les élèves rapides et lents, et les avait assignés à des tables de travail différentes ; les plus rapides au premier rang, et les autres derrière.

Comme on pouvait s’y attendre, l’enseignant passa la majorité de son temps et de son énergie avec les élèves du premier rang. De manière tout aussi prévisible, cette discrimination entraîna un manque d’intérêt et de l’agitation dans les rangs les plus éloignés. Ainsi, quand l’enseignant s’occupait des élèves les plus lents, c’était le plus souvent pour leur adresser des réprimandes. De ce manque de considération et de cette disparité au niveau des contenus d’enseignement, il ne pouvait résulter que de modestes voire aucun progrès scolaire ; une moindre performance finalement conforme aux attentes originelles de l’enseignant ! (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 92).

Nous voyons donc avec cette étude que les préjugés des enseignants se traduisaient par des comportements identifiables. Nous comprenons alors comment et dans quelle mesure les attentes des enseignants envers leurs élèves peuvent influencer les performances réelles de ces derniers. Mais cela impacte également la considération des élèves envers eux-mêmes ainsi que leur confiance en eux puisque, « Progressivement, les élèves lents ont intériorisé l’image que l’enseignant leur renvoyait, et ont commencé à se blâmer et à manifester un retrait pour les tâches scolaires et de l’hostilité envers les autres. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 92 – 93). A nouveau, nous percevons ici le lien avec la bienveillance. En effet, selon la définition de la FCPE, de la FNAME et de la FNAREN, la relation bienveillante vise le développement de la confiance en soi et de l’estime personnelle. Or, dans le cas des attentes négatives de la part de l’enseignant, l’élève se trouve privé de ce développement et, au contraire même, développe une image négative de lui-même.

2.1.3. Fonctionnement de l'effet Pygmalion

Figure 1. – Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion



Issu de Revue Française de Pédagogie, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003

(Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 94)

Ce modèle permet de décrire la manière dont fonctionne l'effet Pygmalion. Nous comprenons ainsi que les enseignants

1) les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ; 2) ces dernières engendrent un « traitement » particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifeste entre autres choses par des tâches scolaires, des feedback et un soutien affectif singuliers ; 3) ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, ce qui peut, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroaction (expectancy loop ; e.g., Martinek, 1991), renforcer les

attentes originelles de l'enseignant. [...] il est également admis que le traitement différentiel de l'enseignant (et en particulier l'attention consacrée, le soutien affectif témoigné et les informations transmises) puisse influencer le concept de soi et les motivations de l'élève (piste 3b), qui à leur tour peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la performance manifestée. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 93).

Nous voyons donc que les attentes des enseignants jouent un rôle important dans les apprentissages, les résultats scolaires mais aussi sur la motivation et la perception propre des élèves. Il est donc nécessaire que les enseignants prennent conscience de ce phénomène pour ne pas en accroître les effets.

2.2. L'effet Pygmalion et son impact au sein de la classe

2.2.1. Les attentes des enseignants envers les élèves

Les attentes des enseignants envers les élèves peuvent être classifiées comme :

1) positives ou négatives, 2) propres à un élève ou communes à un groupe d'élèves voire à une classe entière, 3) relatives aux compétences et performances de l'élève ou à certaines de ses caractéristiques scolaires et « morales » (travailleur /fainéant ; autonome /dépendant ; sympathique /antipathique ; sociable /associable, etc.), 4) circonscrites à un domaine (e.g., la performance future en mathématiques ou en éducation physique) ou portant sur des dispositions générales (e.g., la possession de dons, d'aptitudes ; le niveau de quotient intellectuel). (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 95).

Différentes études menées (e.g. Baron, Tom et Cooper, 1985 ; Brophy, 1983 ; Cooper et Tom, 1984 ; Good, 1987 ; Jussim, 1986 ; Jussim, Eccles et Madon, 1996) montrent également que les attentes des enseignants proviennent des résultats des élèves (notamment des résultats

(notes, résultats et remarques) obtenus lors des années précédentes), mais aussi des résultats obtenus lors des premières évaluations. « L'attention, le soin apporté au travail, l'autonomie, la capacité à travailler en groupe, la motivation et les efforts consacrés sont autant de comportements pris en compte par l'enseignant, quand il élabore des attentes pour un élève » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 95). De plus, ce phénomène se produit pour tous les niveaux scolaires et dans tous les domaines d'apprentissage. D'autres facteurs, moins objectifs et fiables, influencent également les attentes des enseignants. Nous pouvons par exemple citer :

la performance des frères et sœurs (e.g., Seaver, 1973), ou des généralisations abusives basées sur les caractéristiques stéréotypiques associées à certains groupes sociaux. Dans ce dernier cas, des recherches ont démontré qu'une partie des attentes de l'enseignant pouvait reposer sur l'attractivité physique, le sexe, et l'origine ethnique ou sociale des élèves (pour une revue de littérature voir, Dusek et Joseph, 1983 ; Jussim, Madon, et Chatman, 1994). (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 96).

Finalement, les enseignants conçoivent donc leurs attentes à partir d'éléments plus objectifs (motivation, résultats antérieurs, etc.) mais aussi sur des éléments non pertinents dans la question de la performance comme nous venons de le montrer ci-dessus.

2.2.2. Un impact sur les pratiques pédagogiques : traitement différencié des élèves en fonction des attentes des enseignants.

L'effet Pygmalion passe ensuite par un « traitement différentiel des élèves sur la base des attentes élaborées » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 97). Cette idée postule que les enseignants auraient un comportement différent en fonction des élèves et en fonction des attentes qu'ils ont envers ces derniers : « Autrement dit, ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient la performance des élèves mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 97). A nouveau, nous voyons que, par le biais d'un traitement différentiel délétère pour les élèves (en opposition à la différenciation pédagogique qui est, elle, une composante de la

bienveillance selon la définition de Huggonier (2010)), un traitement injuste et contraire à la bienveillance se met en place. En 1974, Rosenthal a développé sa « théorie des 4 facteurs » qui identifie quatre catégories de comportements d'enseignants par le biais desquels ces derniers traitent différemment les élèves envers lesquels ils ont des attentes plus élevées.

- 1) le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (*input*),
 - 2) les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (*output*),
 - 3) les réactions des enseignants aux prestations des élèves (*feedback*), et
 - 4) le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (*climate*).
- (Rosenthal, 1974, repris par Trouilloud et Sarrazin, 2003, p 97).

Ainsi, nous trouvons dans la synthèse de Trouilloud et Sarrazin (2003), l'idée selon laquelle le comportement des enseignants varie dans les contenus proposés (plus complexes et variés pour les élèves envers lesquels ils ont des attentes élevées). A l'inverse, pour les élèves envers lesquels ils ont des attentes peu élevées, les enseignants seraient moins exigeants, leurs proposeraient des apprentissages moins coûteux en temps et contrôleraient davantage les activités. De plus,

Les enseignants semblent offrir plus d'opportunités de répondre aux élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (e.g., Adams et Cohen, 1974 ; Rist, 1970), leur laissent davantage de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie (Allington, 1980 ; Martinek et Karper, 1982), leur offrent plus d'opportunités de pratique et leur posent plus souvent des questions (Crowe, 1979) ; ces élèves disposent en fin de compte d'un temps de pratique plus important que les autres (e.g., Weinstein et al., 1987). Inversement, les enseignants auraient tendance à donner plus rapidement les solutions aux « attentes faibles », plutôt que d'essayer de leur faire approfondir leur raisonnement en leur donnant des indices ou en répétant la question (Brophy et Good, 1970). De même, ils interrogent moins fréquemment ces

élèves (Rubovits et Maher, 1971), et quand c'est le cas, leur posent des questions faciles (Martinek et Johnson, 1979). (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 98).

Un troisième aspect de ce traitement différencié réside dans le fait que les élèves pour lesquels les attentes sont élevées bénéficient de davantage de remarques (feedbacks) positives sur leurs performances. A l'inverse, pour les élèves pour lesquels les attentes sont moins élevées, les feedbacks seraient moins nombreux, moins pertinents et détaillés. Nous retrouvons ici l'importance d'une composante relationnelle de la bienveillance selon laquelle l'élève doit être pris en compte comme acteur éducatif à part entière (Chalmel, 2018) mais doit aussi être impliqué (Perrotin, 2010). En effet, lorsque les élèves bénéficient de moins de feedbacks, il se trouve, de fait, moins impliqué dans leurs apprentissages. La bienveillance se trouve alors entravée par une reconnaissance amoindrie de l'importance des feedbacks.

Le dernier aspect présenté dans cette synthèse développe l'idée selon laquelle le climat socio-émotionnel serait également dépendant des attentes des enseignants. Ainsi, pour les élèves pour lesquels les attentes sont élevées, les interactions seraient plus chaleureuses avec davantage d'encouragements et de félicitations, un soutien affectif plus élevé, une distance physique réduite. Les contacts visuels et les expressions faciales positives (e.g. les sourires) sont également plus nombreux. A l'inverse, pour les élèves pour lesquels les attentes sont plus faibles, les interactions seraient moins nombreuses et moins chaleureuses, l'attention serait amoindrie, la critique plus importante, les idées moins bien acceptées, la communication non verbale plus faible et la communication verbale plus froide et distante. La distance peut également être physique puisque ces élèves seraient souvent placés plus loin de l'enseignant. Finalement, « Ces différences dans le climat socio-émotionnel mettent en jeu à la fois des processus verbaux (e.g., louanges) et non verbaux (e.g., sourire, hochement de tête, regards, être plus près de l'élève). » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 98). De plus, comme l'ont démontré Harris et Rosenthal (1985), puis Rosenthal (1994) ce sont les différences dans les contenus proposés et dans le climat socio-émotionnel et affectif qui auraient les répercussions les plus importantes sur les performances des élèves et leur réussite scolaire. « Ainsi, le climat socio-émotionnel instauré par l'enseignant semble être un élément particulièrement important du processus de l'effet Pygmalion (Babad, 1998). » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 99). Ce sont ici de nombreux aspects de la bienveillance qui se trouvent amoindris. L'élève se

trouve dans une relation non sécurisante (en lien avec la définition de la bienveillance par Aobandea, 2018) qui ne répond pas à ses besoins (dont parlent Chalmel, 2018 ; Gausse, 2013 ; Finch et Groves, 1983), dans laquelle il n'est plus impliqué de manière juste (implication liée à la définition de la bienveillance par Perrotin, 2010) mais aussi dans laquelle l'exigence est amoindrie et l'approche souple, différenciée (dans le sens positif de la différenciation pédagogique) et encourageante que décrit Hugonier, 2010 dans sa définition de la bienveillance est absente. De plus, par la critique plus importante qui peut, dans sa dérive excessive s'apparenter à une forme d'humiliation, et par un mode d'apprentissage qui n'est alors plus positif, nous voyons, par le prisme de la définition de la bienveillance du CNIRE (2014) que ces situations où les attentes négatives des enseignants impactent leur relation avec leurs élèves sont donc des situations dans lesquelles la bienveillance est absente.

2.2.3. L'effet Pygmalion perçu par les élèves

Nous avons vu que les attentes des enseignants sont liées à un traitement inégalitaire des élèves. Ce dernier est perçu par les élèves dès l'école élémentaires comme l'ont montré plusieurs études (e.g. Babad, 1993, 1995 ; Brattesani, Weinstein, et Marshall, 1984 ; Cooper et Good, 1983 ; Kuklinski et Weinstein, 2000 ; Weinstein, 1985, 1989 ; Weinstein et al., 1987). En ce sens, les feedbacks et attitudes inéquitables de la part des enseignants sont perçus par les élèves mais les élèves prennent également conscience du fait que le climat socio-émotionnel n'est pas le même pour tous :

par exemple, les « attentes faibles » déclarent recevoir moins de soutien affectif. Les élèves les plus âgés sont même capables de détecter des différences subtiles dans les expressions faciales et dans le langage corporel des enseignants, quand ils s'adressent aux élèves en réussite ou aux élèves en difficulté (Babad, Bernieri et Rosenthal, 1989). (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 100).

Puisque les élèves ont conscience de ce traitement différent et qu'ils l'intègrent, nous comprenons que cela peut entraîner une dépréciation personnelle mais peut également avoir un impact sur les apprentissages, les comportements, la motivation et les performances

réelles de ces élèves. « En effet, la quantité et la nature des contenus proposés par l'enseignant, le type d'informations qu'il apporte, le temps qu'il consacre, ainsi que le soutien affectif qu'il manifeste sont susceptibles d'affecter les performances scolaires des élèves. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 100). Nous percevons à nouveau le lien avec la bienveillance qui se trouve en opposition à ces situations puisque la confiance en soi, l'estime personnelle, le soutien, la relation affective sont des composantes nécessaires d'une relation bienveillante. Mais ce traitement différencié peut également impacter la motivation et la perception d'eux-mêmes des élèves qui, à leur tour, impacteront les résultats des élèves. C'est un cercle vicieux qui se met alors en place face à des attentes qui se trouveront alors confirmées.

En effet, la confrontation à des tâches adaptées, les sollicitations plus fréquentes, les feedback positifs, ou l'obtention de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi scolaire (i.e., la compétence perçue dans le domaine scolaire), le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi des élèves. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 101).

Finalement et comme nous avons pu le voir, le traitement différencié de la part des enseignants influence les performances scolaires des élèves mais également leur motivation (notamment intrinsèque)

En effet, la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985 ; voir également Ryan et Deci, 2000) a identifié trois types de feedback qui minent la motivation intrinsèque : 1) le feedback destiné à contrôler le comportement ; 2) le feedback non contingent à la performance ; et 3) le feedback négatif. Or, nous avons vu que ce sont précisément ces feedbacks qui sont les plus fréquemment émis par les enseignants envers les « faibles attentes ». Une étude (Trouilloud et Sarrazin, 2002) a confirmé l'impact des attentes initiales de l'enseignant, sur la motivation intrinsèque des élèves en cours d'Éducation Physique et Sportive ; plus les attentes initiales de l'enseignant étaient faibles, moins les élèves étaient motivés intrinsèquement à la fin d'un cycle

d'enseignement de natation, et cela après avoir contrôlé leur niveau initial de motivation. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 101).

2.2.4. Effet des attentes des enseignants sur l'évaluation des élèves

Nous avons vu que les attentes des enseignants ont une influence réelle sur les élèves mais cela impacte également la manière dont l'enseignant évalue ces derniers. Ainsi,

Cette hypothèse repose sur l'existence de biais perceptifs : l'enseignant utiliserait ses attentes comme des filtres interprétatifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsqu'il perçoit, interprète, et évalue les actions d'un élève (Smith, Neuberg, Judice et Biesanz, 1997). Autrement dit, les attentes élaborées par un enseignant peuvent affecter d'une part ses perceptions – en l'incitant à accorder plus de crédit aux informations qui s'ajustent à ces attentes et à minimiser celles qui ne s'ajustent pas –, et d'autre part ses évaluations – en l'incitant à juger et noter les élèves davantage en fonction de ses a priori, et ce malgré des preuves objectives contradictoires (Darley et Fazio, 1980 ; Snyder, 1984). (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 101).

Nous comprenons ici que les attentes des enseignants les amènent, inconsciemment, à évaluer leurs élèves en fonction de ces attentes. C'est ici la notion de situation juste liée à la bienveillance (définition de la bienveillance par la FCPE, la FNAME et la FNAREN) qui se trouve lésée puisque les élèves ne sont plus évalués de manière juste et équitable, en lien avec leurs compétences réelles mais par rapport à des attentes subjectives. Leur interprétation des performances réelles des élèves se trouve alors biaisée et erronée. Nous pouvons ainsi penser que les élèves pour lesquels les attentes sont élevées auront davantage de chances d'obtenir de bons résultats et inversement pour les élèves pour lesquels les attentes sont moins élevées. L'évaluation n'est alors plus une manière d'observer objectivement les performances des élèves puisque les attentes des enseignants viennent biaiser l'observation, l'interprétation et

la conclusion. Il semble donc indispensable que les enseignants basent leurs attentes sur des indicateurs objectifs plutôt que subjectifs (que nous avons décrits précédemment) plutôt que d'être dans une situation de prédiction qui pourrait conduire à des prophéties auto-réalisatrices dans lesquelles l'élève, susceptible de progresser, se trouverait figé dans la prédiction de l'enseignant qui ne se laisserait alors plus surprendre par les progrès de l'élève.

2.2.5. Profils d'enseignants qui génèrent un effet Pygmalion négatif

Les enseignants semblent plus ou moins enclins à générer l'effet Pygmalion selon « Les buts qu'ils poursuivent, leurs préjugés, leur rigidité cognitive, leur conception de l'intelligence, tout comme leur expérience ou leur confiance en eux » (Trouilloud et Sarazin, 2003, p. 108). Certains enseignants, qui souhaitent voir leurs impressions confirmées, qui pensent que leurs attentes sont bien fondées, sont davantage enclins à générer des prophéties auto-réalisatrices (comme le montrent les travaux de Snyder, 1992 ou encore Jussim, 1986).

les enseignants dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés peuvent être particulièrement enclins à développer des attentes rigides et stables (voir Jussim, 1986). L'étude de Babad et al. (1982), par exemple, a montré que les formateurs qui avaient des préjugés élevés traitaient leurs élèves essentiellement sur la base des attentes précoces qu'ils élaboraient à leur égard. Autrement dit, une fois qu'ils avaient catégorisé les élèves comme « bons » ou « mauvais », ils étaient relativement insensibles aux différents comportements ou résultats contradictoires que ceux-ci pouvaient manifester. (Trouilloud et Sarazin, 2003, p 108).

Comme le montrent Trouilloud et Sarazin (2003), à l'inverse, les enseignants semblent générer moins de prophéties auto-réalisatrices quand ils sont désireux d'avoir une vision précise et juste de leurs élèves (Neuberg, 1996) ou quand ils sont animés par l'envie de développer une relation amicale et chaleureuse avec ces derniers (Snyder, 1992). La question de la relation est d'ailleurs primordiale lorsque l'on s'intéresse à la bienveillance puisque, comme nous l'avons

montré précédemment, cette dernière se développe dans le cadre d'une relation positive à l'autre.

Toujours selon la synthèse de Trouilloud et Sarazin (2003), les prophéties auto-réalisatrices pourraient également être liées à la conception de l'intelligence par l'enseignant. Ainsi, les enseignants qui voient l'intelligence comme une « entité stable et globale » (dans l'idée d'une intelligence qui serait quelque chose que l'on possède ou non, une sorte de « don » stable) seraient plus rigides et donc moins enclins à modifier leur perception initiale de l'élève. A l'inverse, les enseignants qui adhèrent à l'idée selon laquelle l'intelligence comme « une accumulation progressive d'habiletés et de connaissances » (p. 108) développeraient des attentes moins rigides, qui pourraient changer et évoluer en fonction des capacités et des résultats des élèves. Cette attitude flexible permettrait aux élèves de bénéficier d'un traitement différencié qui bénéficierait notamment aux élèves qui en ont le plus besoin puisque, dans cette théorie, les enseignants exercent un rôle prépondérant dans les apprentissages et les progrès de leurs élèves.

L'expérience de l'enseignant tiendrait également un rôle dans les prophéties auto-réalisatrices. Ainsi, nous pouvons penser qu'un enseignant avec peu d'expérience sera moins enclin à évaluer de manière juste ses élèves tandis qu'un enseignant expérimenté sera davantage capable d'émettre des impressions « plus précises et donc moins auto-réalisatrices » (Trouilloud et Sarazin, 2003, p. 109).

Enfin, c'est « l'efficacité personnelle de l'enseignant » qui modulerait l'effet des prophéties auto-réalisatrices. Ce dernier « fait référence aux croyances relatives à son habilité à mettre en œuvre les comportements nécessaires pour parvenir à un résultat particulier (e.g., Bandura, 1997). L'efficacité de l'enseignement fait donc allusion à une croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner. » (Trouilloud et Sarazin, 2003, p. 109). Ainsi, un faible sentiment d'efficacité personnelle serait lié à la création d'attentes de la part des enseignants :

Quand un enseignant a un faible sentiment d'efficacité personnelle, il est plus susceptible de créer des PA, dans la mesure où il peut renoncer plus rapidement à améliorer le niveau des élèves les plus faibles. En passant moins de temps et d'énergie avec ces derniers (et peut-être plus de temps avec les élèves les meilleurs), les enseignants qui ont un faible

sentiment d'efficacité personnelle peuvent davantage exacerber des différences de traitement entre les élèves bénéficiant d'attentes élevées et ceux affublés de faibles attentes (Cooper, 1979 ; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989 ; Swann & Snyder, 1980). Dans le même ordre d'idée, des études ont montré que les enseignants faisaient plus d'effort dans les classes les plus « prestigieuses », par rapport aux classes réputées les plus mauvaises (e.g., Evertson, 1982), apportant un soutien indirect à l'idée selon laquelle ils se sentent plus capables (ou estiment que cela en vaut davantage la peine) d'enseigner aux élèves les meilleurs. (Trouilloud et Sarazin, 2003, p. 109).

Finalement, et comme nous avons pu le voir, ce sont de nombreuses caractéristiques liées à l'enseignant mais aussi à sa pratique professionnelle qui entrent en ligne de compte lorsque l'on s'intéresse à l'émission de prophéties auto-réalisatrices.

2.2.6. « Poids réel de l'effet Pygmalion » : quelques limites à une notion reconnue.

D'après les différentes études citées précédemment, nous avons pu voir que l'effet Pygmalion existe bel et bien même s'il est parfois remis en question. Plusieurs études (e.g., Brophy, 1983 ; Jussim, 1991 ; Jussim et al., 1998 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Smith, 1980) ont tenté de quantifier l'impact réel de l'effet Pygmalion sur les performances des élèves.

Brophy (1983), par exemple, a estimé que les PA expliquaient environ 5 à 10 % de la variance de la réussite des élèves. La méta-analyse de Smith (1980), rapporte un effet des attentes de l'ordre de .30 (en unités d'écart-type) sur le comportement des enseignants, de .38 sur la réussite des élèves, et de .16 sur leur QI. Enfin, Jussim et ses collaborateurs (e.g., Jussim et Eccles, 1995 ; Jussim et al., 1998) font état d'un poids .10 à .30 (en termes de coefficients de régression standardisés) sur la performance des élèves. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 105).

Nous pouvons constater, par le biais de ces études, que même si l'effet Pygmalion n'a pas d'impact « considérable », il n'en est pas moins existant et significatif. Nous ne pouvons donc pas conclure à une réussite ou à un échec scolaire uniquement ou essentiellement lié à l'effet Pygmalion. Néanmoins, les prophéties autoréalisatrices peuvent influencer le parcours scolaire des élèves : « Une variation de 5 à 10 % dans la réussite d'un élève n'est pas si insignifiante que cela. De plus, ces chiffres constituent des effets moyens, qui peuvent masquer une forte variabilité de sensibilité selon les élèves, les enseignants, et les classes. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 105).

2.2.7. Conclusions

Finalement, nous pouvons dire que l'effet Pygmalion sous la forme de prophétie auto-réalisatrice existe bel et bien, influençant les attentes des enseignants envers leurs élèves et leurs compétences. Cette influence se fait au travers de différents facteurs tels que : « les choix pédagogiques de l'enseignant, ses interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 112). Comme le soulignent Trouilloud et Sarrazin, les processus psychologiques mis en jeu dans l'effet Pygmalion sont des processus complexes et difficiles à appréhender.

Plusieurs conditions semblent nécessaires, avant qu'une attente conduise à sa propre réalisation. Il faut tout d'abord que l'enseignant ait des attentes relativement imprécises et stables à propos d'un élève. Il est ensuite nécessaire que ces attentes influencent ses attitudes et ses comportements vis-à-vis de l'élève. Enfin, il faut que ce dernier perçoive et réagisse aux conduites de l'enseignant d'une manière qui confirme les attentes initiales. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p 112).

Néanmoins et comme l'ont souligné différentes études (Jussim et al., 1998 ; Wineburg, 1987), l'effet Pygmalion n'entraîne pas un effet assez fort pour déterminer le parcours scolaire de l'élève. Les attentes des enseignants peuvent au contraire s'avérer utiles dans le cadre de la différenciation pédagogique :

le traitement différentiel qu'ils (les enseignants) instaurent n'est pas forcément inadapté et inefficace. Les élèves diffèrent tous dans leurs capacités et dans leur personnalité. Il paraît donc nécessaire pour un enseignant d'individualiser ses comportements afin de les adapter au caractère unique de chaque élève. Ainsi, une partie du traitement différentiel observé en classe relève d'une volonté d'individualisation en fonction des caractéristiques personnelles des élèves. Autrement dit, dans certaines situations et à certains moments, les enseignants peuvent traiter différemment les « attentes élevées » et les « attentes faibles » de façon complètement appropriée, afin d'optimiser leurs apprentissages. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 113).

Il semble ainsi nécessaire de différencier prophéties auto-réalisatrices et différenciation pédagogique. En effet, la différenciation est inadaptée et conduit à une prophétie auto-réalisatrice seulement si « le traitement différentiel que reçoit l'élève limite ses opportunités d'apprentissage et entrave ses performances. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 113). Ces auteurs soulignent également l'idée selon laquelle les élèves ont un rôle à jouer dans l'accomplissement des attentes des enseignants. En effet, les élèves peuvent empêcher leur réalisation en résistant ou en agissant contre elles, de façon à inciter l'enseignant à modifier ses attentes originales (Madon et al., 2001 ; Swann, 1987).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'effet Pygmalion est un effet « naturel » de la part de l'enseignant. En effet, les attentes différenciées envers les élèves proviennent de la diversité des élèves auxquels ils sont confrontés. Tous les élèves sont différents (au sens d'enfants ayant des particularités propres, des besoins spécifiques, des capacités différentes, etc.) et il est donc nécessaire, pour que l'enseignement soit efficace, qu'il soit différencié. Par traitement différencié, nous entendons ici un traitement pédagogique adapté aux différentes compétences en situation des élèves. Ce traitement différencié et bienveillant s'oppose au traitement inégalitaire lié aux prophéties auto-réalisatrices. L'effet Pygmalion (et les prophéties auto-réalisatrices en général) n'ont de conséquences inégalitaires que lorsque l'enseignant base ses attentes sur des indicateurs subjectifs et possiblement négatifs

(préjugés, stéréotypes, croyances rigides). De plus, l'exigence semble tenir une place importante dans un enseignement efficace :

Inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves pourrait constituer un des éléments d'une scolarité efficace. Il semblerait d'ailleurs que l'impact positif des attentes élevées soit plus important que l'impact négatif des attentes faibles (Madon et al., 1997). Nous avons vu que les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite des élèves car ils ont tendance : 1) à créer un climat affectif plus chaleureux, 2) à donner plus d'informations sur les performances réalisées, 3) à faire apprendre plus de contenu, et des contenus plus difficiles, et 4) à donner plus d'opportunités de répondre et de poser des questions. (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 114).

Nous comprenons donc que la mise en place d'attentes élevées est un phénomène à valoriser puisqu'elle pourrait amener les élèves à apprendre de manière efficace, à développer des compétences mais aussi à vivre leur scolarité dans un cadre serein et chaleureux. Enfin, et comme nous l'avons déjà souligné, l'émission d'attentes envers les élèves est un phénomène naturel qui ne pourra donc que difficilement être supprimé. Il semble cependant nécessaire de garder à l'esprit que ce sont les attentes limitantes qui sont mauvaises. En effet, des attentes flexibles, un comportement chaleureux et adapté, représentent des comportements bienveillants favorables aux élèves et à leurs apprentissages contrairement aux attentes et comportements injustes et inégalitaires de la part de l'enseignant et qui, eux, représentent un phénomène négatif pour les élèves. Il serait utopiste de penser que la simple connaissance de ce phénomène conduise à sa suppression. « (...) on peut former les enseignants à élaborer uniquement des attentes positives. La difficulté réside, en partie, dans le fait que les enseignants ne sont pas forcément conscients de ces différences et pensent parvenir à contrôler leurs émotions et leurs préférences. » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 114). Néanmoins, il semble nécessaire de faire part de ce phénomène et de son fonctionnement aux enseignants afin de les sensibiliser aux comportements qui génèrent ces attentes mais aussi aux comportements qui permettent la mise en place d'un climat équitable propice aux apprentissages de chacun des élèves.

2.3. Bienveillance et évaluation.

La question de l'évaluation est aujourd'hui ancrée dans les pratiques scolaires et les questions qui y sont liées sont nombreuses tant cette terminologie est vaste et liée à de nombreux sujets. L'évaluation est également soumise à controverse puisqu'elle est parfois vécue comme injuste par les élèves et peut même être source de démotivation, de sentiment d'échec, voir même de décrochage scolaire (Dutercq et Lanéelle, 2013 ; Merle, 2018 ; Champy et Gauthier, 2022). Nous comprenons donc l'importance de l'évaluation au sein de la classe et de la vie scolaire de l'élève, et nous tenterons donc ici de développer les enjeux qui y sont liés. En effet, d'après Jellab (2019), la question de l'évaluation est directement liée à la notion de bienveillance puisqu'elle représente l'une des dimensions incontournables « pour la promotion d'une école bienveillante » (p. 6). Ainsi, « Une école bienveillante suppose aussi la prise en compte de dimensions proprement scolaires, c'est-à-dire des variables qui participent du métier d'élève et d'apprenant. Parmi ces variables, il y a le rapport au savoir et l'évaluation. » (p. 8).

2.3.1. Distinction entre « contrôle » et « évaluation » : point de vue sémantique.

Au sein des écoles, notamment dans le vocabulaire employé par les enseignants, il n'est pas rare d'entendre les termes de « contrôle » et d'« évaluation », employés indistinctement l'un de l'autre. Or ces deux termes, sémantiquement, n'ont pas le même objectif ni la même procédure de mise en œuvre. Ainsi, le contrôle désigne une « vérification portant sur des choses en vue d'examiner si elles remplissent les conditions demandées. » (CNRTL en ligne, s.d.) tandis que l'évaluation est définie comme étant l'« action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) ; technique, méthode d'estimation. » (CNRTL en ligne, s.d.). Selon Brigitte Petitjean, dans le domaine scolaire,

évaluer c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. Autrement dit, évaluer consiste à établir une comparaison entre un produit donné (il

peut prendre des formes diverses) et une norme de référence. Dans le cadre qui nous intéresse, celui de l'évaluation pédagogique, le produit correspond aux différentes tâches réalisées par les élèves à l'oral comme à l'écrit et la norme de référence aux objectifs assignés à la tâche qui seront traduits en critères d'évaluation. Celle-ci pourra prendre la forme d'un résultat chiffré (note attribuée en fonction d'une échelle) ou d'une appréciation qualitative qui permettront de décider de l'obtention d'un examen, de l'orientation des élèves ou de la suite à donner à un enseignement... (Petitjean, 1984, p. 5 – 6).

De par leur étude sémantique, nous pouvons percevoir ici une première distinction. Le contrôle représente un dispositif mis en œuvre en fonction de conditions préétablies quand l'évaluation repose davantage sur une appréciation subjective. Notons toutefois que, comme nous pouvons le voir dans la définition de Brigitte Petitjean, l'évaluation n'est pas un processus hasardeux mais sous-tend une réflexion et une mise en œuvre nécessitant des « critères d'évaluation ».

Jacques Ardoino et Guy Berger (1986) ont étudié cette distinction profonde entre contrôle et évaluation. Ils expliquent que « Le contrôle repose sur des dispositifs construits, et les plus transparents possibles, alors que l'évaluation représente un processus et une démarche comportant toujours et nécessairement des zones d'opacité irréductibles. » (p. 120). Nous comprenons ainsi que ces deux notions sont antinomiques de par le processus sur lequel elles reposent et que l'emploi de ces deux termes est souvent impropre. La complexité d'évaluer les élèves de manière objective pourrait ainsi trouver une part d'explication dans la non-distinction, de la part des enseignants, du « contrôle » et de l'« évaluation ».

Nous retiendrons ici, en tant que définition de travail, que l'évaluation est un dispositif permettant « d'apprécier le degré de réussite d'un apprentissage ». Ce dispositif, comportant une part subjective, résulte toutefois d'un processus réflexif lié à des critères de réussite.

2.3.2. Distinctions au sein de la notion d' « évaluation »

La notion d'évaluation est complexe et est dépendante de l'objectif que l'on lui assigne. Ainsi, il existe différents types d'évaluations qui se déroulent à différents moments de la phase d'apprentissage. Chaque forme d'évaluation a un objectif propre. Brigitte Petitjean (1984) distingue trois grandes catégories :

1. « L'évaluation prédictive » ou « évaluation diagnostic – pronostic » qui correspond à une évaluation en début de phase d'apprentissage. Cette dernière permet de « déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage » mais aussi de repérer d'éventuelles difficultés afin d'y répondre de manière efficace lors de la phase d'apprentissage.
2. « L'évaluation sommative » qui est une évaluation finale des apprentissages et qui intervient, de facto, en fin de séquence « sous forme de bilan » et qui a pour but la certification de l'acquisition de connaissances et compétences.

C'est une forme d'évaluation, qui selon la terminologie de D. Hameline, est à référence normative critériée, ce qui signifie qu'elle utilise des barèmes (notes, moyennes) faisant apparaître des différences individuelles. Son but est d'attribuer une place dans un groupe, de classer, par rapport à une population de référence afin de permettre une prise de décision (accès à la classe supérieure, attestation d'une maîtrise de capacités, orientation vers une filière...). (B. Petitjean, 1984, p. 7)

L'évaluation sommative intervient donc à la fin d'un processus d'apprentissage et a une fonction de vérification de l'acquisition des connaissances, compétences et savoir-faire, dans le but d'une sélection en ayant recours à la notation. Cette forme d'évaluation est « dans la pédagogie traditionnelle la pratique dominante qui prend la forme du devoir-sanction mensuel ou bi-mensuel auquel on attribue une note, justifiée par des appréciations. » (p. 8). Comme le décrit B. Petitjean, l'évaluation sommative a

été remise en question a de nombreuses reprises. En effet, selon cet auteur, on lui reproche :

- de mesurer, dès le début des apprentissages, la totalité des objectifs (évaluation globale)
- de ne pas délimiter les objectifs à atteindre au moyen de travaux intermédiaires au cours desquels sont précisées les procédures opérationnelles ainsi que les conditions de réussite (évaluation synthétique)
- de faire abstraction des démarches d'apprentissage du groupe ou des individus (évaluation extérieure)
- de ne pas expliciter les contrats de travail et les outils d'évaluation (évaluation implicite)
- de se limiter à comparer les performances d'un individu à celle des autres à partir d'un produit fini (évaluation normative) (p. 8).

De plus, comme le rappellent F. Viallet et P. Maisonneuve (1981), cette forme d'évaluation produit des effets pervers :

- Les techniques (examens, tests, etc.) utilisées sont souvent peu valides en ce sens qu'on ne sait pas toujours ce que l'on mesure et que les mesures ne sont ni représentatives, ni stables, ni toujours justifiées.
- On analyse rarement les résultats des examens, soit par manque de temps, soit par manque de moyens, et ils sont donc rarement améliorés.
- On a peu d'occasion de vérifier ce que les élèves conservent d'un enseignement après l'examen, en particulier si les capacités évaluées perdurent et servent dans la vie professionnelle ou pour la suite des études.
- Il arrive qu'on accorde de fait une valeur absolue à des mesures toutes relatives, ce qui amène à des décisions arbitraires et automatiques. (Par

exemple, on dira qu'à 60 % et plus de "bonnes réponses ", un élève aura réussi, sinon il devra recommencer ; il faudra avoir au moins 10 sur 20 pour passer en classe supérieure...).

- L'échec ou la réussite d'un élève dépend dans la plupart des cas de sa position dans la distribution des notes, plutôt que de sa capacité à agir ou à créer.
- Les épreuves d'évaluation induisent des comportements détournés et non souhaitables de la part des élèves. Par exemple, ces derniers travailleront uniquement en fonction de la note, en cherchant à deviner les questions d'une épreuve ou d'un examen. Ils étudieront plus le professeur que la matière, etc.
- L'anxiété provoquée chez certains par les examens et plus généralement par les épreuves d'évaluation, est un facteur qui diminue la fiabilité des résultats.
- L'évaluation sommative ne permet pas d'identifier les difficultés d'apprentissage et les parties de cours non assimilées qu'en fin d'une période d'enseignement ; et il est alors trop tard pour apporter des corrections.
- L'élève contrôlé seulement à la fin d'une période d'enseignement, n'a guère pu développer sa capacité d'auto-évaluation, n'ayant pas été préparé à cet exercice. Cela entraîne souvent une divergence entre le jugement qu'il porte sur lui-même et son résultat à l'examen. De là vient l'opinion largement répandue de l'arbitraire des examens et du système scolaire.

3. « L'évaluation formative », qui se réfère à la théorie du constructivisme des apprentissages (théorie selon laquelle l'élève construit la connaissance par le biais d'activités mentales). Il s'agit ici de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en le plaçant face à des tâches complexes en cherchant à créer un « décalage optimal » entre ce que l'élève est capable de faire et la « structure de la tâche » (« exigences externes qui impliquent l'élaboration de représentations et de procédures d'un ordre

supérieur »). « Le décalage entre l'élève et la tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions ou des traitements des conflits qui suscitent un dépassement (restructuration) de son mode de traitement actuel. » (L. Allal, 1982). Nous retrouvons cette même théorie dans les travaux de L. Vygotsky qui a développé l'idée de la « zone proximale de développement ».

Il s'agit d'un processus explicite d'évaluation lors duquel l'élève connaît les consignes, les objectifs, les critères de réussite, etc.

C'est en ce sens que l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, qu'elle est continue, plutôt analytique et centrée plus sur l'apprenant que sur le produit fini. [...] Rompant le schéma dominant leçon/application/vérification, il placera les moments d'objectivation aussi bien en amont de l'activité de production (lecture d'un texte d'auteur qui contient un procédé) qu'au milieu de son effectuation (lecture d'un texte écrit par les élèves) qu'en son aval (évaluation inter- médiare ou finale). C'est en ce sens que l'évaluation formative est continue et interactive par l'intermédiaire d'un réseau de communication diversifié (relations professeur/ classe, professeur/élève, élève/élèves...) (B. Petitjean, 1984, p. 11)

Lors du processus d'évaluation formative, l'élève est donc réellement acteur de la construction des apprentissages et ne se sent pas « piégé » par l'évaluation puisqu'il en connaît tous les tenants et aboutissants. Pour ce faire, différentes régulations doivent intervenir :

- l'objectivation des critères de réussite rend les élèves capables de mettre à distance leurs productions.

— la nomination des procédés, des outils et des tâches facilite le transfert des acquis dans d'autres situations d'apprentissage et dans les situations non scolaires d'utilisation.

— l'objectivation des critères de tâches permet aux élèves de "planifier" leur action, d'agir sur la maîtrise du temps et des moyens (informations, supports...) nécessaires à sa réalisation.

— l'objectivation des critères, enfin, permet de réduire le décalage inévitable entre les activités parasites et les activités réalisées. (B. Petitjean, 1894, p. 14).

Ainsi, comme le décrit B. Petitjean, l'évaluation formative montre plusieurs intérêts :

1) effectuée en cours d'apprentissage, dans la mesure où elle ne se limite pas à enregistrer les résultats, dans la mesure aussi où elle repose sur des critères non arbitraires et explicites, elle facilite les processus d'acquisition (appropriation des mécanismes mis en jeu par la tâche et des propriétés du sujet traité).

2) effectuée en cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de s'initier progressivement à l'auto-évaluation (autonomie conquise dans la réalisation des tâches et dans le contrôle de cette réalisation).

3) effectuée en cours d'apprentissage, elle conduit à un recueil d'informations qui permettent aux enseignants de moduler leur pratique en faisant de l'évaluation même un objet d'observation et d'analyse de leur démarche d'enseignement. (p. 14).

Nous comprenons ainsi que, dans le processus pédagogique, l'évaluation formative doit se tenir en amont de l'évaluation sommative et doit permettre de préparer cette dernière.

Pour résumer, l'évaluation formative assure tout à la fois une fonction de renforcement ("est renforçatrice, l'évaluation qui valorise la réponse de l'élève et qui augmente aussi la probabilité d'une réponse du même ordre par la suite"), une fonction de correction (l'élève qui a compris ses erreurs peut y remédier plus aisément) et, enfin, une fonction de régulation de l'acte pédagogique (ajustement permanent, entre les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre). (B. Petitjean, 1984, p. 14).

L'évaluation formative a également été analysée par Morrissette et Nadeau (2011) qui proposent la typologie suivante (reprise par François-Marie Gérard, 2013, p. 79 - 80) :

- des *savoirs stratégiques*, qui se révèlent lorsque les enseignantes mettent en place, de manière planifiée, des stratégies – sous forme de routines ou de procédures – pour juger les apprentissages des élèves et/ou intervenir de manière formative. C'est le cas par exemple dans l'utilisation d'un carnet de lecture qui accompagne les élèves dans leur lecture d'une dizaine de romans en les poussant à un retour réflexif sur ce qu'ils ont lu au travers de différentes tâches. De livre en livre, les enseignantes « consultent les productions antérieures des élèves, relisent les commentaires qu'elles y ont inscrits et font ainsi ressortir leurs progressions en donnant une rétroaction à l'élève sur les aspects qui ont évolué ou sur ceux qui demeurent à travailler. [...] Elles définissent ainsi des interventions formatives sur mesure pour aider l'élève à faire face aux défis à venir » (Morrissette et Nadeau, 2011, p. 12).

- des *savoirs sur le processus de travail*, qui concernent la régulation de l'enseignement dans l'action. Il s'agit d'évaluation formative informelle et imprévue : l'enseignant réajuste son enseignement in situ avec l'ensemble du groupe -classe lorsqu'une situation problématique généralisée survient. Le questionnement d'élèves « baromètres » après l'explication d'une notion est très porteur : si ces élèves « forts » ont des difficultés pour répondre aux questions posées, c'est qu'il est nécessaire de reprendre autrement les explications ou de donner davantage d'exemples.
- des *savoirs sur les conditions de la pratique*, qui sont définis comme les éléments jugés nécessaires par les enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre l'évaluation formative. Par exemple, c'est le fait d'être à l'écoute des réactions verbales et non verbales des élèves pour détecter les difficultés de ceux -ci et intervenir adéquatement pour les pallier. Si, face à un nouvel apprentissage, des élèves ont l'air perplexe, l'enseignant sait qu'ils n'ont pas compris et qu'il doit reprendre les explications autrement.
- des *savoirs sur les relations*, qui concernent les interactions avec les autres acteurs (l'élève lui-même, ses parents, un orthopédagogue...) impliqués dans le processus d'évaluation formative. Ces interactions nécessitent coordination et ajustement réciproque des représentations de la situation de l'élève face à ses apprentissages. Par exemple, le simple fait de respecter les erreurs des élèves au lieu de les condamner est un moteur de la transformation et de l'évolution des apprentissages.
- les *savoirs sur la posture*, qui impliquent différentes manières de se positionner dans le rapport entre l'enseignant et l'élève : accompagnateur (poser des

questions plutôt que de donner des réponses toutes faites), conseiller (proposer des pistes de solutions aux élèves), posture directive (prescrire de manière très claire une démarche particulière), posture en retrait (laisser les élèves se débrouiller par eux-mêmes devant un obstacle d'apprentissage afin qu'ils développent des réflexes de mobilisation plutôt que de dépendance).

- les *savoirs théoriques*, qui témoignent de principes pédagogiques dégagés de l'expérience et qui influencent les manières de pratiquer l'évaluation formative. Par exemple, la découverte opérationnelle que les élèves apprennent en confrontant leurs points de vue, entraînant l'organisation de débats d'idées dans la classe et la confrontation de démarches qui permettent tant d'évaluer la situation de chacun que d'intervenir pour soutenir les apprentissages en mobilisant les ressources du groupe.

Pour que l'évaluation formatrice puisse être mise en œuvre au sein de la classe, certains éléments sont néanmoins indispensables, ils sont décrits par le CERI² (2008) ; Gerard et BIEF³ (2008) et sont repris par François-Marie Gérard (2013, p. 80) :

- l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation, incluant la reconnaissance de l'erreur comme un élément positif et non pas comme une faute à bannir ;
- la définition d'objectifs d'apprentissage et/ou de compétences et un suivi différencié des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;

² Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)

³ Bureau d'ingénierie en éducation et en formation

- le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves, selon les différents types de savoirs évaluatifs, mis en évidence ci-dessus ;
- l'analyse des informations recueillies par ces méthodes diversifiées pour déboucher sur un diagnostic pédagogique le plus précis et le plus adapté possible ;
- un feedback circonstancié et rapide sur les performances de l'élève et l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage et de remédiation.

De plus, le moment choisi pour évaluer tient une place importante. Même si aujourd'hui l'importance de l'évaluation continue (tout au long de l'année) est reconnue, il semble nécessaire de préciser que cette évaluation peut également être quotidienne (par le biais de l'observation notamment) et n'est pas nécessairement instrumentée. Ainsi, comme l'explique François-Marie Gérard,

Un enseignant peut évaluer à tout moment : dès qu'un élève prend la parole (ou ne la prend pas), pose une question, donne une réponse, réalise un exercice, mène une recherche... Tous ces moments pédagogiques permettent de recueillir une information précieuse sur les acquis des élèves et c'est souvent sur leur base que l'enseignant réalise une évaluation intuitive (De Ketele 2006 ; Gerard & BIEF 2008) globalement très pertinente, même si elle est sujette à une certaine dose d'arbitraire dont il convient de se méfier. (Gérard, 2013, p. 85).

Nous retiendrons finalement, pour l'évaluation formative, que cette modalité permet de donner du sens aux apprentissages et au processus évaluatif. Il s'agit, dès lors, de considérer l'apprentissage comme un « développement de compétences » plutôt qu'une « accumulation de connaissances ». L'évaluation formative doit permettre :

remise en question des pratiques d'enseignement, élucidation des processus d'apprentissage, analyse institutionnelle du cadre d'enseignement, travail sur

la motivation de l'élève... En d'autres mots, travailler dans une perspective d'évaluation formative nécessite de considérer que l'élève n'est pas seul responsable de son apprentissage et de ses erreurs, mais que c'est l'ensemble du processus institutionnel enseignement -apprentissage -évaluation qui est en jeu et qui peut être modifié dans chacune de ses dimensions, en fonction des besoins dégagés lors du diagnostic. [...] Mais l'évaluation ne doit pas être une obsession. Ce qui compte, c'est d'apprendre et d'aider à apprendre... (p. 80)

2.3.2.1. Modalités d'évaluation

Comme le décrit B. Petitjean (1984), en fonction du statut de la personne qui évalue, l'évaluation peut être « externe » ou « interne ».

L'évaluation « externe » est mise en œuvre dans le but d'un contrôle, d'une sélection, d'une orientation et est réalisée par des observateurs extérieurs ou par des « instances institutionnelles » (inspecteurs, jurys, etc.).

L'évaluation interne nécessite l'implication « des acteurs du processus d'apprentissage (relation enseignant / enseigné, formateur / formé) ». Dans cette situation peuvent intervenir « l'hétéroévaluation » : évaluation de l'élève par l'enseignant ou évaluation par les camarades (cette démarche est également appelée « co-évaluation ») ; mais aussi « l'auto-évaluation » : directement liée à l'évaluation formative comme nous avons pu le voir précédemment, qui participe au développement de l'autonomie des élèves et qui leur permet, en connaissant les critères d'évaluation et en étant acteurs de cette dernière, de repérer leurs difficultés et d'appréhender les enjeux de l'évaluation.

Si, dans le domaine qui retient son attention à un moment donné, (l'élève) sait ce qu'il sait il sait ce qu'il ne sait pas, il est au seuil d'un nouvel apprentissage. C'est cette observation qui conduit à l'idée d'autoévaluation : comment permettre à l'élève

d'arriver peu à peu à cette conscience de l'acquis, du non-acquis et des raisons de cet état de chose, condition de sa progression. (F. Viallet et P. Maisonneuve,1981).

2.3.2.2. Fonctions de l'évaluation

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'évaluation tient avant tout une fonction pédagogique puisqu'elle permet aux élèves (ou plus généralement, aux apprenants) de mettre en exergue leurs acquis et leurs difficultés pour que l'enseignant puisse ensuite mettre en œuvre un processus de différenciation et de remédiation. L'évaluation peut donc avoir lieu à différents moments du processus d'apprentissage et est dépendante de l'objectif qu'on lui attribue. Dans sa fonction pédagogique, l'évaluation est partie intégrante de la pédagogie choisie par l'enseignant et mise en place au sein de la classe.

Mais l'évaluation possède également une forte fonction sociale. En effet, l'évaluation a pour but d'informer les parents sur les apprentissages de leurs enfants, de créer un lien entre l'école et la famille et d'impliquer ces dernières dans la scolarité des élèves. La fonction sociale est également liée aux « responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis » (B. Petitjean, 1984).

2.3.2.3. L'évaluation productrice de sens

François-Marie Gérard (2013) décrit l'étymologie du terme « évaluer » (« le latin utilisera *evaluatio*, un mot composé de la préposition « e » (ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif *valuatio*, dérivé du verbe *valere*, « être fort, bien portant, puissant » ou « valoir » » p. 76) et met ainsi en évidence le fait que l'évaluation, de par son étymologie, devrait permettre de mettre en évidence la valeur de ce qui est évalué, « à en montrer la force et la puissance ». Nous comprenons ainsi que le recours à la notation telle que nous la connaissons dans le système scolaire français est insuffisant et que, même si elle permet de « quantifier la valeur », elle ne permet pas de montrer sa valeur, son sens. L'évaluation ne peut donc se limiter à une simple note. De plus, pour les élèves en difficulté, elle met souvent en évidence les faiblesses plutôt que les forces et impactera, de ce fait, leur estime personnelle et leur

motivation. Comme l'a montré Jacques Ardoino (1976), l'évaluation est un processus complexe qui doit permettre de créer du sens, de comprendre comment les élèves apprennent, quels mécanismes d'apprentissage ils emploient.

Néanmoins, dans la mise en œuvre de l'évaluation au sein des classes, des biais et difficultés peuvent apparaître :

- d'une part, il y a toujours le risque de faire porter l'évaluation sur « ce qu'est l'élève », et non pas sur « ce qu'il a appris ». L'école s'efforce évidemment non seulement de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi de développer des savoir-être. Ceux-ci devraient bien sûr être également évalués même si cette évaluation n'est pas sans poser des difficultés, tant méthodologiques qu'éthiques (Gerard 2011). Il existe cependant un risque réel de « juger l'élève » sur sa personnalité propre, avec tous les dangers de normalisation à outrance, alors que ce qui devrait avant tout intéresser l'école est ce que l'élève y a appris ;

- d'autre part et en prolongement de ce qui précède, il existe aussi le risque de faire porter l'évaluation sur ce que l'élève a appris « en dehors de l'école », et non pas sur ce qu'il a appris « à l'école ». Or, ce qui intéresse l'évaluateur scolaire devrait être la plus-value apportée par l'école. Prenons l'exemple de l'évaluation de compétences orales en langue maternelle. Cette évaluation est essentielle, mais comment peut-on être sûr qu'on évalue bien les compétences linguistiques apprises à l'école, et non pas le bagage linguistique que tout élève possède avant d'arriver à l'école ? S'il n'est pas possible d'isoler la « plus-value scolaire », alors on ne peut pas s'étonner que l'école ne fasse que reproduire les différences sociales. (Gérard, 2013, p. 76)

Nous comprenons ici que l'évaluation est un processus long et complexe qui peut se heurter à de nombreuses difficultés et qu'elle peut aisément se trouver détournée de son objectif premier qui est de « faire sortir la valeur des acquis scolaires ».

Lorsque l'évaluation s'éloigne de cet objectif premier et selon François-Marie Gérard (2013), elle devient alors « un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation » qui consisterait à confronter l'élève à l'échec : « Le sentiment d'incompétence est ainsi malheureusement souvent renforcé par l'évaluation (Paquay, 2000) alors même que les enseignants en espèrent juste le contraire. » (Gérard, 2013, p. 76). Plutôt que de motiver les élèves à apprendre (ce qui semble être le but premier des enseignants), cet usage de l'évaluation risque d'être perçu comme une sanction et de démotiver les élèves face à une situation récurrente d'échec.

2.3.2.4. Conclusions

Nous retiendrons que l'évaluation représente un outil, au service des enseignants, permettant d'améliorer les apprentissages des élèves. Il ne s'agit pas uniquement d'évaluer pour attribuer une note mais davantage de mettre en œuvre un processus long, complexe, permettant de produire du sens avec, en amont et en aval, « un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien ». Ainsi, en prenant en compte tous les éléments relatifs à l'évaluation, en comprenant et en mettant en œuvre ce processus complet décrit précédemment,

la démarche sera une véritable « évaluation pour l'apprentissage », bien éloignée de la manière dont elle est trop souvent perçue par les acteurs concernés, que ce soient les enseignants et les élèves, mais aussi les parents, à savoir une « évaluation - sanction » pénalisant les élèves en difficulté, sans analyser ni surmonter celle-ci. (François-Marie Gérard, 2013, p. 90).

Finalement, ce qui semble être essentiel dans le processus évaluatif est la prise en compte de la complexité de l'évaluation et la volonté, pour l'enseignant d'entrer dans cette démarche afin « d'en faire ou non un levier positif pour l'apprentissage. » car « si l'évaluation permet de constater que les élèves ont appris ou non, elle ne leur permet pas d'apprendre. Si rien n'est fait pour qu'ils apprennent quelque chose, ça ne sert à rien d'évaluer... qu'ils n'ont rien appris ! ». Cette idée entre en concordance avec la définition de la bienveillance qui suppose de permettre aux élèves d'apprendre, de progresser et de réussir, mais aussi de faire preuve d'exigence envers-eux. Ainsi, l'évaluation bienveillante doit permettre aux élèves d'entrer dans une dynamique d'apprentissage, c'est-à-dire de rendre compte des connaissances

acquises, notamment par le biais de feedbacks de l'enseignant qui aidera l'élève à dépasser ses difficultés, dans une logique de progression différenciée.

2.3.3. Constat d'un système d'évaluation injuste et contreproductif

L'évaluation, pratique obligatoire, est courante et régulière au sein de chaque classe en France. Cette évaluation fait partie de la culture scolaire et est réalisée pour plusieurs personnes comme le souligne Julien Masson dans *Bienveillance et réussite éducative* :

pour l'enseignant qui réalise l'évaluation (dans le but de mesurer l'acquisition des compétences et connaissances, la progression, d'adapter sa pratique), pour l'institution (caractère obligatoire de l'évaluation, notamment par le biais du renseignement du dossier scolaire de l'élève), pour les parents (afin de leur faire part de la progression de leur enfant, leur permettre de suivre la scolarité), mais aussi pour les élèves (l'évaluation représente ici un retour quant aux connaissances, ce qui est maîtrisé ou non, les points acquis ou à retravailler. Dans ce dernier point, l'évaluation devient « un véritable outil au service de l'élève, une sorte de baromètre lui permettant d'évaluer justement son parcours. » (Masson, 2019, p. 68)).

Le système scolaire français actuel est un système qui résulte de la tradition de la notation. En effet, à l'école, les notes sont omniprésentes et

Sous la pression de la société, des parents, dans l'idée souvent de rester crédibles, les professeurs se sentent plus ou moins consciemment obligés de mettre une proportion constante de mauvaises notes indépendamment de la réussite effective des élèves. (notion de André Antibé, reprise par Xavier Dejemeppe, 2010).

Ces idées ont été développées par le chercheur en sciences de l'éducation André Antibé sous le nom de « constante macabre ». Ce phénomène reflète l'idée selon laquelle, pour qu'une

évaluation soit crédible, il devrait y avoir un certain pourcentage de notes basses. Selon André Antibi, ce phénomène serait inconscient et issu d'une pression de la société. Dans les propos recueillis par Hervé Kéradec, André Antibi explique :

Imaginez un professeur excellent avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte, toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr), le professeur est montré du doigt et est considéré comme laxiste, voire pas très sérieux. Les parents d'élèves, et les élèves eux-mêmes, suspecteraient a priori un professeur d'une matière importante dont la moyenne de classe serait souvent de 15 ou 16 sur 20. Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau : une constante macabre en quelque sorte. (Kéradec, 2014, p. 1)

Il explique également que :

on pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss. Or, une répartition de notes n'est évidemment pas un phénomène naturel analogue à une répartition de tailles ou de poids d'individus. D'autre part, même si c'était le cas, pourquoi une telle courbe serait-elle centrée à 10 ? Une remarque à ce sujet : la vitesse d'acquisition d'une notion par un élève est un phénomène naturel. Il n'y a aucune raison pour que tous les élèves comprennent une notion nouvelle à la même vitesse. Mais lors d'une évaluation, si les règles du jeu sont bien définies, la situation est tout à fait différente : deux élèves ayant consacré un temps différent à leurs révisions peuvent avoir les mêmes résultats si les compétences exigibles sont acquises. (propos d'André Antibi recueillis par Hervé Kéradec, 2017, p. 2)

Or la notation des élèves n'est pas naturelle et ne devrait donc pas nécessairement suivre cette courbe. En ce sens, les enseignants se refusent à donner trop de « bonnes » notes, sous peine de perdre toute crédibilité, et ce même s'ils sont confrontés à des élèves ayant des capacités élevées. Cette constante macabre entraîne de nombreux biais en classe : la valorisation des élèves est parfois aléatoire, l'évaluation est contre-productive et devient alors décourageante et synonyme de sanction. De plus, cela peut entraîner un « échec scolaire artificiel » qu'André Antibi décrit comme étant un phénomène selon lequel un certain nombre d'élèves (notamment ceux issus de milieux défavorisés ou ayant le plus de difficultés scolaires) devrait échouer.

En lien avec les recherches menées par André Antibi, d'autres psychologues et sociologues se sont intéressés à la question de l'évaluation et de la notation. Ainsi, le sociologue Pierre Merle a mené des recherches quant à l'impact des notes sur les élèves et les conceptions qu'ils en ont mais aussi sur les biais liés à la notation.

La première insuffisance de la note tient au fait qu'elle constitue une évaluation imprécise des compétences des élèves. Depuis plus de quatre-vingts ans, les travaux de docimologie (étude statistique des notes) ont largement montré que des copies corrigées par plusieurs correcteurs font l'objet de notes très différentes, les écarts étant de plusieurs points quelle que soit la discipline concernée, littéraire ou scientifique (Laugier et Weinberg, 1936 ; Aymes, 1978 ; Suchaut, 2008). L'idée d'une note exacte, d'une mesure indiscutable des compétences des élèves, est une des croyances de l'institution scolaire. La note permet seulement de distinguer des niveaux de compétences, de différencier les élèves excellents, bons, moyens ou faibles. Dès lors, il est nécessaire de s'interroger sur l'intérêt d'une notation sur 20 points lorsque la précision de la note est, en moyenne, à quelques points près. [...] À cette première limite de la notation, il faut en ajouter une autre, relativement moins connue : les « biais sociaux de notation ». Cette expression désigne des erreurs systématiques de notation liées aux informations dont disposent les correcteurs sur les auteurs des

copies. Ce résultat a notamment été démontré en faisant passer des tests de compétences anonymes et standardisés à un échantillon important d'élèves et en comparant les notes obtenues à ces tests aux moyennes annuelles obtenues par chaque élève dans les disciplines correspondantes. À résultat égal aux tests anonymes et standardisés, Duru-Bellat et Mingat (1993) mettent ainsi en évidence l'existence des biais sociaux suivants : – les filles obtiennent, en moyenne, des notes supérieures à celles des garçons ; les élèves redoublants sont notés plus sévèrement que les élèves « à l'heure ». Il en est de même des élèves « en retard » qui ne sont pas redoublants ; – les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés en classe que les enfants des autres milieux. Ce biais social d'évaluation, estimé à un demi-point, représente presque le quart de la différence moyenne séparant les enfants de cadres des enfants d'ouvriers. (Merle, 2012, p. 219)

Mais d'autres biais et limites à la notation ont été mis en évidence par Merle (2012). Il décrit ainsi l'influence de la croyance de l'enseignant en les capacités de ses élèves (notation plus élevée pour un élève perçu comme « bon »), l'établissement dans lequel ces derniers sont scolarisés (Noizet et Caverni (1978) ont ainsi mis en évidence l'idée selon laquelle les élèves scolarisés dans de « bons » établissements scolaires (établissements réputés prestigieux) obtiennent de meilleures notes) et, de facto, tous les « stéréotypes scolaires et sociaux » (Merle, 2012, p. 220).

De plus, comme l'a démontré Merle, les enseignants sont également influencés par l'ordre des copies :

Trois mauvaises copies placées au-dessus d'un paquet font augmenter le niveau moyen, le correcteur fixant l'usage de son barème lors des premières corrections. Un effet inverse est obtenu en mettant trois bonnes copies au-dessus d'un paquet. De surcroît, le correcteur n'est pas fidèle à lui-même. Ainsi, dans un paquet important de

copies de mathématiques, la même copie, ré-écrite à l'identique et éloignée de son modèle, fait l'objet d'une évaluation différente. (Merle, 2012, p. 220)

En 2013, avec la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, apparaît la notion d'évaluation positive (Loi, 2013). Ce type d'évaluation est préconisé dans une dynamique bienveillante. En effet, il s'agit dès lors de faire évoluer les pratiques d'évaluation :

Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. (Loi n°2013 – 595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

Nous comprenons ici que l'évaluation ne doit plus être la marque d'une sanction d'un manque de connaissances mais doit davantage permettre à l'élève (et aux parents) de se rendre compte des progrès et des réussites. Ce concept est d'autant plus important dans les classes de maternelle où seules les réussites sont relevées.

Finalement, la notation des élèves ne semble pas fiable puisqu'elle apparaît comme étant dépendante de la subjectivité de l'enseignant et de nombreux biais qui, même s'ils sont généralement inconscients, mettent en exergue l'injustice et la contre productivité de l'évaluation telle que connue. De plus, ces évaluations biaisées amènent un délitement de la confiance en soi des élèves qui peuvent considérer ces dernières comme une menace, développer un sentiment d'injustice, de nullité, d'humiliation récurrente, de dépréciation personnelle, de honte scolaire et des relations négatives avec leur enseignant. Ainsi, le système actuel peut parfois être considéré comme non-bienveillant puisque les élèves ne sont pas toujours valorisés à leur juste valeur et que le système tel qu'existant est, en lui-même, injuste.

La suppression des notes peut être intéressante comme dans le cas de l'évaluation par compétences qui tend à se mettre en place dans certains établissements ces dernières années. Mais en dehors de ce cas, l'absence de notes seule ne résout pas tout. En effet, comme nous pouvons le lire dans un article⁴ relevant les propos d'André Antibi (2014), la constante macabre relèverait davantage d'un problème culturel lié à l'évaluation plutôt que d'un problème uniquement lié à la notation en elle-même. Ainsi, la simple suppression ou le remplacement des notes ne serait pas suffisant pour endiguer le phénomène. Le problème n'en serait que déplacé puisque, pour conserver leur crédibilité, les enseignants mettraient, inconsciemment, un certain pourcentage de « mauvaises » remarques, couleurs ou lettres. Afin de pallier la constante macabre, il semble nécessaire de faire évoluer les mentalités liées à la culture de l'évaluation et de la notation et d'aider les enseignants à prendre conscience de ce phénomène de manière à s'en détacher. Mais l'évolution concerne également les parents d'élèves, très attachés à la culture de la note. Par ce paradigme, nous comprenons que la disparition de la constante macabre par la seule suppression des notes semble illusoire et serait même « dangereuse » et « contreproductive ». En effet, tous les acteurs s'en trouveraient désorientés, les élèves seraient tout autant « traumatisés » par une mauvaise lettre, couleur ou appréciation que par une mauvaise note et les variations d'évaluation entre enseignants persisteraient.

Pour conclure, nous pouvons dire que, face à ces différents constats et à la mise en exergue des problèmes récurrents liés à la notation, de nouvelles modalités d'évaluation sont aujourd'hui développées et mises en œuvre. Ces réflexions sont notamment en développement en France où les problèmes liés à l'évaluation et à la notation sont régulièrement mis en avant lors des différentes évaluations internationales, *a fortiori* dans un pays où la pratique de l'évaluation et de la notation est profondément ancrée dans la culture scolaire.

⁴ Article issu du site www.cafepedagogique.net (2014), A Antibi : Notes ou pas notes : un faux débat.

2.3.4. En lien avec la bienveillance, de nouvelles modalités d'évaluation sont proposées.

Pour pallier les difficultés et biais rencontrés lors des évaluations et de la notation, de nouvelles modalités d'évaluation ont été envisagées et développées, notamment par André Antibi et Pierre Merle. Il s'agit dès lors de modifier le rapport à la note et à l'évaluation pour les enseignants mais aussi pour les élèves, leurs parents et pour la société dans son intégralité. Ce n'est pourtant pas là la suppression pure et simple des notes qui est envisagée mais davantage de reconsidérer le statut de celles-ci et la manière d'évaluer.

Afin de lutter contre la constante macabre, André Antibi et son association ont envisagé et développé de nouvelles modalités d'évaluation. Nous trouvons ainsi l'idée d'une évaluation « par contrat de confiance », basée sur un processus d'apprentissage et d'évaluation explicite. Dans un premier temps, un programme de révision est proposé aux élèves (une semaine environ avant l'évaluation) dans lequel ces derniers trouvent un programme détaillé (leçons, exercices, etc.) des notions fondamentales à réviser. Ils sont ainsi informés d'une grande partie de ce qu'ils trouveront dans l'évaluation (seule une question, notée sur quatre points, n'est pas mentionnée dans cette liste). Grâce à cela, l'élève doit « prendre conscience du fait que son travail sera récompensé. » (Antibi, 2007). Vient ensuite une « séance de questions - réponses – pré contrôle », entre le moment de l'annonce du programme et le moment du contrôle, pendant laquelle les élèves peuvent demander des explications supplémentaires quant aux points mentionnés dans le programme de révision ou aux notions non comprises. En effet, il s'agit, dans cette démarche, de former les élèves plutôt que de les sélectionner en fonction d'une évaluation. La dernière étape est « l'élaboration et la conception du sujet » dont la longueur doit être raisonnable (les élèves doivent pouvoir terminer leur évaluation avant le temps imparti), les « règles de rédaction doivent être précisées » (afin de ne pas créer un nouveau biais lors de la notation). Enfin, quelques règles doivent être respectées afin de ne pas retomber dans la constante macabre : le programme de révision ne doit pas être trop long, la question notée sur quatre points (qui est la seule question qui ne figure pas dans le programme de révisions préalablement donné aux élèves) ne doit pas être trop complexe (tous les élèves doivent pouvoir réussir sinon cela reviendrait à leur faire perdre des points de manière injuste), le sujet ne doit pas être trop long et la correction des copies ne doit pas être trop sévère. De plus, le barème doit être fixé à l'avance (pour que, lors de la correction, la

constante macabre n'intervienne pas). En ce sens, l'évaluation devient bienveillante puisqu'elle ne piège pas l'élève, le place dans une situation rassurante, dans laquelle l'élève trouve la sécurité émotionnelle nécessaire à la réussite, et juste : les efforts sont récompensés de manière équitable et non-biaisée. Il s'agit de faire réussir un maximum d'élèves, de faire de l'évaluation un « levier de progrès » (Blanquer, 2018) qui permet à tous de progresser et de réussir (y compris les élèves en difficulté) plutôt qu'un moyen de sanctionner et de sélectionner.

Pierre Merle (2012) propose également des pistes afin d'améliorer les pratiques de notation. Nous trouvons ainsi l'idée

- d'un recours à un barème de notation qui permettrait de guider l'enseignant dans sa notation mais aussi à l'élève de comprendre la note obtenue.
- d'anonymiser les copies de manière à réduire les biais sociaux et les biais liés à la croyance des enseignants
- de « préférer la notation encourageante à la croyance en la vraie note » :

L'aléa considérable de la notation devrait amener les professeurs à accorder plus d'importance aux effets contre-productifs et démotivants des mauvaises notes. Or une partie des professeurs adhèrent à l'idée d'une mesure exacte de la compétence des élèves (Merle, 2007). Ces enseignants utilisent toute l'échelle des notes, notamment les plus basses, sources de décrochage. D'autres professeurs, plus dubitatifs, ont connaissance des incertitudes de leurs notes. Ils hésitent à mettre des notes inférieures à 5, voire 6 ou 7/20. Ils indiquent parfois recourir à des notes « thérapeutiques », c'est-à-dire guidées par le souci d'encourager l'élève en difficulté et de récompenser son travail et ses progrès même si ceux-ci demeurent limités. Cet usage pédagogique de la note délaisse, en partie et momentanément, le principe de l'égalité de traitement – difficile à atteindre en matière d'évaluation – au profit d'un intérêt supérieur : préserver la scolarité de l'élève et sa motivation face aux apprentissages. La notation est un levier psychologique et pédagogique puissant. Un mauvais usage débouche sur la spirale de l'échec « mauvaises

notes – démotivation – mauvaises notes » ; un bon usage sur le cercle vertueux « notes encourageantes – motivation et apprentissage – notes encourageantes ». L'élève n'est pas une performance qu'il faut évaluer mais une intelligence qu'il faut construire. (Merle, 2012, p. 224)

- de « contractualiser les pratiques d'évaluation » (préciser, en début d'année, les modalités d'évaluation, le type, le nombre, etc.) de manière à intégrer l'évaluation dans le processus d'apprentissage qui n'est alors plus perçue comme « une sanction stressante ». En ce sens, il semble nécessaire d'évaluer régulièrement plutôt que de ne réaliser qu'une seule évaluation finale, de supprimer les questions trop complexes et les pièges, de préparer les élèves en amont sur des temps dédiés en classe, de varier le type d'évaluation (orale, écrite, longues, courtes, etc.), de ne pas faire d'évaluation « surprise », de donner la possibilité aux élèves de se rattraper.
- de « distinguer clairement évaluation en classe, examen et concours » et, de ce fait, d'abandonner l'idée selon laquelle il faudrait nécessairement que la moyenne de classe s'approche de 10/20. Le but étant de « donner des repères, à la fois pour le professeur et pour l'élève, sur les compétences acquises et celles qui restent encore à maîtriser. » (Merle, 2012).
- de « s'inspirer des modalités de notation en vigueur dans d'autres pays. »

Connaître les pratiques de notation en vigueur dans d'autres pays de l'OCDE permet de comprendre les spécificités de la notation française et de réfléchir aux inflexions nécessaires. Alors même qu'un certain nombre d'enseignants sont attachés à une grille de notation de 0 à 20 et utilisent même des demi-points, des pays tels l'Allemagne, la Finlande, les États-Unis ont recours à des grilles de notation beaucoup moins détaillées. (Merle, 2012, p. 227).

Finalement, il apparaît comme nécessaire pour les enseignants de garder à l'esprit la finalité de l'évaluation : mesurer les progrès, identifier les faiblesses, les notions acquises et celles qui devront être retravaillées. Il est également important de ne pas considérer la note comme

valeur absolue de la compétence d'un élève puisqu'elle est issue d'une fabrication et est très souvent biaisée par de nombreux facteurs décrits précédemment. Cependant, la suppression des notes ne semble pas être la solution miracle aux problèmes rencontrés puisque les pratiques de notation permettent de donner des indications quant aux acquisitions tant aux enseignants, qu'aux élèves et à leurs parents. Il serait davantage bénéfique de modifier la manière de concevoir l'évaluation et la notation, d'apporter un changement de paradigme profond :

La réforme des pratiques de notation n'est pas de supprimer des repères mais de définir clairement des exigences communes au service des apprentissages des élèves. Le but poursuivi par les nouvelles formes d'évaluation est de former, de favoriser la réussite, non de céder, à l'obsession de la compétition et du classement. Aux plus jeunes âges, former et classer sont des objectifs concurrents. Le temps de la sélection s'insère logiquement après la maîtrise par tous des compétences du socle commun à la fin du collège. (Merle, 2012, p 229).

2.4. Lien étroit entre psychologie et pédagogie

Depuis l'application de la psychanalyse à la pédagogie en 1908 par Sandór Ferenczi, disciple de Freud, le lien entre ces deux disciplines n'a cessé d'évoluer et de se développer. A de nombreuses reprises (L'intérêt de la psychanalyse, 1913 ; Préface du livre Jeunesse à l'abandon de August Aichhorn, 1925 ; Sixième conférence, 1933), Freud a tenté de montrer l'importance de la psychanalyse dans le domaine de l'éducation. Il défend ainsi l'idée selon laquelle la psychanalyse impacterait de manière positive les sciences de l'éducation et que les « éducateurs » en tireraient un intérêt important et profitable.

Comme le décrivent Blanchard-Laville et al.,

en travaillant avec l'enfant, les psychanalystes ont été contraints de prendre au sérieux la réalité du présent, et du devenir de l'enfant, et de tenir compte aussi des interactions

privilégiées entre lui et les adultes, parents puis éducateurs, qui ont aussi leurs attentes et leurs désirs à son égard. La recherche sur l'éducation et la formation de l'être humain qui grandit et apprend croise donc nécessairement cette problématique. Ces modèles fonctionnent ainsi, de façon nouvelle, en sciences de l'éducation ; ils sont utilisés par les chercheurs, dans leur dimension intersubjective, et aident à penser les liens entre les dimensions inconscientes présentes dans la situation éducative : la vie psychique des élèves – enfants ou adolescents – dans leurs transferts et leurs identifications, les enjeux relationnels entre eux et les adultes formateurs, [...] La pédagogie institutionnelle s'appuie fréquemment sur une conception de l'élève, comme enfant, sujet dans sa parole et dans son être. (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 129)

Nous retrouvons, dans ce discours, outre le lien développé entre psychanalyse et pédagogie, l'apport essentiel à la notion de bienveillance. En effet, dans cette démarche, l'élève est pris en compte en tant qu'enfant ; individu dans son entièreté. Les interactions entre élèves et enseignants semblent dès lors essentielles au développement de l'enfant puisqu'elles font partie intégrante de sa vie. Les auteurs notent cependant un clivage persistant entre les acteurs de l'école, les chercheurs en éducation et en formation et les psychanalystes ou thérapeutes (p. 130) qui ne permet pas de développer le plein potentiel d'une synergie entre ces disciplines. Il ne s'agit pas de croiser ces champs de recherche pour n'en faire qu'un mais réellement de se nourrir des apports de l'un et de l'autre pour répondre à des problématiques et des enjeux actuels. En 2001, N. Mosconi (citée par Blanchard-Laville et al., 2005) explique ainsi « qu'il ne s'agit en aucun cas que les enseignants soient transformés en thérapeutes, mais qu'une certaine appréhension des mécanismes psychiques régissant les apprentissages et le rapport au savoir des élèves leur permettrait de modifier significativement leur posture d'enseignants » (p. 131). Ainsi la connaissance des phénomènes de transfert, de pulsion, d'inhibition pour ne citer que ceux-là, permettrait aux enseignants de mieux se situer par rapport à des situations qui restent sans cela inexplicables.

C'est le système scolaire dans son intégralité qui doit évoluer et être repensé. F. Chébaux (1999) dénonce, dans ses travaux, « l'école du tas » et défend une idée davantage

bienveillante de l'École dans laquelle le respect du rythme singulier de l'enfant serait pris en considération. Elle met également en exergue l'importance des travaux de Françoise Dolto quant à la représentation de l'enfant et à sa contribution au développement de l'idée selon laquelle l'enfant serait « objet et sujet de l'éducation et de l'enseignement ».

En collaboration avec Michel Develay, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, J. Lévine propose en 2003 de penser les troubles d'apprentissage scolaire comme signe d'une « désappartenance » culturelle et psychique plus globale du public scolaire actuel. (Blanchard-Laville, 2005, p. 132)

A nouveau, la bienveillance est ici mise en avant selon la définition de Reto, 2018, dans laquelle la connaissance et la reconnaissance de soi et de l'autre sont primordiales à une relation pédagogique bienveillante. Les relations, le sentiment d'appartenance, sont autant d'éléments pertinents qu'il s'agit de développer afin d'inclure les élèves dans leur vie à l'école et dans leurs apprentissages. Cependant, comme le développe C. Blanchard-Laville (1997, 2001), le rapport au savoir mais également les relations entretenues avec les élèves sont singulières et propres à chaque enseignant. L'articulation de ces deux rapports représente une « sorte de signature psychique ». Ainsi, chaque enseignant tient un discours spécifique à ses élèves et établit des rapports avec eux. Ces rapports, qui forment un « transfert didactique » expriment un « scénario personnel implicite [...] qui identifie l'enseignant, presque au même titre qu'une signature » (p. 172).

La question du groupe représente un enjeu primordial lorsque l'on envisage la classe dans son ensemble. En effet, les établissements scolaires sont régulièrement confrontés à des tensions qui nécessitent une compréhension approfondie des tenants et aboutissants du groupe, de son fonctionnement, de ses difficultés et de son importance dans le développement du bien-être des élèves et des enseignants à l'école.

Pour Florence Giust-Desprairies, le groupe constitue comme une « promesse de saisir la socialité en acte » [...] Ainsi, elle propose un modèle de compréhension de la problématique des groupes institués inscrits dans une situation de travail, dans une visée d'accompagnement de ces groupes. A l'interface de la subjectivité des membres

du groupe et de la réalité hors groupe, traduite en représentations sociales (des organisations, de la société), l'imaginaire collectif se construirait comme un système d'interprétations actif. Cette production instituée – instituante est riche en processus et ainsi, la notion d'« imaginaire collectif » permet de rendre compte d'une certaine articulation psychosociale. [...] c'est la pluralité des instances (individus, groupes, organisations, institutions) qui est à prendre en compte ainsi que la pluralité des systèmes (fonctionnels, culturels, imaginaires, symboliques) dans leurs interdépendances. Ainsi, même si cette élaboration « ne garantit pas, loin s'en faut, la possibilité pour le groupe de trouver un deuxième souffle, elle permet au sujet de mieux saisir la qualité de son engagement dans sa relation aux autres, dans l'invention, dans l'aliénation et la conflictualisation du lien social » (2000) L'espace de l'élaboration permet « aux groupes d'effectuer un travail d'analyse critique sur le sens des jeux et des enjeux de l'organisation » et autorise « individus et groupes à se chercher dans des formes d'échange et de reconnaissance renouvelées pour trouver du sens, un sens qui préserve le sujet et le lien ». En ce qui concerne l'Education nationale, elle analyse notamment que les établissements scolaires sont confrontés à des tensions importantes issues du fait qu'une mission sociale inédite nécessitant une nouvelle articulation entre instruction et socialisation vient doubler leur mission d'instruction. A ses yeux, ce phénomène vient fragiliser les identités professionnelles dans l'école et exige de tous un travail pour transformer le rapport du collectif à sa tâche. (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 140).

Nous comprenons, par le biais de cette citation, l'importance du groupe dans le bon fonctionnement de la classe et de l'établissement. Le groupe représente une instance complexe qui permet les échanges, la reconnaissance, le lien (nous retrouvons ici le lien avec

la définition de la bienveillance) mais il permet également d'apporter du sens pour chacun des acteurs. Il apporte également des difficultés nouvelles qui sont à prendre en compte et représentent une complexification du métier enseignant puisque ces derniers se voient contraints de trouver de nouvelles solutions et de repenser leur métier afin de s'adapter à de nouvelles réalités sociétales :

En ce qui concerne l'Éducation nationale, elle (Florence Giust-Desprairies) analyse notamment que les établissements scolaires sont confrontés à des tensions importantes issues du fait qu'une mission sociale inédite nécessitant une nouvelle articulation entre instruction et socialisation vient doubler leur mission d'instruction. À ses yeux, ce phénomène vient fragiliser les identités professionnelles dans l'école et exige de tous un travail pour transformer le rapport du collectif à sa tâche. (Blanchard-Laville et al. 2005, p. 140).

Pour revenir à la notion de groupe, celle-ci permettrait également de pallier les difficultés scolaires (tant sur le plan des difficultés d'apprentissage, mais également sur le plan des difficultés liées au comportement des élèves). En effet, dans l'ouvrage « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation » (2005), C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel, B. Pechberty, présentent, par le biais des travaux de F. Imbert (2004) et de J. Levine (2003), l'importance des projets qui donnent une place au travail de groupe afin que le travail prenne le pas sur la jouissance. Les auteurs proposent ainsi la notion de

« Moi groupal », qui permettrait aux enseignants et aux élèves de devenir comme une « famille de deuxième type », symbolique, permettant une reconnaissance mutuelle et une compréhension de soi et du travail en groupe-classe, en rapport avec des savoirs vivants. (Blanchard-Laville et al. 2005, p. 132).

La pédagogie institutionnelle développée par Fernand Oury semble représenter la tentative la plus aboutie d'intégrer les principes psychanalytiques à la vie de la classe. En effet, dans les

travaux menés, ce dernier met d'emblée en valeur les liens de cette pratique innovante avec la psychanalyse et la psychologie sociale : le collectif, les rôles des élèves, les « institutions » mises en place dans la classe (conseil, correspondance scolaire) s'accompagnent d'une conceptualisation où la parole, le transfert, le désir inconscient, la loi symbolique (à différencier des règles négociables de la classe), sont essentiels à la compréhension et à l'action dans le groupe-classe. La classe devient une « machinerie » où se nouent très fortement les règles à une « pédagogie du désir » et du travail (Vasquez et Oury, 1971/2000). Liberté, responsabilité et pouvoir sont considérés comme indissociables et la façon d'apprendre plus importante que les résultats. La critique de la pédagogie de « l'école caserne » s'articule avec la filiation marxiste où prend place la reconnaissance du travail dans la classe et la conception d'un enfant/ élève/sujet. (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 141).

Cette pédagogie défend également l'idée selon laquelle l'enseignant doit être pleinement conscient des phénomènes de groupes qui sont en jeu au sein de la classe en dépassant le « conflit psychique », « entre le souci des relations duelles et le fantasme de maîtrise sur le groupe-classe comme totalité imaginaire. » (p. 142).

C'est par le biais de l' « analyse des pratiques professionnelles » (qui désigne : « dans le champ de la formation, la prise en compte et l'élaboration par les praticiens de leur propre expérience et de leurs savoirs. La notion de pratique est reliée à la praxis en tant qu'action et pouvoir des humains sur le monde, elle est porteuse de savoirs explicites et implicites, et féconde un autre type de rapport à la théorie » (Beillerot, 1998 ; Mosconi, 2000 cités par Blanchard-Laville et al., 2005, p. 146)) que pourra se réaliser l'évolution et la transformation de la pratique enseignante.

Finalement, nous comprenons aisément que les apports de la psychanalyse dans le champ de l'éducation semblent être essentiels au développement des pratiques pédagogiques, à la compréhension de l'enfant et de son développement ou encore au processus d'apprentissage. Comme le décrit N. Mosconi (2001), il n'est pas question de transformer les enseignants en thérapeutes mais davantage de leur permettre d'appréhender les processus psychiques liés aux apprentissages et au savoir afin de les amener à modifier leurs pratiques pédagogiques et leur posture enseignante.

2.5. Bienveillance et compétences socio-émotionnelles – caractérisation

Dans cette partie, nous souhaitons nous intéresser aux compétences socio-émotionnelles / psychosociales, à leur définition et à leur conceptualisation dans le cadre de notre thèse. En effet, ces notions nous semblent essentielles dans la compréhension et la définition de la bienveillance et y sont étroitement liées, mais nécessitent d'être clarifiées dans leur définition et leur distinction. De fait,

Les compétences socio-émotionnelles sont considérées comme des savoirs-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués ; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social. L'éventail de qualités sous-entendues est très large : l'empathie, le respect de l'autre, la capacité de solliciter ou de prêter de l'aide, l'aptitude à ajuster ses émotions aux situations ou à discerner celles d'autrui. Comme toute compétence pour la vie, l'Unicef leur octroie le mérite « d'aider les jeunes à mener une réflexion critique, résoudre les problèmes, avoir confiance en eux et interagir avec autrui de manière constructive et efficace ». L'Organisation mondiale de la santé les définit comme « un ensemble de capacités permettant à chacun d'adopter un comportement adaptable et positif pour répondre efficacement aux exigences du quotidien ». (Minichiello, 2017, p. 1)

Nous comprenons, par le biais de cette première définition, le lien évident qui apparaît entre les compétences socio-émotionnelles et la bienveillance. En effet, nous pensons que la bienveillance permet de favoriser le bien-être des individus en développant les compétences mises en exergue par Minichiello. Nous relevons également la présence de la notion de confiance en soi qui nous semble être une compétence notamment développée par le biais de la bienveillance. Nous comprenons également que l'éventail de modalités sous-entendues par les compétences socio-émotionnelles amène une absence de consensus strict dans leur définition par les auteurs. Ainsi,

Il s'agirait plutôt d'un vaste ensemble de compétences que les enfants apprennent à utiliser adéquatement, en fonction, par exemple, de leur identité et de leur culture (Shonkoff et Phillips, 2000, cités dans McLaughlin, Aspden et Clarke, 2017). Les compétences sociales et émotionnelles ne dépendent donc pas uniquement du patrimoine génétique d'une personne, mais essentiellement de capacités apprises à travers l'expérience de vie (Gendron, 2007), notamment à travers les expériences que l'enfant vivra à l'école. (St-Louis, M., 2020, p. 2 – 3)

Nous trouvons toutefois un document, développé par le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL,2012) et qui a été utilisé dans plusieurs documents de recherches. Ce tableau nous semble intéressant puisqu'il permet de synthétiser ce à quoi correspondent les compétences socio-émotionnelles.

| Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL ⁸ | |
|--|--|
| Ensembles de compétences | Définition et composantes |
| Conscience de soi | La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance. Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; auto-efficacité |
| Autogestion (Autorégulation des émotions/du comportement, maîtrise de soi) | La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires. Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation |
| Conscience sociale (Sensibilisation sociale) | La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté. Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres |
| Habiletés relationnelles (Compétences relationnelles) | La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin. Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe |
| Prise de décision responsable | La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres. Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique |

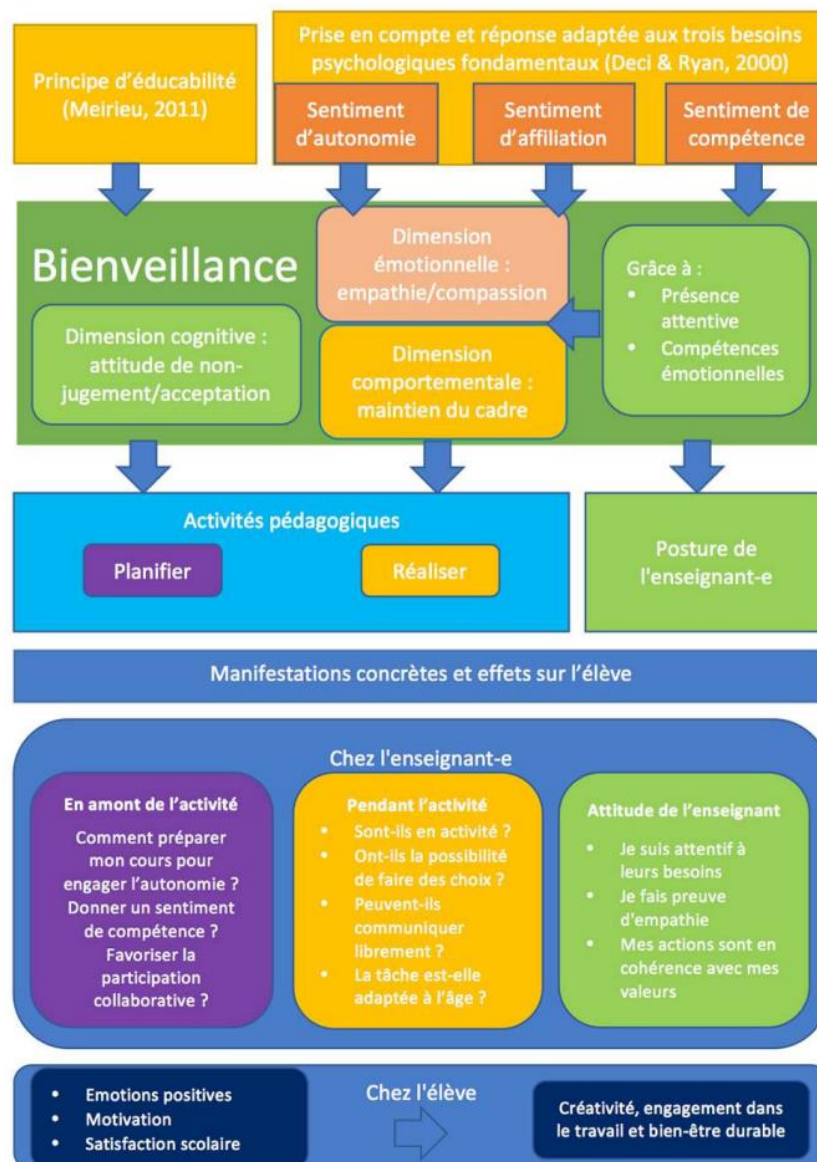
Adaptation et traduction libre de CASEL (2017 ; 2012, p. 9, cité par St-Louis, M., 2020, p. 4)

Nous trouvons également confirmation de notre idée selon laquelle la bienveillance implique les compétences socio-émotionnelles chez Shankland et al. (2018). En effet, ces auteurs présentent la bienveillance comme « compétence socioémotionnelle déterminante à développer chez l'enseignant qui cherche non seulement à favoriser de manière durable l'apprentissage de ses élèves, mais également leur bien-être » (p. 1). De fait,

Dans la lignée des travaux de Seligman (voir par exemple Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), la considération selon laquelle le bien-être des élèves est à prendre activement en compte dans l'enseignement a pris de l'ampleur avec une conséquence de taille : on n'enseigne pas uniquement pour favoriser l'apprentissage

de disciplines classiques comme l'orthographe ou les mathématiques, mais également, et de manière simultanée, pour apprendre aux élèves à cultiver le bien-être individuel et collectif. (Shankland et al., 2018, p. 3)

Nous comprenons ainsi que, par le biais de la bienveillance, les élèves sont amenés à acquérir des compétences socio-émotionnelles qui leur permettront de favoriser leur bien-être. Les auteurs proposent également un modèle de la bienveillance dans l'enseignement :



(Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2017)

Dans ce modèle, nous constatons la présence effective des compétences socio-émotionnelles qui viennent interagir avec la bienveillance mais qui découlent également de celle-ci.

Finalement, tout au long de cet article, les auteurs mettent en évidence les compétences cognitives, affectives et comportementales qui sont développées dans le cadre de la bienveillance (tant dans sa mise en œuvre par l'enseignant que comme apprentissage chez les élèves). Ainsi,

Plusieurs compétences et attitudes sont elles-mêmes nécessaires à l'émergence d'une bienveillance authentique et efficace en matière d'amélioration du bien-être d'autrui. Parmi celles-ci, nous avons développé l'utilité de la présence attentive, des compétences émotionnelles et de la cohérence entre les valeurs (prosociales) et les actions mises en œuvre par l'enseignant dans sa classe. (Shankland et al., 2018, p. 16).

2.6. Compétences psychosociales (CPS)

Nous constatons, dans la littérature, que le terme de « compétences psychosociales » ou CPS est davantage employé. Selon Santé Publique France, elles représentent « un ensemble de compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui ont pour objectifs d'améliorer les relations à soi et aux autres. » (www.santepubliquefrance.fr, 2022). En 1994, elles sont définies par l'OMS comme

La capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. Autrement dit, c'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, au sein de sa culture et de son environnement » (OMS, 1994).

Ces compétences permettraient à l'individu d'acquérir les capacités d'adaptations nécessaires tout au long de sa vie, mais aussi de « renforcer ses compétences personnelles et sociales ».

Nommées « life skills » en anglais, elles peuvent être traduites par les termes de « compétences de base utiles à la vie ». Elles sont définies par l’OMS comme

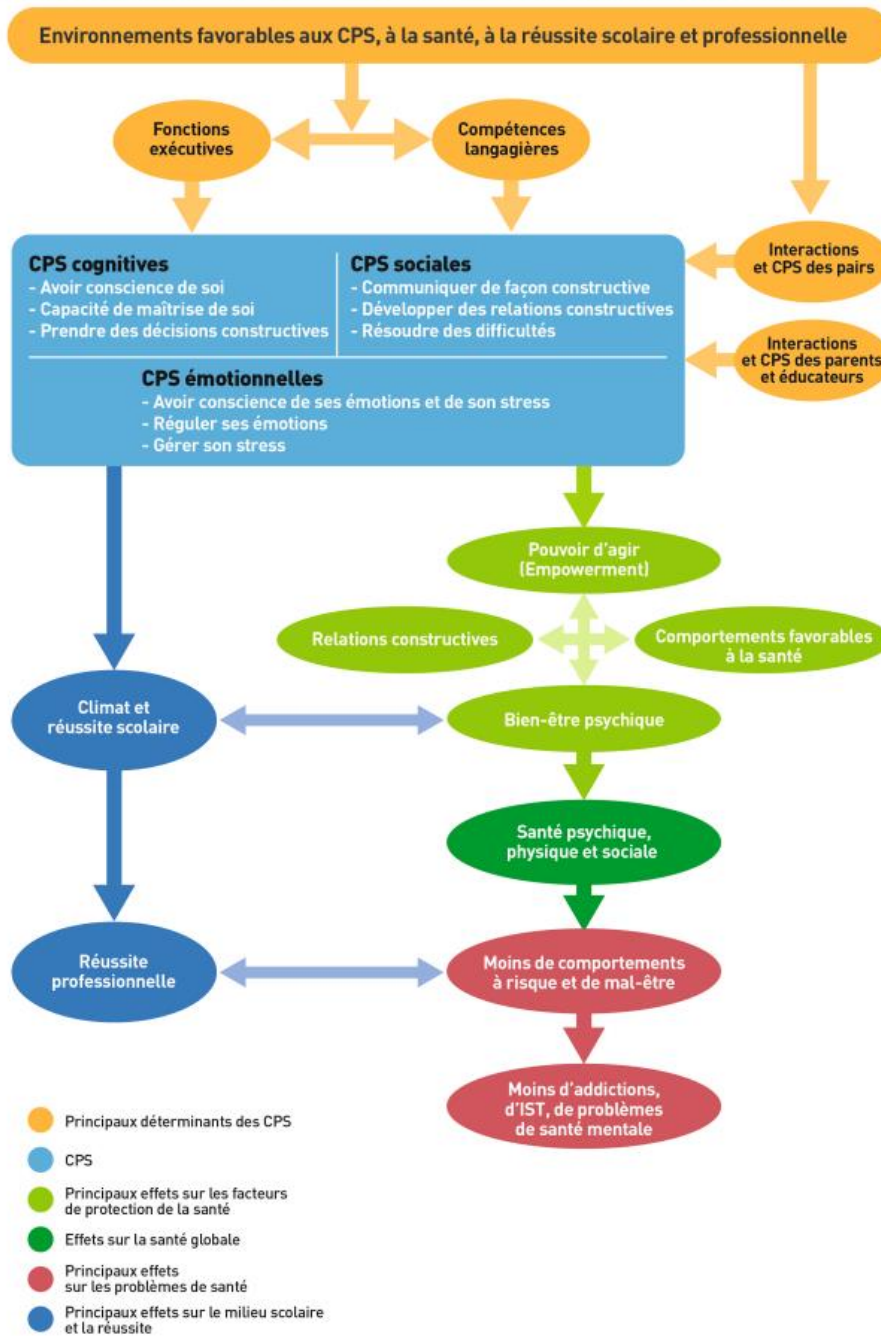
Un groupe de compétences psychosociales et interpersonnelles qui aident les personnes à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à penser de façon critique et créative, à communiquer de façon efficace, à construire des relations saines, à rentrer en empathie avec les autres, à faire face aux difficultés et à gérer leur vie de manière saine et productive. (OMS, 2003).

La définition de ces compétences a été actualisée en 2022 par Santé Publique France. Nous en trouvons la définition suivante :

Définition des CPS actualisée : « Les CPS constituent un ensemble cohérent et inter-relié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d’augmenter l’autonomisation et le pouvoir d’agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. »
(www.santepubliquefrance.fr, 2022).

Santé Publique France propose également une représentation schématique des CPS, de leurs effets et déterminants :

Figure 1. Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants



Santé Publique France, 2022, p. 13

D'après Santé Publique France, ces CPS permettent de favoriser le bien-être et la santé mentale des individus, la réussite scolaire et professionnelle et de réduire les conduites à risque, « Mais aussi, meilleur rapport à soi et aux autres, développement des ressources personnelles, amélioration du climat scolaire et des relations. ».

Dans le cadre de la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) met en exergue, dès 1986, l'importance de renforcer les « aptitudes indispensables à la vie » (ou « Life skills » en anglais) pour favoriser la santé globale, et atteindre « un état de complet bien-être physique, mental et social ». (Santé Publique France, 2022, p. 9).

Notons également que les CPS diffèrent du « caractère » de l'individu, de sa personnalité, dans le sens où elles se caractérisent par « la possibilité de changement et de développement » et sont donc

Modifiables et dépendantes d'une diversité de facteurs individuels et environnementaux. Elles se construisent chez les enfants et les jeunes en fonction des interactions familiales et sociales (notamment, amis, enseignants, éducateurs) et peuvent être développées par des interventions éducatives commençant précocement et accompagnant durablement le développement de la personne. Elles peuvent être enseignées et renforcées tout au long de la vie. (Santé Publique France, 2022, p. 14).

En ce sens, elles représentent des compétences transversales et se caractérisent par « un haut niveau de transférabilité, et une mobilisation à large spectre transcendant les milieux, disciplines et secteurs d'intervention. » (p. 14).

D'après Santé Publique France, ces compétences peuvent être classifiées dans trois grandes catégories, qui sous-tendent eux-mêmes 9 CPS générales et un total de 21 CPS spécifiques.

| Catégories | CPS générales | CPS spécifiques |
|---|---|---|
| Compétences cognitives | Avoir conscience de soi | Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...) |
| | | Savoir penser de façon critique (biais, influences...) |
| | | Capacité d'auto-évaluation positive |
| | | Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience) |
| | Capacité de maîtrise de soi | Capacité à gérer ses impulsions |
| | | Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...) |
| | Prendre des décisions constructives | Capacité à faire des choix responsables |
| Capacité à résoudre des problèmes de façon créative | | |
| Compétences émotionnelles | Avoir conscience de ses émotions et de son stress | Comprendre les émotions et le stress |
| | | Identifier ses émotions et son stress |
| | Réguler ses émotions | Exprimer ses émotions de façon positive |
| | | Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...) |
| | Gérer son stress | Réguler son stress au quotidien |
| | | Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité |
| Compétences sociales | Communiquer de façon constructive | Capacité d'écoute empathique |
| | | Communication efficace (valorisation, formulations claires...) |
| | Développer des relations constructives | Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...) |
| | | Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...) |
| | | Savoir demander de l'aide |
| | Résoudre des difficultés | Capacité d'assertivité et de refus |
| | | Résoudre des conflits de façon constructive |

Santé Publique France, 2022, p. 16

Santé Publique France définit chaque CPS :

- **Les compétences cognitives**

- Avoir conscience de soi : il s'agit là, pour l'individu, d'être capable de « reconnaître et comprendre ses cognitions (pensées, croyances, valeurs, représentations, images mentales), ses émotions (sentiments, affects) et ses volitions (désirs, besoins, aspirations, rêves) et leurs liens avec les comportements » (p.18) et ce, par le biais de la « connaissance de soi », de la

« capacité à penser de façon critique », la « capacité d'auto-évaluation positive » et la « capacité d'attention à soi (ou pleine conscience) ».

- Capacité de maîtrise de soi : cette CPS générale est définie comme étant la « capacité de maîtrise de soi nécessite d'arriver à contrôler, diriger et ajuster ses comportements en fonction de ses buts et selon le contexte » (p. 18) et sous-tend les CPS spécifiques de « capacité à gérer ses impulsions » et « capacité à atteindre ses buts ».
- Prendre des décisions constructives : cette CPS générale s'exprime, dans un contexte donné, comme étant la « capacité à identifier et sélectionner les objectifs et les solutions les plus appropriées pour soi et pour les autres. » (p. 18). Elle implique la « capacité à faire des choix responsables » et la « capacité à résoudre des problèmes de façon créative ».

- **Les compétences émotionnelles**

- Avoir conscience de ses émotions et de son stress : étant définie comme la « capacité à reconnaître et comprendre ce que nous ressentons. » (p. 19). Elle implique, pour l'individu, de « comprendre le fonctionnement des émotions et du stress » et d' « identifier de façon appropriée ses émotions et son stress ce qui implique de pouvoir percevoir et nommer de façon adéquate ses ressentis émotionnels ».
- Réguler ses émotions : définie comme la « capacité à gérer ses propres émotions et à maintenir un équilibre émotionnel » (p. 19). Cette CPS sous-tend la « capacité à exprimer ses émotions de façon adaptée » et la « capacité à gérer ses émotions ».
- Gérer son stress : « au quotidien ou en situation d'adversité est la capacité à réguler ses propres réactions psychocorporelles de stress afin de ne pas être submergé et de pouvoir disposer de toutes ses ressources pour fonctionner pleinement et poursuivre ses propres objectifs » (p. 19) et implique d'être capable de développer des « capacités de coping » (c'est-à-dire la capacité d'adaptation et de « faire face aux situations en choisissant les réponses les plus adaptées en fonction du contexte et des objectifs poursuivis »)

- **Les compétences sociales**

- Communiquer de façon constructive : cette CPS générale est définie comme étant la « capacité à communiquer de façon constructive peut être définie comme l’aptitude à adopter des comportements verbaux et non verbaux favorables pour interagir avec les autres, même dans les situations difficiles » (p. 20). Elle sous-tend les CPS spécifiques de « capacité d’écoute empathique » et de « communication efficace ».
- Développer des relations constructives : est définie comme étant « l’aptitude à adopter des comportements relationnels favorables pour entrer en relation, interagir avec les autres et construire des liens sociaux, notamment avec ses pairs » (p. 20). Elle sous-tend les CPS spécifiques de développement « des liens sociaux » et d’adoption « des comportements prosociaux ».
- Résoudre des difficultés : « Savoir résoudre des difficultés en mobilisant des compétences sociales représente la capacité à résoudre des situations problématiques de la vie quotidienne en ayant recours à des comportements relationnels favorables. » (p. 20). Cette capacité générale implique la capacité de « savoir demander de l’aide », d’ « assertivité et de refus » et de résolution « des conflits de façon constructive ».

Nous relevons finalement le lien évident qui s’établit entre les CPS et la bienveillance puisqu’elles permettent de favoriser le vivre ensemble, de développer des relations positives et constructives, d’améliorer le bien-être des individus, mais aussi le climat et la réussite scolaire. Nous pensons donc que le développement de ces CPS générales et spécifiques, par le biais de la bienveillance, permet de rendre la mise en œuvre de cette dernière efficace et positive, tant pour les élèves que pour les enseignants.

2.6.1. La notion de confiance en soi

Nous abordons, tout au long de cette thèse, la question de la confiance en soi en tant que compétence psychosociale / socio-émotionnelle. En effet, comme nous l’avons vu dans cette partie, la confiance en soi appartient à la CPS cognitive de connaissance de soi et

d'autoévaluation positive. Selon les Nations Unies, la confiance en soi est définie étant « une partie essentielle des compétences psychosociales » et permettant

d'avoir une vision réaliste de nos capacités. Croire en nos capacités permet de mieux gérer nos émotions et atteindre nos objectifs. Avoir confiance en soi est bénéfique pour la santé mentale, la réussite, la prise de décision et la résilience. Pour avoir confiance en soi, il est essentiel de ressentir pleinement les émotions. (www.unodc.org, s.d.)

Nous abordons ainsi la confiance en soi en tant que « vision réaliste » de leurs capacités par les élèves et c'est en ce sens que nous la définissons comme étant une compétence. Nous constatons également le lien évident avec les CPS et donc avec la bienveillance. De plus, la confiance en soi serait

la clé du bien-être, de la motivation, de la définition d'objectifs et de l'accomplissement. Elle nous permet de gérer la pression, les défis personnels et professionnels. La confiance en soi nous fait aller de l'avant, donne de l'espoir, favorise les relations saines et la confiance envers autrui. (www.unodc.org, s.d.)

Nous comprenons également le lien entre confiance en soi et apprentissage puisqu'elle permet de développer la motivation des élèves et donc leur implication scolaire et leurs apprentissages.

La relation pédagogique nécessite aussi la confiance de l'élève en l'enseignant, toujours dans la perspective d'une pratique bienveillante : L'étymologie du mot « confiance » montre les liens étroits qui existent entre la confiance, la fiabilité, l'engagement, la confiance, la foi, la croyance, la fidélité, le crédit, l'assurance. Le verbe « confier », du latin *confidere* – cum, « avec », et *fidere*, « fier » –, signifie en effet qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa bienveillance et à sa bonne foi (Marzano, 2010). La confiance

renvoie à l'idée de pouvoir se fier à quelqu'un ou à quelque chose. Ce qui implique tout d'abord une position de responsabilité de l'acte, ici de l'acte pédagogique. (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 31).

Nous comprenons ainsi l'importance de la notion de confiance au sein de la relation pédagogique mais aussi l'importance de la posture de l'enseignant qui se trouve « responsable », du point de vue éthique, de ses élèves. L'enseignant se doit ainsi de prendre soin de ses élèves, de leur porter de l'intérêt, de les reconnaître dans leur « altérité », de respecter « la vulnérabilité de l'autre » par un accueil qui « prend en compte chacun dans sa singularité et avec respect » (p.33). Nous trouvons également l'idée selon laquelle la pédagogie de la confiance nécessite la « sympathie » ou « l'empathie » et passe nécessairement par « le travail en équipe » et « un lien de proximité ». Il s'agit, dès lors, de : « penser la confiance, non pas en termes de confiance absolue, mais d'ouverture au doute, à l'esprit critique, à la parole et à la liberté de penser par soi-même. » (p. 32).

Dans le cadre scolaire, « La confiance, dans l'éducation comme dans la formation, place l'accueil de l'autre au centre d'une histoire qui se construit dès la première rencontre. » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 30). Nous observons ainsi le lien évident entre la notion de confiance dans le domaine psychanalytique et notre étude :

Accueillir, c'est prendre soin de l'autre et de la relation. Si l'on prend soin des enfants, ils sauront prendre soin d'eux-mêmes, dans le rapport avec autrui et dans le choix de leurs expériences, écrivait Winnicott : « Il faut espérer qu'ils auront accumulé suffisamment d'expériences positives et qu'ils iront désormais de l'avant, forts d'une bonne dose de confiance dans les gens et dans le monde, de sorte qu'il faudrait davantage pour les déséquilibrer » (Winnicott, 1969, p. 71). Il en va de même en formation où l'expérience est au cœur du processus même de formation. (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 30).

Nous comprenons ainsi que la notion de confiance se développe au sein de la relation éducative, par le biais d'expériences positives vécues au sein de cette relation. Nous

comprenons également que c'est en prenant soin des élèves qu'ils pourront ensuite prendre soin d'eux. Ici, la notion de confiance vaut tant dans le milieu scolaire qu'en-dehors, dans une dynamique de formation de futurs citoyens qui auront acquis suffisamment de « compétences utiles à la vie » (life skills) et passe par une

dimension symbolique de l'échange (parole, relation, transmission des savoirs et des valeurs) [qui] organise l'espace et le temps de la formation autour de la construction d'un espace social commun, d'une pensée qui se transmet. (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 33).

Les auteurs évoquent une autre idée intéressante : pour que l'enfant puisse vivre pleinement cette expérience positive, lui et sa famille doivent être considérés comme « acteurs compétents ». Nous observons donc l'importance de la considération apportée à l'élève, mais aussi à sa famille qui représente un réel partenaire éducatif. Par le biais de cette considération, nous retenons également l'importance de voir l'élève avant tout en tant qu'enfant, c'est-à-dire comme individu singulier. De cette manière, l'enfant pourra devenir « le sujet de son parcours de formation » puisqu'il sera placé au centre des préoccupations et où « chaque détail doit être pensé en amont » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 34).

Ainsi,

La pédagogie de la confiance se fonde sur la confiance accordée à l'autre, dans le respect de son identité, de ses croyances, de sa culture, bref de tout ce qui le rend humain. Cette pédagogie pourrait se définir comme la conviction que tout un chacun peut évoluer selon son propre rythme à condition de tout mettre en œuvre pour permettre cette évolution. La confiance accordée dans les compétences de chacun est un des grands principes de notre pédagogie : c'est aussi le moteur quotidien qui anime notre rapport à l'autre. Le regard favorable et confiant des formateurs dans les capacités de réussite pour chaque étudiant joue très favorablement et de façon déterminante sur leurs résultats. (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 35).

Nous comprenons donc à nouveau l'importance de la vision positive portée par l'enseignant sur ses élèves, sur la confiance qu'il porte en eux pour leur donner la possibilité de réussir et de transformer l'agressivité, l'angoisse, en « plaisir de la recherche, de l'écriture, de la pensée » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p.36), en accompagnant « le désir d'apprendre, la pulsion de savoir » (Freud, 1905, p.123), en suscitant le « plaisir », « la curiosité », « la créativité » et où l'apprentissage est porteur de « sens » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 36).

Nous trouvons également, dans cet article, le lien entre cette notion de confiance et l'évaluation où la pédagogie de la confiance

modifie la conception traditionnelle de l'évaluation qui sanctionne au lieu d'aider à avancer. L'évaluation n'est utile que si elle est formative ou formatrice. Ainsi nous nous intéressons au chemin parcouru plutôt qu'au résultat obtenu, en partant de là où en est l'étudiant et non de là où il devrait en être. (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 37).

A nouveau, c'est la singularité des élèves qui doit être prise en compte pour pouvoir l'aider à « dépasser les difficultés qu'ils rencontrent » en permettant à chacun de « faire le point sur le chemin qu'il reste à parcourir et l'aide que nous pouvons proposer » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p. 37). Nous comprenons donc l'importance de ne pas sanctionner l'élève dans le cadre d'une évaluation sommative qui serait identique pour tous, mais plutôt d'accompagner chacun dans le but de développer leur confiance puisque

L'enfant est un être doué d'intelligence qui connaît lui-même ses besoins, ses problèmes, ses difficultés. Pas besoin d'ordres despotiques, de rigueurs imposées, d'un contrôle méfiant. Ce qu'il faut, c'est du tact pour rendre l'entente possible, et une confiance en l'expérience, qui facilitera la cohabitation, la collaboration. (Korczak, 1929).

Et ce, sans jugement sévère, ni humiliation comme le soulignait Freinet (1964).

Finalement, la pédagogie de la confiance permet d'accueillir l'autre, au sein de la relation, dans son altérité, en développant une évaluation basée sur l'individu et ce qu'il est capable de faire, de là où il en est, en reconnaissant ses compétences, en respectant le « rythme individuel » de chacun, en leur portant un regard individualisé, une « attention attentive » et où « La formation devient alors passage et transmission d'une expérience » (Egry, M.-C. et Sabardeil, M., 2019, p.38).

2.6.2. Terminologie employée

Nous avons constaté, lors de l'étude des revues de littérature, une pluralité de termes employés pour faire référence à ces compétences. Nous retenons la clarification de Santé Publique France qui nous semble la plus adéquate dans le cadre de nos recherches :

Les termes utilisés pour désigner les CPS varient en fonction des disciplines. Dans le champ de la promotion de la santé, ce sont les termes de « compétence(s) psychosociale(s) » et « compétences utiles à la vie » (« Life skills ») qui sont les plus utilisés. Dans les champs de l'éducation et de la prévention, le Casel a mis en avant les termes d'apprentissage émotionnel et social (Social Emotional Learning - SEL) et de compétences sociales et émotionnelles ou compétences socio-émotionnelles. (Santé Publique France, 2022, p. 13).

D'après cette clarification, nous retiendrons donc le terme de compétences socio-émotionnelles dans le cadre de cette thèse pour faire référence aux compétences psychosociales appliquées au champ de l'éducation.

Tout au long du deuxième chapitre de cette thèse, nous avons mis en évidence le lien entre bienveillance et évaluation. Nous avons ainsi pu conclure de la nécessité de repenser l'évaluation, de développer une évaluation bienveillante, prenant en considération les besoins différenciés des élèves, leur rythme d'apprentissage mais aussi la nécessité de développer leurs compétences socio-émotionnelles pour leur permettre de s'épanouir pleinement au sein de l'école.

Dans cette même dynamique, nous étudierons, dans le chapitre suivant, le lien entre bienveillance et climat scolaire. En effet, ces deux notions sont étroitement liées puisque, comme nous le verrons, la bienveillance peut avoir un impact important sur le climat scolaire et sur le vécu scolaire des élèves.

CHAPITRE 3 : BIENVEILLANCE ET CLIMAT SCOLAIRE : DEUX NOTIONS ETROITEMENT LIEES ET ESSENTIELLES AU BIEN-ETRE DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS.

Lorsque l'on parle de bienveillance, la question du climat scolaire est incontournable comme nous allons le montrer dans cette partie. En effet, ces deux notions sont étroitement liées puisque :

la mise en œuvre d'un d'environnement bienveillant permet d'établir un climat favorable au développement d'habiletés par les élèves sur de nombreux plans : les relations interpersonnelles, la capacité à communiquer avec les autres et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté, au-delà de l'hétérogénéité de ses membres par une prise de conscience personnelle qui favorise la croissance. Plus largement que ces effets sur les classes et les élèves, ce type de climat a entraîné une augmentation de la croissance personnelle des enseignants impliqués, et de leur bienveillance. (Reto, 2017).

Les travaux menés sur la question du climat scolaire montrent une dégradation de ce dernier et une volonté grandissante émanant des politiques publiques de favoriser le bien-être à l'école (Debarbieux, 2015). Nous observons ainsi une multiplication des études nationales et internationales qui prennent aujourd'hui en compte cette notion (PISA, DEPP, etc.) afin d'en saisir le sens mais aussi l'impact sur la vie de l'école, des enseignants et des élèves à l'école. Il s'agit d'un enjeu majeur afin de permettre à chacun de mieux vivre sa vie scolaire. Pour amener une tentative de réponse aux questions liées au climat scolaire, nous suivrons ici le plan proposé par Debarbieux et al. (2012) dans *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration* qui permet l'étude des aspects essentiels de cette question.

3.1. Tentative de définition de la notion de climat scolaire

Le climat scolaire est complexe à définir et inclut de nombreuses notions : engagement, motivation, plaisir, impression de sécurité, violence, apprentissage, difficultés scolaires, etc. (Debarbieux et al., 2012). Tout comme pour la bienveillance, la définition du climat scolaire n'est ni univoque, ni consensuelle. Elle dépend du modèle étudié, des facteurs qui y sont liés et donc de la vision de chaque chercheur. Nous retiendrons ce que précise à ce sujet le National School Climate Council (2007), pour lequel le climat scolaire est « basé sur les expériences des membres de la communauté scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement ». Depuis la Loi d'orientation du 8 juillet 2013, un climat scolaire favorisant le bien-être et les apprentissages a été une priorité ministérielle jusqu'en 2017. Notons toutefois que, depuis 2017, la notion de climat scolaire est absente des circulaires de rentrée. Il s'agit ainsi de développer un climat scolaire qui permet aux élèves de s'épanouir pleinement tant sur le plan intellectuel (par le biais des apprentissages) que sur le plan émotionnel (développement de compétences socio-émotionnelles transversales) : « il ne s'agit pas ici de confort sans efforts, mais de la sensation de progresser, de pouvoir mobiliser et utiliser son potentiel » (Shankland et al., 2018, p. 3). Debarbieux et al. (2012) mettent en évidence le fait que le climat scolaire est « le résultat d'un processus complexe et mouvant. » (p. 2).

Le climat scolaire est défini selon Debarbieux et al. (2012)⁵ comme « expérience subjective ». Nous percevons le lien direct avec la bienveillance, car nous retrouvons, chez ces auteurs, l'idée de Reto (2018) qui, dans sa définition de la bienveillance, parle d'une réhumanisation des relations dans laquelle chacun occupe une place précise. Il s'agit donc d'inclure chacun des acteurs de la relation éducative. Pour Chalmel (2018), il s'agissait d'une ouverture à l'autre pris en compte comme acteur éducatif. Pour Perrotin (2010), c'est l'implication des sujets qui

⁵ Cf. supra p. 34

faisait partie intégrante de la bienveillance. Enfin, la définition de la CNIRE (2014) exprime également cette idée en parlant d'une « communauté éducative » dans laquelle tous les membres seraient acteurs.

Pour l'OCDE, le climat scolaire est dépendant de six facteurs, liés les uns aux autres mais trouvant chacun une explication propre :

- La qualité du bâtiment scolaire (ayant un impact sur le ressenti des enseignants et des élèves et, de facto, sur le climat scolaire).
- La relation entre élèves et enseignants.
- L'engagement des enseignants, mais aussi la qualité de leur moral.
- L'ordre et la discipline au sein de l'établissement et dans les classes.
- Le niveau de violence (qui passe tant par la violence physique que par le harcèlement, les intimidations) entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignants.
- L'engagement des élèves (évalué par le biais de l'absentéisme, l'assiduité, la participation, etc.). (OCDE, repris par Debarbieux et al., 2012, p. 4)

3.2. Climat scolaire et apprentissages

Un climat scolaire positif englobe diverses notions telles que la motivation, l'implication des sujets, la coopération, la cohésion, le respect, la relation affectueuse, etc. Toutes ces notions sont elles-mêmes liées aux apprentissages. Ainsi, d'après Cohen (2006), un climat scolaire positif impacte positivement la réussite des élèves. En 2012, Kris de Pedro a montré dans une synthèse nord-américaine que la réussite des élèves est impactée par le climat scolaire : des modalités de travail favorisant la coopération et des relations positives entre enseignants et élèves permettent aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en mathématiques, en lecture et en écriture (Hoy et Hannum, 1997). Cette synthèse met également en évidence l'importance du sentiment d'appartenance. En effet, la valorisation des élèves leur permet de mieux apprendre mais aussi de développer leur motivation. Il en est de même pour leur

investissement dans la vie de l'école et pour le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire de la part des enseignants qui, *ad hoc*, permettent aux élèves de mieux apprendre.

3.2.1. Point d'appui : une étude menée auprès d'élèves israéliens.

Plusieurs recherches mettent également en évidence la relation entre climat scolaire, résultats scolaires, bien être, capacités d'apprentissage, etc. (OCDE, 2009 ; Astor, Benbenishty et Estrada, 2009 ; Danish technological Institute, 2005). Ainsi, d'après l'étude menée par Astor, Benbenishty et Estrada (2009) auprès de plus de 75 000 élèves israéliens de 10 – 11 et 13 – 14 ans, un bon climat scolaire permet de pallier des caractéristiques socioéconomiques peu favorables. Pour en arriver à ces conclusions, ils ont interrogé les relations entre enseignants et élèves, les comportements à risques des pairs et la violence / l'insécurité. Cette étude a permis de mettre en évidence le fait que la violence et l'insécurité impactent négativement les résultats scolaires des élèves de 10 – 11 ans en mathématiques et en langue. Les relations entre enseignants et élèves (étudiées ici par le biais de facteurs tels que les encouragements et feed-backs émis par les enseignants, le respect et la prévention de la violence) ainsi que les comportements à risques impactent négativement les résultats des élèves de 13 – 14 ans en mathématiques et en langue. En 2005, ces auteurs mettaient déjà en exergue le fait qu'un bon climat scolaire permet de réduire les écarts de réussite scolaire entre élèves issus de milieux socio-économiques différents et que ces écarts proviennent de différences d'opportunités et de facteurs sociaux davantage que de différences de travail ou de compétences.

Nous retrouvons ici les caractéristiques liées à la bienveillance (bien être, sécurité, valorisation, relation affectueuse, etc.) et nous comprenons donc que ces deux notions sont étroitement liées. Ainsi, un climat de classe bienveillant pourrait permettre aux élèves de se développer harmonieusement mais aussi de développer des compétences, tant scolaires que psycho-sociales. Ainsi, mettre en place un climat scolaire positif semble nécessaire pour la réussite scolaire de tous les élèves, quel que soit le milieu socio-économique duquel ils sont issus. Ainsi, ce climat scolaire bienveillant pourrait permettre d'accroître les chances de réussite des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et voir même de diminuer

leur sentiment d'injustice même si cela ne réduira pas entièrement les inégalités du système scolaire dans lequel ils se trouvent.

3.3. Climat scolaire et développement professionnel

Différentes études nationales et internationales (OCDE, 2015 ; Mons, 2016 ; Debarbieux, 2015) mettent en évidence la relation entre climat scolaire et développement professionnel des personnels. La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (MEN, 2013) mentionne ainsi le fait que « les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous ». Nous voyons bien ici que le climat scolaire doit permettre aux élèves de s'épanouir mais aussi aux enseignants de travailler dans de bonnes conditions. En effet, tout comme pour les élèves, un climat scolaire négatif entraîne des conséquences négatives sur les personnels (Debarbieux, 2015). De même que le décrochage scolaire, un phénomène de décrochage professionnel peut être observé.

3.3.1. Cas d'une étude française

En France, c'est une étude menée en 2013 par Debarbieux, Hamchaoui et Moignard auprès d'enseignants du second degré qui a permis de mettre en évidence l'importance des relations dans la perception personnelle du climat scolaire. Ainsi, la « perception du climat scolaire » est principalement influencée par les facteurs suivants : la relation entre les enseignants, le sentiment de soutien par la direction, la relation aux élèves ou encore la « violence perçue ». Par le biais de ces résultats, nous pouvons penser que les relations conflictuelles entre enseignants amènent à une perception négative du climat scolaire et donc à l'impossibilité, pour les enseignants, de vivre leur vie professionnelle de manière sereine ou de s'y accomplir pleinement. Il semble donc nécessaire que la bienveillance soit présente tant dans la relation aux élèves mais aussi dans la relation entre pairs.

3.3.2. Cas d'une étude américaine

Aux Etats-Unis, le phénomène de décrochage professionnel a été étudié par Boyd et Lankford (2006). Ces auteurs ont ainsi mis en évidence le fait qu'un climat scolaire positif permet la stabilité de l'équipe éducative. En effet, aux Etats-Unis, l'instabilité des équipes est récurrente (entre 40 et 60 % de démissions durant les cinq premières années d'enseignement). Ce phénomène pourrait être favorisé par le manque de soutien hiérarchique, par les problèmes de discipline rencontrés dans les classes ou encore par l'impression de ne pas avoir d'influence sur les élèves et les écoles. Cette étude permet de corroborer ce que nous avons décrit pour le cas français. Les relations au sein de l'équipe éducative semblent primordiales pour un climat scolaire serein et une ambiance de travail bienveillante.

3.3.3. Cas d'une étude québécoise

Au Québec, Jeffrey et Sun (2006) ont quant à eux mis en exergue le lien entre soutien ressenti par les enseignants débutants et qualité de leur moral, de leur engagement et, en causalité, qualité de leur enseignement. Cohen, McCabe et al. (2009) défendent l'idée selon laquelle les enseignants remarquent et apprécient le soutien apporté par leur hiérarchie et que, dans une école avec un climat sain, l'administration sait apporter ce soutien indispensable aux enseignants dans leur travail. A nouveau, c'est là une composante de la relation entre enseignant qui est mise en évidence et qui montre l'importance du soutien des pairs pour que les enseignants puissent progresser dans leur métier.

Finalement, nous pouvons dire que les relations entre enseignants (par le biais du sentiment de soutien, de la stabilité de l'équipe, de relations non-confliktuelles, l'absence de harcèlement, etc.) semblent primordiales à l'accomplissement de la vie professionnelle des enseignants. Nous n'avons eu de cesse de parler de la bienveillance entre élèves mais nous voyons ici qu'elle est tout autant indispensable dans les relations de l'équipe éducative et ce afin de permettre à chacun de vivre sa vie professionnelle de manière sereine, de pouvoir progresser, de bénéficier du soutien nécessaire dans le cadre d'un climat scolaire bienveillant.

3.4. Climat scolaire et conduites à risque

En lien avec le climat scolaire, l'étude des violences et des conduites à risque a été largement documentée par la littérature scientifique. Ces études nationales et internationales (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Debarbieux, 1996 ; Carra et Sicot, 1997 ; Benbenishty et Astor, 2005) permettent de mettre en évidence le fait que la violence ne vient pas uniquement de « l'extérieur ». Elle n'est pas uniquement corrélée au contexte socio-économique dans lequel les élèves évoluent lorsqu'ils passent les portes de l'école. Toutes ces études ont permis de révéler les écarts de victimation importants, quels que soient les contextes socio-économiques ou les facteurs exogènes.

3.4.1. Le climat scolaire comme levier pour la diminution de la violence en milieu scolaire

Une autre étude menée par Payne, Gottfredson et Gottfredson (2006) auprès de 1 287 écoles a démontré l'importance d'un climat scolaire positif dans la prévention des comportements violents. En effet, ce climat positif permet le développement de la résilience et du bien-être des élèves qui, par corrélation, permet de diminuer les différentes formes de violence chez ces derniers. Selon Wilson (2004), il existe également un lien entre niveau d'agression et de victimation (eux-mêmes liés au climat scolaire) et sentiment d'appartenance défini comme le fait d'être, pour les élèves, reconnus en tant qu'individus autant qu'en tant qu'apprenants auxquels les enseignants mais aussi les pairs apportent de l'attention. De plus, selon l'étude menée par Astor, Guerra, Van Acker (2010), citée par Debarbieux (2015) montre que les normes et codes de conduites sont nécessaires au bon climat scolaire. En effet,

Les adolescents ont besoin de structure pour se sentir en sécurité, mais si celle-ci est trop coercitive, elle interfère alors avec l'émergence de leur indépendance et de leur libre arbitre. Ces règles de vie sont beaucoup plus des règles permettant l'engagement des élèves que des règles à portée négative. Le climat scolaire est très lié à la clarté des règles et à un sentiment de « justice scolaire ». (Debarbieux, 2015, p. 17).

Nous retrouvons ici le lien évident avec la bienveillance. En effet Aobandea (2018) définissait la bienveillance par le biais de l'idée de « poser des limites » tout en rejetant « toute forme despotique d'autorité ». Il mettait également en avant l'idée qu'il est nécessaire de « sécuriser » les élèves. Ce sont bien ces éléments que nous retrouvons ici pour que les règles de vie de l'école permettent aux élèves de se sentir en sécurité. En outre, nous retrouvons la notion de justice dans la définition de la bienveillance de la FCPE, de la FNAME et de la FNAREN qui définissait cette dernière par le biais de la notion de justice. Nous voyons donc le lien évident qui se construit entre bienveillance et climat scolaire positif.

3.4.2. L'importance de la stabilité au sein de l'équipe enseignante

Les raisons socio-économiques ne sont donc pas les seules à expliquer les phénomènes de victimation au sein des écoles. Même si elles en sont un facteur, elles ne sont pas l'unique raison de ces faits de violence. Ainsi, une étude de Soule et Gottfredson (2003) a permis de montrer que le « teacher turnover » (pouvant être traduit par une instabilité au sein de l'équipe enseignante avec des enseignants qui ne restent pas en poste), l'injustice (« fairness ») et le manque de clarté (« clarity ») représentent les facteurs premiers de l'augmentation de la violence au sein des établissements scolaires.

3.5. Quelques pistes pour l'amélioration du climat scolaire

Afin de lutter contre la victimation et l'amélioration du climat scolaire, des solutions ont été envisagées et étudiées par la recherche scientifique. Ainsi, Debarbieux (1999), Debarbieux et Blaya (2008), ont mis en évidence le fait que le clivage social et la ségrégation conduisent à la formation de groupes identitaires qui, à leur tour, amènent la formation de groupuscules ethnocentrés et davantage susceptibles de développer différentes formes de violence. Cette étude nous permet de comprendre qu'il est nécessaire de développer la bienveillance (au sens de Perrotin (2010) et du CNIRE (2014) qui défendent la notion de respect mais aussi de Noddings (1984) qui parle d'un dialogue tolérant) mais aussi de favoriser un dialogue visant au respect de chacun. Il semble également important, à la vue de ces recherches, de ne pas

cliver les groupes sociaux, de mettre fin à ces formes de ghettoïsation au sein des écoles pour permettre une ouverture sur l'autre, une mixité sociale et culturelle réelle.

Comme décrit précédemment, la stabilité de l'équipe éducative représente également un levier pour l'amélioration du climat scolaire. Dans l'enquête menée par Gottfredson (1985), citée par Debarbieux (2015) cette stabilité avait été démontrée comme étant un facteur de réduction de la victimation.

Or comme cette stabilité est moins forte en milieu difficile, il y a là une des explications de la violence plus marquée dans les établissements des zones défavorisées (en même temps que cette instabilité relative résulte en retour aussi de la violence). Des travaux plus récents de ces mêmes chercheurs ont permis de montrer que cet effet est massif en ce qui concerne la victimation des élèves, la victimation des professeurs étant comparativement plus influencée par des facteurs externes à l'établissement (Debarbieux, 2015, p. 18).

Mais la stabilité de l'équipe éducative ne permet pas de résoudre à elle seule tous les problèmes liés au climat scolaire.

La qualité de l'organisation du travail en équipe et la qualité des interrelations entre professionnels et entre adultes et élèves sont hautement prédictives des différences entre établissements au niveau de la victimation des élèves comme des adultes. Bryk et Driscoll [1988] ont montré sur un échantillon représentatif de 357 high schools qu'une organisation communautaire du travail en équipe, accompagnée d'une réelle participation des élèves aux décisions, a un effet très protecteur pour les élèves comme pour les enseignants et les autres membres du personnel. Il est remarquable que, dans ce type d'organisation, les enseignants soient absents moins souvent et expriment plus de satisfaction quant à leur travail. (Debarbieux, 2015, p. 18).

Nous comprenons ici que c'est toute l'organisation de l'école et des relations interpersonnelles qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit de pallier la victimation scolaire. Il s'agit de prendre en compte ces faits mis en évidence par les recherches scientifiques pour tenter d'améliorer le climat scolaire. En ce sens, la définition de la bienveillance proposée par Reto (2018) prend tout son sens lorsqu'elle propose une « réhumanisation des relations » mais aussi la « connaissance et reconnaissance de soi et de l'autre ». La définition de Chalmel (2018) peut également être perçue ici puisque ce dernier nous parle d'une ouverture à l'autre pris en compte comme acteur éducatif mais aussi d'une « position et réflexion éthique ». L'organisation du travail en équipe et la qualité des relations correspond à des « compétences spécifiques » (définition de la bienveillance de Gausse, 2013) qu'il s'agit de développer chez tous les personnels qui œuvrent au sein des établissements. Nous retrouvons tous ces aspects dans la définition du care par Noddings (1984) qui proposait, dans les piliers fondant l'éthique du care que des actes et paroles professionnels soient mis en œuvre, que le dialogue soit ouvert et tolérant tout en favorisant la prise de décision par les élèves, que le care soit pratiqué et réfléchi et, enfin, que les relations soient développées afin de mieux comprendre l'autre, de favoriser la confiance et la continuité. Finalement, c'est par le biais d'actions concrètes (définition de la bienveillance par Tronto et Mozère (2009)) que le climat scolaire pourra être amélioré au sein des établissements scolaires.

3.6. Importance d'un climat scolaire positif, lien entre climat scolaire et bienveillance

Pour conclure, nous pouvons reprendre les termes employés par Debarbieux et qui mettent en évidence l'importance d'un climat scolaire positif ainsi que le lien indéniable entre climat scolaire et bienveillance :

Au-delà des effets sur la sécurité scolaire et la violence à l'école, le climat scolaire a été étudié dans ses liens avec certaines conduites à risque et avec la santé mentale des élèves – voire plus récemment des personnels. Ainsi, d'après la synthèse de De Pedro [2012], des relations chaleureuses et encourageantes de la part des adultes augmentent l'estime de soi, entraînent moins de problèmes psychosomatiques, moins

de victimations, et favorisent une attitude de demande d'aide face au harcèlement et menaces de violence. Des procédures claires contre la violence, bien implantées et perceptibles entraînent des effets positifs sur les résultats scolaires, la santé mentale et les comportements. (Debarbieux, 2015, p. 18).

3.6.1. Climat scolaire et environnement extérieur

Nous ne pouvons pas considérer l'école comme un vase clos exempt de toute influence extérieure. Ainsi, le climat scolaire doit être considéré comme dépendant du milieu dans lequel les élèves évoluent (en dehors de l'école), c'est un « élément du contexte. [...] La notion implique en particulier de prendre en compte le point de vue des parents d'élèves, et plus largement de l'environnement social et partenarial. » (Debarbieux, 2015, p. 20). La notion de climat scolaire est donc une notion liée au milieu scolaire mais également tributaire de l'extérieur, de la vie de l'enfant dans son environnement autre que l'école.

D'après les recherches internationales (Debarbieux, 2006 ; Moignard, 2008 ; Hawkins, Herrenkohl et al., 2000 ; Rigby, Slee et Cunningham, 1999), le climat scolaire est dépendant du « capital social au sein des communautés » (Debarbieux, 2015, p. 20) qu'il représente. Lorsque l'école est vue comme positive et importante au sein de la société, le climat scolaire s'en trouve amélioré. Ainsi, c'est le lien entre école et famille, l'engagement des parents qui doivent être développés pour permettre, à leur tour, de développer l'engagement des élèves dans leur scolarité. C'est une sorte de cercle vertueux qui se met alors en place dans lequel la réussite scolaire est favorisée, le climat scolaire apaisé. En France, la notion de « co-éducation » est régulièrement développée et même inscrite dans les attendus concernant les enseignants : « coopérer avec les parents d'élèves » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

A nouveau, nous voyons que l'Ecole se doit d'être ouverte sur la vie de l'élève, d'être un lieu de coopération et d'échanges. En lien avec la bienveillance, nous retrouvons les notions développées précédemment : réhumanisation des relations (Reto, 2018), ouverture à l'autre pris en compte comme acteur éducatif (Chalmel, 2018), implication (Perrotin, 2010),

communauté éducative (CNIRE, 2014) et qui montrent, à nouveau, que bienveillance et climat scolaire sont étroitement liés.

Finalement,

le climat scolaire doit être approché de manière « écologique », impliquant les habitants et en « reconnaissant la voix de chacun » comme importante, condition d'un réel engagement. Une stratégie d'engagement des élèves, des parents, des professionnels et des habitants peut faire la différence, pour employer une expression populaire aux États-Unis. » (Cohen, McCabe et al., 2009. Cité par Debarbieux, 2015, p. 21).

3.7. La question du climat scolaire dans le système éducatif français

3.7.1. Analyse de l'occurrence dans les circulaires de rentrée.

En France, la notion de climat scolaire est présente dans les différentes circulaires de rentrée depuis 2011 : « climat serein, propice à l'ensemble des apprentissages » (Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011 – Encart : préparation de la rentrée 2011). En 2012, la notion a été développée en ces termes : « l'instauration d'un climat scolaire apaisé dans les établissements et dans les classes pour favoriser les apprentissages. » mais apparaît également l'idée de « développer les diagnostics locaux de climat scolaire et de victimation » (Bulletin officiel n°13 du 29 mars 2012 – Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012). En 2013, la notion a encore été développée et approfondie : « favoriser la réussite éducative et améliorer le climat scolaire, notamment en installant pour chacun des acteurs - élèves, familles et personnels - un cadre protecteur et citoyen dans tous les territoires » ou encore

Un **climat scolaire serein** est indispensable au bon déroulement des apprentissages et, plus largement, au bien-être des élèves et des personnels. Face à des problématiques complexes, il est donc nécessaire d'apporter des réponses diversifiées, de manière à avoir une action à la fois rapide et de long terme. Les équipes d'établissement, renforcées pour certaines par la mise en place des **assistants de prévention et de**

sécurité, devront se mobiliser autour de certains axes de travail en particulier : la gestion de situations de crise, la prévention du harcèlement et des violences sexistes entre élèves, l'action sur le climat scolaire. (Bulletin officiel n°15 du 11 avril 2013 – Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013).

En 2014, c'est le lien entre bienveillance et climat scolaire qui est mis en évidence :

Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante. Lieu d'enseignement et d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie dans lequel chaque élève doit se sentir en confiance. L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves. (Bulletin officiel n°21 du 22 mai 2014 – Préparation de la rentrée scolaire 2014).

Mais c'est aussi l'importance de la co-éducation qui est mise en évidence cette année-là : « Pour la réussite de tous les élèves, la coopération avec les parents, particulièrement ceux les plus éloignés de l'institution scolaire, doit s'inscrire dans une réelle démarche de coéducation. » (Bulletin officiel n°21 du 22 mai 2014 – Préparation de la rentrée scolaire 2014).

Enfin, en 2014 également, il est explicité que l'amélioration du climat scolaire et de la bienveillance doit se faire par le biais de cette coéducation :

Enfin, l'École de la République doit faire preuve de bienveillance et instaurer un climat scolaire apaisé. Pour cela, l'accueil et le suivi des jeunes dans les établissements scolaires nécessitent un encadrement renforcé et coordonné, à l'écoute des jeunes, et qui associe étroitement les familles. En effet, la relation avec ces dernières est fondamentale, dans le cadre de l'alliance éducative. (Bulletin officiel n°21 du 22 mai 2014 – Préparation de la rentrée scolaire 2014).

En 2015, la notion est moins développée mais elle réapparaît en 2016 de manière plus approfondie et développe également la notion auprès des enseignants :

Un climat scolaire serein, garant de la sécurité de chacun, constitue la condition première de la réussite des élèves dans leurs apprentissages et des enseignants dans l'exercice de leurs missions. Il réunit les élèves et les équipes autour d'une culture de coopération, de solidarité et d'attention portée à autrui. La coéducation joue un rôle essentiel pour instaurer un climat propice à la réussite de chaque élève. (Bulletin officiel n°15 du 14 avril 2016 – Circulaire de rentrée 2016).

Il s'agit également de « construire leurs stratégies visant la réussite et l'épanouissement des élèves » (Bulletin officiel n°15 du 14 avril 2016 – Circulaire de rentrée 2016).

En 2017, la notion est à nouveau développée en ces termes :

L'amélioration du climat scolaire dans les écoles et les établissements scolaires est un enjeu majeur pour favoriser le bien-être des élèves et des adultes, améliorer les résultats scolaires, diminuer les problèmes de violence, de harcèlement, de discipline et de décrochage scolaire. (Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017 – Circulaire de rentrée 2017).

Nous retrouvons ici les notions développées précédemment : importance du climat scolaire lié au bien-être de toute la communauté éducative. Nous voyons également apparaître les enjeux qui y sont liés (violences, décrochage scolaire, etc.). L'importance de la coéducation est également redéveloppée : « La qualité de la relation entre l'École et les parents constitue un levier tant pour améliorer le climat scolaire que pour créer les conditions de la réussite scolaire. » (Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017 – Circulaire de rentrée 2017).

Avec l'arrivée d'un nouveau gouvernement et d'un changement de politique au sein du ministère de l'Éducation Nationale, nous notons cependant, depuis mai 2017, la disparition de la notion dans les différentes circulaires de rentrée.

3.7.2. Améliorer le climat scolaire pour l'amélioration du système éducatif ?

L'objectif d'amélioration du climat scolaire semble être une « condition nécessaire » à l'amélioration du système éducatif dans son intégralité. Ainsi,

Plus que des programmes efficaces, mais exceptionnels (les fameuses *good practices*), le défi est l'implantation de pratiques quotidiennes et de politiques publiques capables d'améliorer ce climat scolaire, sans lequel tout « programme », toute réforme ou toute action partielle seraient au mieux d'une efficacité très limitée, au pire l'occasion d'une dégradation des relations dans les équipes éducatives et enseignantes, par opposition ou désengagement vis-à-vis de ces actions. (Debarbieux, 2015, p. 21)

Nous avons vu que la notion de climat scolaire est étroitement liée à la qualité des apprentissages des élèves. Dans cette citation, nous voyons que l'amélioration du climat scolaire par le biais de « pratiques quotidiennes » permettrait la mise en œuvre efficiente des réformes scolaires.

L'apparition de la notion marque cependant un tournant dans l'éducation nationale, une véritable mutation conceptuelle et pragmatique par rapport d'une part, à une vision strictement centrée sur le face à face professeur-élève indépendant du contexte de l'établissement, et d'autre part, à la vision d'une violence dont les conditions de production ne seraient qu'externes. Ceci est vrai tant pour les apprentissages et la construction des connaissances, que pour les politiques de sécurité et de lutte contre la violence à l'école : au-delà du simplisme qui ne voit que la nécessité de se protéger d'un extérieur adverse (les parents, le quartier), pour réaliser calme, discipline, résultats scolaires, c'est au niveau de l'établissement et de ses réseaux que se reposent ces questions. (Debarbieux, 2015, p. 22).

En effet, avec la mise en exergue de cette notion dans les textes officiels, c'est la prise en compte de la vie extérieure de l'élève qui est induite. Cette dernière est dès lors considérée comme pouvant impacter la vie de l'élève au sein de l'établissement scolaire qui n'est alors plus vu comme un lieu clos hermétique à toute influence extérieure. Mais c'est aussi la prise en considération des acteurs éducatifs qui entrent en jeu dans la relation pédagogique qui est abordée. A partir de cette considération, la communauté éducative et la coéducation peuvent se mettre en place afin d'œuvrer pour le bien être des élèves. Il s'agit d'œuvrer, ensemble, pour les apprentissages des élèves, l'acquisition des connaissances mais aussi pour l'amélioration du climat scolaire.

3.7.3. Une méta-analyse consensuelle

D'après la méta-analyse de Soule et Gottfredson (2003),

Les écoles dans lesquelles le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes possèdent un meilleur moral des enseignants et pâtissent de moins de désordre. Ces écoles peuvent sans doute absorber le changement. [...] Les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance, et l'impression que les adultes se soucient d'eux souffrent également de moins de désordre. (Soule et Gottfredson, 2003, p. 71).

Cette méta-analyse, réalisée d'après 178 études empiriques permet d'apporter un consensus quant à l'importance de la communication au sein des équipes éducatives. Il semble nécessaire de développer une cohésion de groupe afin de permettre aux élèves de se sentir reconnus et en sécurité (tant sur le plan physique avec une réduction des violences qu'affectif).

3.7.4. Nécessité d'une approche stable et liée aux réalités du terrain

Mais l'évolution des injonctions ministérielles, leur évolution constante, peut représenter un frein à la mise en œuvre effective de cette cohésion. En effet,

Les réformes et la manière de les implanter ont un impact sur le climat scolaire. Notamment, leur fréquence, leur (im)préparation, la réalité ou le manque de concertation réelle, d'approche globale... et localisée, conduisent à l'immobilisme d'un corps enseignant qui n'en peut plus. C'était une des conclusions du groupe qui a produit la synthèse sur laquelle s'est en partie appuyé cet article : travailler sur le climat scolaire ne se décrète pas. Il faut changer la manière de changer. (Debarbieux, 2015, p. 23).

Il s'agit finalement, pour que le climat scolaire puisse réellement être amélioré au sein des établissements et pour que tous les acteurs se sentent en confiance, que les acteurs éducatifs soient accompagnés dans cette démarche plutôt que dirigés et soumis à des injonctions changeantes et parfois paradoxales (l'abandon de la notion de climat scolaire en 2017 tout en conservant l'idée de bienveillance en est un exemple). Les équipes doivent pouvoir échanger, tâtonner afin de mettre en œuvre des expérimentations qui répondent à leur réalité de terrain (et non pas imaginées par les ministères successifs et parfois très éloignés des besoins spécifiques de chaque établissement). Elles doivent pouvoir travailler ensemble, mutualiser leurs pratiques dans un cadre bienveillant afin de créer, *de facto*, une véritable communauté éducative centrée sur une démarche d'amélioration du climat scolaire et autour du bien-être des élèves et des enseignants, de manière à ce que

les établissements scolaires et les écoles soient perçues par toutes et tous comme un lieu où les différents groupes coexistent et interagissent dans la perception d'un habiter en commun, à la base du sentiment d'appartenance à « mon école » dans « notre quartier » de la République. (Debarbieux, 2015, p. 24).

3.8. Conclusions

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que la question du climat scolaire, bien que multidimensionnelle et complexe, tient une place essentielle dans la vie des établissements scolaires, des élèves mais aussi des personnels qui y sont inclus. Nous avons vu que climat scolaire et bienveillance sont deux notions étroitement liées par la volonté de développer le bien-être des différents acteurs, par la volonté de mieux vivre l'école. Les différentes études et enquêtes citées dans cette partie permettent de mettre en exergue l'importance du climat scolaire mais aussi l'importance de sa nécessaire amélioration. Il s'agit d'apporter une approche au cas par cas, en se détachant des injonctions ministérielles générales afin de pallier un problème qui est, aujourd'hui encore, récurrent. Cette démarche s'inscrit nécessairement dans un processus bienveillant dans lequel chacun pourra être reconnu, pris en compte et accompagné en fonction de ses besoins. Cette notion de besoin se trouve par ailleurs dans plusieurs définitions de la bienveillance. Ainsi, cette dernière doit permettre de répondre aux besoins des autres (Chalmel, 2018). Mais il s'agit également de la responsabilité de détecter ce besoin et d'y répondre (Gausse, 2013). Finalement, il apparaît comme nécessaire d'impliquer tous les acteurs (à et en-dehors de l'école) pour que chacun puisse vivre la vie scolaire dans un climat serein et apaisé. Améliorer le ressenti individuel impactera alors la dimension collective du climat scolaire dans une dynamique vertueuse car il s'agit d'atteindre l'objectif que tous les acteurs se sentent bien tant dans l'individualité que dans la collectivité dans laquelle ils sont inclus.

CHAPITRE 4 : QUESTIONNEMENT GENERAL DE RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Alors que la notion de bienveillance semble s'imposer dans le système scolaire, les travaux menés montrent que ses interprétations sont nombreuses et sa sémantique large. Nous nous trouvons face à une multitude de notions induites par celle, plus large, de bienveillance. Les aspects qui y sont reliés sont multiformes et cette flexibilité sémantique participe à son usage fréquent (tant dans les études menées que dans les discours politiques ou encore dans les articles de magazines sur la parentalité). Tous les acteurs de l'école font usage de ce terme qui devient une sorte d'injonction.

Dans le domaine scolaire, la bienveillance représenterait une finalité mais également un levier pour l'amélioration du climat scolaire et du bien-être des élèves et des enseignants. Il s'agit d'une compétence attendue de la part des enseignants, spécifiée dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Ce nouvel attendu relationnel vient s'ajouter à toutes les compétences que doivent déjà mettre en œuvre les enseignants. Notons toutefois que si l'injonction à la bienveillance est présente, aucune définition n'en est donnée et les enseignants se trouvent livrés à eux-mêmes pour en décrypter les enjeux. La caractérisation large de la notion de bienveillance est donc ici sujette à l'interprétation de chaque enseignant et aucune unification n'apparaît. Il nous semble pourtant nécessaire de structurer les pratiques et d'aider les enseignants à s'approprier cette notion pour pouvoir la mettre en œuvre de manière efficace.

Cette nécessité apparaît dans le contexte d'une école en transformation (nous voyons la volonté de changement dans la notion de « refondation » du système scolaire), elle-même incluse dans une société en mutation. Ces changements apparaissent tant en France que sur le plan international. Ainsi, comme le mettent en évidence les travaux de l'OCDE (2018) dans *Teaching for the Future : Effective Classroom Practices to Transform Education*,

« [Traduction personnelle] L'enseignement est aujourd'hui plus dynamique, plus stimulant et plus exigeant que jamais. On attend des enseignants qu'ils innovent, adaptent et développent en permanence leurs pratiques pédagogiques afin de doter

tous les élèves des compétences et des connaissances dont ils auront besoin pour réussir dans la vie et au travail. Les classes sont de plus en plus diversifiées et un enseignement efficace exige que les enseignants individualisent l'expérience d'apprentissage pour répondre aux besoins de tous. En même temps, les enseignants doivent collaborer avec les parents et les communautés pour soutenir le développement scolaire, social et émotionnel des élèves. » (OCDE, 2018, p. 3).⁶

Ces changements et ces attentes transforment le paysage et la nature de l'enseignement, et les enseignants doivent être soutenus dans ce processus.

Il semble donc que l'École ait besoin d'évolution afin de faire face aux carences mises en exergue ces dernières années : ainsi, l'École française fait face à de nombreuses critiques et selon Reto, les volontés politiques ne permettent pas d'atteindre les objectifs fixés.

« Face au constat de l'échec du projet égalitaire de l'École, face à un climat scolaire dégradé, l'appel à la bienveillance s'inscrit dans un vaste projet qui vise à réaffirmer l'importance de la formation aux valeurs à l'École, à réaffirmer la part axiologique de l'éducation, invitant à de nouvelles formes d'apprentissages et de relations. » (Reto, G., 2018, p. 59).

Le manque d'unification sémantique semble finalement représenter un problème majeur pour une telle notion. L'importance qui lui est accordée semble limitée et utopique si sa définition n'est pas explicitée de manière claire. De fait, nous pouvons nous questionner sur l'impact de la bienveillance sur les élèves mais également sur les enseignants.

⁶ Texte original : « Teaching now is more dynamic, challenging and demanding than ever before. Teachers are expected to continuously innovate, adapt and develop their teaching practices to equip all students with the skills and knowledge they will need to succeed in life and work. Classrooms are increasingly diverse and effective teaching demands that teachers individualise the learning experience to accommodate the needs of all. At the same time, teachers are expected to collaborate with parents and communities to support the academic, social and emotional development of students. »

4.1. Hypothèses

Nous posons ici la thèse selon laquelle la bienveillance est un levier nécessaire qui contribue au bien-être des élèves et des enseignants et qui permet de répondre aux enjeux et ambitions de l'Ecole d'aujourd'hui.

- Des hypothèses de travail sont sous-jacentes à cette hypothèse théorique générale. De fait, pour notre première hypothèse de travail, nous explorerons les facteurs qui font que la bienveillance est mise en œuvre de manière efficace et les critères que cette mise en œuvre sous-tend.

- Nous posons également l'hypothèse secondaire selon laquelle la bienveillance est compatible avec l'acte d'enseigner et nécessaire au processus d'apprentissage. Précisons d'emblée que, pour nous, les actes d'enseigner et d'apprendre renvoient à la construction et au développement d'un adulte responsable et épanoui plutôt qu'à une simple acquisition de connaissances, sans les négliger pour autant.

- Notre dernière hypothèse de travail repose, quant à elle, sur la question du lien entre bienveillance et développement de compétences socio-émotionnelles. En effet, nous supposons ici que la bienveillance permet le développement de compétences socio-émotionnelles telles que la confiance en soi et en ses capacités, la maîtrise de soi, mais qu'elle favorise également le bien-être des élèves et des enseignants. De facto, nous pensons que, pour les enseignants, la bienveillance leur permet de s'épanouir tant sur le plan personnel que professionnel. Pour les élèves, nous soutenons l'idée selon laquelle un enfant doit se sentir bien pour pouvoir apprendre et s'épanouir physiquement et intellectuellement.

Nous tenterons de confronter ces hypothèses à des résultats obtenus lors de la collecte de réponses issues de questionnaires élèves, de questionnaires et d'entretiens enseignants. Ces hypothèses seront également confrontées à deux contextes culturels différents que représentent le système scolaire français et le système scolaire californien. Nous tenterons ainsi de dégager des tendances, dans le cadre de ces deux éclairages de terrains différents, sans toutefois nous inscrire dans une étude comparative au sens scientifique du terme.

2^{ème} PARTIE : METHODOLOGIE

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET CARACTÉRISATION DU TERRAIN OBSERVÉ

5.1. Méthodologie de la recherche

Après avoir étudié, dans la première partie de cette thèse, l'état de l'art relatif aux questions posées, nous allons nous intéresser à la méthodologie de la recherche. En effet,

Le chercheur ne peut s'attacher à un problème sans le situer d'abord dans son contexte, sans faire une mise au point claire de l'état actuel de la question. Sans ce préliminaire, l'intérêt et la pertinence de la recherche ne peuvent apparaître de façon nette. (De Landsheere, 1972, p. 20)

Nous avons orienté notre recherche vers l'étude de cas de deux systèmes scolaires : le système français et le système californien. Cette méthode, par l'étude de deux systèmes scolaires, permet de constater les similitudes et les différences entre eux. Nous avons choisi de nous y intéresser car ils présentent des similitudes (système éducatif gratuit, public et ouvert à tous, l'existence de nombreuses écoles privées et donc un système parfois inégalitaire, répartition similaire des classes d'âge : maternelle / élémentaire) mais des différences également sur de nombreux points (système davantage élitiste aux Etats-Unis avec une grande valorisation du travail). Nous avons choisi de proposer les mêmes questionnaires aux élèves et enseignants en France et aux Etats-Unis. De même les questions abordées lors des entretiens avec les enseignants étaient similaires. Ce choix de méthode a été pensé de manière à comparer des résultats obtenus dans différents contextes. Nous avons également souhaité mettre en exergue les réalités scolaires des élèves et du métier d'enseignant dans deux systèmes très différents. Ces derniers font face à des attentes et difficultés spécifiques liées à la représentation sociale de l'Ecole, à la vision politique de celle-ci mais aussi à un système de pensée et de valeurs propre à chaque pays.

5.1.1. Population

5.1.1.1 *Présentation du panel des élèves français*

Notre panel d'élèves est composé de 183 élèves inscrits dans une école élémentaire française, et plus particulièrement dans des écoles du Bas-Rhin. Nous avons choisi de sélectionner des élèves du CE1 au CM2. En effet, lors de la phase de test, les élèves de CP avaient des difficultés de compréhension des questions et n'avaient pas le recul nécessaire quant à leur courte scolarité pour répondre aux questions posées. Nous avons donc posé nos questions à 27 élèves de CE1 (14.8 %), 48 élèves de CE2 (26.2 %), 49 élèves de CM1 (26.8 %) et 59 élèves de CM2 (32.2 %).

La proportion de filles est de 50.3 % (92 filles, tous niveaux confondus) et de 49.7 % de garçons (91 garçons, tous niveaux confondus).

5.1.1.2 *Présentation du panel des élèves de San Diego*

Notre étude de terrain étant limitée dans le temps (un mois), nous avons choisi d'intégrer uniquement des élèves issus d'écoles de San Diego. Nous avons également admis des élèves inscrits dans différents types d'écoles : publiques, privées, charter schools. Afin de conserver une similitude avec les questionnaires réalisés en France, les élèves interrogés étaient issus de classes similaires à celles du système scolaire français : 2nd grade à 5th grade (équivalents du CE1 au CM2).

Nous avons ainsi interrogé 101 élèves, dont 21 élèves de 2nd grade (20.8 %), 22 élèves de 3rd grade (21.8 %), 31 élèves de 4th grade (30.7 %), 27 élèves de 5th grade (26.7 %). Ce panel est composé de 53 filles (52.5 %) et 48 garçons (47.5 %), tous niveaux confondus.

Tableau récapitulatif des élèves interrogés en France :

| | Filles | Garçons | Total |
|-----|--------|---------|--------------------|
| CE1 | 16 | 11 | 27 élèves (14.8 %) |
| CE2 | 29 | 19 | 48 élèves (26.2 %) |
| CM1 | 26 | 23 | 49 élèves (26.8 %) |
| CM2 | 21 | 38 | 59 élèves (32.2 %) |

Tableau récapitulatif des élèves interrogés à San Diego :

| | Filles | Garçons | Total |
|-----------------------|--------|---------|--------------------|
| 2 nd grade | 10 | 11 | 21 élèves (20.8 %) |
| 3 rd grade | 10 | 12 | 22 élèves (21.8 %) |
| 4 th grade | 18 | 13 | 31 élèves (30.7 %) |
| 5 th grade | 15 | 12 | 27 élèves (26.7 %) |

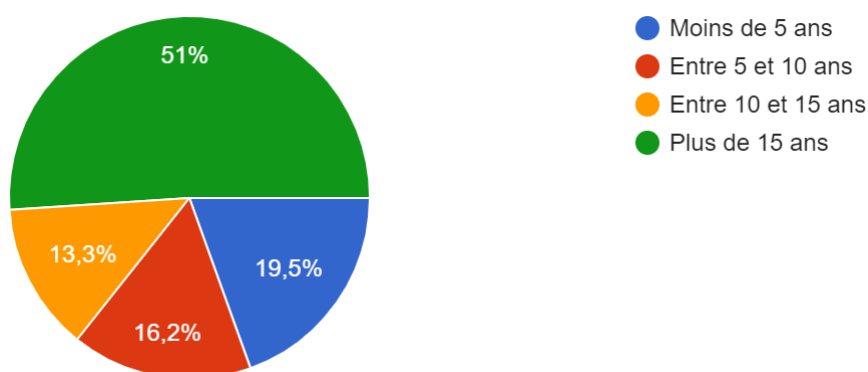
5.1.1.3. Présentation du panel d'enseignants français

Lors de notre étude, nous avons obtenu les réponses de 482 enseignants français. Ce panel est composé à 97.7 % de femmes, ce qui montre bien la féminisation accrue de ce métier. Ainsi, d'après l'INSEE, le métier enseignant (et en particulier professeur des écoles), se féminise « de plus en plus au fil des générations [...] l'emploi des femmes augmente tandis que l'emploi des hommes diminue, accentuant la féminisation » (insee.fr, 2016). Ainsi, chez les jeunes professeurs des écoles âgés de 22, 23 ans, 90 % sont des femmes en 2016.

Nous les avons ensuite interrogés sur le plus haut diplôme obtenu. En effet, en France, les plus anciens enseignants (instituteurs, à cette époque) étaient recrutés avec un baccalauréat puis, avec un diplôme de licence lors de l'arrivée des IUFM et, enfin, avec un master lors du changement de statut professionnel (le statut d'instituteur a été remplacé par celui de professeur des écoles / enseignant). Parmi les répondants, 3.1 % ont été recrutés avec un

baccalauréat, 44.9 % avec une licence, 50.8 % avec un master et 1.2 % ont poursuivi leurs études avec un doctorat.

Notre panel est également très hétéroclite concernant la question de l'ancienneté avec, quand même, une majorité de personnes ayant une solide expérience (plus de 15 années). En effet, 51 % d'entre eux ont plus de 15 ans d'expérience, 13.3 % ont entre 10 et 15 ans d'ancienneté, 16.2 % en ont entre 5 et 10 ans et enfin 19.5 % ont moins de 5 années d'expérience.



Pour la grande majorité (89.8 %), ils enseignent dans des établissements publics. Seuls 9.5 % d'entre eux enseignent dans des établissements privés sous contrat avec l'Etat et 0.6 % dans des établissements privés sans contrat avec l'Etat.

Concernant le niveau d'enseignement actuel, la représentation est très similaire : 53.7 % en élémentaire et 52.7 % en école maternelle. Notons ici que nous obtenons un pourcentage supérieur à 100 % car certains répondants enseignent sur des postes fractionnés, en tant que remplaçants, dans des classes uniques ou des classes multi-niveaux.

5.1.1.4. Présentation du panel d'enseignants de San Diego

Pour la passation de ces questionnaires, nous avons obtenu 88 réponses d'enseignants de San Diego. Parmi eux, 72.7 % sont des femmes et 27.3 % sont des hommes. Nous constatons ici

qu'il semblerait que le métier est moins « féminin » qu'en France. Ainsi, d'après le National Center for Education Statistics (2022), les femmes représentent 77 % des enseignants des écoles publiques américaines. Nous observons, comme en France, que le métier tend à se féminiser (71 % de femmes enseignantes en 1987 – 1988).

- Répartition hommes / femmes – synthèse :

| | Femmes | Hommes |
|-----------|--------|--------|
| France | 97.7 % | 2.3 % |
| San Diego | 72.7 % | 27.3 % |

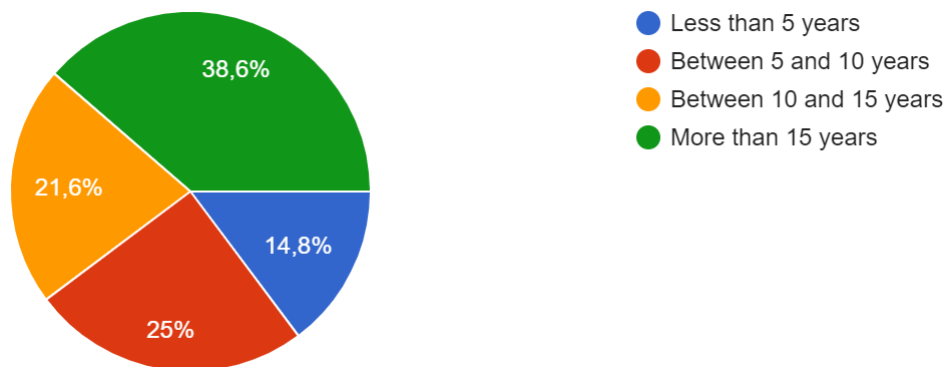
Toutefois, et il nous semble essentiel de le spécifier, la différence de la taille de l'échantillon ne nous permet pas d'établir de comparaison au sens statistique et scientifique du terme. Nous établirons des constats et tenterons d'en dégager des « tendances » qui sembleraient se dégager des réponses obtenues.

Concernant le niveau d'études, nous constatons que les enseignants détiennent majoritairement un « Master degree » (61.4 %). 3.4 % d'entre eux ont un « A level » qui correspond à un « high school diploma » (équivalent au baccalauréat). 32.9 % ont un « bachelor degree » (équivalent à une licence) et, enfin, 2.3 % ont un PhD (équivalent à un doctorat).

- Diplômes obtenus – synthèse :

| | A-Level / Baccalauréat | Bachelor's Degree / Licence | Master's Degree / Master | PhD / Doctorat |
|-----------|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------|
| France | 3.1 % | 44.9 % | 50.8 % | 1.2 % |
| San Diego | 3.4 % | 32.9 % | 61.4 % | 2.3 % |

L'expérience de ces derniers est également très homogène. En effet, 38.6 % d'entre eux sont enseignants depuis plus de 15 ans, 21.6 % ont entre 10 et 15 ans d'expérience, 25 % entre 5 et 10 ans et 14.8 % sont enseignants depuis moins de 5 ans.



- Ancienneté dans le métier – synthèse :

| | Moins de 5 ans | Entre 5 et 10 ans | Entre 10 et 15 ans | Plus de 15 ans |
|-----------|----------------|-------------------|--------------------|----------------|
| France | 19.5 % | 16.2 % | 13.3 % | 51 % |
| San Diego | 14.8 % | 21.6 % | 25 % | 38.6 % |

Concernant le lieu d'exercice, 59.1 % des répondants enseignants dans des établissements publics (« state school ») et 40.9 % dans des établissements privés (« private school »). Dans ces dernières, nous incluons les établissements privés et les charter schools.

- Type d'établissement – synthèse :

| | State school / Ecole publique | Private school / Ecole privée |
|-----------|-------------------------------|-------------------------------|
| France | 89.8 % | 10.1 % |
| San Diego | 59.1 % | 40.9 % |

Enfin, concernant le niveau d'enseignement, 60.2 % enseignent en école primaire (« primary school ») et 39.8 % en école maternelle (« preschool »).

- Répartition du niveau d'enseignement – synthèse :

| | Preschool / Maternelle | Primary school / Élémentaire |
|-----------|------------------------|------------------------------|
| France | 53.7 % | 52.7 % |
| San Diego | 39.8 % | 60.2 % |

N.B. Le pourcentage français est supérieur à 100 % du fait d'enseignants enseignants en classes multi-niveaux (par exemple Grande Section – CP) ou sur des postes fractionnés.

5.1.2. Recueil des données

5.1.2.1. *Repères méthodologiques*

Les recherches sur la question de la bienveillance dans le milieu scolaire sont encore peu nombreuses et concernent bien souvent les notions connexes. Nous avons étudié, lors de cette recherche, l'impact des systèmes éducatifs français et californien sur les élèves et les enseignants, par le prisme de la bienveillance. En ce sens, la bienveillance a été traitée en tant que telle (notamment du fait de son impact) mais également par le biais des notions affines (climat scolaire, motivation, etc.). Nous gardons à l'esprit que cette recherche est exploratoire et qu'elle ne peut pas être le reflet de toutes les situations ni être généralisée de manière statistique. Dans cette perspective méthodologique, l'objectif a été de mieux saisir les tenants et aboutissants de la bienveillance à l'école, dans une visée de compréhension.

Afin de comprendre au mieux les réalités de la bienveillance dans le milieu scolaire, nous avons choisi de procéder en plusieurs phases. Un questionnaire anonyme (avec une majorité de questions fermées) a été proposé aux élèves (annexe 1, p. 684) et aux enseignants (annexe 2, p. 686). Dans un second temps, des entretiens ont été proposés aux enseignants volontaires (ayant transmis leur accord et leurs coordonnées à la fin de la première phase de recherche par le biais des questionnaires) afin de leur permettre de s'exprimer de manière plus large sur les questions liées à la bienveillance en classe et dans les écoles. Nous avons également pu interroger des enseignants par le biais du contact direct, notamment lors de notre recherche de terrain à San Diego.

Comme toute autre recherche scientifique, la recherche en éducation est un « effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse » (A.S. Barr). Cette définition a le mérite de distinguer nettement l'investigation menée par le chercheur, des tâtonnements et des essais circonstanciels du praticien. (De Landsheere, 1972, p. 15).

L'aspect qualitatif semblait important et approprié puisque « les facteurs observés sont subjectifs, donc difficiles à mesurer » (Aubin-Auger et al., 2008, p. 142). La démarche qualitative « exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de la production du savoir) particulières » (Savoie-Zajc, 2011, p. 128). En ce sens, cette recherche tient d'une approche holistique afin de mieux appréhender la notion de bienveillance, sa mise en œuvre et sa compréhension dans le milieu scolaire puisque ces ressentis ne peuvent être mesurés de manière quantitative. La recherche qualitative nous a également permis de prendre en compte les normes et valeurs culturelles qui régissent le comportement des participants. En effet, comme nous le verrons ultérieurement, la culture scolaire californienne est apparue comme étant très différente de ce que nous connaissons en France. La recherche qualitative semblait donc d'autant plus adaptée puisqu'elle est étroitement liée au contexte, au vécu et aux expériences personnelles. Enfin, la méthode qualitative permet

d'atteindre une connaissance émique et étique⁷ de la réalité étudiée. [...] L'approche qualitative permet d'explorer les émotions, les sentiments ainsi que l'expérience personnelle des individus concernés, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions entre les sujets et partant du fonctionnement des sociétés. (Sawadogo, s.d.).

5.1.2.2. Une nécessaire prise en compte de réalités subjectives

En lien avec la problématique posée dans cette recherche, il semblait nécessaire de considérer les représentations personnelles des élèves et celles des enseignants. En effet, les réponses données sont liées à un vécu personnel, à des expériences, des ressentis et donc à des réalités multiples et subjectives. Il s'agit de prendre en compte ce vécu personnel afin de comprendre les tenants et aboutissants de la bienveillance en milieu scolaire, de permettre l'expression de ce vécu en lien avec la réalité du terrain. Ainsi, cette subjectivité permet de « découvrir ce que

⁷ Par « émique », Sawadogo entend une connaissance qui émane du groupe social, qui « prend en compte le point de vue du sujet ». Le terme « étique », quant à lui, exprime une connaissance qui « provient de l'extérieur, construite par l'observateur ou l'observatrice, c'est-à-dire le chercheur ou la chercheuse ».

les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 16). Nous avons vu que les notions liées à la bienveillance sont nombreuses et complexes ce qui peut entraîner des incompréhensions de la part des acteurs qui peuvent voir en elle une notion « à la mode », sans réel fondement. De ce fait, l'approche qualitative semblait appropriée pour collecter les ressentis de personnes qui y sont confrontées quotidiennement. Cette approche nous permet également de découvrir comment les acteurs interprètent la bienveillance, comment ils la mettent en œuvre et le sens qu'ils lui donnent.

De plus, cette subjectivité est d'autant plus importante que nous étudions le cas de deux systèmes scolaires différents, de deux pays différents et donc de deux visions différentes : en effet « les choses et les comportements ont une valeur dans la mesure où ils sont désirés, estimés, approuvés. Les valeurs sont à la base de notre morale. Elles sont fortement teintées, sinon entièrement déterminées, par le milieu culturel où nous vivons. » (De Landsheere, 1972, p. 140).

5.1.2.3. Elaboration des questionnaires

Notre choix a été de débiter la recherche par un questionnaire fermé, tant pour les élèves que les enseignants. Le questionnaire fermé est lié à des réponses prédéfinies pour chaque question. Ce type de questionnaire permet en effet de faciliter la collecte et l'analyse de données. De plus, il permet d'obtenir des réponses uniformes et standardisées et contribue donc à la comparaison des réponses et des conclusions. Nous réduisons donc ici le risque de biais de réponse puisque les réponses sont prédéfinies. Ainsi, cet outil de collecte de données semblait adapté, en premier lieu, afin d'obtenir des réponses uniformes et standardisées, de manière rapide.

Du point de vue méthodologique, ces questionnaires présentent différents avantages :

- Puisque les questions sont claires et les réponses prédéfinies, la fiabilité est favorisée. Le risque d'erreurs lors de l'analyse est également réduit.
- Le choix de questions fermées nous permet de standardiser les questions et de comparer les réponses obtenues. Cela nous semble d'autant plus important que, lors

de la phase des questionnaires, nous avons récolté un nombre important de réponses et que nous nous trouvons donc dans un aspect quantitatif.

- L'analyse statistique est également favorisée par l'utilisation de questionnaires fermés. En effet, ces derniers nous permettent d'obtenir des données quantifiables et donc aisément analysables d'un point de vue statistique.
- En outre, ces questionnaires permettent un gain de temps non négligeable. Ils nous permettent d'obtenir de nombreuses réponses de manière efficace et rapide. Ce gain de temps est également présent du point de vue des répondants. Ces derniers acceptent plus facilement de participer à des enquêtes par questionnaires fermés puisqu'ils passeront moins de temps à y répondre. L'efficacité est également présente dans le nombre important de variables et de sujets que nous pouvons aborder dans le cadre de ces questionnaires.
- Ils nous permettent une plus grande objectivité. Comme les participants répondent aux mêmes questions avec les mêmes options de réponse, les risques de biais liés à l'interprétation subjective des questions est réduit.
- Ils nous permettent également de contrôler les réponses obtenues puisque les questions sont posées de manière précise et que les réponses sont prédéfinies, les variables mesurées sont contrôlées et les données obtenues seront davantage fiables et précises.
- L'accessibilité est un autre avantage de ces questionnaires. En effet, ils nous donnent la possibilité de partager les questions en ligne et de collecter des données auprès d'un panel de répondants plus important. Les participants retrouvent la notion d'accessibilité puisqu'ils peuvent y répondre à leur convenance, au moment où ils le souhaitent.
- Enfin, d'un point de vue méthodologique, ces questionnaires nous permettent de définir une cohérence dans les questions posées et dans la progression de celles-ci.

a) Questionnaire à destination des enseignants

Les questions ont été pensées pour couvrir différents aspects du métier enseignant. Ce questionnaire est destiné à des enseignants du premier degré (de la petite section maternelle au CM2), ayant suivi le cursus universitaire destiné à ce métier (critère d'inclusion). Nous

avons donc choisi d'exclure de cette recherche les enseignants contractuels afin de conserver une certaine homogénéité dans le panel de répondants (critère d'exclusion). Il s'agissait, dès lors, d'interroger ces enseignants quant à leurs pratiques professionnelles et leurs conceptions du métier et ce au regard de leur situation personnelle. En effet, nous comprenons ici que les données obtenues sont relatives à une certaine singularité puisque dépendantes du contexte d'enseignement.

Nous avons choisi de commencer par des questions générales (sexe, diplômes, expérience, type d'école et niveau d'enseignement).

Les questions sont ensuite liées à l'implication de la personne dans son métier et à sa satisfaction. Nous gardons à l'esprit que la satisfaction est une notion subjective et liée à un ressenti personnel. Dans cette section, l'implication a été objectivée par le biais du travail fourni (nombre d'heures, travail pendant le week-end ou les vacances scolaires, investissement financier). Nous sommes conscients que cela ne saurait coïncider avec l'implication telle que la personne le vit et le ressent, mais cela nous permet d'appréhender le temps effectivement occupé par le travail des enseignants hors du temps de présence en classe. La satisfaction a été abordée au travers des conditions d'exercice (qualité du bâtiment, des infrastructures, du matériel, satisfaction vis-à-vis des instructions données par l'institution). Nous avons également abordé ici la question de la satisfaction personnelle du métier d'enseignant (« aimer » son métier).

Les relations concernant les élèves ont été le troisième aspect abordé. Il s'agit là d'amener les enseignants à répondre à des questions liées à leurs pratiques. Nous avons ainsi choisi de les interroger plus directement sur des questions liées à la bienveillance (définitions, lien entre pratique enseignante et réussite scolaire, investissement des élèves, lien entre la relation avec les élèves et le développement de l'estime personnelle de ces derniers, encouragement et valorisation, climat de classe, place de l'erreur, conception de l'évaluation). Dans cette partie, nous avons également interrogé le vécu des enseignants (relations avec les élèves, éventuelles violences, physiques ou verbales, subies de la part des élèves).

Puisque les enseignants travaillent avec de multiples partenaires, la quatrième partie de ce questionnaire était destinée à appréhender ces relations. Nous les avons donc interrogés sur leurs relations avec leurs collègues (travail en équipe, ambiance de travail, éventuelles

violences physiques ou verbales subies de la part des collègues, sentiment de soutien et de sécurité, etc.) avant de les interroger sur leurs relations avec les familles (relations, soutien, éventuelles violences physiques ou verbales subies de la part des parents, inclusion de ces derniers dans la vie scolaire).

La dernière partie de ce questionnaire est liée à la reconnaissance du métier d'enseignant. Nous avons abordé cette dernière sur le versant de la reconnaissance de la part de la société mais nous avons également proposé aux enseignants, par le biais d'une question ouverte, ce qu'il faudrait changer dans le métier pour qu'ils se sentent reconnus. Nous avons également posé des questions en lien avec la formation et la rémunération. Enfin, la possibilité leur a été laissée d'ajouter des commentaires ou réflexions quant au métier ou au système scolaire actuel.

b) Questionnaire à destination des élèves

Comme pour le questionnaire précédent, nous avons ici choisi d'aborder différentes questions relatives à la vie scolaire des élèves. Ce questionnaire étant destiné à des élèves de 6 à 10 ans (critère d'inclusion), nous avons choisi de poser les questions en des termes simples et compréhensibles par tous. Nous avons choisi d'exclure les élèves de maternelle de cette recherche afin de limiter les biais liés à la compréhension des questions (critère d'exclusion). Nous avons testé le questionnaire sur des élèves de différentes classes d'âge avant de le soumettre à un plus grand nombre afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions, du vocabulaire employé. Nous avons également choisi d'exclure de cette recherche les élèves du secondaire puisque nos recherches sont centrées sur le premier degré (2^e critère d'exclusion). Ce choix a également été motivé par la volonté de restreindre le panel étudié et de conserver une certaine homogénéité dans les réponses obtenues et une cohérence dans l'analyse de celles-ci.

Après une présentation générale (sexe, classe), nous avons commencé par interroger le ressenti des élèves quant à l'école (« j'aime venir à l'école »), mais également leurs émotions et leurs affects vis-à-vis de leur enseignant.

Nous avons ensuite choisi de nous intéresser aux relations sociales à l'école (facilité à se faire des amis, relations entre pairs mais également des questions liées au harcèlement scolaire).

Dans un quatrième temps, nous avons interrogé les élèves sur des questions relatives aux apprentissages (envie d'apprendre, charge de travail, devoirs).

Les questions suivantes sont relatives à la relation élève – enseignant (aide apportée par l'enseignant, encouragements, valorisation, lien entre encouragements et motivation, sentiment de justice).

Enfin, la dernière partie est liée au ressenti personnel de l'élève quant à ses capacités, à sa confiance en soi (capacités, peur de décevoir, peur de l'échec ou du redoublement, peur des évaluations et des notes, stress ressenti, etc.).

5.1.2.4. Entretiens semi-directifs à destination des enseignants

Après cette première phase de questionnaires, nous avons choisi d'interroger les enseignants volontaires lors d'entretiens. Cette méthode qualitative permet de collecter des données à partir d'entretiens individuels afin d'explorer les expériences, opinions, comportements et perceptions des enseignants. Pour ce faire, nous avons choisi des entretiens semi-directifs structurés avec une liste de questions prédéfinies. Cette méthode nous permet ainsi de donner la parole aux enseignants, par le biais de questions ouvertes, dans le but de mieux comprendre leurs expériences personnelles, leurs ressentis et de saisir la complexité des différentes situations : « un entretien semi-directif est un entretien principalement entre deux personnes, l'intervieweur et l'interviewé (il peut être étendu à un groupe) conduit et enregistré par l'intervieweur pour favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Blanchet et al, 1985, p. 7)

Nous avons commencé par une présentation plus détaillée des participants, de leur cursus scolaire et de leur métier (type d'école, expérience dans un dispositif d'enseignement particulier (type Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)). Nous garderons ici à l'esprit que même si les enseignants ne possèdent pas nécessairement d'expérience dans ce type de dispositif, ils rencontrent tous un public très hétérogène et des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes « traditionnelles ». En effet, aucune sélection n'est effectuée à l'entrée des écoles du premier degré et, dans une volonté d'inclusion, tous les élèves sont accueillis sans distinction (même si des aménagements peuvent être effectués). Cette volonté d'inclusion est valable tant dans le système scolaire français que californien. Ainsi, il est

attendu des enseignants qu'ils développent des compétences spécifiques pour leur permettent de répondre, au mieux, aux besoins des élèves.

Nous avons ensuite interrogé leurs représentations de la bienveillance (définition, notions liées ou incompatibles avec la bienveillance éventuels freins ou limites, intérêt) et de leur pratique de la bienveillance, notamment par le biais d'exemples concrets. Nous avons également choisi d'interroger la bienveillance ressentie par les enseignants (de la part de l'institution, des parents et des élèves).

Nous leur avons, dans un troisième temps, demandé d'explicitier leurs besoins (moyens, formations) pour pouvoir développer la mise en œuvre de la bienveillance au sein de leur classe.

Enfin, dans la dernière partie, nous avons choisi de leur donner la parole quant au ressenti général vis-à-vis de leur profession : ce qu'ils aiment, ce qu'ils aimeraient changer.

Finalement, cette recherche nous permet d'appréhender les conditions de la mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes, le ressenti des élèves et des enseignants, leur vision de l'école mais aussi les difficultés rencontrées. Le choix d'interroger, tant les élèves que les enseignants, nous apparaît comme d'autant plus pertinent qu'il nous permet de confronter leur vécu et leurs représentations d'un même système scolaire.

5.1.3. Analyse des données recueillies

Les données qualitatives « se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres » (Miles, Huberman, 2003, p. 11), elles favorisent « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local » (p. 11) et elles permettent de « respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes » (p. 11). Nous avons donc procédé à l'analyse des données recueillies lors des entretiens de recherche tout en considérant le contexte d'exercice du métier enseignant et plus précisément en lien avec le système scolaire dans lequel ils sont inclus. Grâce à ces entretiens, nous avons pu mener une analyse de contenu puisque, comme le souligne Bardin (2013), nous avons respecté la règle d'homogénéité : les entretiens ont été effectués sur un thème donné, les sujets sont comparables et tous concernés par les questions abordées.

L'entretien de recherche est défini comme étant une

Méthode de production des données en recherche dans un grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales. Il représente un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus : biographie, événements vécus, représentations, croyances, émotions, histoire personnelle, souvenirs, rêves. En effet, la transmission et le partage de l'expérience vécue sont véhiculés par le langage et la parole et il n'est donc pas étonnant que les domaines qui se préoccupent des fonctionnements psychique, social et collectif des sujets aient recours à ces discours. (Chahraoui, 2021, p. 181)

C'est dans ce cadre que les entretiens ont été conduits avec un intérêt particulier pour les sujets interrogés et leur expérience. De fait, le but de ces entretiens était de fournir une écoute bienveillante aux sujets (en conservant une « neutralité bienveillante » c'est-à-dire en n'émettant aucun jugement, aucune critique ou désapprobation), de leur laisser la parole et de favoriser la liberté de la parole. « Blanchet et Gotman (cités dans Proulx et Dionne, 2010) présentent quelques attitudes que devraient adopter l'interviewer : être patient, bienveillant, intelligemment critique, non autoritaire, aidant, rassurant et encourageant. Il ne devrait pas tenter d'influencer, de juger ou de confronter les interviewés. » (Gélinas Proulx et Dionne, 2010, p. 130)

Nous rappelons que, lors de la phase de transcription, les entretiens ont été anonymisés afin de garantir un cadre de confiance aux sujets, et ce dans l'optique de libérer une parole fidèle à leur vécu et leur ressenti (non biaisée par la crainte d'éventuelles répercussions sur leur vie professionnelle).

Nous avons fait le choix d'une transcription verbatim épurée⁸ (« clean verbatim ») afin de produire un contenu clair et représentatif de l'entretien. Nous avons également fait le choix

⁸ Le verbatim épuré est défini comme étant une « bonne représentation du contenu de l'entretien lui-même. Elle semble [la transcription] généralement plus formelle et moins distrayante, c'est pourquoi elle est dite « clean ». Voici les caractéristiques de la méthode du clean verbatim :

de ne pas transcrire les présentations, hors sujets ou digressions. Ce choix s'inscrit dans la volonté d'analyse de contenu puisqu'il s'agit de respecter la règle d'homogénéité de manière à faciliter l'analyse des entretiens mais aussi de pouvoir comparer ces derniers. Nous avons toutefois conservé toutes les notions porteuses de sens : « Les extraits sélectionnés, mis bout à bout, doivent être porteur d'une signification globale et cohérente, avoir un sens. On doit parvenir à comprendre l'enchaînement des propos qui ont été tenus. » (Quintin, 2012, p. 45).

Notons également que les entretiens réalisés à San Diego (en anglais), ont été traduits en français, par mes soins, tout en restituant et en conservant la fidélité du discours.

Ce matériel écrit représentera le support de travail de l'analyse de données.

5.1.3.1. *Analyse de contenu*

L'analyse de contenu représente

une technique dont le but est d'interpréter et de synthétiser le sens manifeste d'un matériel verbal (le discours oral, habituellement transcrit ou la réponse écrite fournie à une question) en vue d'explorer un questionnement ou des pistes de recherche (approche qualitative, démarche holistico-inductive). (Quintin, 2012, p. 48)

Nous avons procédé à une analyse thématique qualitative qui permet de « confronter les réponses des sujets interrogés par rapport aux « thèmes » dégagés » (Quintin, 2012, p. 49 – 50). En effet, nous souhaitons analyser les entretiens à l'aide de rubriques thématiques issues de nos questions de recherches et au regard de la thèse défendue.

Ainsi l'analyse thématique :

-
- Les mots de remplissage (uhms, mhhm) sont omis
 - Les mots répétitifs (comme, genre de) sont exclus ou ajustés
 - Les bégaiements et les interjections sont également exclus
 - La lisibilité est améliorée en corrigeant les petites erreurs de grammaire et de formulation (par exemple, en supprimant les mots d'argot).

[...] Cette technique de transcription nécessite un ajustement manuel, mais la compréhension du contexte n'est pas essentielle » (Transcription verbatim : 3 types de transcription expliqués. 2023. Consulté à : <https://www.amberscript.com/fr/blog/transcription-verbatim-3-types-de-transcription-explications/>)

Est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetée sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme donnés, segmentables et comparables. (Bardin, 2013, p. 229).

Pour Bardin (2013, p. 207), l'analyse thématique permet de segmenter le matériel écrit en « unités » qui seront ensuite classifiées en « catégories selon des regroupements analogiques ».

Après une phase exploratoire de préanalyse, également appelée « lecture flottante », nous avons identifié les thèmes abordés et établi une grille composée de différentes rubriques thématiques (regroupement analogique). Nous avons ensuite identifié et classé les extraits écrits des entretiens menés. Ces premières phases nous ont enfin permis de conduire une interprétation des résultats obtenus.

5.1.3.2. *Analyse de discours*

Les entretiens ont également été analysés en s'inspirant de l'analyse du discours (Schreier, 2014). Nous nous sommes référés à une analyse sémantique, en utilisant les différentes définitions d'un terme, ses connotations, éventuellement son étymologie, à partir le plus souvent du portail lexical du centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL). Cette analyse sémantique trouve également son intérêt en psychologie clinique référée à la psychanalyse, car pour Lacan, le sujet parle mais il dit autre chose que ce qu'il croit dire, du fait d'un sous-texte inconscient : « Je parle sans le savoir. Je parle avec mon corps et ceci sans le savoir. Je dis donc toujours plus que je ne sais » (Lacan, 1975)

5.1.4. *Ethique de la recherche*

Toute recherche en sciences humaines nécessite un positionnement éthique. Nous nous sommes appuyés sur la définition suivante de l'éthique :

L'éthique relève du domaine de la philosophie qui se préoccupe des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains. Fondée sur des principes moraux,

l'éthique concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon du mauvais, le vrai du faux ; elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité (Harrisson, 2000, p. 36).

Puisque notre recherche implique une collecte de données dans le cadre d'une recherche qualitative, nous nous devons d'avoir recours à une certaine éthique. En effet, une relation de confiance doit pouvoir s'établir vis-à-vis du chercheur qui respecte les personnes interrogées. De fait, si les personnes interrogées doutent de la crédibilité du chercheur ou si une certaine méfiance apparaît, l'accès à l'information sera complexe et les données récoltées pourront être biaisées : « les données recueillies par entrevues ou observations ne sauraient, par exemple, être valables si le sujet observé ment ou fait semblant. » (Martineau, 2007, p.76). Ainsi,

La crédibilité du chercheur s'entend doublement en tant que capacité de celui-ci à convaincre ses interlocuteurs du bien-fondé de sa démarche, de sa pratique ou de son activité et de l'éthique qui les sous-tend (Meier, 2020), et capacité à susciter l'adhésion et la confiance de ces mêmes interlocuteurs. (Doucouré, 2021, p. 49)

De plus, dans le cadre de notre recherche, nous sommes dans une position relationnelle. Il est donc d'autant plus important de considérer la valeur de l'interlocuteur : « la recherche qualitative, dans son ensemble, appelle une certaine posture « constructiviste » où le savoir naît du dialogue, de la co-construction et de la prise en compte des représentations des acteurs qui ne sont pas vus comme des « idiots culturels ». » (Martineau, 2007, p. 76). Dans ce cadre, il semble essentiel d'obtenir le consentement éclairé des personnes interrogées. Pour ce faire, la démarche a été explicitée en début de processus et un accord écrit a été demandé à tous les sujets participants à l'enquête. En début de questionnaire, nous avons ainsi expliqué les enjeux de la recherche, les modalités de recueil des informations mais aussi le cadre dans lequel les données seront traitées et diffusées. Enfin, nous avons donné un moyen de contact (lors de la phase des questionnaires) pour toute question et nous avons

laissé la possibilité aux participants de communiquer leur adresse mail pour obtenir les résultats de l'enquête.

Le métier de chercheur est également soumis à l'éthique. En effet,

En premier lieu, l'éthique aborde la question des conduites du chercheur tant dans ses comportements que dans ses attitudes (Connolly, 2003). Ce vaste domaine peut porter tant sur le refus de mener des recherches qui auraient comme conséquence de mettre la vie de la population en danger que sur le souci de ne pas falsifier les résultats obtenus. Cela concerne aussi l'adoption par le chercheur d'une conduite la plus objective possible vis-à-vis des savoirs [...] L'autre dimension du travail du chercheur concerne le respect des personnes (les sujets) ou des animaux en lien avec le processus même de la recherche et les procédures de cueillette de données. Il s'agit ici d'identifier et d'adopter des manières de faire et de dire qui respectent les sujets humains ou les sujets animaux qui participent à la recherche. [...] En ce qui a trait aux sujets humains, on veillera par exemple, à ce que leur sécurité physique ou leur bien-être psychologique ne soient pas affectés par leur participation à la recherche. (Martineau, 2007, p. 74)

Dans cette optique, il semblait essentiel de prendre en compte le bien-être des participants et de minimiser les contraintes. Pour ce faire, nous avons préservé l'anonymat des personnes afin de leur permettre de répondre le plus honnêtement possible, de ne pas se sentir « gênées » par certaines réponses apportées. Lors de la phase des entretiens, ces derniers ont été conduits de manière individuelle pour réduire les biais liés à l'effet de groupe mais aussi pour permettre à chaque personne interrogée de se trouver dans une situation de confidentialité et donc de sécurité psychologique.

Par la méthodologie employée, nous pensons nous être conformés aux trois facteurs essentiels décrits par Van Der Maren (1999) : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la vie privée et de la confidentialité. Tout au long de cette

recherche, nous avons donc mis en œuvre le respect de l'éthique de recherche afin d'atteindre les objectifs fixés.

5.2. Caractérisation du terrain : les deux systèmes scolaires

5.2.1. Le système scolaire du premier degré en France

Le développement de cette partie est issu de données obtenues par le biais d'informations officielles, trouvées sur le site du Ministère de l'Education Nationale (<https://www.education.gouv.fr/>). En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants à partir de 3 ans. L'Etat est responsable du système scolaire public et privé sous contrat. Nous retrouvons trois types d'école :

- Les écoles publiques qui dépendent de l'Etat
- Les écoles privées sous contrat avec l'Etat : ces écoles sont soumises respectent un contrat signé avec l'Etat et des obligations définies, notamment celle d'accueillir les élèves « sans distinction d'origine d'opinion ou de croyance ». En contrepartie, l'Etat s'engage à rémunérer les enseignants et les communautés financent le « fonctionnement de l'établissement dans les mêmes proportions qu'elles financent les établissements d'enseignement public (education.gouv.fr). Ces écoles sont tenues de suivre et de respecter les programmes et règles de l'enseignement public. Elles sont également soumises à des inspections régulières : vérification du bon fonctionnement, contrôles administratifs, contrôles pédagogiques (respect des exigences pédagogiques et évaluation des enseignants).
- Les écoles privées hors contrat : ces écoles n'ont pas signé de contrat avec l'Etat mais doivent déclarer leur ouverture auprès du recteur de l'académie concernée. Ces écoles ne sont pas tenues de respecter les programmes ou horaires de l'enseignement public. Elles sont cependant tenues de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. L'Etat ne rémunère pas les enseignants de ces écoles qui sont recrutés par les établissements. Des contrôles administratifs et pédagogiques sont menés par le préfet et le recteur.

Le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse est en charge de la mise en œuvre des programmes scolaires et de l'orientation politique de ceux-ci. Ils décident, au niveau national, des programmes scolaires, de leurs contenus mais également des acquis relatifs à chaque cycle d'enseignement. Ces programmes sont obligatoires pour tous les élèves et enseignants. Le Ministère est décisionnaire du volume horaire hebdomadaire et donne des indications quant au volume horaire annuel de chaque discipline. Les évaluations nationales, examens, diplômes et concours sont également sous la responsabilité de l'État. Il en est de même pour le recrutement des enseignants, de leur formation initiale et de leur rémunération. Ainsi, les personnels enseignants sont recrutés par le biais d'un concours et possèdent le statut de fonctionnaire de l'État. Les enseignants qui possèdent le concours sont recrutés avec un Master (niveau BAC +5). Les enseignants contractuels peuvent être recrutés afin de pallier le manque d'enseignants. Ces personnels sont recrutés avec un niveau BAC +2 (« titre ou d'un diplôme sanctionnant au moins deux années d'études après le baccalauréat ou ayant validé une deuxième année de licence », Circulaire n° 2017-038 du 20-3-2017 du Ministère de l'Éducation Nationale). Les parents de 3 enfants ou sportifs de haut niveau peuvent également, selon cette même circulaire, prétendre au poste d'enseignant contractuel du premier degré.

Le directeur d'école est également un fonctionnaire d'État qui représente ce dernier. Il n'est cependant pas le supérieur hiérarchique des enseignants. Il est responsable de l'aspect administratif des écoles et de la pédagogie. Ainsi, nous trouvons, dans le Référentiel métier des directeurs d'école (Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014), l'idée selon laquelle le directeur possède une responsabilité pédagogique. Il assure la coordination entre les enseignants, veille « au bon déroulement des enseignements » et anime l'équipe éducative tout en étant membre de celle-ci. Ces responsabilités sont établies et menées en lien avec le projet d'école. Comme pour tous les enseignants, son supérieur hiérarchique est l'Inspecteur d'Académie.

En France, l'éducation nationale s'organise autour de 18 régions académiques, 30 académies, et 97 directions des services départementaux de l'Éducation nationale. Chaque académie est placée sous la direction d'un Recteur qui représente le ministre.

Ce choix d'organisation permet de maintenir un cadre cohérent adapté à la gestion du premier service public de l'État : la carte des DSDEN et des académies est conservée pour assurer un pilotage de proximité des établissements et la mise en œuvre des réformes pédagogiques tout en répondant aux contextes territoriaux et aux attentes des usagers, et des partenaires locaux. (<https://www.education.gouv.fr/>)

Le Recteur d'académie dispose des services d'un rectorat et a pour mission de mettre en œuvre « les missions relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice » (<https://www.education.gouv.fr/>). Il travaille en collaboration avec de nombreux acteurs dont son adjoint, l'Inspecteur Académique – Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (IA – DASEN). Il est lui-même assisté par plusieurs Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN), chargés, dans chaque circonscription, de l'enseignement du premier degré.

Il s'agit donc d'un fonctionnement pouvant être schématisé de la manière suivante :

| |
|--|
| Président de la République |
| Ministère de l'Education Nationale |
| Recteur d'Académie (représentant du Ministère de l'Education Nationale au niveau d'une académie) |
| Inspecteur Académique – Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (siège administratif de toutes les écoles d'une académie) |
| Inspecteur de l'Education Nationale (en charge d'une circonscription, contrôle le fonctionnement des écoles, est chargé de la formation continue des enseignants, procède aux évaluations individuelles des enseignants). |
| Directeurs d'écoles / Professeurs des écoles |



5.2.1.1. L'introduction de la bienveillance dans le premier degré en France

La notion de bienveillance est officiellement présente dans les volontés ministérielles. Par le biais de différentes circulaires, notamment celles de rentrée, le Ministre de l'Éducation nationale transmet les orientations politiques, actions et pratiques que les personnels doivent mettre en œuvre. Nous pouvons relever les occurrences de la bienveillance dans les circulaires suivantes :

- La circulaire n° 2015-030 du 17 février 2015 relative à la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, qui encourage les personnels de l'éducation nationale à « adopter une attitude bienveillante et exigeante à l'égard de tous les élèves ».
- La circulaire n° 2017 – 110 du 10 août 2017 relative à la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'école primaire, qui invite les enseignants à « adopter une attitude bienveillante et exigeante pour tous les élèves » et à « privilégier une pédagogie positive et coopérative ». Cette circulaire nous semble d'autant plus intéressante qu'elle met en exergue le lien étroit entre bienveillance et exigence évoqué précédemment.
- La circulaire de rentrée 2017 développe l'idée d'une « attitude bienveillante, attentive et positive à l'égard des élèves » et demande aux enseignants de « veiller à la qualité des relations éducatives ».
- La circulaire de rentrée 2018 insiste sur la nécessité de « créer des conditions propices à un climat scolaire serein et bienveillant ».
- La circulaire de rentrée 2019 invite les enseignants et personnels à « favoriser l'inclusion et la bienveillance » envers tous les élèves (par le biais de la différenciation pédagogique et la qualité des relations éducatives).
- La circulaire de rentrée 2020 souligne l'importance de la bienveillance envers les élèves de manière à « favoriser leur engagement et leur réussite ».
- Dans la circulaire de rentrée 2021, le terme de bienveillance n'apparaît pas de manière directe mais nous pouvons y trouver l'idée selon laquelle l'école doit être « un lieu où chacun a sa place, en donnant plus à ceux qui ont moins pour assurer l'égalité des

chances, en veillant à la pleine santé de tous et en parachevant la réalisation de l'école inclusive ».

- La circulaire de rentrée de 2022 met en avant la notion d'école « engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être ». Dans cette dernière, nous trouvons la volonté d' « assurer le même niveau d'exigence et de bien-être à tous les élèves » (notamment par le biais de l'inclusion). Cette circulaire montre également la volonté de favoriser le bien-être des élèves : « Chaque élève doit se sentir accueilli, encouragé dans ses efforts et ses réussites et préservé des discours dévalorisants, de toute forme de discrimination ou de violence et du fléau du harcèlement. En vis-à-vis, l'ensemble des personnels du service public d'éducation doivent se savoir écoutés, compris et soutenus par l'institution, par ses cadres et par l'ensemble de la société. ». Nous voyons ici apparaître la notion de bienveillance envers les personnels et non plus une bienveillance tournée uniquement vers les élèves. Nous y trouvons aussi les notions de respect, de lutte contre les discriminations, d'égalité. La volonté est de développer le bien-être de tous en étant attentif à la santé mentale des élèves : « c'est bien l'ensemble de la communauté éducative qui doit veiller à créer un cadre d'apprentissage serein, bienveillant, à l'écoute des besoins des élèves et de nature à leur donner confiance en eux-mêmes. »

Nous constatons donc que la notion de bienveillance (même si elle n'est pas toujours citée en tant que telle) et ses notions connexes sont de plus en plus développées dans les volontés ministérielles. Nous retrouvons de nombreuses notions qui y sont liées et qui représentent les orientations et recommandations ministérielles en matière d'éducation en France.

5.2.2. Le système scolaire américain ⁹

Aux Etats-Unis, le fonctionnement scolaire est décentralisé. Cela signifie que les décisions (programmes, financements, formation et diplômes des enseignants, etc.) sont prises au

⁹ (https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_aux_%C3%89tats-Unis; https://ballotpedia.org/Public_education_in_California#:~:text=The%20California%20public%20school%20system,schools%20in%20977%20school%20districts)

niveau des Etats. Il n'existe donc pas de programme national comme cela est le cas en France. Ce fonctionnement permet une grande liberté d'adaptation aux besoins de chaque Etat. L'organisation décentralisée fonctionne à trois niveaux :

- Au niveau local : les « school districts » répartissent les budgets, décident des programmes d'enseignement et recrutent les enseignants. Un « superintendent » est à la tête de cette administration et est en charge des écoles publiques de son district. Ces derniers sont essentiellement financés par les Etats.
- Au niveau de l'Etat : chaque Etat possède une indépendance totale par le biais d'un « Department of Education » ou d'un « State board of Education ». Ainsi, c'est à cette échelle que sont décidés l'organisation des écoles et du système scolaire, le budget alloué à l'éducation mais aussi la rémunération des enseignants. De facto, nous comprenons que de nombreuses disparités entre Etats peuvent apparaître.
- Au niveau national : il existe, comme en France, un « U.S. Department of Education » qui fixe les orientations du système scolaire et encourage certains modes de fonctionnement. Il ne finance qu'une petite partie du système éducatif mais peut pallier les inégalités entre Etats (le financement est dépendant de la richesse de l'Etat).

Un autre aspect divergent est l'âge de scolarisation obligatoire. Si en France l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans, aux Etats-Unis les enfants sont scolarisés à partir de 6 ans. Il existe cependant de nombreuses écoles qui proposent une scolarisation des plus jeunes dans des classes spécifiques : les « Pre-K ». Les enfants entre 1 an et demi et 4 ans y sont accueillis. Nous trouvons ensuite les « Kindergarten » qui, eux, accueillent les enfants entre 4 et 6 ans. Ces classes sont similaires à ce que l'on pourrait trouver en maternelle en France. Les élèves sont ensuite répartis en classes d'âge à l'école élémentaire (« Primary / Elementary school ») : 1st grade, 2nd grade, 3rd grade, etc. Ces classes correspondent, en âge, au CP, CE1, etc. de l'école française. Ils entrent donc au collège (6th grade) au même âge que les élèves français.

Différents types d'écoles existent aux Etats-Unis :

- Les écoles publiques
- Les écoles privées
- Les « charters schools » qui sont des écoles privées, gérées par une administration privée mais avec des fonds publics. Ces écoles ne demandent pas de frais d'inscription

et représentent une possibilité entre public et privé. En effet, il n'y a aucune discrimination d'accès. Ces écoles bénéficient d'une grande liberté pédagogique (tant dans le recrutement ou licenciement des enseignants que dans l'approche pédagogique et les méthodes employées). Elles ont toutefois des obligations en termes de résultats. La demande est très élevée pour ce type d'écoles et l'entrée est parfois conditionnée à une loterie : s'il y a plus d'inscrits que de places disponibles, chaque « charter school » organise une loterie afin de déterminer quels élèves seront admis. Ainsi, un système informatique sélectionne, au hasard, les élèves qui seront retenus en fonction des priorités propres à chaque école. Il pourra éventuellement y avoir une liste d'attente pour les élèves non-retenus à l'issue de ce processus.

Notons également que, comme en France, l'école publique est laïque.

Aujourd'hui encore, et ce même dans les écoles publiques, le port de l'uniforme scolaire peut être exigé par l'école, voir même par le school district. Ce phénomène est destiné à limiter la pression sociale liée aux marques ou encore pour améliorer la discipline au sein des établissements scolaires (création d'un sentiment d'appartenance, instaurer un sentiment de discipline, maintenir un environnement sûr en permettant l'identification rapide des élèves ou encore diminution des moqueries liées aux vêtements). Notons toutefois que l'utilisation de l'uniforme scolaire n'améliore pas, à lui seul, les problèmes rencontrés par les écoles et que son usage est parfois controversé. Les résultats de différentes études (McManus, 1987 ; Harris, 1989 ; Pushkar, 1995 ; Howe, 1996 ; Gentile et Imberman, 2009 ; Sanchez, 2013 ; Bauman and Krskova 2016) ont montré des résultats variés et parfois contradictoires.

5.2.2.1. Le fonctionnement des écoles en Californie

Les éléments développés dans les parties suivantes sont issus du California Department of Education (www.cde.ca.gov). En Californie, il existe plus de 1000 school districts, régis par le « State board of Education ». Ainsi, la Californie est le plus grand système scolaire des Etats-Unis.

Les districts sont composés d'élus locaux responsables des écoles publiques. Ils sont en charge de la transmission de valeurs, croyances et priorités de leur communauté et s'acquittent de cinq missions principales : donner la direction de l'enseignement (régulation pédagogique) ;

mettre en place des structures efficaces et efficientes ; fournir un soutien ; fournir un management communautaire en tant que défenseurs des enfants, du district et des écoles.

Les programmes éducatifs des écoles publiques sont fournis par l'Etat californien. Le State board définit ainsi les compétences et connaissances à acquérir par les élèves. Ces dernières sont évaluées par le biais de tests standardisés pour toutes les écoles publiques de l'Etat. Les résultats permettent d'évaluer les performances des écoles mais également de définir les aides à apporter dans les domaines où les élèves se trouvent en difficulté. Ainsi, contrairement aux programmes par cycle que nous connaissons en France, les connaissances et compétences à maîtriser par les élèves sont définies pour chaque année d'enseignement. Ces « normes » scolaires sont appelées « California Content Standards » ou « Common Core State Standards » (CCSS) et sont définies au regard des exigences des collèges mais également en lien avec les demandes du marché de l'emploi. Ces normes sont établies afin de garantir une éducation de qualité et des objectifs éducatifs précis qui permettront aux élèves de réussir dans leurs études et dans leurs vies professionnelles et personnelles. Ces CCSS, adoptés en 2010, concernent différents domaines d'enseignement. Les notions connexes aux CCSS sont variées. Nous pouvons ainsi y trouver les idées de résolution de problèmes, de pensée critique, de collaboration, de communication, de créativité ou encore de culture.

5.2.2.2. Spécificités du système scolaire Californien

D'autres spécificités sont propres au système scolaire californien. En effet, la Californie est un Etat dans lequel la diversité tient une place importante. Les milieux socio-économiques, culturels et linguistiques sont variés. Ce bagage multiculturel a été pris en compte au sein des écoles où l'inclusion est une norme et une valeur importante. Les programmes d'immersion linguistiques y sont très développés puisque, pour un certain nombre d'élèves, l'anglais n'est pas la langue maternelle. Ces programmes permettent à ces derniers de suivre un cursus scolaire classique, au regard des standards de l'Etat, tout en apprenant l'anglais. Les écoles bilingues y sont également très développées.

Nous trouvons également un axe important concernant les nouvelles technologies. Ainsi, la Californie est réputée comme étant un Etat à la pointe de la technologie et cela se traduit, au sein des écoles, par une utilisation massive d'ordinateurs, de tablettes, de logiciels éducatifs

mais également, dans certaines écoles, par des cours de codage robotique dès la maternelle. Ce développement vers l'avenir se traduit, au même titre, par un enseignement au développement durable. Ce dernier tient une place importante dans toutes les écoles californiennes et est explicitement présent dans les programmes. Cela se traduit notamment par de nombreuses activités en plein air (programmes éducatifs en plein air, découverte de la nature, activités de camping (lors des « field trip »), de pêche, etc.).

La place du sport et des arts est très importante dans ce système scolaire. Il n'est pas rare de trouver des enseignants spécialisés pour ces enseignements. Une grande variété d'activités y est proposée afin de développer l'esprit d'équipe, la cohésion, le goût de l'effort mais aussi la créativité et les talents artistiques. Les élèves sont amenés, dans de nombreux domaines, à expérimenter. Ainsi, de nombreuses pédagogies sont basées sur la manipulation, la découverte par l'enfant ou encore sur le fait de vivre des expériences pratiques.

Un autre aspect spécifique à la Californie se trouve dans l'éducation à la sexualité. Dans un pays majoritairement conservateur,¹⁰ la Californie est à contre-courant et a développé un programme d'éducation à la sexualité complet au sein des écoles. Les élèves y sont informés, dès le plus jeune âge, des différents types de familles (monoparentales et homoparentales notamment), de l'importance de la notion de consentement, de la relation à son corps, des relations saines avec ses pairs. Lorsqu'ils sont plus âgés, les élèves sont également amenés à être informés quant aux maladies sexuellement transmissibles, à la contraception ou encore à la prévention des violences sexuelles. Nous comprenons donc ici que l'apprentissage des relations sociales tient une place importante tant dans la société que dans les écoles. Cet apprentissage passe également par une large acceptation et inclusion de tous les élèves. Les écoles californiennes sont particulièrement inclusives tant pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves issus de différentes communautés (afro-américaine ou latine par exemple) ou pour les élèves LGBTQ+. (<https://www.cde.ca.gov>).

Une autre notion développée et très présente en Californie est le « Social and Emotional Learning » (SEL). Cette notion est directement liée à celle de bienveillance puisqu'il s'agit ici

¹⁰ Aux législatives de 2022, 27 états (sur 50) ont un gouvernement conservateur. Il en était de même lors des élections présidentielles. Joe Biden a été élu avec moins d'Etats mais les Etats obtenus avaient davantage de grands électeurs (ex : la Californie compte 55 grands électeurs).

de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves par le biais d'apprentissages spécifiques. L'objectif est de favoriser le bien-être général des élèves à l'école, tant sur le plan social qu'émotionnel et cognitif. Dès lors, les élèves sont amenés à apprendre à résoudre des problèmes, prendre des décisions responsables (une grande place est laissée au libre choix des élèves), à réguler, exprimer et comprendre leurs émotions mais aussi à communiquer (en prenant en compte le point de vue d'autrui), collaborer ou encore être empathique. Ces compétences sont enseignées explicitement dans toutes les classes, notamment par le biais de rituels, puisqu'elles sont inscrites dans les programmes. L'objectif de cet apprentissage est d'aider les élèves, de favoriser leur bien-être physique et émotionnel, mais aussi d'améliorer leur comportement, de réduire les violences (physiques et verbales), de prévenir le harcèlement. En ce qui concerne ce dernier, des politiques de prévention et de sensibilisation ont été mises en œuvre, notamment par la formation des enseignants. Ainsi, les établissements scolaires sont encouragés à signaler toute forme de harcèlement et à prendre des mesures quant aux comportements non acceptables. En Californie, des programmes de soutien des victimes et des familles ont été mis en place (interventions, groupes de parole et de soutien) : « Comprehensive Health and Prevention Program », centres de soutien ou encore lignes téléphoniques dédiées.

Comme nous l'avons vu, la question de la santé mentale est très importante en Californie. L'idée prédominante est qu'un élève doit se sentir bien à l'école pour pouvoir apprendre, acquérir des connaissances et devenir un adulte équilibré apte à réussir sa vie. Les programmes d'enseignement socio-émotionnel sont inscrits dans les curriculums et structurés autour d'enseignements hebdomadaires. Ces apprentissages peuvent également se faire par le biais de l'expérience (activités pratiques, travail en équipe, jeux de rôle, projets collaboratifs, etc.). Nous pouvons citer l'exemple du « Responsive Classroom » qui a été observé lors de l'étude de terrain. Ce programme consiste en une approche d'enseignement axée sur le développement de compétences socio-émotionnelles au sein de la classe et de l'école. Il s'agit de créer un environnement sûr et stimulant pour les élèves et les enseignants. Le respect mutuel, l'engagement de chacun avec ses forces et besoins, la responsabilisation, les rituels sont des composants essentiels de cette approche qui vise à encourager un climat scolaire positif et constructif centré autour de la communauté scolaire. La croyance fondamentale est la suivante : pour réussir à l'école et en dehors, les élèves doivent acquérir

un ensemble de compétences sociales et émotionnelles - coopération, affirmation de soi, responsabilité, empathie et maîtrise de soi - et un ensemble de compétences académiques - état d'esprit académique, persévérance, stratégies d'apprentissage et comportements académiques. Six principes guident cette approche :

1. L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles est aussi important que l'enseignement du contenu académique.
2. La manière d'enseigner est aussi importante que le contenu de l'enseignement.
3. L'interaction sociale est à l'origine d'un développement cognitif important.
4. La façon dont nous travaillons ensemble en tant qu'adultes pour créer un environnement scolaire sûr, joyeux et inclusif est aussi importante que notre contribution ou compétence individuelle.
5. Ce que nous savons et croyons au sujet de nos élèves - sur le plan individuel, culturel et du développement - détermine nos attentes, nos réactions et nos attitudes à l'égard de ces élèves.
6. Le partenariat avec les familles - les connaître et valoriser leurs contributions - est aussi important que la connaissance des enfants que nous enseignons. (<https://responsiveclassroom.org>).

Depuis 2020, le California Department of Education a mis en place une équipe d'Etat dédiée à l'enseignement des compétences socio-émotionnelles par l'identification des besoins et la diffusion de pratiques et supports pour les élèves et enseignants.

a) [Lois californiennes en matière de droits des élèves](#)

En Californie, le droit de ne pas subir de harcèlement ou de discrimination est inscrit dans la loi. D'autres droits sont également inscrits dans la loi :

- Loi sur la réussite et les opportunités scolaires (2013) : fournit des orientations aux écoles afin qu'elles puissent s'assurer que tous les élèves ont la possibilité de réussir à l'école et d'obtenir un diplôme. Elle modifie le code de l'éducation de Californie et permet aux élèves de participer à des équipes sportives et d'utiliser les installations, y compris les toilettes, en fonction de leur identité de genre, indépendamment du fait qu'ils soient inscrits comme hommes ou femmes dans les dossiers officiels des élèves.

Elle élimine tous les programmes et installations scolaires ségrégués en fonction du sexe.

- Loi de non-discrimination entre les sexes (2011) : clarifie la loi en ajoutant explicitement l'identité de genre à la liste des catégories de personnes protégées.
- « Seth's law » (2011) : renforce les politiques de lutte contre le harcèlement dans les écoles californiennes en veillant à ce que toutes les écoles disposent de politiques claires et cohérentes et en établissant des délais pour enquêter sur les plaintes pour harcèlement ou intimidation. Elle exige des personnels scolaires qu'ils interviennent chaque fois qu'ils constatent des cas de harcèlement, afin de créer un environnement respectueux et sûr pour tous les élèves.
- Services de santé mentale pour les jeunes à risques (2015) : permet aux jeunes âgés de 12 à 17 ans de consentir à un traitement de santé mentale sans l'autorisation de leurs parents si le professionnel traitant estime que le jeune est suffisamment mûr pour prendre la décision ou si le jeune présente un danger de préjudice physique ou mental grave pour lui-même et/ou pour les autres.
- Loi en faveur d'un lieu d'apprentissage sûr (2007) : exige du ministère de l'éducation de Californie qu'il contrôle régulièrement le processus et les procédures de plainte des districts et qu'il vérifie si les districts scolaires ont adopté, affiché et rendu publiques des politiques antidiscriminatoires incluant les mêmes catégories protégées que le code de l'éducation, y compris l'orientation sexuelle et l'identité de genre. La loi exige également que le CDE (California Department of Education) mette à la disposition des districts scolaires des informations sur les programmes, les formations et les autres ressources que les écoles peuvent utiliser pour prévenir le harcèlement et la discrimination.
- Loi sur l'éducation sexuelle complète (2003) : exige que l'éducation à la santé sexuelle soit plus inclusive des attitudes saines concernant le genre, l'orientation sexuelle, le mariage, la famille et l'image corporelle. Le matériel et l'enseignement doivent être médicalement exacts, adaptés à l'âge, objectifs et non fondés sur une doctrine religieuse.
- Code de l'éducation de la Californie (2000) : déclare que l'État de Californie a pour politique d'offrir l'égalité des droits et des chances dans les établissements d'enseignement de l'État, à toutes les personnes fréquentant les écoles publiques

indépendamment de leur handicap, de leur sexe, de leur identité de genre, de leur expression de genre, de leur nationalité, de leur ethnie, de leur religion, de leur orientation sexuelle ou de toute autre caractéristique figurant dans la définition des crimes de haine (code pénal, section 422.55)

- Loi californienne sur la sécurité des élèves et la prévention de la violence (2000) : modifie le code de l'éducation de Californie en interdisant spécifiquement la discrimination et le harcèlement des élèves et du personnel dans les écoles sur la base du sexe, de l'identification à un groupe ethnique, de la race, de l'origine nationale, de la religion, de la couleur ou d'un handicap mental ou physique. Cette loi a ajouté une disposition selon laquelle tous les élèves et le personnel des écoles publiques ont le même droit à un environnement d'apprentissage sûr, indépendamment de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. (<https://sandiegounified.org>) [traduction personnelle].

Par le biais de ces différentes lois, nous voyons que la volonté de non-discrimination et d'inclusion est omniprésente. De ce fait, ces notions sont directement liées à celle de bienveillance puisqu'il s'agit de favoriser le bien-être de tous les acteurs de l'école. Ces lois se rapprochent de la définition de bienveillance telle que vue précédemment, notamment celles données par Aobandea (2018) qui définissait la bienveillance par les notions de sécurisation et de respect.

b) Liens avec les questions de santé physique et mentale

A San Diego (lieu de l'étude de terrain), la notion de bien-être est encore davantage présente et explicitée. Ainsi, le Conseil de l'éducation reconnaît le lien entre la santé des élèves et l'apprentissage et souhaite fournir une approche globale favorisant le bien-être physique et mental. Le surintendant ou la personne désignée pour le bien-être doit coordonner et aligner les efforts du district pour soutenir le bien-être des élèves par le biais de l'éducation à la santé, de l'éducation physique et de l'activité physique, des services de santé, les services de nutrition, les services de santé mentale et de conseil, ainsi qu'un environnement scolaire sain et sûr. En outre, le surintendant ou son représentant élabore des stratégies visant à promouvoir le bien-être du personnel et à impliquer les parents/tuteurs et la communauté dans le renforcement de la compréhension et de l'appréciation par les élèves de l'importance

d'un mode de vie sain. Ces notions sont développées par le biais de différents éléments et objectifs :

- L'alimentation et la nutrition : promouvoir une alimentation équilibrée, locale et de qualité.
- L'éducation physique : toutes les écoles doivent respecter le temps alloué à l'exercice physique, d'après les exigences de l'Etat californien, et ce pour tous les élèves.
- L'éducation à la santé : motiver et aider les élèves à maintenir et à améliorer leur santé, à prévenir les maladies, à éviter les comportements à risque liés à la santé et à promouvoir la connaissance de la santé. Cet apprentissage se fait dans six domaines : nutrition et activité physique ; croissance, développement et santé sexuelle ; prévention des blessures et sécurité ; alcool, tabac et autres drogues ; santé mentale, émotionnelle et sociale ; et santé personnelle / de la communauté scolaire.
- Les services de santé : ce programme est conçu pour promouvoir et soutenir la santé et le bien-être de tous les étudiants et du personnel. Les objectifs des services de santé sont de s'assurer que tous les élèves profitent au maximum de leur expérience éducative. Pour ce faire, ils travaillent en collaboration avec les élèves, les familles, les enseignants et les autres membres de l'équipe pluridisciplinaire, et utilisent les ressources de la communauté, afin de veiller à la santé physique, mentale, émotionnelle et sociale des élèves. L'un des objectifs de cet axe est d'optimiser la reconnaissance précoce des problèmes de santé mentale par l'ensemble du personnel scolaire afin de l'aider à fournir des ressources et à répondre aux besoins des élèves.
- Un environnement scolaire sûr : offrir un environnement, un climat et une culture scolaires équitables, sûrs et positifs à tous les élèves et à toutes les familles, en collaboration avec le personnel de l'école. Il s'agit ici de maintenir un environnement scolaire qui favorise et renforce la sécurité physique et émotionnelle de tous les élèves et du personnel ; de promouvoir l'engagement et l'action des élèves dans la construction d'un climat scolaire positif ; d'identifier des stratégies et des ressources pour améliorer le sentiment de sécurité, d'affirmation, de respect et d'engagement des membres de l'école.
- Santé mentale et bien-être socio-affectif : fournir aux élèves et aux personnels des ressources pour améliorer le bien-être social et émotionnel. Les objectifs sont les

suivants : développer et maintenir des environnements scolaires tenant compte des traumatismes, et qui favorisent le développement de la résilience chez les élèves tout en améliorant et en promouvant le développement des facteurs de protection ; Promouvoir des politiques et des pratiques scolaires qui soulignent l'importance de l'apprentissage socio-affectif en tant que processus d'acquisition des compétences nécessaires à la réussite scolaire ; Améliorer la connaissance des compétences socio-émotionnelles par le biais de programmes d'études fondés sur des données probantes ; Fournir des ressources, des outils et des stratégies pour soutenir le bien-être socio-émotionnel et la santé comportementale des élèves ; Fournir un développement professionnel au personnel scolaire sur l'incorporation de stratégies d'apprentissage social et émotionnel, de justice réparatrice (« restorative justice ») et d'interventions et soutiens comportementaux positifs dans l'environnement d'apprentissage ; Soutenir les besoins sociaux, émotionnels et/ou comportementaux des élèves en garantissant l'accès à des professionnels de la santé mentale hautement qualifiés et une orientation vers des professionnels extérieurs, le cas échéant.

- Bien-être des enseignants : mettre en œuvre des stratégies pour le bien-être des personnels, par le biais d'un comité dédié à cette question. Différents objectifs sont développés ici tels que : Donner la priorité au bien-être physique et mental des employés en mettant à leur disposition des ressources et des activités de promotion de la santé ; Promouvoir un climat positif sur le lieu de travail en mettant l'accent sur la diversité, l'équité et les pratiques d'inclusion.
- Implication des familles et de la communauté :¹¹ diffusion de messages cohérents sur la santé et le bien-être à la maison et à l'école. Cet axe a pour objectif de : Fournir aux familles une éducation, des ressources et des activités culturellement appropriées, dans leur langue, afin de favoriser le bien-être global des élèves ; Solliciter l'avis des familles et de la communauté en accueillant leurs suggestions et leurs contributions pour soutenir des communautés scolaires saines, en collaboration avec les comités de

¹¹ Ce terme désigne ici la famille au sens large (responsables légaux ou acteurs de la communauté éducative).

bien-être des écoles ; Travailler avec les partenaires communautaires pour informer les familles des ressources et des services existants au sein de la communauté qui soutiennent un mode de vie sain. (<https://sandiegounified.org>) [traduction personnelle]

A nouveau, nous retrouvons ici de nombreuses notions liées à la bienveillance, tant par l'importance accordée au bien-être de chacun que par les notions d'inclusion, de respect et de prise en compte des différents acteurs de la communauté éducative. En effet, le lien entre ces notions et la bienveillance a été précédemment établi dans la définition du care par Finch et Groves (1983), dans la définition de la bienveillance par Aobandea (2018) et Perrotin (2010) qui faisaient référence au respect, mais aussi dans la définition du CNIRE (2014) qui abordait la notion de respect des particularités de chacun.

Nous comprenons également ici que la bienveillance n'est pas seulement unilatérale mais qu'elle concerne tous les acteurs de l'école (enseignants, personnels, parents et élèves) qui sont pris en considération et inclus dans la démarche éducative. L'objectif est ainsi explicité : il s'agit de faire participer les parents et la communauté à l'apprentissage de l'enfant en mettant en œuvre une communication efficace. L'école et la famille ne sont donc plus deux entités cloisonnées mais collaborent pour développer le bien-être et les apprentissages des élèves. (<https://sandiegounified.org>) [traduction libre]

La question de la santé mentale est également très développée en Californie par le biais de la promotion du bien-être socio-émotionnel (tant pour les élèves que pour les enseignants). Cette dernière a pour objectifs d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, des taux de criminalité plus faibles, d'améliorer la vie familiale et le climat scolaire mais aussi d'améliorer la qualité de vie des élèves. A nouveau, tous les acteurs sont impliqués. Les enseignants sont formés, sur leur lieu de travail, à remarquer et soutenir les personnes rencontrant des difficultés mentales. Cette formation se fait par exemple par l'intermédiaire du programme « Mental Health First Aid at Work ». Ils mettent également en évidence l'idée selon laquelle la meilleure façon de soutenir la santé mentale et le bien-être des élèves est de promouvoir une culture et un climat scolaires positifs en créant des environnements scolaires et des salles de classe sûrs et collaboratifs. Le programme d'apprentissage socio-émotionnel intégré tout au long de la journée scolaire favorise le bien-être social et émotionnel des élèves. Différents exemples de programmes sont donnés :

- Le programme CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) définit l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) comme le processus par lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent efficacement les connaissances, les attitudes et les compétences dont ils ont besoin pour comprendre et gérer leurs émotions, se fixer et atteindre des objectifs positifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations positives et prendre des décisions responsables (<http://casel.org>) [traduction libre]. Les cinq compétences de base du SEL, telles que définies par CASEL, sont la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Ces théories reposent sur le schéma suivant :



<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

- Second Step est un programme ancré dans l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) qui aide à transformer les écoles en environnements d'apprentissage favorables et réussis, équipés de manière unique pour encourager les enfants à s'épanouir. Plus qu'un simple programme scolaire, l'approche holistique de Second Step contribue à créer une société plus empathique en fournissant aux professionnels de l'éducation, aux

familles et à l'ensemble de la communauté des outils leur permettant de jouer un rôle actif dans le développement socio-émotionnel et la sécurité des enfants d'aujourd'hui.

(<https://secondstep.org>) [traduction libre]

La question de la santé mentale est donc développée au sein des classes dès le plus jeune âge, avec des ressources adaptées. L'expression des émotions, les techniques de relaxation, la communication sont mises en pratique au sein des classes dès la maternelle (Pre-K). Des événements spécifiques sont également mis en place. Nous trouvons l'exemple du « Mental Health Matters Month » (mois de la santé mentale) lors duquel des milliers de personnes, d'organisations et de communautés s'associent pour manifester leur soutien et sensibiliser au thème de la santé mentale. A nouveau, nous pouvons voir le lien évident avec la bienveillance mais également la place accordée à l'ensemble de la communauté éducative.

L'efficacité du programme CASEL sur le bien-être et les performances scolaires des élèves a été étudié dans deux méta-analyses. Ainsi,

La méta-analyse de Durlak et al. (2011) a synthétisé les résultats de 213 études interventionnelles réalisées en contexte scolaire (n = 270 034 élèves) comparant les effets de l'intervention de développement des compétences socio-émotionnelles sur un groupe expérimental comparé à un groupe contrôle. Les programmes rapportés dans ces études s'appuient sur des interventions assez longues, composées en moyenne de 40 sessions d'intervention. Les résultats de cette méta-analyse montrent que, par rapport aux élèves des groupes contrôles, ceux ayant bénéficié des interventions rapportent une amélioration significative de l'estime de soi, des relations positives avec les pairs et les enseignants, de leurs résultats scolaires, et une réduction des symptômes de stress, d'anxiété et de dépression, ainsi qu'une diminution des violences et du harcèlement scolaire. En outre, cette méta-analyse met en évidence le rôle essentiel de la qualité de l'implémentation du programme. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui sont interactifs, qui s'appuient sur des jeux de rôle, et qui

proposent des activités structurées pour guider les élèves dans l'atteinte de buts spécifiques. (méta-analyse de Durlak et al. (2011), citée par Lamboy et al. (2022) p. 76).

La méta-analyse de Taylor et al. (2017) :

a recensé 82 études interventionnelles (n = 97 406) qui se sont intéressées à mesurer les effets à plus long terme des programmes d'apprentissage socio-émotionnel. Les résultats de cette méta-analyse montrent que les élèves qui ont bénéficié du programme continuent de rapporter des effets positifs sur les dimensions évaluées (i. e. estime de soi, relations positives, résultats scolaires, réduction du stress, de l'anxiété, de la dépression, des violences et du harcèlement scolaire) entre six mois et quatre ans après la fin de l'intervention. (méta-analyse de Taylor et al. (2017), citée par Lamboy et al. (2022) p. 76).

O'Connor et al. (2018) ont étudié la promotion de la santé mentale en milieu scolaire. Pour ce faire, ils se sont intéressés à 29 études qui portaient sur l'apprentissage du SEL (socio-émotional learning).

Vingt-sept sur 29 des évaluations ont permis d'observer des résultats positifs aussi variés qu'un meilleur bien-être (wellbeing), de meilleures compétences sociales et émotionnelles, une moindre anxiété, un meilleur contrôle de la colère, un moindre stress, une amélioration de la capacité à se concentrer, une meilleure capacité à se relaxer, une meilleure capacité à savoir résoudre des problèmes, moins d'idées suicidaires, une meilleure connaissance de la santé mentale, une meilleure acceptation des personnes avec des problèmes de santé mentale. (O'Connor et al. (2018), cité par Lamboy et al. (2022), p. 77).

Finalement, les programmes liés aux compétences socio-émotionnelles

permettent effectivement de développer les compétences ciblées, ainsi que la santé psychosociale. Les effets les plus importants sont observés sur la conscience de soi et la conscience des autres et les effets les plus faibles sont observés sur les compétences relationnelles. Ces compétences nécessitent potentiellement un entraînement plus important pour apporter des modifications durables dans les comportements, tandis que les ateliers permettent déjà une meilleure conscience de soi et des autres. Ces compétences de conscience de soi et des autres ont été identifiées comme un préalable utile pour le développement ultérieur des compétences d'autorégulation et des compétences relationnelles. (Laboy et al., 2022, p. 77)

c) « Restorative justice » : la justice réparatrice

Les pratiques de justice réparatrice sont prédominantes dans les relations aux autres au sein de l'école. Pour le « school board » de San Diego, l'idée de la justice réparatrice est de construire des communautés réparatrices en favorisant des relations humanisantes centrées sur l'élève et fondées sur des valeurs. A nouveau, nous pouvons faire un parallèle évident avec la bienveillance puisqu'il s'agit de créer et soutenir un système éducatif centré sur l'enfant dans sa globalité, dans la dignité, l'amour et le respect. Où les dons, les talents et les compétences de tous les élèves peuvent s'épanouir. Cette notion se rapproche de la définition de la bienveillance donnée par différents auteurs vus précédemment (Aobandea, 2018 ; Chalmel, 2018 ; Perrotin, 2010 ; CNIRE, 2014 ; FCPE / FNAME / FNAREN). Ainsi, dans le district de San Diego, la volonté affirmée est de

cultiver des relations qui aident à construire et à maintenir une culture scolaire positive et accueillante pour les élèves, le personnel et les familles. Ce qui est envisagé est donc des écoles équitables et justes où les élèves, les éducateurs et la communauté qui les entoure font l'expérience de la connexion et de l'appartenance et sont capables de

s'épanouir sur le plan académique et personnel. Les valeurs prépondérantes sont le respect, les relations et la responsabilité. (<https://www.sandiegounified.org>)

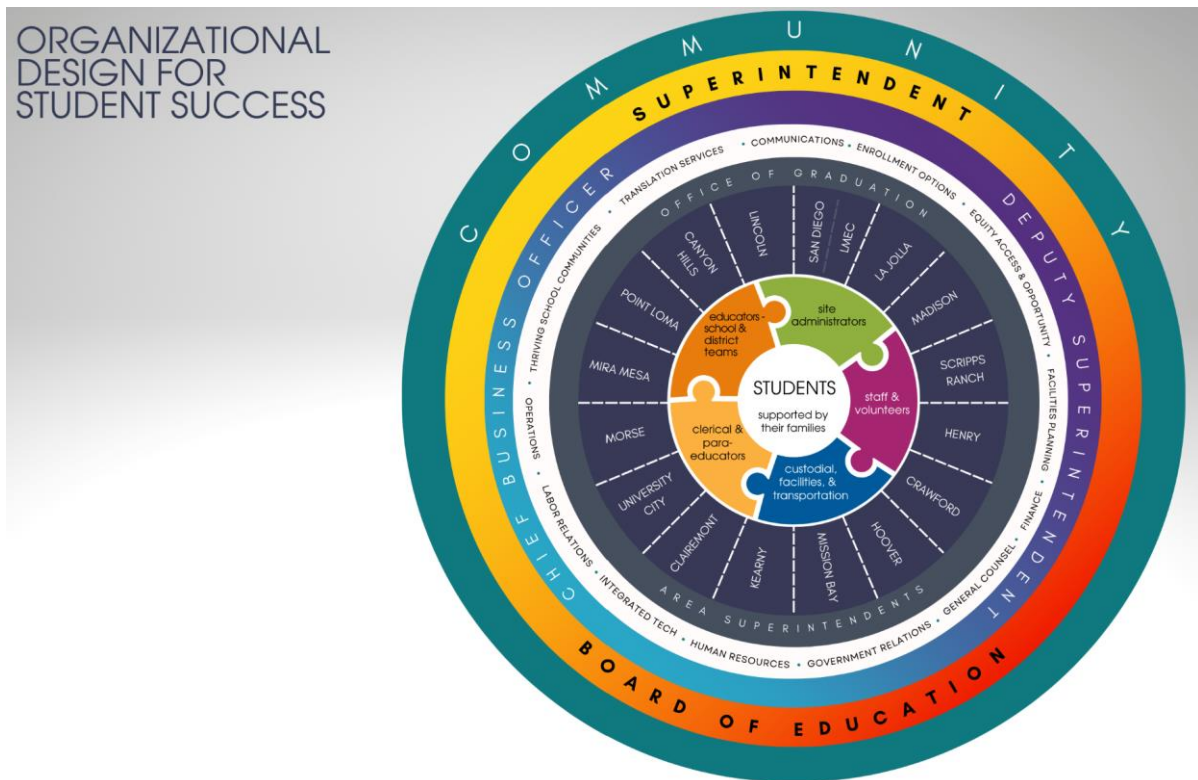
[traduction libre]

d) La sécurité à l'école

La sécurité à l'école est, comme indiqué sur leur site internet (<https://www.sandiegounified.org>), la priorité numéro 1 du comté de San Diego. La sécurité se doit d'être physique (notamment vis-à-vis des armes à feu), mais également émotionnelle. A nouveau, nous retrouvons ici la lutte contre le harcèlement scolaire : La création d'un environnement d'apprentissage sûr est un élément essentiel sur lequel toutes les écoles doivent se concentrer si l'on veut atteindre l'objectif de fournir aux enfants une éducation de qualité. Dans le cadre de son engagement à fournir à tous les élèves et au personnel un environnement d'apprentissage sûr où chacun est traité avec respect et où personne ne subit de préjudice physique ou émotionnel, le San Diego Unified School District ne tolère pas qu'un élève ou un membre du personnel soit victime de harcèlement (y compris de cyberharcèlement) ou d'intimidation sous quelque forme que ce soit à l'école ou lors d'événements liés à l'école (y compris les événements hors campus, les activités parrainées par l'école, les bus scolaires, tout événement lié aux affaires de l'école), ou en dehors des heures de cours avec l'intention de passer à l'acte pendant l'un des événements susmentionnés. Nous voyons ici une différence avec le système scolaire français où les événements de cyberharcèlement sont encore peu pris en considération et où les événements qui surviennent en-dehors de l'école ne sont pas traités par les enseignants. En Californie, le cloisonnement école / vie privée est plus mince et tous les événements qui affectent les élèves peuvent être traités à l'école. De plus, les parents sont à nouveau invités à travailler en collaboration avec les écoles, les élèves et la communauté afin d'atteindre cet objectif de sécurité affective et émotionnelle.

e) Organisation pour la réussite des élèves

Tous les membres de la communauté de San Diego Unified sont collectivement responsables des enfants inclus dans les systèmes scolaires. Les élèves et leurs familles sont au centre de la mission collective qui consiste à garantir l'équité et l'appartenance, afin de créer les conditions nécessaires à l'épanouissement des élèves. Ce principe repose sur l'organisation suivante :



(<https://www.sandiegounified.org/>, s. d.)

La réussite des élèves est étudiée par le « Board of Education » et des objectifs ont été fixés, notamment par le programme « Vision for 2030 ». La mission de cette vision est de donner une vision globale pour l'éducation à court terme. Elle détaille les axes essentiels concernant les élèves, les enseignants et le système scolaire dans son ensemble. Les élèves sont au centre de cette réflexion qui vise à fournir une orientation stratégique pour la conception de l'expérience éducative globale des élèves. Cette vision se décline en trois axes principaux :

- Le profil de l'apprenant : ensemble d'attributs que les élèves doivent développer au cours de leur scolarité. Il est au cœur de la vision de l'éducation. C'est le bien-être des élèves qui motive chaque action des adultes et chaque changement dans le système

éducatif. L'élève est également ce qui unit le système scolaire, au travers d'actions et de pratiques centrées sur l'élève. Nous pouvons ici faire le parallèle avec la définition de la bienveillance de Meirieu (2017) pour lequel l'enfant est au centre du système, des actions et des apprentissages.

- Le profil de l'enseignant : Le profil de l'apprenant ne peut être réalisé sans les enseignants qui soutiennent directement les apprenants en modélisant intentionnellement, en enseignant et en créant les conditions dont les élèves ont besoin pour réussir. Le profil de l'enseignant soutient le profil de l'apprenant.
- Le profil du système : s'intéresse à ce qui doit se passer au sein du système scolaire pour créer les conditions permettant de concrétiser les profils de l'apprenant et de l'enseignant. Le profil du système illustre les priorités organisationnelles et le mode de fonctionnement. Il s'applique à l'ensemble de l'organisation, des écoles individuelles aux services centraux, des chauffeurs de bus scolaires aux administrateurs des écoles. Il crée les conditions qui soutiennent et encouragent les adultes à modéliser le profil de l'enseignant et les élèves à réaliser le profil de l'apprenant. (<https://www.sandiegounified.org>) [traduction libre].

5.2.3. Spécificités du système scolaire français en parallèle avec les spécificités californiennes.

5.2.3.1. *Le programme pHARE : programme de lutte contre le harcèlement à l'école*

Après une phase expérimentale de deux ans dans six académies, le programme pHARE a été déployé et rendu obligatoire dans toutes les académies lors de la rentrée 2022. Ce « plan de prévention du harcèlement » est destiné aux écoles et collèges. Nous pouvons ainsi lire sur le site du ministère de l'Éducation nationale qu'il s'articule autour de huit piliers fondamentaux :

1. Mesurer le climat scolaire.
2. Prévenir les phénomènes de harcèlement.
3. Former une communauté protectrice de professionnels et de personnels pour les élèves.

4. Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement.
5. Associer les parents et les partenaires et communiquer sur le programme.
6. Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.
7. Suivre l'impact de ces actions.
8. Mettre à disposition une plateforme dédiée aux ressources.
(<https://education.gouv.fr>)

Tout au long de l'année scolaire, ce programme a été mis en œuvre par le biais d'actions concrètes :

- **la formation d'une communauté protectrice autour des élèves** : cinq personnels ressources (au minimum) par collège et par circonscription du 1er degré sont formés à la prise en charge des situations de harcèlement via la méthode de la préoccupation partagée (MPP). Cette méthode non blâmante, se caractérise par une grande préoccupation à l'égard de l'élève cible que l'on veut partager avec les élèves intimidés. Ceux-ci deviennent acteurs de la résolution de la situation. Cette méthode se révèle efficace dans le traitement de la très grande majorité des situations rencontrées ;
- la rédaction et la mise en œuvre d'un **protocole de prise en charge** des situations de harcèlement ;
- 10 heures d'apprentissages par an, du CP à la 3e, consacrées à la **prévention du harcèlement et au développement de compétences psychosociales des élèves** ;
- la **sensibilisation** des familles et des personnels ;
- la formation d'élèves ambassadeurs (dans les collèges). (<https://education.gouv.fr>)

Il est également prévu de mobiliser les élèves et les personnels autour de trois temps forts : la journée nationale de lutte contre le harcèlement, le Prix non au harcèlement et le « Safer Internet Day » (journée internationale pour un Internet sans crainte). Lors de la phase expérimentale, des effets positifs ont pu être démontrés sur « le climat scolaire, la sécurisation du cadre éducatif et l'implication des élèves » (<https://education.gouv.fr>).

5.2.3.2. Des programmes qui visent la « paix »

Bien que moins connus, les programmes « Classe en Paix », « Classe de Paix » ou encore « Ecole de la paix » se concentrent sur la promotion du bien-être social et émotionnel des élèves et la création d'un environnement d'apprentissage positif et inclusif. Ce dernier passe par la mise en œuvre d'un climat sécurisant, coopératif et d'une culture de la paix au sein des classes. De fait,

La Classe de Paix a pour but de développer chez l'élève une capacité d'individuation et de socialisation importante, celle d'être en paix avec lui-même et avec les autres. Les activités éducationnelles reprises dans les Classes de Paix sont autant d'actions préventives pour éviter que l'enfant devenu adolescent ne tombe dans des problèmes de mal-être, de difficultés diverses ou de délinquance. (<https://peaceeducation.org>, 2020, p. 2)

La Classe de Paix a pour objectif de développer des valeurs et attitudes chez les élèves, par le biais de compétences socio-émotionnelles (connaissance de soi, apprentissage et développement de valeurs (unité, amitié, politesse, coopération, etc.), communication, développement d'attitudes pacifiques, éducation au civisme, etc.).

Quand les élèves suivent des Classes de Paix, ils prennent conscience de l'importance de la paix en eux et autour d'eux. Ils apprennent à développer des compétences qui s'inscrivent alors dans des relations plus pacifiques avec les autres élèves, leurs

professeurs, leurs familles et leur communauté. (<https://peaceeducation.org>. 2020, p.

3)

Ces objectifs sont tournés vers différents apprentissages : la capacité d'écoute, l'estime de soi, la confiance en soi, la reconnaissance des émotions, l'expression de celles-ci, la gestion de l'agressivité, la tolérance, la responsabilité, la résolution de conflits, la sensibilisation aux injustices, mais aussi la capacité à se remettre en question et à prendre en considération les différences. Les élèves sont amenés à réfléchir et à débattre autour de différentes thématiques en respectant certaines règles spécifiques : « Ecoute active : écouter activement et ne pas interrompre les autres. Parler positif : se parler aimablement. Chacun participe : personne n'est laissé de côté ». Cinq étapes sont développées : « L'amitié ; Les émotions ; Les valeurs ; La résolution de conflits ; La prise de conscience de la paix mondiale ». L'enseignant tient une place centrale puisqu'il représente un « modèle pour les élèves, transmettant par là même l'expression de l'enthousiasme et de l'engagement. Quand on prépare les Classes de Paix, il faut veiller à créer une ambiance sécurisante et confortable » (<https://peaceeducation.org>. 2020. p. 4). Les parents et les familles sont également invitées à s'impliquer dans ce projet et dans les activités proposées. Ainsi, nous comprenons que ce programme a pour mission « l'éducation des enfants à la Paix, aux valeurs et à la non-violence. Ils apprennent à s'écouter, à se comprendre, à se respecter, à s'entraider et à devenir des amis pour construire positivement l'avenir ! » (<https://peaceeducation.org>).

L'École de la paix est une association créée par Richard Pétris en 1998 qui œuvre pour « une culture de la paix et du vivre ensemble » (<https://ecoledelapaix.org>). Elle a pour mission le développement de la paix à différentes échelles : en amenant les élèves à « prendre conscience des réalités du monde et à agir pour la défense des droits humains », mais aussi à « promouvoir des relations sociales apaisées ». Ces objectifs sont également liés au développement durable (« prendre en compte les nouvelles dimensions de la paix en relation avec la nature, la préservation de l'environnement et la diversité »). Au sein des classes, ce programme vise à promouvoir « l'art de vivre ensemble à tout âge ». Les enseignants peuvent mettre en place la mallette « Objectif paix » (à destination des élèves d'école élémentaire) qui s'articule autour de quatre parcours : « Tous pareils / tous différents ; Faits – Opinions – Préjugés – Généralisations – Rumeurs ; Moqueries – Insultes – Souffre-douleur – Bouc-

émissaire – Toute puissance ; Les conflits ». Ces parcours permettent aux élèves de prendre conscience de « la portée de leurs actes et de leurs paroles sur les autres » (<https://ecoledelapaix.org>, s.d., p. 2). Chaque module développe différents objectifs et développe des compétences spécifiques chez les élèves :

- Module 1 : « permettre à l'enfant de se situer par rapport aux autres, d'affirmer son identité, d'accepter et de respecter les autres »
- Module 2 : « montrer la différence entre opinions, généralisations, préjugés, rumeurs ; les conséquences et les dangers de telles assimilations. »
- Module 3 : « montrer que ces comportements [moqueries, insultes, etc.] ne sont pas anodins. Faire comprendre ce qu'ils peuvent provoquer chez les autres. »
- Module 4 : Comprendre comment naissent les conflits, appréhender les meilleures façons de régler un conflit » (Mallette « Objectif paix », objectifpaix.org, s.d.)

A l'école maternelle, l'Ecole de la paix a développé l'outil « Apprenons à vivre ensemble ». Finalement, ces Ecoles de la paix promeuvent « une culture de la paix fondée sur le refus de la violence, le respect d'autrui et de la différence, l'égalité femmes/hommes et le développement solidaire, elle souligne plus que jamais l'urgence de prendre soin des autres et de la planète. » par l'adoption d'une « pédagogie participative, elle contribue à la création d'un savoir commun, fait réfléchir et donne envie d'agir ensemble pour un monde plus paisible, plus juste et plus durable. » (<https://ecoledelapaix.org>).

5.2.3.3. Les « ateliers philo »

Initialement développés dans les écoles primaires françaises dans les années 1970 par le philosophe français Michel Trozzi, des associations et organisations promeuvent aujourd'hui ces ateliers. L'Association Savoir Être et Vivre Ensemble (SEVE) propose par exemple des formations pour les enseignants afin de déployer des programmes éducatifs basés sur la philosophie pour les enfants. Ces ateliers ont également été repris dans des pays tels que le Canada ou les Etats-Unis. Ils ont pour objectif de développer la pensée critique des élèves, leur confiance en soi et leur capacité à écouter et respecter les autres.

Ces ateliers favorisent les échanges entre les élèves par le biais de discussions qui stimulent la pensée critique. Pour ce faire, les élèves sont confrontés à des questions philosophiques et

morales. Il s'agit de débattre de ces questions de manière collaborative et constructive. Ces ateliers sont animés par un « facilitateur » qui pose des questions ouvertes, stimule les élèves et les aide à explorer des idées complexes, à développer et articuler leur raisonnement. Tout au long des discussions, un point important est accordé à l'écoute des autres et au respect des différents points de vue.

Ces ateliers se rapprochent de la définition de la bienveillance de Perrotin (2010) et de Reto (2018) qui définissaient celle-ci par les notions de réhumanisation des relations, de la connaissance et reconnaissance de soi et des autres, de respect, de l'implication des sujets et de la régulation des échanges. De plus, le rôle du « facilitateur » peut être mis en parallèle avec la notion « d'enfant au centre » de Meirieu (2017) puisqu'il met ici en œuvre une situation d'apprentissage, il facilite l'acte d'apprendre, est présent tout au long du processus et amène un regard bienveillant, encourageant afin de développer la confiance des élèves.

5.2.3.4. *La Classe Autrement*

Ce concept, développé de manière progressive, relève d'une évolution des pratiques pédagogiques au fil du temps. Depuis les années 1960, les notions d'individualisation de l'enseignement, d'autonomie, d'expérimentation et d'interaction ont pris une importance non négligeable au sein des classes. Ces évolutions sont développées en parallèle de l'émergence de pédagogies alternatives qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Cet essor est étroitement lié à la psychologie et aux théories de Jean Piaget ou Carl Rogers sur la « non-directivité ». « En 1968, la critique de l'école traditionnelle destinée à dresser des individus disciplinés et dépourvus d'esprit critique est alimentée par la diffusion des idées de Michel Foucault. » (Fournier, 2007, p. 9). Ainsi, entre 1960 et 1970, « L'élan est donné : des instituteurs, comme leurs élèves, correspondent, se groupent, communiquent, cherchent à comprendre ce qu'ils font et pourquoi. Redevenus sujets de leur propre histoire, ils reprennent vie et espoir. » (Vasquez, Oury, 1972, p. 75).

Aujourd'hui, ces formes de pédagogie créatives et interactives continuent de se développer, notamment par l'essor des nouvelles technologies et des logiciels pédagogiques. Pour Fournier (2007), ces écoles alternatives continueront d'exister

Tant qu'il y aura des parents pour penser que l'éducation n'est pas un dressage ni un assujettissement et des maîtres pour croire que la transmission des savoirs et de la culture passe par l'engagement de l'élève dans un climat d'entraide et de bienveillance... (Fournier, 2007, p. 9)

Pour Nicolas Vallot (2010), la classe autrement passe par

- « Une hétérogénéité provoquée » qui permet de prendre en compte les compétences de chacun dans un « esprit de coopération »
- « Un cadre précis et sécurisant » qui passe par un cadre stable et objectif, en lien avec des droits et devoirs pour les élèves. Ce cadre permet de développer l'autonomie, la responsabilité dans le travail, un comportement positif et une confiance dans les relations humaines. Notons également que ce cadre est appliqué « avec souplesse et humanisme [la compréhension, l'empathie et la patience] dont fera preuve le maître. L'autorité n'est en aucun cas l'autoritarisme ! » (Vallot, 2010, p. 110)
- « Un travail individualisé et très progressif » qui permet à l'élève de progresser en fonction de son rythme d'apprentissage. L'enseignant peut s'appuyer sur divers outils, ateliers pour prendre en compte le niveau et le développement de chaque élève.
- « Un emploi du temps permettant de développer l'autonomie et la responsabilité de tous » : des temps sont dédiés au travail personnel. Sur ces créneaux dédiés, les élèves peuvent choisir librement leur travail.
- « Des petites leçons collectives répétitives basées sur l'imprégnation sont conçues comme un type d'apprentissage plutôt familial des règles de savoir-vivre. » (Vallot, 2010, p.111)
- « Des corrections individuelles en direct » qui permettent d'aider les élèves en fonction de leurs besoins. Il s'agit là de réduire les inégalités liées au travail à la maison. L'enseignant apporte « l'aide didactique nécessaire à la compréhension de leurs erreurs ».
- « Des évaluations normatives construites afin d'éviter la constante macabre » où les élèves sont placés en situation de réussite : les évaluations prennent appui sur les notions qui ont été travaillées lors des ateliers, il n'y a pas de surprise.

- « Le conseil de classe » qui est un « lieu de parole et d'écoute ; de régulation, de valorisation et de réprimande ». La classe est vue comme une « microsociété » au sein de laquelle les élèves sont force de proposition, de discussion et de décision.
- « Des projets variés et originaux motivants »
- « Des relations régulières avec les parents » afin de construire une relation de confiance. Il est question d'inclure les parents « dans un souci de faire du bien, d'apaiser, de déculpabiliser les parents pour qu'ils soient en confiance et qu'ils puissent réfléchir, s'interroger, éventuellement remettre en question leurs habitudes... Il faut être attentif à les valoriser aux yeux de leurs enfants et toujours faire preuve de sincérité. » (Vallot, 2010, p. 113)
- « Installer un climat de respect ». Vallot développe ici l'idée selon laquelle le réel respect ne passe pas nécessairement par le vouvoiement qui ne serait qu'un « respect de façade » et qui « pose une distance artificielle contraire à la réalité de la situation ».
- Une organisation de l'espace qui permet à chacun « de s'approprier sa place comme un « petit chez soi » ». Cette organisation doit, selon Vallot, permettre de « casser la distance, mais pour cela il faut une très grande confiance, accepter d'avoir des élèves dans le dos, tout autour de soi, prouve un climat de confiance et témoigne du grand respect qu'ont les élèves envers leur maître. » (Vallot, 2010, p.112)
- « Responsabiliser les élèves en les rendant autonomes » en favorisant les essais, tâtonnements, erreurs, « pour permettre aux élèves de se construire et d'avancer ». Il est nécessaire de permettre aux élèves de se tromper pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs sans être blâmés et les rendre plus attentifs la fois suivante. Une grande importance est donnée au libre choix du travail et à l'organisation personnelle. Selon Vallot, cela permet aux élèves de hiérarchiser et de prendre conscience des priorités pour qu'ils deviennent autonomes et responsables.
- Enfin, pour Vallot, la Classe autrement doit permettre à l'enseignant de « rebondir, être libre d'improviser, réagir dans l'instant, sortir d'un cadre pour y revenir plus tard ».

C'est aussi lutter contre l'omniprésence du programme érigé comme un texte sacré ; en effet, se focaliser dessus ne permet pas de proposer à chaque élève une progression personnelle (ce qui paraît pourtant indispensable pour la

réussite de tous). [...] La classe autrement c'est ne pas se laisser broyer par ce monde conservateur et corporatiste qui fait encore la classe avec des œillères en considérant que le groupe est homogène, en parlant toute la journée sur son estrade, en donnant des lignes à copier aux récalcitrants et en privant les moins dociles de leur seul moment de liberté toute relative, la récréation, tout en étant persuadé d'être pédagogiquement « innovant ». (Vallot, 2010, p. 114)

5.2.3.5. Conclusions liées à ces différents programmes / pédagogies alternatives

Nous avons vu que divers programmes et pédagogies ont été développés en faveur du bien-être des élèves. Les écoles qui mettent en œuvre des pédagogies alternatives sont créées de manière exponentielle (avec par exemple environ 400 écoles Montessori en France). Cependant, ces écoles sont bien souvent des établissements privés qui représentent un coût élevé pour les familles et sont donc destinés à un public favorisé. Notons également que la formation actuelle des enseignants n'intègre pas d'apprentissage spécifique lié à ces pédagogies alternatives. Ainsi, les enseignants du public qui les mettent en œuvre au sein de leurs classes se sont auto-formés ou ont suivi des formations qu'ils ont eux-mêmes financées. Nous comprenons donc que l'impact réel du déploiement de ces programmes / pédagogies reste subjectif. Peu d'études se sont intéressées aux répercussions de ces derniers et sont souvent réalisées sur un panel restreint ou sur un secteur géographique limité. Nous ne pouvons donc pas émettre une réelle appréciation scientifique des idées « militantes » développées par Vallot.

Même si certaines recherches qui se sont penchées sur les pédagogies alternatives et notamment celle de Montessori (Rathunde et Csikszentmihalyi, 2005 ; Besançon et Lubart, 2007 ; Dohrmann et al. 2007 ; Byun et al. 2013), mettent en avant des résultats positifs et prometteurs, la confrontation à la réalité scientifique se trouve être plus complexe. Comme le souligne Gentaz (2018),

L'analyse raisonnable des données scientifiques montre, en réalité, que les études sont assez rares, la taille des effectifs faibles et que beaucoup de ces expériences mériteraient d'être reproduites à grande échelle afin d'en garantir la fiabilité. Nous savons, en effet, qu'un nombre non négligeable de recherches en neurosciences et en psychologie sont difficilement reproductibles (Gentaz, 2016).

De plus, comme il le souligne dans un autre article,

Les expérimentations grandeur nature posent donc de réelles questions théoriques et pratiques concernant le transfert et la généralisation des résultats obtenus avec de petits groupes sur quelques dizaines d'enfants à des grands groupes sur des centaines d'enfants. [...] comme le soulignait le psychologue William James il y a plus d'un siècle, les descriptions psychologiques ne peuvent se transposer directement en prescriptions éducatives spécifiques. Car on ne peut déduire de résultats de recherche, spécifiques à une situation, des procédures détaillées, applicables à toutes les situations et pour tous les publics, même s'il existe une perméabilité entre pédagogie et science, souvent plus importante qu'on ne le pense. (Gentaz, 2018)

Finalement, si certaines données semblent intéressantes (développement de compétences socio-émotionnelles, bénéfiques sur le comportement des élèves ou encore sur les compétences académiques), nous tenons à souligner notre réserve quant aux résultats obtenus qui, bien souvent, relèvent davantage de l'observation pédagogique que de l'étude scientifique. En effet, face à l'objectivité scientifique, ces données ne peuvent pas être considérées comme des « recettes miracles » qui seraient généralisables à toutes les écoles et tous les profils d'élèves.

5.2.3.6. *Le programme Apprendre à vivre ensemble*

Ce programme a été lancé en France en 2014 par le Ministère de l'Éducation nationale. Il est destiné à toutes les écoles et a pour but d'aider les enseignants à mettre en place, au sein des classes, des pratiques pédagogiques qui favorisent le respect, la tolérance, la coopération, afin de créer un environnement positif et inclusif.

Le programme Apprendre à vivre ensemble est basé sur l'éducation à la citoyenneté et à la laïcité. Les élèves sont amenés à débattre, à collaborer autour de projets, à participer activement à la vie de classe et à leurs apprentissages pour les aider à comprendre les différences culturelles et sociales. Il s'agit également de promouvoir la laïcité en amenant les élèves à comprendre et respecter les valeurs républicaines. Les enjeux sociaux actuels sont également abordés (diversité culturelle, environnement, droits de l'Homme). Les notions d'inclusion et de respect sont centrales dans ce programme.

L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au-delà de leur scolarité, pour poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine.
(<https://eduscol.education.fr>)

Les élèves doivent, dans le cadre de ce programme, acquérir différentes compétences sociales et civiques :

- le sens du dialogue, de la négociation, du consensus, le travail en équipe,
- le respect des règles de vie collective, qu'il s'agisse du fonctionnement de la classe ou du règlement intérieur de l'établissement,

- le sens de la responsabilité, individuelle et collective, en matière de sécurité, de santé, de sexualité,
- le respect des autres, la civilité, le refus des stéréotypes et des discriminations.

(<https://eduscol.education.fr>)

L'idée est développée que ces apprentissages sont indissociables de la mission d'enseignement. Par le respect des règles, de la prévention des incivilités, de la violence, de l'éducation à la santé et à la sécurité, ces apprentissages structurent la vie scolaire. Les activités sportives et culturelles doivent également permettre aux élèves de s'engager dans des situations concrètes et de « mettre en pratique esprit d'initiative, autonomie et sens des responsabilités ».

L'objectif est de croiser acquisition de savoirs disciplinaires et formation de compétences sociales et civiques. L'apprentissage de la responsabilité mobilise ainsi l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. (<https://eduscol.education.fr>)

5.2.3.7. *Justice réparatrice et résolution de conflits*

La notion de « justice réparatrice » (que nous mettons ici en parallèle avec la « Restorative justice » étudiée dans le système scolaire californien) est relativement nouvelle dans le système scolaire français. Le principe étant de promouvoir une justice réparatrice et une résolution de conflits par le dialogue et la réconciliation plutôt que par la sanction.

Ces idées ont été développées dans le système scolaire français par différents moyens :

- La médiation scolaire : ce programme vise l'acquisition et l'amélioration des compétences relationnelles, à aider les élèves à résoudre les conflits de manière non violente en leur apprenant à communiquer, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à trouver des situations satisfaisantes pour chacun. Le médiateur peut être un enseignant mais aussi des élèves formés à la médiation. « L'ambition est de conduire les élèves sur la voie de la responsabilisation et de l'autonomie » (Hue-Honin

et Condette-Castelain, 2018). Cette démarche a pour but la pacification des relations en rendant les élèves acteurs de la résolution et de la prévention des « petits conflits ». Dans la Charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges et lycées (Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Eduscol, 2013), nous pouvons lire que les principes de la médiation par les pairs doivent permettre d' « améliorer le climat scolaire, prévenir et lutter contre toutes formes de violence dont le harcèlement, et ainsi contribuer à une école bienveillante favorisant l'épanouissement et la réussite » (p. 2). Ce processus est coopératif et a pour but de « dénouer les tensions, d'aider à rechercher des solutions constructives et recréer du lien » (p. 3). Les objectifs premiers sont de permettre aux élèves « D'apprendre à devenir responsables de leurs paroles et de leurs actes, De distinguer l'acte et la personne, De pratiquer l'écoute active et empathique ainsi que de développer le respect mutuel, De créer de nouvelles relations entre eux et avec les adultes » (p. 3). La question de la relation nous semble d'autant plus importante et pertinente qu'elle se rapproche directement de la définition de la bienveillance de Reto (2018) et de Chalmel (2018) mais également de la définition du care donnée par Finch et Groves (1983) et de Noddings (1984). Notons toutefois que la médiation par les pairs n'a pas pour vocation de se substituer aux adultes ou de remplacer la sanction. Plusieurs missions sont développées lors de la formation des médiateurs :

1. « Assurer une éducation au « Mieux vivre ensemble » » par le biais de l'acquisition de compétences psycho-sociales (confiance en soi, vocabulaire des émotions, des besoins, des valeurs, écoute empathique, techniques d'écoute et de communication, prise en compte de la diversité des points de vue).
2. « Gérer les conflits par la médiation par les pairs ». Différents principes sont abordés : « volontariat et libre adhésion, impartialité, confidentialité, responsabilité, écoute sans jugement » (Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 2013, p. 5).

La médiation par les pairs suit un schéma prédéfini et connu de tous :

- Accueil et définition du cadre de la médiation,

- Exposé des différentes versions de la situation conflictuelle et reformulation par les médiateurs,
- Verbalisation et reconnaissance mutuelle des émotions, des besoins et des valeurs,
- Recherche et évaluation de solutions en s'appuyant sur les besoins et les points communs,
- Choix des solutions acceptées par les parties, engagement et demande de suivi. (Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 2013, p. 5)

5.2.3.8. Etude de l'impact de l'enseignement des compétences socio-émotionnelle

Le CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires), dans son rapport d'octobre 2017, s'est intéressé au développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves, en lien avec le bien-être à l'école et dans l'optique de développer la satisfaction des élèves et de « faire de l'école un lieu d'épanouissement personnel ». Ainsi, plusieurs études scientifiques sont explorées :

la méta-analyse de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) qui s'appuie sur 213 études ayant montré les effets positifs des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, de l'école élémentaire au collège. Après la mise en place d'un dispositif d'apprentissage social et émotionnel à l'école (Social Emotional Learning – SEL), les auteurs observent une amélioration des performances académiques, des effets positifs sur les compétences et attitudes sociales et émotionnelles. Ils constatent également une amélioration des comportements sociaux des élèves et une diminution des problèmes de conduite. L'ensemble de ces effets sont statistiquement significatifs six mois après l'intervention.

Les résultats suggèrent que les interventions SEL peuvent être intégrées aux pratiques pédagogiques et que le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets sur tous les niveaux de classe. (CNESCO, 2017, p. 37)

Par le biais de cette méta-analyse, nous pouvons donc conclure que le « socio-emotional learning » (SEL) a de réels effets positifs sur les élèves. Les volontés liées au SEL ne sont donc pas uniquement « utopiques » mais bien valides d'un point de vue scientifique.

Le CNESCO développe l'objectif du SEL par le biais d'acquisition de compétences chez les élèves :

- la conscience de soi, la capacité à reconnaître ses émotions ;
- la maîtrise de soi, la capacité à contrôler ses émotions ;
- la conscience sociale, l'empathie envers les autres ;
- la capacité à gérer les relations aux autres, apprendre à résoudre des conflits, demander de l'aider ;
- la capacité à prendre des décisions responsables, à faire des choix qui reposent sur des normes éthiques. (CNESCO, 2017, p. 37)

Le CNESCO donne également un exemple de mise en œuvre :

Dans le cadre d'une école maternelle par exemple, une séance SEL pourra permettre aux élèves d'identifier : la joie, la colère, la tristesse à l'aide de marionnettes. Dans une classe élémentaire, les séances pourront porter sur l'analyse des sentiments du personnage d'une histoire et inclure des travaux de groupe qui nécessitent la prise en compte du point de vue d'autrui. (CNESCO, 2017, p. 37)

Ce sont « 82 programmes SEL impliquant 97 406 élèves scolarisés de la maternelle à l'école secondaire » qui ont étudié

la pérennité de l'impact du dispositif SEL et l'efficacité des dispositifs SEL dans d'autres pays que les États-Unis, auprès d'élèves d'origines à la fois sociales et ethniques différentes. Les auteurs ont comparé des groupes tests à des groupes contrôles de la maternelle à la fin du secondaire. La majorité des études devaient utiliser des modèles randomisés et être fidèles aux démarches prévues par le dispositif (des pratiques séquentielles, actives, ciblées et explicites). (CNETSCO, 2017, p. 38)

Ces programmes ont permis de montrer un impact important du SEL sur les catégories suivantes :

- Les compétences sociales et émotionnelles (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision...).
- Les attitudes envers soi-même (sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi...).
- Les attitudes envers les autres (l'idée que les enfants se font de ce qui est bien ou non pour la société comme les comportements violents par exemple).
- La détresse émotionnelle (dépression, anxiété, stress...).
- L'absence d'usage de drogues. (CNETSCO, 2017, p. 38).

Cependant, d'après ces programmes, le SEL n'a pas d'impact significatif sur les comportements sociaux des élèves ou sur les problèmes de comportement.

La méta-analyse de Taylor et al. (2017), a montré que ces effets positifs se poursuivent sur le long terme (entre 6 mois et 4 ans après l'intervention) pour l'estime de soi, les relations, la réduction du stress, de l'anxiété et de la dépression mais aussi sur les résultats scolaires des élèves.

La méta-analyse de Wigglesworth et al. (2016), a permis de mettre en exergue l'importance de la formation des professionnels (formation approfondie, notamment sur les mécanismes liés à l'enseignement du SEL mais aussi suivi des professionnels afin de s'assurer de sa bonne mise en œuvre). D'après cette méta-analyse, il est également essentiel d'adapter les programmes à la culture du pays afin de maintenir son efficacité et de favoriser l'adhésion des participants.

De plus,

Les chercheurs ont observé des résultats positifs pour toutes les catégories des élèves ayant bénéficié du programme SEL. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre les enfants de couleur, les enfants blancs ou d'une origine ethnique minoritaire. Il n'y a pas non plus de différence entre les enfants d'ouvriers et les enfants plus favorisés. Enfin, il n'y a pas de différence significative entre les enfants américains et les enfants ayant suivi les programmes dans d'autres pays. La métaanalyse montre enfin des effets significatifs à long terme des programmes sur les différents indicateurs du bien-être et des corrélations entre les compétences sociales et émotionnelles et les différents indicateurs du bien-être. (CNESCO, 2017, p. 38)

D'autres mises en œuvre et études ont permis de confirmer les bénéfices liés à l'enseignement des compétences psycho-sociales. Nous pouvons par exemple citer le programme ProMoBE (Promouvoir la Motivation des élèves et le Bien-Etre à l'école) développé par Tessier, Imbert et Shankland (2019). Ce dernier a pour ambition

d'aider les enseignants à faire face à la démotivation et au mal-être de leurs élèves en leur proposant des pistes pour améliorer à la fois la qualité de la motivation des élèves, et promouvoir leur bien-être à l'école par le développement de leurs compétences socio-émotionnelles. (<https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr>)

Cette étude a été menée auprès de 30 classes de collège / lycée (environ 750 élèves et 30 enseignants). Elle a étudié différentes variables auprès des enseignants (satisfaction professionnelle, motivation à enseigner, engagement, perception de son style motivationnel) et des élèves (motivation, besoins psychologiques, perception du style motivationnel de l'enseignant, satisfaction scolaire, anxiété scolaire, compétences émotionnelles). Le protocole de recherche compare un groupe contrôle à un groupe expérimental et met en œuvre une phase de formation pour les enseignants du groupe expérimental. Cette formation est divisée en plusieurs axes de travail :

- la motivation (« soutien des besoins psychologiques fondamentaux et compréhension des leviers de motivation »)
- la compréhension des émotions pour agir sur celles-ci (« qu'est-ce que l'émotion ; comment fonctionnent les processus émotionnels ; comment réguler ses émotions et aider les élèves à réguler leurs émotions »)
- les pratiques de l'attention (« effets de l'entraînement à la pleine conscience sur la régulation émotionnelle »)
- le jeu de rôle (« animation pratique »)
- des « interventions brèves validées » (« forces personnelles, orientation de l'attention, bienveillance dans les relations »)
- la « conception d'une séquence intégrant des pratiques de régulation des émotions » avec une phase de travail de groupe avant réalisation d'un partage en groupe et d'une synthèse « centrée solution ».

Les résultats tendent à confirmer les bénéfices du développement de compétences socio-émotionnelles :

- La formation proposée a eu un effet sur les enseignants : par rapport à ceux du groupe contrôle, les enseignants du groupe expérimental ont rapporté de T1 à T3 une plus grande motivation autonome envers l'enseignement, un meilleur soutien des besoins psychologiques de leurs élèves et une plus grande satisfaction professionnelle.
- Les élèves ont été sensibles au changement de pratique de leur enseignant : par rapport à ceux du groupe contrôle, les élèves du groupe expérimental ont rapporté de T1 à T3 une plus grande motivation autonome envers l'apprentissage, un plus grand soutien perçu de leurs besoins psychologiques par leur enseignant et une plus grande satisfaction scolaire. (<https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr>)

Finalement, il nous semble intéressant et important de développer les apprentissages liés au « socio-emotional learning » qui ont fait leurs preuves d'un point de vue scientifique. Que ce

soit pour le bien-être des élèves ou pour l'acquisition des compétences qui en découlent, le SEL semble être une piste intéressante à développer et à généraliser afin de promouvoir le bien-être des élèves et des enseignants et, plus largement, de promouvoir les attitudes bienveillantes. Tel qu'il est vu dans les programmes d'apprentissage et enseignements aux Etats-Unis, le SEL pourrait être intégré à part entière (avec, comme préconisé par la méta-analyse de Taylor et al., 2017, une adaptation au contexte culturel) dans les programmes scolaires afin de maximiser ses effets positifs.

Notons toutefois que, pour que la mise en œuvre des programmes soit probante, certains critères, développés par Lamboy et al. (2022), doivent être respectés :

- Les éléments clés : « le développement des CPS [compétences psycho-sociales] cognitives, émotionnelles et sociales, des méthodes pédagogiques interactives et expérientielles, et un apport de connaissances (fondées sur les données probantes) en lien avec les thématiques abordées » (p. 81)
- Les facteurs essentiels : « une intervention structurée et focalisée » et « une implantation de qualité » (p. 84)
- Les facteurs complémentaires : « des contenus fondés sur les connaissances scientifiques actuelles », « des ateliers intensifs qui s'inscrivent dans la durée », « des ateliers structurés qui s'appuient sur des supports formels », « une pédagogie positive et expérientielle », « des pratiques CPS informelles », « un environnement éducatif soutenant ». (p. 85 – 87)

5.2.3.9. Exemple de mise en œuvre : Projet académique 2023 – 2027 de l'académie de Strasbourg.

Le projet académique 2023 – 2027, intitulé « Pour une Ecole de l'excellence, du bien-être et de la confiance ». Il s'articule autour de trois axes principaux, définis par le ministre de l'Éducation nationale :

- « Le bien être des jeunes comme de toute notre communauté éducative car chacune et chacun ne peut s'épanouir que dans un climat serein, propice à toutes les réussites ;

- L'excellence des activités, de nos démarches de formation et d'accompagnement, et bien sûr de la réussite de tous les jeunes dont nous avons la responsabilité ;
- L'égalité entre toutes et tous, filles ou garçons ; une égalité rejetant toutes les discriminations, seule réponse aux inégalités voire aux injustices, qu'elles soient culturelles, sociales ou territoriales ». (p. 4)

Nous voyons ici une réelle volonté ministérielle et académique de développer et de prendre en compte le bien être des élèves mais aussi des enseignants. Ce projet est développé par le biais de différents objectifs :

- « L'école des connaissances et des compétences » : cet objectif a pour mission la maîtrise des fondamentaux, la fructification du numérique éducatif, le développement des compétences d'autonomie, de collaboration et de coopération, la promotion des parcours des élèves (parcours citoyen, santé, etc.), le renforcement des valeurs de la République, la formation de futurs citoyens ou encore la mise en œuvre de projets au sein des écoles.

Par le biais de ce premier objectif, nous pouvons observer l'importance donnée aux compétences psycho-sociales. En effet,

Si l'école est un lieu de transmission des savoirs, elle est aussi un lieu de socialisation qui prépare les élèves à devenir citoyens. Adopter un comportement approprié dans les interactions, savoir collaborer et coopérer sont autant de compétences que l'école doit enseigner pour permettre à tous de vivre harmonieusement en société. Leur maîtrise assure à chaque élève la confiance nécessaire pour cheminer avec ses pairs dans les apprentissages, sans crainte de l'erreur et gagner progressivement en autonomie (p. 19).

Nous pouvons voir, dans ces volontés, un changement de paradigme quant à l'importance des compétences socio-émotionnelles mais aussi quant à l'apprentissage dans sa globalité et à la prise en considération du ressenti des élèves. Il s'agit d'une ouverture du statut de l'élève qui est compris ici dans sa globalité, en tant qu'enfant

et futur citoyen. Plus loin (p.21), nous retrouvons ces notions dans la volonté de permettre « l'émancipation intellectuelle » des élèves en leur offrant un cadre d'apprentissage serein, « à travers une pédagogie positive ». Finalement, par le biais de ce premier objectif, la volonté est de mettre en œuvre

la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Elle [l'école] lui fait acquérir un esprit critique en même temps que le sentiment d'appartenance à une société. Valoriser l'engagement des élèves et les sensibiliser aux enjeux d'un monde complexe sont autant de leviers qui permettent d'y parvenir (p. 22).

- « L'école à l'écoute et en accompagnement de son personnel ». Ce deuxième objectif est davantage lié au bien être des personnels. En effet, il développe l'importance de la formation des enseignants qui est inscrite comme priorité puisqu'elle « conditionne l'efficacité et la qualité du service rendu en favorisant l'épanouissement professionnel et la montée en compétences de tous les acteurs de l'éducation nationale » (p. 24). A nouveau, un changement de paradigme peut être vu ici puisqu'il ne s'agit plus de former les enseignants de manière globale mais d'adapter la formation aux besoins de chacun. La concrétisation de ce deuxième objectif passe également par un accompagnement des parcours des personnels (notamment par le biais d'un développement des mobilités ou une valorisation des compétences) et une valorisation des pratiques innovantes. Enfin, le bien être des enseignants se traduit par la promotion de la qualité de vie au travail :

Le bien-être des personnels et un climat scolaire positif en établissement sont des facteurs reconnus de réussite des élèves. La qualité de vie au travail de tous les personnels est aussi un enjeu social déterminant. Elle repose sur des relations de travail inclusives et bienveillantes. (p. 27).

Le bien-être et la bienveillance envers les enseignants devient un enjeu majeur. Il s'agit d'écouter ces derniers, de développer des relations de proximité mais aussi de les protéger. La qualité de vie au travail est vu comme une nécessité et passe par la lutte

contre toutes formes de discrimination, par une égalité entre femmes et hommes, par la formation, la communication, le partage d'une culture commune, la lutte contre l'isolement professionnel mais aussi en veillant « à l'efficacité de l'action conduite par la mise en place d'indicateurs sur les risques psycho-sociaux ».

- « La réussite de toutes et tous dans tous les territoires » en renforçant les dispositifs pour l'éducation prioritaire et en favorisant la mixité sociale (en lien avec la notion d'égalité des chances). La prise en compte des spécificités de chaque élève est vue ici comme un objectif essentiel puisqu'il s'agit de « mettre en œuvre une différenciation pédagogique de qualité » et d' « accompagner chaque élève dans un parcours de réussite qui lui est adapté » (p. 49). L'égalité tient également une place importante, notamment entre les filles et les garçons : « L'égalité entre les filles et les garçons est un principe fondamental. Elle détermine un climat scolaire serein. [...] l'académie de Strasbourg transmet une culture du respect mutuel, refusant rigoureusement tout comportement ou violence sexiste. » (p. 52). Nous retrouvons ici les notions de mixité et de lutte contre les stéréotypes. L'inclusion représente un autre objectif : « L'école inclusive assure une scolarisation de qualité pour tous les élèves en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers. » (p. 53). Un autre axe lié au bien-être et à la bienveillance est la protection des élèves contre toutes les formes de violence :

L'école doit protéger les élèves de toutes les violences, qu'elles soient physiques, psychologiques ou morales. La lutte contre toutes les formes de discriminations, qu'elles aient trait à l'identité de genre, à l'orientation sexuelle, à l'origine ou à la religion, est une priorité académique. Par une action collective, portée par toute la communauté éducative, il est possible d'améliorer le climat scolaire des établissements, de diminuer l'absentéisme, de réduire les inégalités et de permettre à tous les élèves de progresser. (p. 54).

Nous retrouvons ici la lutte contre le harcèlement et la volonté de favoriser « le respect d'autrui et l'acceptation de la différence », notamment en impliquant les parents dans ce processus. Enfin, un dernier aspect développé au sein de cet objectif est la promotion des actions pour la bonne santé des élèves. Cette dernière est vue dans sa

globalité (physique mais aussi psychique). L'ambition est affichée de concourir au bien-être global des élèves en favorisant l'accès aux consultations de professionnels de santé, en améliorant « la détection et la prise en charge de la souffrance psychique chez les élèves, même lorsqu'elle s'exprime par des signaux faibles » (p. 55). Il est question de « promouvoir le bien-être physique, mental et social » par le biais de l'éducation à la santé, au développement de l'activité physique, en mettant en œuvre l'éducation à la sexualité (« dans une approche biologique, psycho-émotionnelle, juridique et sociale ») et en associant les familles et partenaires aux projets.

- Le dernier objectif que nous pouvons développer ici, dans une logique de bien-être et de bienveillance, est d' « Impliquer les familles par l'écoute et le renforcement des dynamiques de co-éducation ». La notion de co-éducation était déjà présente précédemment dans la volonté ministérielle mais elle est davantage renforcée ici puisque « il s'agit de tisser des relations de confiance entre école et familles, de manière à ce que les acteurs œuvrent ensemble à la réussite et au bien-être de tous les élèves » (p. 62). Les parents sont vus comme des partenaires de l'école qu'il est nécessaire d'impliquer dans le cadre de la « co-construction d'une relation transparente et fluide » avec des droits et des devoirs pour les deux parties. A nouveau, nous observons ici une volonté de mettre fin au « vase clos » de l'école pour prendre en compte l'enfant dans sa globalité, tant dans sa vie d'écolier que dans sa vie personnelle et familiale.

5.2.3.10. Conclusions

Pour conclure cette partie sur les spécificités du système scolaire français, en lien avec la bienveillance, nous pouvons dire que le bien être (des personnels et des élèves) est devenu un enjeu majeur de l'Ecole d'aujourd'hui. En effet, des évolutions du système éducatif actuel semblent primordiales afin de répondre aux enjeux actuels. Comme l'a montré l'étude de l'UNESCO (2020), 28.8% des élèves sont encore touchés par le harcèlement ; les élèves français ont l'indice de motivation le plus faible de l'OCDE d'après PISA (2015) ; 8.2% des élèves sont en situation de décrochage scolaire (CNESCO, 2017) ; la France se trouve en 15^e position de l'OCDE quant à la question du bien-être scolaire (UNICEF, 2013 – 2020). Par le développement et la mise en œuvre des différents programmes, nous voyons la naissance

d'un paradigme nouveau : l'école se doit d'être un lieu d'apprentissage mais aussi de développement personnel. La volonté ministérielle est de plus en plus axée vers le bien-être physique et mental de tous les acteurs du système scolaire. Ce changement nous semble essentiel, notamment en lien avec la « crise » que connaît actuellement le métier enseignant (augmentation du nombre de démissions, diminution du nombre de candidats aux concours de recrutement, augmentation du nombre d'enseignants contractuels, etc.). Le bien-être des personnels semble donc être un enjeu majeur auquel l'éducation nationale va devoir faire face. Même si certains programmes ne sont encore que peu connus et n'en sont qu'à leurs prémices, nous pensons que la quête de bienveillance et de bien-être, dans toutes ses dimensions, sera amenée à prendre une importance accrue dans les années à venir et ce, afin de répondre aux enjeux et mutations de la société et de l'Ecole. La formation des enseignants aux compétences psycho-sociales semble représenter un levier essentiel puisque, comme nous l'avons vu précédemment, la formation des enseignants est indispensable pour que les pratiques de classe soient développées de manière efficace. Or, comme l'a montré la recherche Unirés (2021), d'après l'étude de 904 maquettes de formation d'enseignants de Master 1 et 2 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), seuls 3 programmes mentionnent les compétences psycho-sociales, 2 les compétences sociales et une seule fait référence aux compétences émotionnelles. Parmi les 49 formateurs interrogés, 20% seulement déclarent aborder la question des compétences psycho-sociales lors de leurs interventions. Comme mentionné dans le rapport Santé Publique France (2022),

Les programmes de développement des CPS se sont diffusés majoritairement dans les pays anglophones dans un premier temps, notamment sous l'impulsion du CASEL aux États-Unis (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Toutefois, depuis plus de dix ans, l'Inpes puis Santé publique France ont soutenu la traduction, l'adaptation et le déploiement de programmes de développement des CPS en France. Cet effort a été relayé par toutes les instances régionales d'éducation et de promotion de la santé (Ireps), dont certaines ont développé leurs propres programmes. Malgré ce déploiement de plus en plus important et accéléré par la demande très forte provenant de l'Éducation nationale depuis que le développement des CPS figure dans les

orientations de ce ministère, les évaluations d'intervention restent peu fréquentes. Cela peut notamment s'expliquer par des différences culturelles et institutionnelles de pratiques et de rapport à l'évaluation des interventions, ainsi que par le manque d'outils de mesure de l'ensemble des CPS ou encore l'absence de ligne budgétaire spécifique dans les projets. [...] L'état des lieux réalisés par l'Unirés concernant la formation des enseignants au développement des compétences psychosociales indique la nécessité de renforcer ces enseignements dans le but de répondre au mieux aux besoins des établissements scolaires concernant l'instauration de telles interventions. (p. 69)

CHAPITRE 6 : LE VECU SCOLAIRE DES ELEVES

6.1. Les relations sociales entre pairs

Il nous semblait essentiel d'interroger les élèves sur les questions relatives aux relations sociales qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Ces questions sont directement liées au bien-être social des élèves. En effet, selon Hatzichristou et Hopf (1996) ou encore Gifford-Smith et Brownell (2003), les relations positives entre pairs favorisent le bien-être des élèves à l'école. De fait, « les élèves rejetés et qui ne possèdent pas de soutien amical sont plus couramment en échec scolaire et à risque de devenir « décrocheurs » » (Hatzichristou et Hopf, 1996, cité par Kindelberger et al., 2007, p. 147). Nous trouvons également l'idée selon laquelle

À court et moyen terme, les relations problématiques entre pairs sont associées à une sous-performance éducative et à un faible rendement scolaire. Entre autres, le rejet par les pairs et les conflits avec eux peuvent anéantir la motivation des enfants à participer aux activités de la classe. À l'inverse, les enfants qui ont des amis dans la classe et qui sont acceptés par leurs pairs sont généralement plus motivés à participer. (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2008, p. 2)

Selon Michel Boivin (2005), un consensus est accordé au fait que les enfants qui rencontrent des difficultés dans leurs relations sociales entre pairs peuvent présenter des difficultés d'adaptation, de décrochage scolaire mais aussi de comportements agressifs, de délinquance ou de problèmes affectifs. En outre, les relations amicales pourraient « jouer un rôle de protection important contre les expériences négatives entre pairs et leur impact » (Boivin, 2005, p. 5).

De plus, selon Manz et McWayne (2005),

la compétence sociale est un domaine complexe du développement, qu'il comporte de multiples facettes et qu'il inclut des habiletés comme la régulation des émotions, la

communication efficace, la capacité à adopter le point de vue des autres, la résolution de problèmes et de conflits et le développement de relations positives avec les pairs. (p. 1).

De fait, selon ces auteurs, les relations entre pairs permettraient de créer un « contexte développemental dynamique » qui favoriserait les compétences liées à l’alphabétisation, les apprentissages, l’auto-régulation, la mémorisation (par le biais de jeux de narration), la coopération, l’attention ou encore la persévérance. Ainsi, les élèves qui bénéficient d’interactions positives avec leurs pairs auraient « des résultats sociaux et scolaires positifs » (Manz et McWayne, 2005, p. 2). A contrario,

les mauvaises relations entre les pairs pendant l’enfance sont associées à des conséquences négatives pendant les périodes ultérieures du développement et à l’âge adulte. Les problèmes avec les pairs ont été reliés à une moins bonne réussite scolaire, aux troubles de mémorisation, à l’absentéisme et à l’inadaptation affective. Alors que l’acceptation de la part des pairs incite les enfants à s’engager dans les activités de la classe, le conflit et le rejet peuvent anéantir la motivation des enfants. (Manz et McWayne, 2005, p. 2).

Au sein de la classe, les relations entre pairs peuvent également être favorisées par le biais de la coopération. Dans ce cas de figure, les élèves sont amenés à coopérer pour atteindre, ensemble, un but défini. Pour Connac et Irigoyen (2023), la classe devient alors « une communauté de fraternité où les forces des uns sont au service des difficultés des autres, afin que le collectif devienne une structure de valorisation et de soutien mutuel » (p. 6). Du point de vue psychanalytique, ce groupe peut même devenir une sorte de « famille » :

Dans une conception désignée comme anthropologique, il [J. Lévine, 2003] propose la notion d’un « Moi groupal », qui permettrait aux enseignants et aux élèves de devenir comme une « famille de deuxième type », symbolique, permettant une reconnaissance

mutuelle et une compréhension de soi et du travail en groupe-classe, en rapport avec des savoirs vivants. (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 132)

Dans le cadre des relations sociales, le bien-être des élèves est favorisé puisque ces dernières permettent également de lutter contre l'isolement des élèves en développant leur sentiment d'appartenance au groupe social que représente la classe. Nous pouvons donc voir le lien évident entre des relations entre pairs positives et le bien-être des élèves à l'école. Cette notion de bien être est essentielle et directement liée à la bienveillance puisque cette dernière est notamment définie par les actions mises en œuvre pour subvenir au bien-être de l'autre (Finch et Groves, 1983).

D'après l'étude PISA (2015),

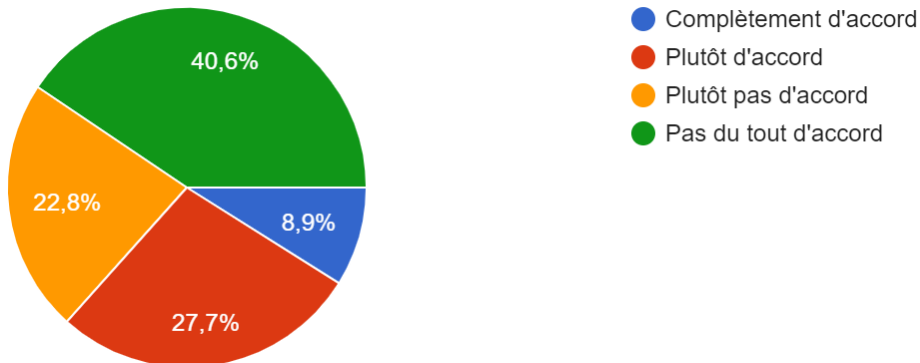
Des relations sociales bienveillantes sont les fondements de la résilience et du bien-être. Diener et Seligman (2002) ont comparé des élèves extrêmement heureux avec un groupe témoin d'élèves malheureux et ont constaté, à l'examen des caractéristiques des élèves heureux, que ceux-ci se distinguaient nettement des autres par la richesse de leur vie sociale et la satisfaction qu'ils en tiraient. Ces élèves avaient en effet des proches et des amis intimes. Dans une étude internationale dirigée par l'UNESCO, tant les élèves que les enseignants considèrent que l'amitié et les relations positives au sein de la communauté scolaire sont la caractéristique la plus importante des établissements « heureux » (UNESCO, 2016). (PISA, 2015, p. 241)

C'est dans ce cadre que nous avons interrogé les élèves sur différents éléments liés aux relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

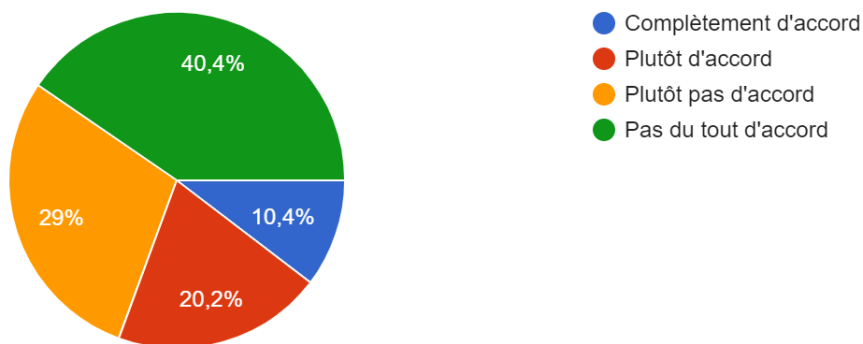
Que ce soit pour les élèves français ou de San Diego, ces derniers estiment qu'il n'est pas du tout difficile de se faire des copains à l'école : respectivement 40.4 % et 40.6 % (critère « pas du tout d'accord »). A l'inverse, 10.4 % des élèves français et 8.9 % des élèves de San Diego estiment que « c'est difficile de se faire des copains à l'école » (critère « complètement d'accord »).

« C'est difficile de se faire des amis à l'école » :

- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego



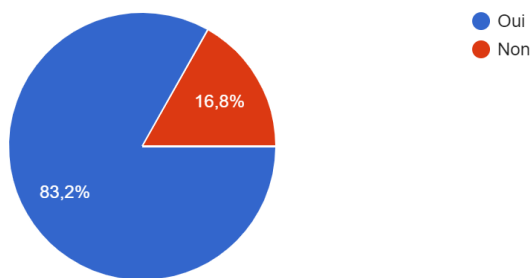
- Résultats obtenus pour les élèves français



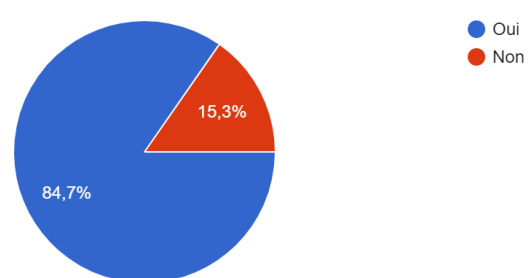
En ce qui concerne l'estimation de la « quantité » de copains, les proportionnalités sont à nouveau très similaires : 84.7 % des élèves français et 83.2 % des élèves de San Diego estiment avoir beaucoup de copains.

« J'ai beaucoup de copains à l'école » :

Pour les élèves de San Diego :



Pour les élèves français :

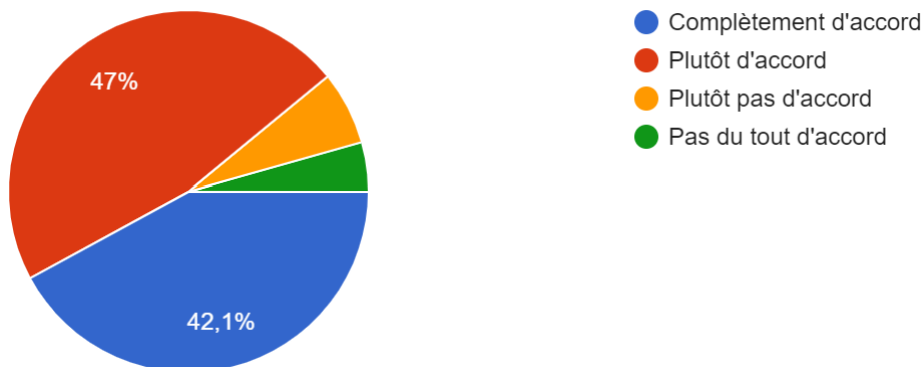


Nous pouvons voir, par le biais de ces deux questions, que les relations entre pairs semblent être très présentes au sein des écoles et que le pourcentage d'élèves « isolés » socialement est relativement faible. Nous pouvons également observer une corrélation entre les deux questions posées. En effet, parmi les élèves qui estiment qu'il n'est pas difficile de se faire des copains (« plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »), 93,7 % des élèves de San Diego et 89,8 % des élèves français déclarent également avoir beaucoup de copains. Notons enfin que ces questions sont relatives à des perceptions personnelles et donc dépendantes de la vision de chaque élève.

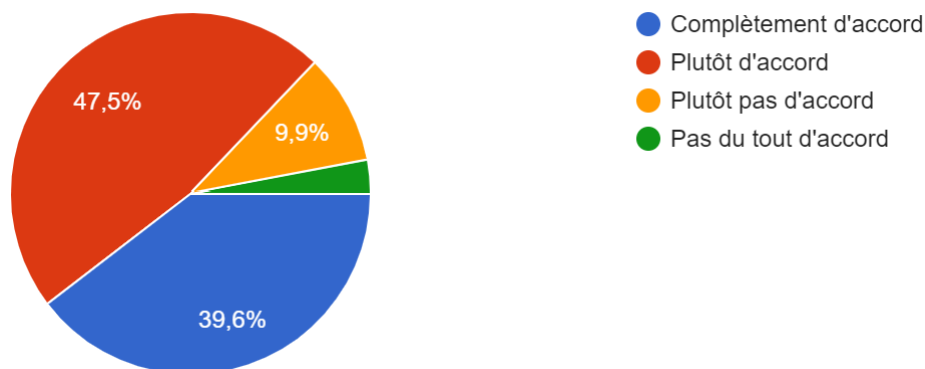
Nous avons ensuite interrogé les élèves sur leurs relations positives ou négatives avec leurs camarades. Ainsi, nous retrouvons une nouvelle fois des résultats très proches. A la question « je m'entends bien avec mes camarades », 42,1 % des élèves français sont « complètement d'accord » et 47 % sont « plutôt d'accord ». Pour les élèves de San Diego, les résultats sont respectivement de 39,6 % et 47,5 %. Seuls 3% de ces derniers ne sont « pas du tout d'accord » contre 4,4 % d'élèves français.

« Je m'entends bien avec mes camarades » :

- Résultats obtenus pour les élèves français



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego



Dans le cadre de l'étude menée nous pouvons donc voir que les relations entre pairs sont majoritairement positives. A nouveau, nous pouvons observer une corrélation entre les questions posées précédemment et le caractère positif des relations entre pairs. De fait, parmi les élèves qui estiment qu'il n'est pas difficile de se faire des copains (critères « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord ») et avoir beaucoup de copains (critère « oui »), 92.1 % déclarent être « complètement d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'affirmation « Je m'entends bien avec mes copains ». Nous pouvons donc admettre que les élèves qui estiment qu'il est facile de se faire des copains et déclarent en avoir beaucoup s'entendent, pour une large majorité, bien avec eux. Pour les élèves de San Diego, le résultat est de 93.3 %.

Nous avons choisi de faire le parallèle avec les relations entre pairs qui pourraient être délétères (« j'ai peur d'autres élèves de l'école », « d'autres élèves de l'école m'embêtent »,

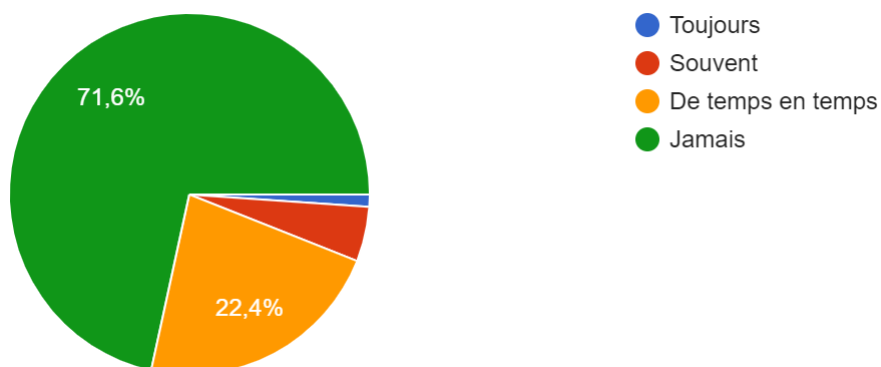
« d'autres élèves se moquent de moi »). Par ces questions, nous avons voulu observer les éléments apparentés au harcèlement scolaire. Ces affirmations renvoient au harcèlement tel qu'étudié par PISA (2015) : harcèlement physique et verbal. En effet, d'après Jacquard (1997), « l'enfer, c'est d'être exclu par les autres... Les autres ne sont pas notre enfer parce qu'ils sont autres ; ils créent notre enfer lorsqu'ils n'acceptent pas d'entrer en relation avec nous » (p. 15).

Notons toutefois que ces seules réponses ne peuvent, en elles-mêmes, pas être suffisantes à définir une situation de harcèlement scolaire.

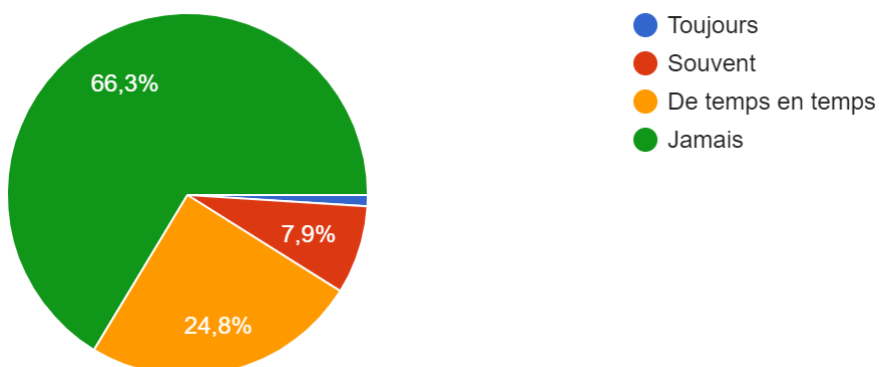
A l'affirmation « j'ai peur d'autres élèves de l'école », 71.6 % des élèves français déclarent ne « jamais » avoir peur et 22.4 % « de temps en temps ». Pour les élèves de San Diego, ces pourcentages sont respectivement de 66.3 % et 24.8 %.

« J'ai peur d'autres élèves de l'école »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



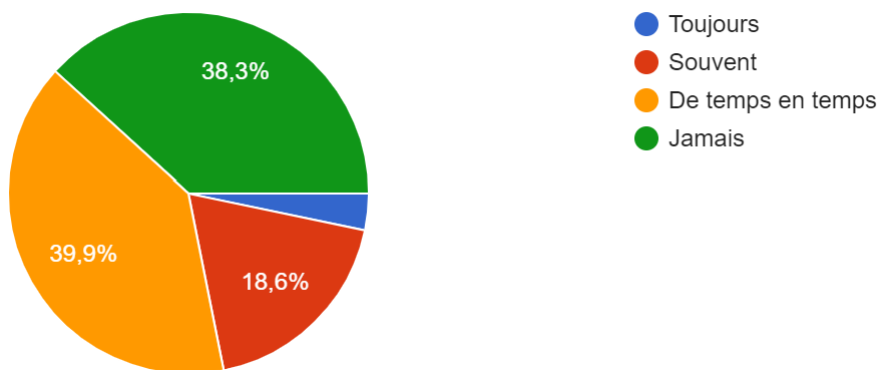
- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



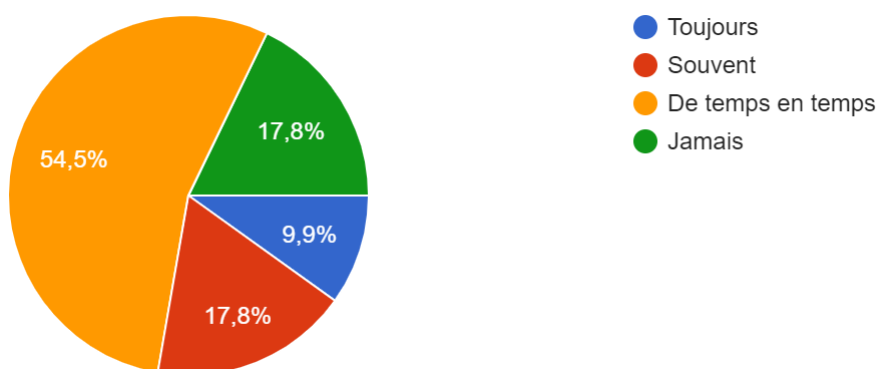
A l'affirmation « d'autres élèves de l'école m'embêtent », 38.3 % des élèves français ont répondu « jamais » et 39.9 % « de temps en temps », contre, respectivement, 17.8 % et 54.5 % des élèves de San Diego.

« D'autres élèves de l'école m'embêtent »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



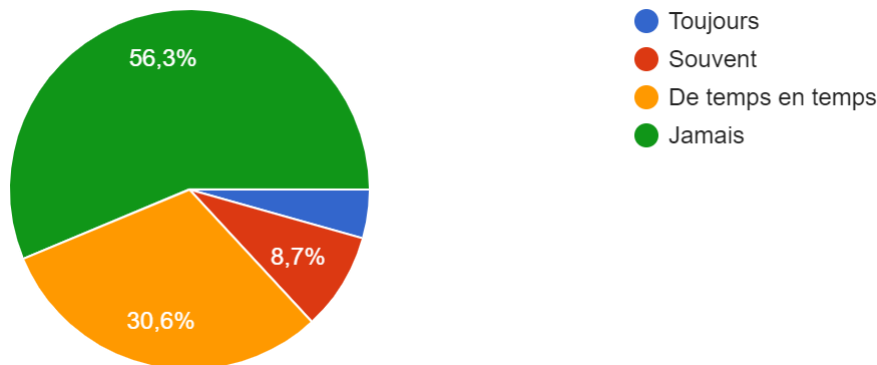
Ainsi, nous pouvons voir que, dans les deux contextes, les relations entre pairs semblent majoritairement positives. De même, ces résultats concordent avec les résultats observés lors de l'étude PISA (2015) concernant le bien-être des élèves et, ici, le harcèlement scolaire. En effet, nous pouvons lire dans cette étude que 10 % des élèves américains et 6.7 % des élèves français déclarent être « souvent harcelés ».

Enfin, à l'affirmation « d'autres élèves se moquent de moi », 56.3 % des élèves français ont répondu « jamais », 30.6 % « de temps en temps », 8.7 % « souvent » et 4.4 % « toujours ». Pour les élèves de San Diego, les résultats sont sensiblement similaires puisque 44.6 % d'entre

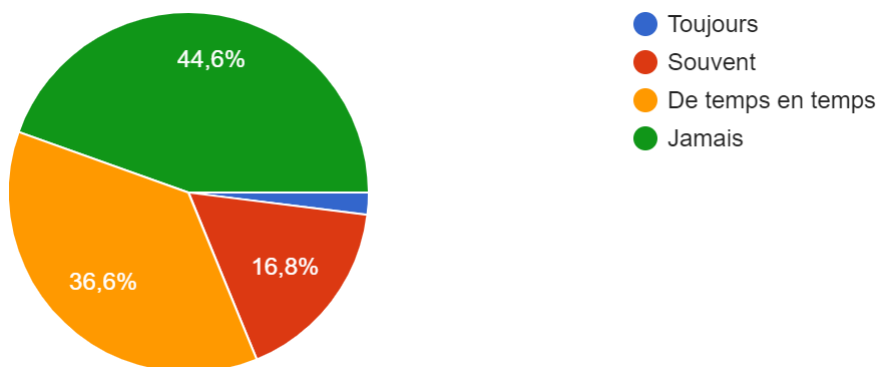
eux ont répondu « jamais », 36.6 % « de temps en temps », 16.8 % « souvent » et 2 % « toujours » à la même affirmation.

« D'autres élèves se moquent de moi »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :

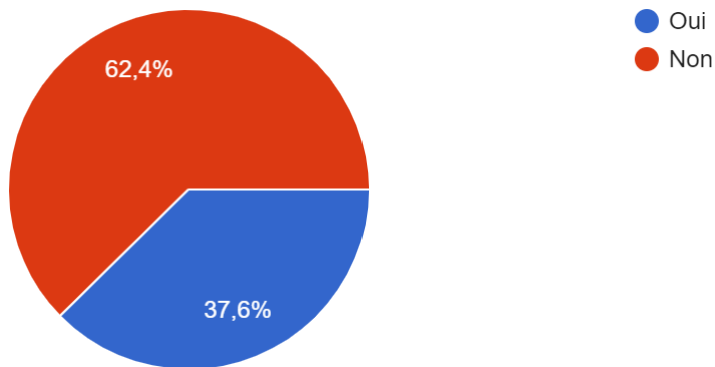


A nouveau, ces résultats nous permettent de dire que les relations sociales entre pairs sont majoritairement positives pour ces élèves. En lien avec cette question, nous avons également étudié l'impact des moqueries sur la confiance en soi des élèves par le biais de l'affirmation suivante : « quand les autres se moquent de moi, j'ai l'impression d'être nul ». Nous observons ici un impact considérable sur les élèves. En effet, 39.4 % des élèves français et 37.6 % des élèves de San Diego ont répondu « oui » à cette affirmation. Le ressenti sur cette question est directement lié à la relation à l'autre. Du point de vue psychanalytique, lorsque l'élève se confronte à la perception négative d'autrui, il peut ressentir une forme de déshumanisation. D'après Barry, « quand la rencontre interpersonnelle produit « un effet de miroir brisé »

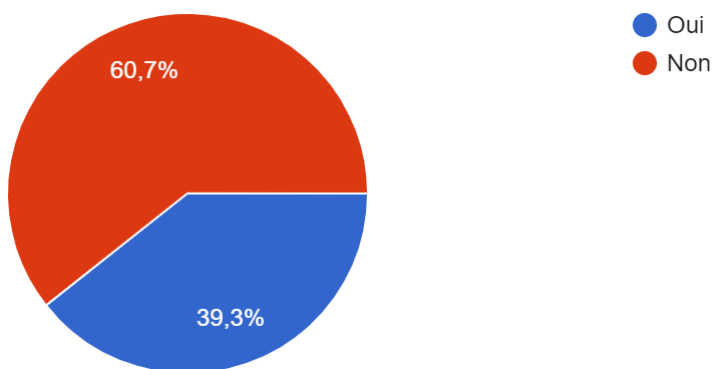
(Scelles et Korff-Sausse, 2011, p. 32), elle porte le risque d'être déshumanisante. » (Barry, 2018, p. 82).

« Quand les autres se moquent de moi, j'ai l'impression d'être nul »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



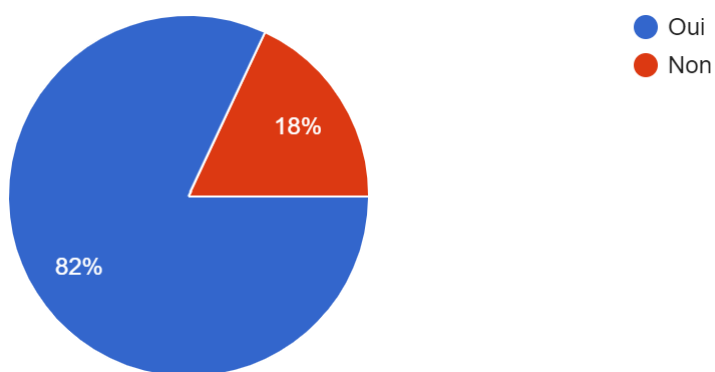
Nous pensons donc que les relations entre pairs impactent directement l'estime de soi des élèves. Ces résultats peuvent être reliés aux enquêtes sur le bien-être de l'OCDE (2015) qui prend en compte les liens sociaux en tant que mesure du bien-être individuel. D'un point de vue psychanalytique, c'est aux côtés de l'autre que l'individu va pouvoir se construire. Le regard de l'autre est donc d'autant plus important dans la construction de l'estime de soi des élèves. Ainsi, d'après Le Run (2010), « l'identité comme l'altérité se construisent pas à pas, au côté de l'autre, dans le jeu toujours renouvelé de l'accordage affectif avec un entourage suffisamment bon » (p. 7).

Nous pouvons étayer ce résultat par une autre donnée. En effet, pour ces trois questions, lorsque nous retenons les critères « souvent » et « toujours », seuls 1.6 % des élèves français et 3.9 % des élèves de San Diego ont répondu par ces propositions.

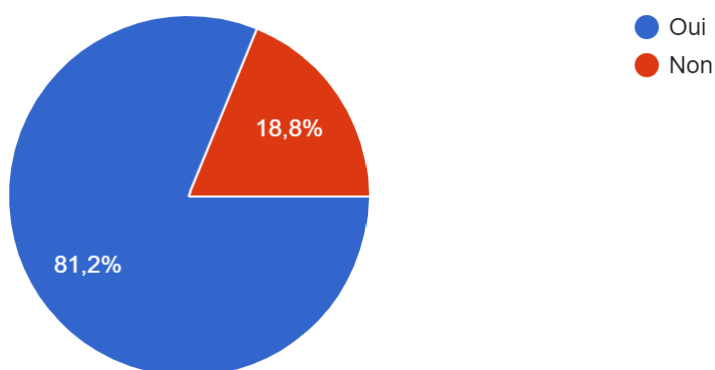
Nous pouvons établir un parallèle entre ces questions et le sentiment de sécurité des élèves. En effet, nous avons proposé aux élèves l'affirmation suivante : « à l'école, je me sens en sécurité ». Notons que nous n'avons pas précisé ici s'il s'agit d'une sécurité physique ou affective. Ainsi, 81.9 % des élèves français et 81.2 % des élèves de San Diego déclarent se sentir en sécurité à l'école.

« A l'école je me sens en sécurité »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



Lorsque nous retenons les critères « jamais » et « de temps en temps » aux affirmations « j'ai peur d'autres élèves de l'école », « d'autres élèves de l'école m'embêtent », « d'autres élèves de l'école se moquent de moi », 87 % des élèves français et 90.6 % des élèves de San Diego déclarent se sentir en sécurité à l'école. Nous pouvons donc penser que le bien-être socio-affectif que sous-tendent les questions posées permettent aux élèves de se sentir en sécurité à l'école.

Nous pouvons conclure, par ces données, que même si une grande majorité des élèves déclarent créer et entretenir des relations positives avec leurs pairs, les situations négatives continuent d'exister au sein des classes. De fait, ces situations négatives semblent avoir un impact sévère sur les personnes concernées, et notamment sur l'estime de soi des élèves. Comme nous avons pu le voir dans notre étude et comme l'a développé l'étude PISA (2015), ces relations négatives entre pairs sont délétères au bien-être des élèves et à leur confiance en soi. Les résultats obtenus lors de nos recherches corroborent cette étude menée à plus grande échelle. Cette dernière va même plus loin en mettant en exergue l'existence d'une

association négative entre le fait d'être souvent harcelé et plusieurs indicateurs du bien-être des élèves, notamment leur sentiment d'appartenance à l'école, leur satisfaction à l'égard de la vie, leur aspiration à poursuivre leurs études, leur engagement à l'égard de l'école et leur confiance en soi. [...] Les élèves souvent harcelés peuvent constamment se sentir en danger et se tenir sur leurs gardes, et éprouvent de réelles difficultés à trouver leur place à l'école (Rivara and Le Menestrel, 2016). Ils tendent à se sentir rejetés et isolés et, de ce fait, sont souvent en retrait. (Pisa, Volume III, 2015, p. 141).

Notons enfin que le bien-être des élèves, par le biais des relations avec leurs pairs, est une variable essentielle du vécu scolaire des élèves puisqu'elle permet également de lutter contre le décrochage scolaire, les conduites négatives ou à risques ou encore les agressions (PISA, 2015). D'après cette même étude, les élèves qui entretiennent des relations positives avec leurs pairs sont moins anxieux et ont davantage « d'aspiration positive pour l'avenir ». Il nous semble important d'exprimer l'idée selon laquelle, en développant les compétences socio-

émotionnelles des élèves (notamment par le biais de l'expression des sentiments et, de manière plus vaste, du langage), la capacité d'empathie des élèves tendrait à être plus élevée. Ce phénomène pourrait ainsi aider les élèves à comprendre l'autre et donc à diminuer les relations négatives entre pairs. Cette notion a été développée par l'approche psychanalytique de Barry (2018) :

Cet appui sur le langage favorise le passage de la coupure émotionnelle par rapport à autrui (voire par rapport à soi) à une forme d'empathie, comme capacité à ressentir et comprendre les expériences affectives d'autrui et le sens qu'elles ont pour lui (Rogers, 1963, p. 2). [...] En effet, le fait de développer son « aptitude psychologique à comprendre les sentiments, les émotions, les désirs, les mobiles de l'autre » n'a pas pour objet de se mettre à la place de l'Autre (Jacquard et Cuevas, 2010, p. 88), en raison de l'irréductible singularité de celui-ci, mais de respecter l'autre dans un mouvement de réappropriation de soi, sans chercher à le contenir ni à l'évacuer. Prendre appui sur le langage est « un moyen de redéployer ce qui est sédimenté au cœur d'une histoire » (Corin, 2013, p. 442) et de cerner « des ressorts psychiques, et non des raisons psychiques » (Godelier, 2009, p. 37) des comportements sociaux. Dans ce cadre, l'empathie contribue à l'avènement de l'« idée du moi », c'est-à-dire, selon Racamier (1980, p. 15), de « l'axe discret sur lequel se rencontrent et se différencient l'image de l'autre et l'image de soi ». Cette idée du moi se situe comme l'héritière du conflit originaire entre la préservation narcissique et l'aspiration à la relation à autrui (ibid.), quand ce conflit a été résolu dans la reconnaissance d'une commune appartenance à la condition humaine. « L'altérité naît ainsi d'une suffisante similitude » (Scelles et Korff-Sausse, 2011, p. 32) avec un « alter ego » qui n'en est pas un. » (p. 20 – 21)

Finalement, cette première analyse nous permet de nous rapprocher de la définition de la bienveillance de Reto (2018), de Chalmel (2018), de la CNIRE (2014) ou du texte commun de

la FCPE / la FNAME / la FNAREN par le biais des notions de relation à l'autre, de respect, de l'estime de soi ou encore de la valeur positive des relations entre pairs. Cette première analyse des résultats obtenus nous permet donc de confirmer notre troisième hypothèse secondaire. En effet, nous avons pu voir ici que la bienveillance (telle qu'entendue en situation de relations entre pairs), permet de favoriser le développement de l'estime de soi des élèves (notamment par le biais de l'absence de moqueries de la part d'autres élèves) et le bien-être global des élèves. Ce bien-être à l'école est confirmé par le fait que 82.2 % des élèves de San Diego et 82.5 % des élèves français déclarent aimer venir à l'école. Nous pouvons toutefois nuancer ces résultats. En effet, 17.8 % des élèves de San Diego et 17.5 % des élèves français déclarent ne pas aimer venir à l'école. Ce pourcentage n'est pas négligeable puisqu'il traduit le « mal-être » scolaire ou le manque d'intérêt d'une part des élèves.

➤ **Synthèse des résultats : les relations sociales entre pairs – Points clés**

- Les élèves estiment, pour la majorité, qu'il est facile de se faire des amis à l'école, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec ces derniers. Nous pouvons donc penser que les relations sociales positives entre pairs sont présentes pour la plupart des élèves des deux systèmes scolaires étudiés.
- La très grande majorité des élèves déclare ne pas avoir peur d'autres élèves de l'école. Nous observons également qu'environ trois quarts des élèves ne sont « jamais » ou seulement « de temps en temps » embêtés par d'autres élèves de l'école. Il en est de même pour les élèves qui subissent des moqueries. Notons toutefois que les moqueries semblent avoir un impact important sur les élèves qui les subissent.
- La grande majorité des élèves (plus du trois quart) déclarent se sentir en sécurité à l'école.
- Nous pouvons donc penser que le bien-être socio-affectif - que sous-tendent a contrario les questions posées (« j'ai peur d'autres élèves de l'école », « d'autres élèves de l'école m'embêtent », « d'autres élèves de l'école se moquent de moi ») - permettent aux élèves de se sentir en sécurité à l'école.

- Nous pouvons conclure, par ces données, que même si une grande majorité des élèves déclarent créer et entretenir des relations positives avec leurs pairs, les situations négatives continuent d'exister au sein des classes. De fait, ces situations négatives semblent avoir un impact sévère sur les personnes concernées, et notamment sur l'estime de soi des élèves.
- Rappelons enfin que le bien-être des élèves, par le biais des relations avec leurs pairs, est une variable essentielle du vécu scolaire des élèves qui leur permet de développer leurs compétences socio-émotionnelles (confiance en soi, estime de soi, empathie, compétences sociales et affectives, etc. mais aussi de développer leurs aspirations positives) et de lutter contre les « risques » (décrochage scolaire, conduites négatives ou à risques, agressions, anxiété scolaire, etc. (PISA, 2015)).

Lien avec la bienveillance : la bienveillance, vécue ici au travers de relations sociales entre pairs par les élèves, permet de favoriser le développement de l'estime de soi des élèves et le bien-être global de ces derniers.

6.2. La question des apprentissages

Nous allons à présent analyser les résultats obtenus, avec le même panel d'élèves, avec les questions liées aux apprentissages. En effet, la transmission et l'acquisition de connaissances, de compétences, de savoir-faire et savoir-être, sont les missions premières des écoles. Si nous nous concentrons sur les apprentissages, l'instruction des élèves est un élément essentiel puisqu'il leur permettra de s'insérer dans la société mais aussi d'accéder aux études de leur choix et donc au métier qu'ils souhaiteront. Du point de vue de la bienveillance, les apprentissages et le développement de compétences spécifiques (Gaussel, 2013 ; Chalmel, 2018), permettent de répondre aux besoins des élèves. Il s'agit, pour l'enseignant, de prendre en compte les potentialités de chaque élève pour permettre à chacun d'arriver au meilleur de ses capacités (Texte commun de la FCPE / la FNAME / la FNAREN). Meirieu (2017), a également développé la place de la bienveillance dans les apprentissages et le rôle de l'enseignant qui est présent pour faciliter l'acte d'apprendre, qui construit la situation d'apprentissage et qui est présent tout au long du processus d'apprentissage.

De plus, comme l'évoquent Cognet et Marty, dans *Pratique de la psychologie scolaire*,

Comment n'évoquer que l'élève alors que l'enfant avec ses désirs, ses frustrations, sa solitude, ses angoisses voire quelquefois ses moments de dépression, est omniprésent dans la classe, la cour de récréation, la pensée de ses parents et de ses pairs ? Qui apprend ? Est-ce l'élève épistémique, construit par l'association de fonctions cognitives, ou l'enfant qui retient mieux ce qui l'intéresse, les expériences qu'il a pu réaliser, ou encore les cours donnés par un enseignant bienveillant ? (Cognet et Marty, 2013, p. 7)

Nous comprenons que la prise en compte de l'enfant, en tant qu'individu singulier, et l'attitude bienveillante de l'enseignant semblent essentielles dans le processus d'apprentissage.

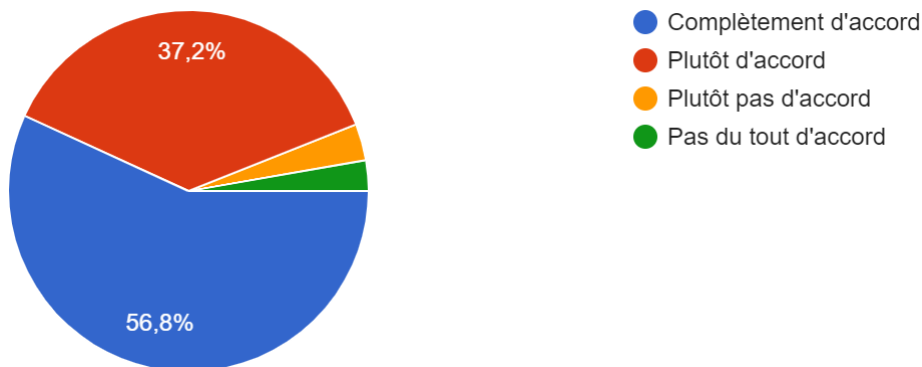
En ce sens, nous avons demandé aux élèves s'ils sont contents d'apprendre de nouvelles choses. En effet, il nous semble essentiel que les élèves puissent trouver un sens aux apprentissages, qu'ils soient « contents » d'apprendre, de développer des connaissances et des compétences pour qu'ils puissent s'engager dans les apprentissages. Pour l'étude PISA (2015), une plus grande motivation intrinsèque est liée à « un plus grand engagement dans le travail scolaire » (p. 98).

En France, 95 % des élèves ont déclaré être contents d'apprendre de nouvelles choses. A San Diego, à la même question, ils sont 90.1 % à avoir répondu par la positive.

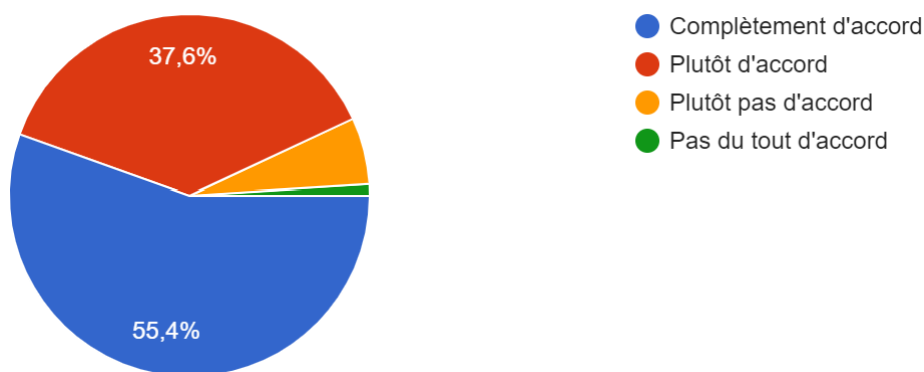
Nous avons ensuite interrogé le contenu des apprentissages : « j'aime ce que mon professeur nous apprend ». En France, le pourcentage est relativement stable puisque 94 % des élèves ont répondu de manière positive (« complètement d'accord » ou « plutôt d'accord »). A San Diego, ils sont 93 % à avoir répondu de manière positive à cette même question.

« J'aime ce que mon professeur nous apprend »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



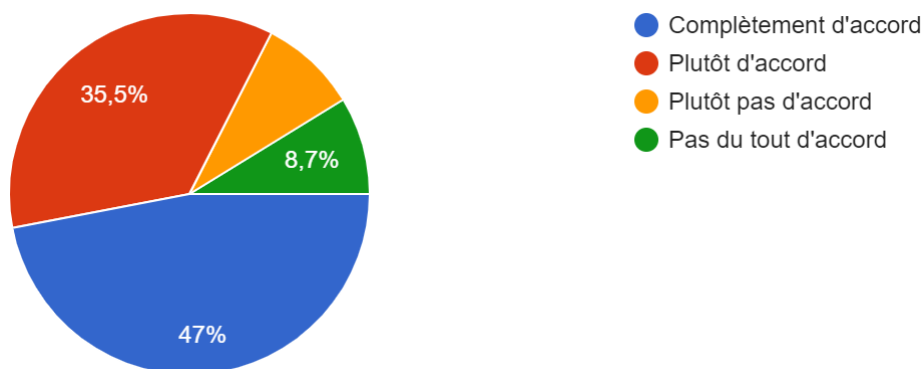
Ces résultats nous permettent de dire que les élèves montrent, pour une très grande majorité, une attitude positive face aux apprentissages. En effet, nous pensons qu'un élève qui aime apprendre et qui y trouve de l'intérêt s'engagera davantage dans les apprentissages et sera plus à même de surmonter certaines difficultés, notamment grâce à une motivation intrinsèque plus élevée. L'étude PISA développait déjà cette idée : « La motivation à l'idée de réussir est intrinsèque lorsqu'elle est suscitée par de l'intérêt ou du plaisir pour la tâche elle-même. C'est alors une force que les individus trouvent en eux-mêmes, et non le fruit d'une pression externe. » (PISA, 2015, p. 94).

Nous nous sommes ensuite intéressés aux actions mises en œuvre par l'enseignant lors de l'acte d'apprendre et sa perception par les élèves. En effet, pour que chacun puisse réussir, il nous semble essentiel que l'enseignant puisse intervenir dans la situation d'apprentissage en

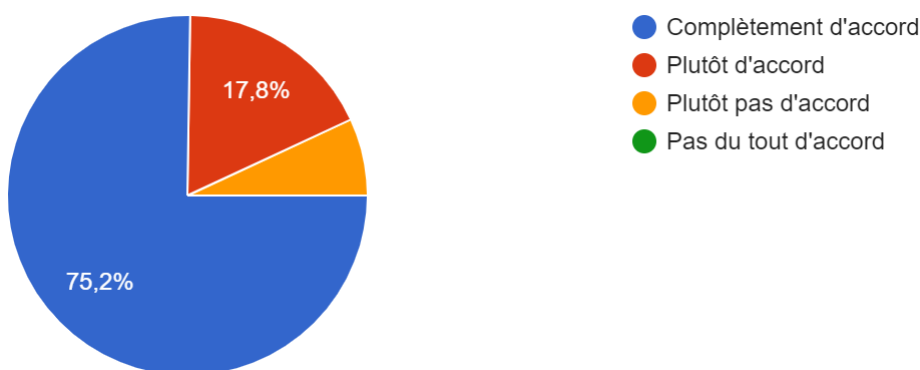
apportant son aide aux élèves qui en ont besoin. Nous avons proposé l'affirmation suivante aux élèves : « Quand je ne comprends pas quelque chose, mon professeur me réexplique ce que je n'ai pas compris ». 91.8 % des élèves français et 91.1 % des élèves de San Diego ont répondu « oui » à cette affirmation. Nous observons une légère variation lorsque nous leur proposons l'affirmation « Je trouve que mon professeur m'aide assez ». En effet, 82.5 % des élèves français et 93.1 % des élèves de San Diego ont répondu de manière positive (« complètement d'accord » ou « plutôt d'accord »).

« Je trouve que mon professeur m'aide assez »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



Nous pouvons penser que, pour les élèves français, même s'ils obtiennent de l'aide de la part de leur enseignant, ils estiment parfois que cette aide n'est pas suffisante. Nous supposons que, dans un contexte de classe avec de nombreux élèves, l'enseignant ne pourra pas toujours prendre le temps de réexpliquer plusieurs fois ou d'accompagner individuellement les élèves qui en ont besoin. Du point de vue des élèves, nous pouvons penser qu'ils n'osent pas

redemander une seconde explication, notamment par peur de « déranger » ou par crainte du regard de leurs camarades (peur de paraître « bête » ou « nul »), par crainte des moqueries ou de la stigmatisation. Pour les élèves de San Diego, nous observons une croissance des réponses positives mais nous pouvons également noter le fait que, parmi tous les élèves interrogés, aucun n'a répondu par « pas du tout d'accord ». Nous pouvons donc penser que ces élèves redemandent plus facilement des explications ou de l'aide lorsque cela est nécessaire. Cette idée tend à se confirmer lorsque nous observons les réponses données à l'affirmation « J'aimerais que mon professeur m'explique plus les choses ». 50.3 % des élèves français ont répondu par la positive contre seulement 38.6 % des élèves de San Diego. A nouveau, nous pouvons penser que les élèves français aimeraient obtenir davantage d'explications mais qu'ils n'osent peut-être pas les demander. Nous pouvons émettre un parallèle entre ce phénomène et une plus grande motivation des élèves américains à l'idée de réussir. En effet, d'après l'étude PISA (2015), les élèves français se trouvent bien en-deçà de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les différents items liés à la motivation à l'idée de réussir (PISA, 2015, p. 95). A l'inverse, les élèves américains se trouvent bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE concernant ces mêmes items et portent une grande importance à la réussite scolaire.

Nous avons ensuite choisi d'interroger les élèves sur les questions liées à l'anxiété scolaire. En effet, l'anxiété scolaire peut grandement perturber leur relation à l'école, aux apprentissages, à leurs performances scolaires mais aussi à leur bien-être. Les évaluations, les devoirs ou la relation à la « note » peuvent représenter des sources d'anxiété pour les élèves. D'après l'étude PISA,

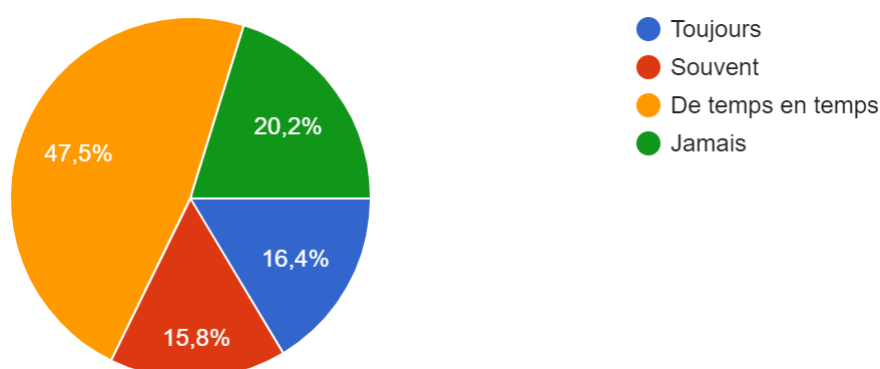
L'anxiété liée au travail scolaire et aux contrôles, qui s'ajoute à la pression d'obtenir de meilleures notes et à la peur d'en recevoir de mauvaises, est l'une des sources de stress les plus souvent citées par les enfants et les adolescents d'âge scolaire. Les élèves qui souffrent d'anxiété sont plus susceptibles d'avoir de mauvais résultats, d'être souvent absents de l'école, voire d'être affectés par le décrochage scolaire (Cortina, 2008 ; Ramirez et Beilock, 2011). Des niveaux excessifs d'anxiété peuvent aussi nuire au

développement social et affectif des élèves et à leur estime de soi [...]. (PISA, 2015, p. 84).

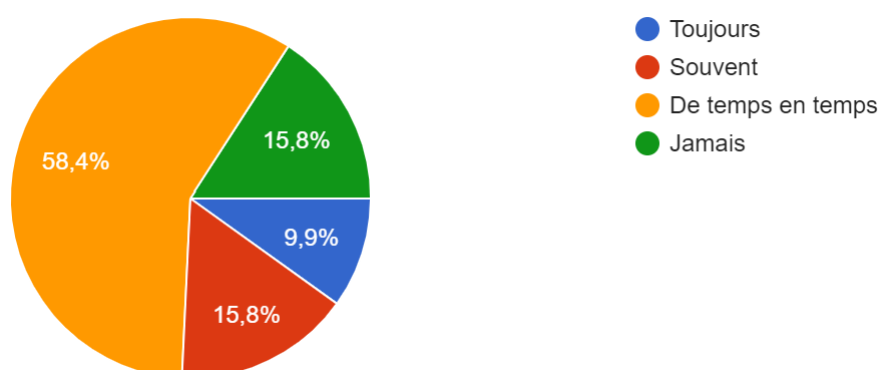
Ainsi, à l'affirmation « J'ai peur de ne pas réussir », 32.2 % des élèves français ont répondu par la positive (« toujours » ou « souvent »), contre 25.7 % des élèves de San Diego.

« J'ai peur de ne pas réussir »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :

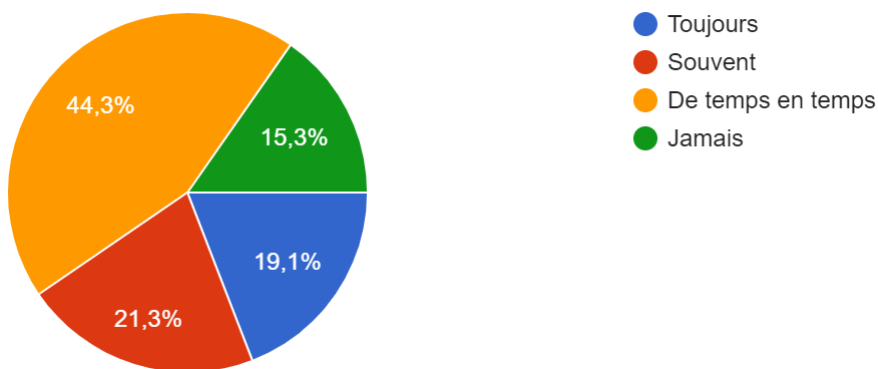


Cette peur de l'échec est d'autant plus importante face à la question du redoublement (« j'ai peur de redoubler »). Même si ce dernier est très peu pratiqué (que ce soit en France ou en Californie), 57.4 % des élèves de San Diego et 56.3 % des élèves français déclarent avoir peur de redoubler.

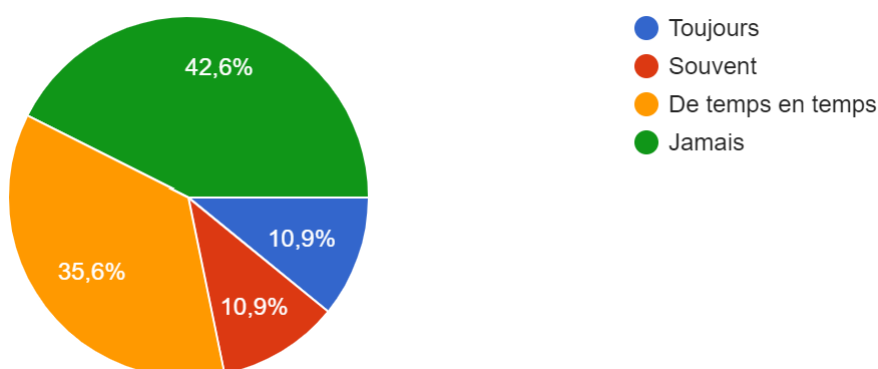
Les élèves français sont davantage anxieux que les élèves de San Diego. En effet, à l'affirmation « J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices », 40.4 % des élèves français ont répondu de manière positive (« toujours » ou « souvent »), contre seulement 21.8 % des élèves de San Diego. Ce pourcentage est d'autant plus parlant lorsque nous nous intéressons à la réponse « jamais » à cette même affirmation. Ainsi, seuls 15.3 % des élèves français ont répondu « jamais », contre 42.6 % des élèves de San Diego.

« J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



Notre hypothèse, selon laquelle la bienveillance est nécessaire à l'acte d'apprendre, semble donc se confirmer dans le cadre de notre étude. En effet, selon l'étude PISA (2015), l'anxiété « peut affecter non seulement leur performance, mais aussi leur bien être en général » (p. 83).

Pour Espinosa, chercheuse en Sciences de l'Education

La conséquence première de l'anxiété ressentie par un élève en situation d'apprentissage est sa perte de moyens et donc d'efficacité scolaire. Non seulement l'anxiété perturbe l'enfant lors des séances d'acquisition qui ne lui procurent aucun plaisir, mais elle le conduit également à adopter une attitude négative à l'égard de l'école et de l'enseignement et à ne prendre aucun plaisir à étudier. Comme l'anxiété, l'inquiétude perturbe l'élève dans ses apprentissages. Etant « un trouble, une agitation de l'esprit », elle ne permet pas à l'élève de se concentrer sur son travail et l'attire vers d'autres préoccupations telles que « le déroulement du cours » (Lafortune et Saint-Pierre, 1998, p. 26). L'anxiété et l'inquiétude ont donc des conséquences semblables sur l'élève et sa pensée : l'annulation momentanée de ses compétences et de ses capacités. (Espinosa, 2003, p. 34)

Nous pouvons également relier ces résultats à notre première hypothèse de travail. En effet, nous voyons là apparaître des critères de mise en œuvre de la bienveillance : les explications fournies par l'enseignant et l'aide apportée semblent essentielles au processus d'apprentissage. Ainsi, parmi les élèves ayant répondu « plutôt pas d'accord » (le critère « pas du tout d'accord n'ayant pas été sélectionné) à la question « je trouve que mon professeur m'aide assez », 28.6 % des élèves de San Diego déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices (critère « toujours », le critère « souvent » n'ayant pas été choisi par ces élèves). Pour les élèves français, nous retenons les critères « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » à la question « je trouve que mon professeur m'aide assez ». Parmi ces élèves, 37.5 % d'entre eux ont déclaré « toujours » ou « souvent » avoir peur de se tromper lors des exercices. Ces résultats sont d'autant plus impactant pour notre hypothèse que :

Dans la structuration ordinaire du travail à l'école, l'exercice est central, si l'on entend par là une démarche didactique qui porte sur un savoir ou un savoir-faire identifié, fondée sur des supports divers (souvent textuels) qui sont l'objet d'activités précises

– à la fois matérielles et cognitives – des élèves. Qu’il concerne la découverte, l’approfondissement ou l’évaluation de contenus d’enseignement, l’exercice semble inhérent à la pratique didactique ; il cristallise, en quelque sorte, le processus de transformation des finalités en « enseignables », autrement dit leur disciplinarisation, selon Chervel (1988) : pour lui, cela en fait, avec les « contenus explicites », le « noyau de la discipline ». (Daunay et Denizot, 2017, p. 7).

Or, si l’élève est anxieux face à l’exercice, la crainte d’échouer peut l’empêcher de s’engager dans la tâche. Nous pouvons également penser que, dans cette même situation, la motivation de l’élève peut se voir amoindrie. Ainsi, les explications données par les enseignants et l’aide apportée (lors du processus d’apprentissage dans son entièreté) semblent être des critères indispensables à la bienveillance en situation d’apprentissage.

➤ Synthèse : La question des apprentissages – Points clés

- Les élèves sont, pour une très grande majorité, contents d’apprendre de nouvelles choses et aiment ce que leur professeur leur apprend. Ces données sont importantes puisque nous pensons qu’un élève qui aime apprendre et qui y trouve de l’intérêt s’engagera davantage dans les apprentissages et sera plus à même de surmonter certaines difficultés, notamment grâce à une motivation intrinsèque plus élevée.
- Les élèves déclarent, pour plus de 90 % d’entre eux dans les deux systèmes scolaires, que les enseignants fournissent des explications supplémentaires lorsqu’ils sont en difficulté.
- Ce pourcentage est stable pour les élèves de San Diego quand nous leur soumettons la proposition « Je trouve que mon professeur m’aide assez ». Les élèves français sont, quant à eux, 82.5 % à répondre par le positif (critères « complètement d’accord » ou « plutôt d’accord). Nous observons une différence encore plus importante à la proposition « J’aimerais que mon professeur m’explique plus les choses » (50.3 % des élèves français ont répondu par la positive contre seulement

38.6 % des élèves de San Diego). Nous pouvons supposer que les élèves français ont davantage de mal à demander de l'aide, par peur de « déranger », d'être moqué, jugé ou stigmatisé comme étant « nul ». Ces résultats, pour les élèves de San Diego, corroboreraient l'idée selon laquelle le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves (par le biais du *Socio Emotional Learning*) favoriserait la confiance des élèves (en eux, mais aussi vis-à-vis du groupe classe et de l'enseignant). Ils seraient donc plus à même de demander de l'aide quand ils en ont besoin.

- La crainte de ne pas réussir est présente chez environ un tiers des élèves. Cette anxiété est encore plus importante (plus de la moitié des élèves) face à la question du redoublement.
- L'anxiété scolaire semble être davantage présente pour les élèves français que pour les élèves de San Diego lorsque nous abordons la peur de se tromper lors des exercices donnés en classe.
- Ces craintes ressenties par les élèves peuvent perturber leur relation à l'école, aux apprentissages, à leurs performances scolaires mais aussi à leur bien-être. Si l'élève est anxieux face à l'exercice, la crainte d'échouer peut l'empêcher de s'engager dans la tâche. Nous pouvons également penser que, dans cette même situation, la motivation de l'élève peut se voir amoindrie, allant parfois jusqu'à « l'annulation momentanée de ses compétences et de ses capacités ».

Lien avec la bienveillance :

- Pour que chacun puisse réussir, il nous semble essentiel que l'enseignant puisse intervenir dans la situation d'apprentissage en apportant les explications nécessaires et son aide aux élèves qui en ont besoin. L'aide apportée et les explications fournies traduisent ici la bienveillance en termes de geste professionnel.
- La bienveillance doit également se traduire par le biais d'un climat de classe positif où chacun peut demander de l'aide sans craindre d'être moqué, jugé ou stigmatisé.
- La bienveillance est nécessaire à l'acte d'apprendre puisqu'elle pourrait permettre de réduire l'anxiété des élèves (et de fait, de lutter contre les attitudes négatives à

l'égard de l'école) et de favoriser leur bien-être. L'apprentissage doit, selon nous, être vectrice de notions positives, qui procure du « plaisir » à l'élève afin de développer ses compétences socio-émotionnelles. Notons toutefois que le « plaisir » peut provenir des efforts fournis au cours de l'apprentissage, ces deux notions n'étant pas contradictoires.

6.3. La relation élève – enseignant

Selon Felouzis (1997), « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (p. 1 – 2). Les relations élèves – enseignants sont donc au cœur de la pratique pédagogique et représentent un élément central de la scolarité des élèves. Il nous a, de facto, semblé essentiel d'interroger ces relations, du point de vue des élèves. Pour Galand, Philippot et Frenay (2006),

Au-delà des pratiques d'enseignement au sens strict, certains chercheurs se sont dit que des aspects plus sociaux ou relationnels du comportement des enseignants pouvaient également avoir une influence sur la motivation des élèves. Ils se sont donc aussi intéressés à *la qualité des relations entre enseignants et élèves*, c'est-à-dire au degré de respect, d'équité et de soutien (scolaire et personnel) proposé par les enseignants lors de leurs interactions avec les élèves (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989 ; Wentzel, 1997). Plusieurs études montrent que plus un élève perçoit les relations professeurs – élèves comme étant de bonne qualité, plus il poursuit des buts de maîtrise¹² et plus il est intéressé par sa scolarité (Galand, 2004 ; Roeser et al., 1996 ; Ryan & Patrick, 2001). Par contre, des relations professeurs – élèves de mauvaise

¹² Défini ici par « *une structure centrée sur la maîtrise*, dans laquelle les pratiques pédagogiques valorisent et soutiennent la maîtrise, l'amélioration et le développement intellectuel, et où l'accent est donc mis sur le développement des compétences de tous les élèves, quel que soit leur niveau par rapport aux autres » (p. 59)

qualité sont associées à l'adoption de buts de performance¹³. De plus, l'existence de relations professeurs – élèves de qualité est négativement liée à la tricherie, à l'agressivité et à l'absentéisme des élèves (Galand & Dupont, 2002 ; Murdock, Hale & Weber, 2001). (p. 60).

Les relations entre enseignants et élèves semblent donc impacter grandement la relation de ces dernières aux apprentissages. Nous trouvons également l'idée selon laquelle :

Une structure centrée sur la performance au niveau de la classe est liée à un usage accru de stratégies d'auto-handicap par les élèves (Urda, Midgley & Anderman, 1998), tandis qu'une structure centrée sur la maîtrise est liée à davantage de demande d'aide (Ryan, Gheen & Midgley, 1998) et à moins de dépression parmi les élèves (Galand, Philippot & Lecocq, 2005). (Galand, Philippot et Frenay, 2006, p. 61)

Selon ces auteurs, les élèves qui bénéficient de « contacts positifs avec des enseignants manifestant respect, soutien et reconnaissance, favoriseraient le développement d'une identité scolaire positive et limiteraient l'évitement du travail » (Galand, Philippot et Frenay, 2006, p. 61). Nous trouvons également l'idée selon laquelle les pratiques enseignantes impacteraient également les comportements sociaux des élèves, diminuerait, dans le cadre d'une structure centrée sur la maîtrise, l'anxiété, l'indiscipline tandis que, dans le cadre d'une structure centrée sur la performance, les élèves seraient moins investis et présenteraient davantage de comportements d'indiscipline. De plus, les élèves qui bénéficient d'une structure centrée sur la performance seraient davantage enclins à vivre des situations de « tensions intergroupes », à avoir recours à la violence et aux agressions et ressentiraient davantage de « colère » puisque « en favorisant la compétition et en réduisant les opportunités de réussite ou de valorisation au sein de l'école, rend plus probable la perception d'autrui comme un obstacle ou une menace et augmente l'utilité de l'agression comme moyen

¹³ Défini ici par « une structure centrée sur la performance, dans laquelle les pratiques pédagogiques favorisent la comparaison sociale et la compétition, et où l'accent est donc mis sur la sélection et promotion des élèves les plus performants » (p. 59)

d'action ou de défense » (p. 65). Ces élèves seraient également plus susceptibles de percevoir des situations comme étant injustes. A l'inverse, les relations positives « offrent un environnement plus sécurisant et un modèle de relation constructive valorisant le respect d'autrui » (p. 65). Ainsi, les relations entre enseignants et élèves auraient des effets significatifs sur la motivation des élèves et, de manière plus globale, sur leur vécu scolaire.

Ces idées peuvent être directement reliées aux notions de motivation intrinsèque et extrinsèque développées en psychologie sociale. Ces deux modes de motivations sont définis comme étant pour la motivation extrinsèque « provoqués par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 239) et pour la motivation intrinsèque, comme dépendante « de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 239). Pour que l'élève (et l'individu de manière plus générale), apprenne à se créer

Des systèmes de motivation et de renforcement personnels, pour qu'il apprenne à définir ses propres objectifs, à construire des stratégies pour les atteindre, à être satisfait lorsqu'il atteint ses objectifs et à ne pas renoncer en cas d'échec, il faut d'abord qu'il fasse – impérativement – de multiples expériences de succès soutenues par des motivations extrinsèques et des renforcements externes (Raynal et Rieunier, 1997, p. 239)

Nous voyons ici l'importance de l'enseignant qui apporte les renforcements externes et soutient la motivation des élèves, leur autonomie et leur épanouissement personnel. Dans cette perspective, Houssaye (1995), développe l'idée selon laquelle « 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).

Pour Espinosa (2003), les enseignants auraient également un impact sur l'attitude des élèves puisqu'ils pourraient aider à « la prise de conscience individuelle et personnelle des élèves : une aide à l'accession à l'autonomie » (p. 33).

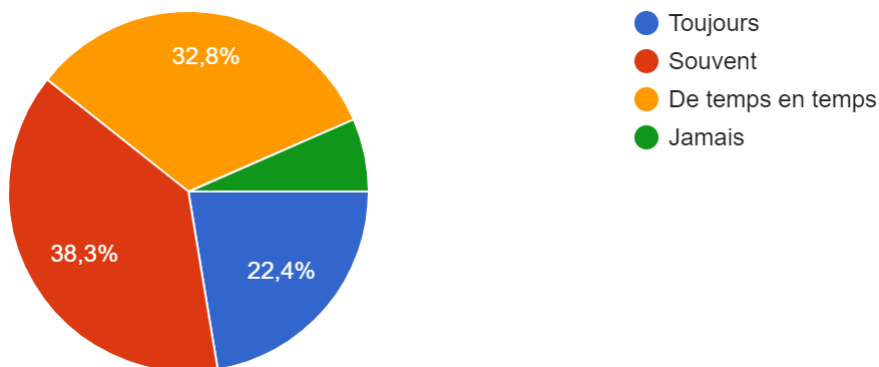
Nous avons souhaité interroger les élèves quant à l'appréciation qu'ils ont de leur enseignant. Ainsi, à la question « Je suis content de mon enseignant », 96% des élèves de San Diego et 92.9 % des élèves français ont répondu « oui ». Nous sommes conscients que la formulation de cette question est subjective puisqu'elle peut englober de nombreuses notions. Cependant, cette formulation nous a semblé être la plus adaptée à la classe d'âge des élèves interrogés. Nous voyons, par le biais de cette question, que les élèves sont très majoritairement satisfaits de leur enseignant. Nous pouvons aisément supposer (en lien avec notre troisième hypothèse de recherche) que le fait d'apprécier son enseignant contribue à une relation positive entre ce dernier et l'élève et que, par conséquent, le bien-être relationnel et émotionnel de l'élève s'en trouve favorisé.

6.3.1. Valorisation et encouragements

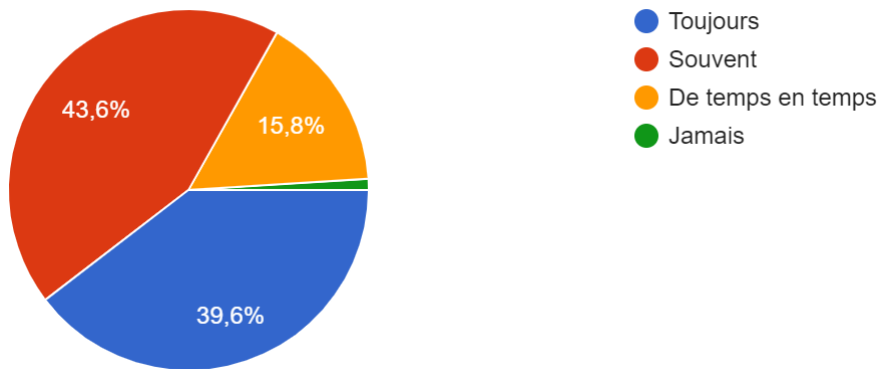
Nous avons ensuite interrogé les notions de valorisation et d'encouragement qui nous semblent essentielles pour entretenir une relation positive entre élèves et enseignants. Ainsi, à la question « Mon professeur me félicite », 22.4 % des élèves français ont répondu par la proposition « toujours », 38.3 % « souvent », 32.8 % « de temps en temps » et 6.6 % « jamais ». A la même question, 39.6 % des élèves de San Diego ont répondu « toujours », 43.6 % « souvent », 15.8 % « de temps en temps » et 1 % « jamais ».

« Mon professeur me félicite » :

- Résultats obtenus pour les élèves français :



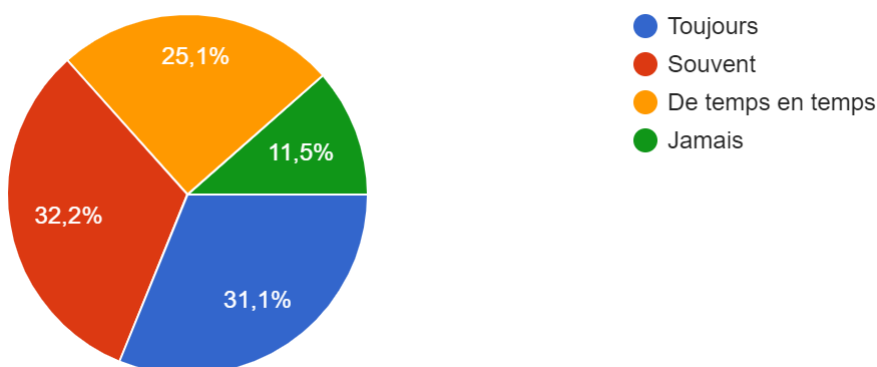
- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



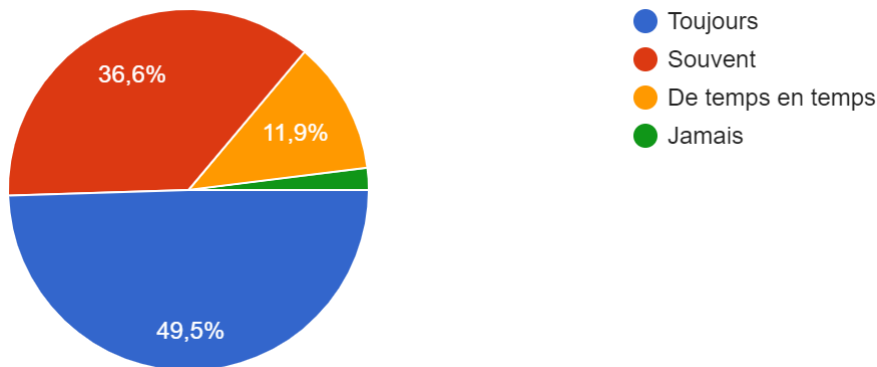
Nous avons ensuite interrogé les élèves quant aux encouragements reçus de la part des enseignants, même lorsqu'ils sont en situation d'échec. Ainsi, à la proposition « Mon professeur m'encourage même lorsque je n'arrive pas à faire quelque chose », 31.1 % des élèves français ont répondu « toujours », 32.2 % « souvent », 25.1 % « de temps en temps » et 11.5 % « jamais ». Les élèves de San Diego ont, quant à eux, répondu à 49.5 % « toujours », 36.6 % « souvent », 11.9 % « de temps en temps » et 2% « jamais ».

« Mon professeur m'encourage même lorsque je n'arrive pas à faire quelque chose »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



Nous observons ici une différence significative entre les réponses obtenues dans les deux populations étudiées. Cette différence peut être expliquée par une « culture » de l'encouragement et de la valorisation davantage présente aux Etats-Unis. En effet, ces notions sont présentes de manière officielle dans la « Restorative Discipline Policy » du *San Diego Unified School District* (2020). Il s'agit ici de la ligne de conduite et des préconisations à tenir au sein des établissements et des classes. Les écoles sont ainsi chargées de mettre en œuvre un « système de renforcement positif » par le biais de « félicitations / valorisations ». Il est également demandé aux écoles d'« Encourager l'ensemble du personnel de l'école à établir des relations positives avec les élèves et à s'impliquer activement dans la vie scolaire et l'apprentissage de ces derniers. ». Au niveau de la classe, il est demandé aux enseignants de développer ce même « système de renforcement positif », en ajoutant également des « notes positives ou appels téléphoniques positifs aux parents ou tuteurs ». Il est également demandé aux enseignants de « définir des objectifs » [traductions personnelles] propres à chaque élève, de réfléchir avec eux à la manière de les atteindre et de les encourager / féliciter / valoriser lorsque ceux-ci sont atteints. La valorisation des élèves est également omniprésente dans les *Social Emotional Learning* que nous avons vu précédemment. En effet, dans cette démarche, il s'agit de « transformer les écoles en environnements d'apprentissage soutenant, encourageants, favorables à la réussite, équipés de manière unique pour encourager les enfants à s'épanouir. » (sandiegounified.org [traduction personnelle]). La formalisation institutionnelle de la valorisation et des encouragements mais aussi, de manière plus large, de la culture bienveillante semble donc contribuer à la mise en œuvre d'une posture professionnelle et de gestes professionnels davantage positifs et bienveillants de la part des enseignants. Notons toutefois que ces résultats ne peuvent représenter une vision objective

de toutes les situations scolaires vécues puisqu'elles sont dépendantes de la perception de l'élève à un moment donné de sa scolarité.

Pour les élèves français, ces résultats rejoignent ceux de Guimard et al. (2015) qui démontrent, dans leur étude, que « plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent plus et qu'ils expliquent davantage les choses difficiles » (Guimard et al., 2015, p.163).

Notons enfin que les élèves qui déclarent ne pas être contents de leur enseignant déclarent majoritairement ne bénéficier que « souvent » ou « jamais » de félicitations et d'encouragements. Ce constat est valable tant pour les élèves français que pour les élèves de San Diego. Nous pouvons donc conclure que la valorisation et les encouragements contribuent positivement à la relation élève – enseignant.

Par le biais de ces résultats, nous pouvons identifier des critères de mise en œuvre de la bienveillance (en lien avec notre première hypothèse de travail) qui s'exprime ici par les facteurs de valorisation et d'encouragement des élèves.

➤ Synthèse : Valorisation et encouragements – Points clés

- A la proposition « Mon professeur me félicite », 60.7 % des élèves français répondent par le positive (critères « toujours » ou « souvent) contre 83.2 % des élèves de San Diego.
- A la proposition « Mon professeur m'encourage même lorsque je n'arrive pas à faire quelque chose », 63.3 % des élèves français ont répondu par la positive (critères « toujours » ou « souvent »), contre 86.1 % des élèves de San Diego.
- La différence significative entre les réponses obtenues à ces deux propositions, dans les deux populations étudiées, peut, selon nous, être expliquée par une « culture » de l'encouragement et de la valorisation davantage présente aux Etats-Unis.
- Les élèves qui déclarent ne pas être contents de leur enseignant déclarent majoritairement ne bénéficier que « souvent » ou « jamais » de félicitations et d'encouragements. Ce constat est valable tant pour les élèves français que pour les

élèves de San Diego. Nous pouvons donc stipuler que la valorisation et les encouragements contribuent positivement à la relation élève – enseignant.

Lien avec la bienveillance :

- La bienveillance s'exprime ici au travers de la valorisation et de l'encouragement des élèves, même lorsqu'ils sont en difficulté. Nous pensons que ces deux comportements représentent des *feedbacks* nécessaires à une relation positive entre élèves et enseignants. Les élèves qui sont valorisés et encouragés pourraient ainsi ressentir un affect positif pour leur enseignant. Nous ferons, ultérieurement, le lien avec la motivation et la réussite.

6.3.2. Impact des encouragements sur les élèves

Après avoir étudié le ressenti des élèves quant aux valorisations et encouragements reçus, nous avons souhaité nous intéresser à l'impact de ces derniers sur leur vécu scolaire et plus précisément sur la confiance en soi et en ses capacités.

Pour ce faire, nous avons soumis une première proposition : « Quand mon professeur m'encourage, j'ai envie de travailler plus ». Par le biais de cette première question, nous souhaitons voir s'il existe un lien entre les encouragements reçus et la motivation des élèves. A cela, 85.2 % des élèves français et 90.1 % des élèves de San Diego ont répondu par la proposition « oui ». Nous pouvons donc valider l'hypothèse selon laquelle les encouragements représenteraient un facteur important de la motivation des élèves. Ces encouragements seraient ainsi un critère efficace de mise en œuvre de la bienveillance. Nous nous rapprochons d'ailleurs ici de la définition de la bienveillance de Hugonier (2010) qui décrivaient cette dernière comme étant une approche différenciée, souple et encourageante. Pour les élèves ayant répondu « non », nous pouvons penser qu'ils possèdent une motivation intrinsèque suffisamment développée pour ne pas prendre en considération ces encouragements pour leur travail ou, à l'inverse, qu'ils ne voient pas en eux une source de motivation extrinsèque suffisante.

Nous avons ensuite soumis aux élèves la proposition « Quand mon professeur m'encourage, j'ai l'impression que je réussis mieux ». A nouveau, les résultats semblent confirmer une forte corrélation entre encouragements et confiance en ses capacités puisque 84.2 % des élèves français et 87.1 % des élèves de San Diego ont répondu par la proposition « oui ».

Notons également que, parmi les élèves ayant répondu « oui » à cette question, 92.2 % des élèves français et 95.4 % des élèves de San Diego ont également répondu « oui » à la question précédente. Nous pouvons donc penser que les encouragements développent, à la fois la motivation des élèves mais aussi, par corrélation, leur confiance en leurs capacités. Nous pouvons simplifier cela en émettant l'hypothèse que les encouragements augmenteraient la motivation des élèves et que, en travaillant plus ou en fournissant plus d'efforts dans leur travail, les élèves auraient davantage le sentiment de réussir. Cette corrélation nous permet de valider notre troisième hypothèse de travail selon laquelle la bienveillance permet de développer la confiance en ses capacités des élèves.

Nous avons enfin soumis la proposition « Quand mon professeur m'encourage, cela me donne confiance en moi » aux élèves. A cela, 85.2 % des élèves français et 86.1 % des élèves de San Diego ont répondu par la proposition « oui ». Nous observons donc ici un lien évident entre encouragements et confiance en soi des élèves. A nouveau, nous pouvons confirmer notre troisième hypothèse de travail puisque la bienveillance (ici développée par le biais des encouragements) semble avoir un impact positif sur la confiance en soi des élèves.

Nous observons également une corrélation entre cette question et les deux précédentes puisque 87.8 % des élèves français et 89.6 % des élèves de San Diego ayant répondu « oui » à cette question, ont également répondu « oui » aux deux questions précédentes. A nouveau, nous pouvons simplifier cela en supposant que, en travaillant plus, les élèves ont davantage le sentiment de réussir et qu'ils ont donc davantage confiance en eux. Nous observons ainsi la mise en œuvre d'une sorte de boucle vertueuse en faveur des compétences socio-émotionnelles (confiance en soi et en ses capacités) des élèves. Les encouragements semblent donc essentiels dans la relation entre élèves et enseignants mais représentent également un facteur de mise en œuvre de la bienveillance au sein de cette relation.

Notons également que ces encouragements représentent une forme d'attention de la part de l'enseignant et que cela entre donc directement en considération dans le développement d'une relation positive entre élèves et enseignants. Comme le souligne Marsollier (2019),

La manifestation d'une bienveillance active contribue au contraire au bien-être cognitif et affectif de l'élève : un engagement significatif et attentif de l'adulte, une qualité de présence à l'élève, un soutien didactique et pédagogique de proximité et différencié, une aide à l'autoévaluation de ses erreurs, une prise en compte de ses besoins psychologiques fondamentaux et des exigences adaptées sont ainsi fondamentaux pour la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves. Ces attentions permettent non seulement l'acceptation et le respect des exigences de l'enseignant, mais elles soutiennent et stabilisent également l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et la résilience. Elles contribuent ainsi au développement des compétences psychosociales, une nécessité pour s'intégrer dans une société devenue complexe. (Marsollier, 2019, www.reseau-canope.fr).

Dans le rapport « Mission Bien-Être et Santé des Jeunes », les auteurs mettent en exergue le fait que nous devrions inscrire

la revendication explicite du bien-être au cœur de la formation de l'individu comme un droit. Être un élève n'est pas, ou n'est plus, refouler son être d'enfant, d'adolescent puis d'étudiant. Promouvoir la bonne santé et le bien-être consiste d'abord pour l'École à mettre en place les conditions les meilleures pour les apprentissages. [...] Bien plus que la gratification par les notes, le bonheur à l'école est palpable dans ce sentiment qu'il y a une correspondance entre les efforts consentis et les progrès constatés. Pas de bien-être sans fierté, sans l'estime des autres et de soi. [...] Le Conseil européen en 2001 puis la Commission européenne en 2007 ont affirmé que l'éducation

et la formation visaient l'épanouissement individuel, tout autant que la réussite de l'insertion dans la société. Le bien-être n'est pas une promesse ou une récompense. Il doit être accessible au quotidien. Le bien-être est bel et bien une condition et un objectif. (Moro et Brison, 2016, p. 4 – 5)

➤ **Synthèse : Impact des encouragements sur les élèves – Points clés**

- D'après les réponses obtenues de la part des élèves, nous constatons que, pour la majorité d'entre eux, les encouragements reçus de la part des enseignants semblent les pousser à travailler davantage, à les motiver dans leur travail scolaire. De fait, nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle les encouragements représenteraient un facteur important de la motivation des élèves. Ces encouragements seraient ainsi un critère efficace de mise en œuvre de la bienveillance.
- A la proposition « Quand mon professeur m'encourage, j'ai l'impression que je réussis mieux », nous observons des résultats similaires. A nouveau, nous pouvons supposer un lien positif entre encouragements et confiance en ses capacités.
- Nous observons également une relation entre ces deux aspects de l'impact des encouragements. Ces résultats nous permettent de penser que les encouragements augmenteraient la motivation des élèves et que, en travaillant plus ou en fournissant plus d'efforts dans leur travail, les élèves auraient davantage le sentiment de réussir.
- A la proposition « Quand mon professeur m'encourage, cela me donne confiance en moi », plus de 85 % des élèves (dans les deux systèmes scolaires) ont répondu par la proposition « oui ». Nous observons donc ici un lien évident entre encouragements et confiance en soi des élèves.
- A travers les résultats obtenus, nous pouvons supposer que, grâce aux encouragements et en travaillant plus, les élèves ont davantage le sentiment de réussir et qu'ils ont donc davantage confiance en eux. Nous observons ainsi la mise en œuvre d'une sorte de boucle vertueuse en faveur des compétences socio-émotionnelles (confiance en soi et en ses capacités) des élèves.

Lien avec la bienveillance :

- La bienveillance, traduite ici en geste professionnel par le biais des encouragements, permet de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (confiance en soi et en ses capacités) mais aussi leur motivation et leur investissement scolaire.
- La bienveillance, traduite par les encouragements fournis aux élèves, et donc de l'attention qu'ils leur accordent, permet de développer une relation positive entre élèves et enseignants.
- La bienveillance, par le biais des encouragements, permet de développer le bien-être général des élèves et leur épanouissement personnel.

6.3.3. Sentiment de justice

Nous avons ensuite interrogé les élèves quant au sentiment de justice ressenti. En effet, cette notion nous semble primordiale dans le développement d'une relation positive entre enseignants et élèves. D'après Debarbieux (2015), « la perception d'une faiblesse de la justice scolaire (au sens ici de l'application du règlement scolaire) est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école [voir aussi Debarbieux, 1999]. » (p. 14). De plus, d'après PISA (2015),

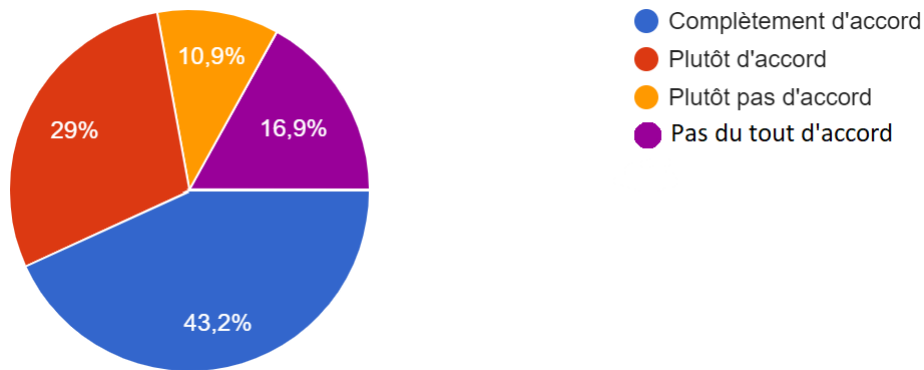
Quelque 20 % des élèves ont le sentiment au moins quelques fois par mois que leurs professeurs les traitent de façon injuste (qu'ils les punissent plus sévèrement ou qu'ils les ridiculisent ou leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes). Les élèves qui ont l'impression que leurs professeurs sont justes envers eux et les soutiennent dans leur apprentissage, et que la discipline règne en classe, se distinguent par un plus grand sentiment d'appartenance à l'école. (p. 118).

Nous avons ainsi soumis la proposition « Je trouve que mon professeur est juste avec moi » aux élèves. A cela, 43.2 % des élèves français ont répondu « complètement d'accord », 29 % « plutôt d'accord », 10.9 % « plutôt pas d'accord » et 16.9 % « pas du tout d'accord ». Les

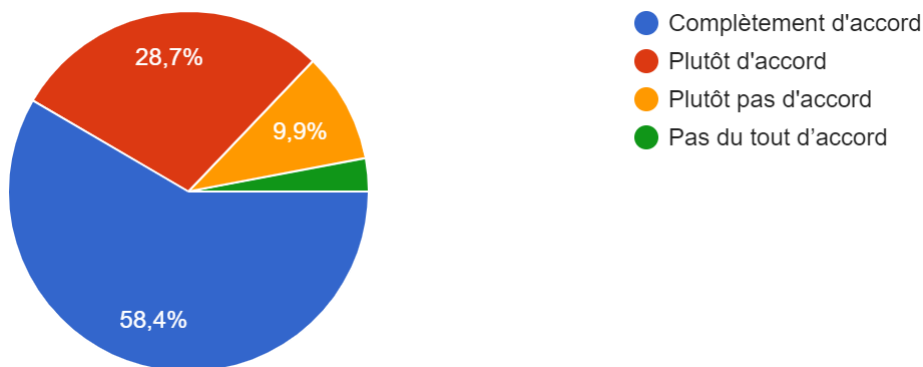
élèves de San Diego ont répondu à 58.4 % « complètement d'accord », 28.7 % « plutôt d'accord », 9.9 % « plutôt pas d'accord » et 3 % « pas du tout d'accord ».

« Je trouve que mon professeur est juste avec moi »

- Résultats obtenus pour les élèves français :



- Résultats obtenus pour les élèves de San Diego :



Nous constatons ici une nouvelle fois une différence significative entre les résultats obtenus entre les deux populations. En effet, les élèves français semblent ressentir davantage de sentiment d'injustice de la part des enseignants. Ces résultats sont confirmés par Duru-Bellat et Meuret (2009) qui met en évidence le fait qu'en France, environ 30 % des élèves ressentent de l'injustice en situation scolaire. Nous pouvons penser que cette différence peut être, en partie, expliquée par l'omniprésence des compétences socio-émotionnelles dans les écoles de San Diego (*Social Emotional Learning*). Les enseignants y sont amenés à suivre, tous les ans, des formations de sensibilisation à l'importance de ces notions. Ils construisent ainsi un « bagage » solide en termes de gestion de classe. Nous pouvons donc penser qu'étant davantage sensibilisés à l'importance d'entretenir une relation juste avec leurs élèves, ils sont

davantage enclins à réellement mettre en œuvre cette dernière au sein des classes. Notons également qu'en France, la notion de justice est absente du *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'Éducation* (2013) et de la circulaire de rentrée 2023. Finalement, nous pouvons dire que la notion de justice semble être un facteur essentiel à la construction d'une relation positive entre enseignants et élèves (en lien avec notre première hypothèse de travail). Nos résultats nous permettent de confirmer l'hypothèse mise en évidence par l'étude PISA (2015) qui montre que

Un environnement d'apprentissage sans injustice, ni problèmes de discipline, peut en particulier aider les adolescents à développer les compétences sociales dont ils ont besoin pour établir des relations gratifiantes avec leurs professeurs et leurs pairs. (p. 125)

Le sentiment de justice est d'autant plus important qu'il impacte également le vécu scolaire des élèves dans son intégralité

Les élèves estimant que leurs professeurs les traitent de façon injuste sont 1.8 fois plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école que ceux qui ne perçoivent aucun comportement injuste de la part de leurs professeurs. (PISA, 2015, p. 129)

En conclusion, nous pouvons lire dans ce rapport que

À l'âge de 15 ans, de nombreux élèves sont très sensibles aux comportements injustes de leurs professeurs envers eux ; or cette injustice perçue peut affecter leur sentiment d'appartenance et leur engagement à l'école. Il pourrait être utile de mettre l'accent, dans les programmes de formation des enseignants, sur les compétences de communication, la capacité de gérer les problèmes comportementaux et les approches pédagogiques afin de les aider à établir des relations positives avec leurs élèves et à les soutenir. Les établissements d'enseignement peuvent également envisager de

solliciter régulièrement l'avis des élèves sur la qualité du climat d'apprentissage et les relations qu'ils entretiennent à l'école. (PISA, 2015, p. 130)

Nos résultats entrent ici en concordance avec les conclusions de l'étude PISA (2015) et confirment celles-ci. En effet, d'après notre recherche, les élèves de San Diego pourraient ressentir moins d'injustice de la part de leurs enseignants parce que ces derniers seraient davantage formés et sensibilisés aux problématiques liées aux notions de justice scolaire.

➤ Synthèse : Sentiment de justice – Points clés

- La notion de justice semble essentielle à une relation positive entre élèves et enseignants. En effet, cette dernière est « un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école ».
- La notion de justice, dans sa perception par les élèves (sentiment d'être traité de manière juste, d'être soutenu dans les apprentissages, etc.) est liée positivement au sentiment d'appartenance à l'école.
- A la proposition « Je trouve que mon professeur est juste avec moi », 87.1 % des élèves de San Diego et 72.2 % des élèves français répondent de manière positive (critères « complètement d'accord » ou « plutôt d'accord »).
- La différence entre les résultats obtenus pour les deux systèmes éducatifs peut être, en partie, expliquée par l'omniprésence des compétences socio-émotionnelles dans les écoles de San Diego (*Social Emotional Learning*). Les enseignants y sont sensibilisés par le biais de nombreuses formations qui leur permettent de développer un « bagage » solide en termes de gestion de classe. Nous pouvons donc penser qu'étant davantage sensibilisés à l'importance d'entretenir une relation juste avec leurs élèves, ils sont davantage enclins à réellement mettre en œuvre cette dernière au sein des classes.

Lien avec la bienveillance :

- La bienveillance, traduite ici par une attitude « juste » de la part de l'enseignant, semble être un facteur essentiel à la construction d'une relation positive entre eux et leurs élèves.

- La bienveillance, par le biais du sentiment de justice, permet de développer le bien-être général des élèves et participe à la réalisation de soi. Elle favorise également la mise en œuvre des compétences socio-émotionnelles de ces derniers.
- Grâce aux relations positives que le sentiment de justice induit, la bienveillance permet « d'une part, à vivre et ressentir, à l'école, du plaisir, de la satisfaction, du bonheur et, d'autre part, au processus d'accomplissement ou de réalisation de soi de l'élève. » (Espinosa, Rousseau et St-Vincent, 2023, p. 226)

6.3.4. Conclusions sur les relations entre élèves et enseignants

En conclusion, nous avons vu dans cette partie que la relation entre élève et enseignants représente un axe de travail essentiel pour la mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes mais aussi au développement des compétences socio émotionnelles des élèves.

D'après PISA (2015),

Pour les enseignants, cela implique d'expliquer des attentes claires, concrètes et réalistes à propos de la performance pour amener les élèves à avoir confiance en eux-mêmes et en leur efficacité. Lorsque les enseignants les aident à se fixer des objectifs réalistes d'apprentissage, les élèves sont plus susceptibles de définir et de vivre la réussite dans leurs propres termes, quelles que soient leurs notes ou celles des autres élèves (Ormrod, 2014). [...] Selon des recherches en neurosciences, même les brèves émotions négatives à l'école (par exemple, la peur suscitée par le fait qu'un enseignant semble en colère) peuvent exacerber l'anxiété des élèves liée aux contrôles et à l'étude (Raufelder et al., 2016). (PISA, 2015, p. 89)

Nous avons vu que la qualité de la relation entre élèves et enseignants influe sur la motivation et la confiance en soi des élèves. Ainsi, grâce à nos recherches qui corroborent les résultats de l'étude PISA (2015), nous pouvons conclure qu'une relation positive impacte positivement le bien-être et les compétences socio-émotionnelles des élèves (motivation, confiance en soi et

en ses capacités, estime de soi, etc.). A l'inverse, une relation négative entrainera des répercussions négatives sur les élèves et leur vécu scolaire (augmentation du stress, de l'anxiété, perte de confiance en soi, etc.). Nous voyons donc ici l'importance de la relation entre élèves et enseignants mais également la nécessité, pour ces derniers, de réfléchir à leur pratique afin de mettre en œuvre une réelle relation bienveillante.

Finalement,

Dans la perspective du bien-être psychologique, si les relations positives avec les autres contribuent au bien-être de l'individu et participent à la réalisation de soi, nous pouvons bien sûr penser que ces relations sont centrales dans le bien-être de l'élève à l'école. [...] Si elles [les relations entre élèves et enseignants] sont positives, ces relations participent effectivement, d'une part, à vivre et ressentir, à l'école, du plaisir, de la satisfaction, du bonheur et, d'autre part, au processus d'accomplissement ou de réalisation de soi de l'élève. (Espinosa, Rousseau et St-Vincent, 2023, p. 226)

Nos recherches ont permis de mettre en évidence l'importance de ces notions et corroborent les idées développées par Espinosa, Rousseau et St-Vincent (2023). En lien avec la bienveillance, nous concluons de la nécessité de prendre en compte les sentiments des élèves (peur, stress, anxiété, etc.) (définition de la bienveillance de Gausse, 2013), de manière à laisser transparaître la bienveillance au sein de la relation élève – enseignant. Notons également le lien évident avec le bien-être puisque la bienveillance, dans sa définition, vise le bien et le bonheur d'autrui (CNRTL ; Cléro, 2004 ; Chalmel, 2018) et traduit une valeur positive (Reto, 2018).

6.4. Ressenti des élèves

Dans la continuité de cette partie, il nous a semblé primordial d'interroger les élèves sur ce qu'ils ressentent à l'école. En effet,

L'école n'est pas seulement le lieu où les élèves acquièrent des compétences académiques, c'est aussi là que les enfants développent nombre des compétences sociales et affectives dont ils ont besoin pour s'épanouir. Les établissements d'enseignement qui promeuvent de la sorte le développement des enfants aident les élèves à prendre leur destin en main et à retirer de la satisfaction de leur vie. L'école peut aider les élèves à améliorer leur résilience face à l'adversité, à tisser des liens avec ceux qui les entourent et à nourrir leurs ambitions pour l'avenir. En d'autres termes, la vie à l'école est cruciale pour le bien-être. (PISA, 2015, p. 17).

De plus, comme le développe le Conseil de l'Europe, « Bien-être et réussite scolaire sont étroitement corrélés : le bien-être est en effet une condition préalable indispensable à la réussite et la réussite est essentielle au bien-être. » (www.coe.int). Le Conseil de l'Europe développe également l'idée selon laquelle

Le bien-être à l'école est important, car les écoles ont un rôle essentiel à jouer pour aider les élèves à faire des choix de vie sains et à comprendre l'influence de leurs choix sur leur santé et leur bien-être. L'enfance et l'adolescence sont des périodes déterminantes pour le développement d'attitudes durables qui auront une incidence sur le bien-être personnel et les choix de vie. Les compétences sociales et émotionnelles ainsi que les connaissances et les comportements que les jeunes acquièrent en classe leur permettent de développer leur résilience et déterminent la façon dont ils géreront leur santé physique et mentale tout au long de leur vie. (www.coe.int, s.d.)

Nous comprenons donc aisément que le ressenti des élèves face à l'école est une question primordiale dans la compréhension de leur bien-être (qui est directement relié à la bienveillance dans la définition du *care* de Finch et Groves (1983)).

Nous avons, en premier lieu, interrogé les élèves sur leurs impressions quant au travail scolaire, par le biais de la proposition « Je travaille trop à l'école ». A cela, 71 % des élèves français et 72.3 % des élèves de San Diego ont répondu « non ». Nous pouvons relier ces résultats à ceux observés précédemment. En effet, nous pouvons penser que, puisque les élèves aiment venir à l'école et apprendre de nouvelles choses, ils ne voient pas le travail et les efforts à fournir comme un élément négatif de leur scolarité. Ces ressentis positifs, mis en lien avec la définition de la bienveillance dans le texte commun de la FCPE / la FNAME et la FNAREN, nous permet de confirmer notre deuxième hypothèse de travail : la bienveillance semble bel et bien nécessaire à l'acte d'apprendre. Notons toutefois que près de 30 % des élèves déclarent trop travailler à l'école et ce, dans les deux systèmes éducatifs observés. Nous pensons que ces résultats peuvent être reliés au pourcentage d'élèves en difficultés. En effet, d'après l'OCDE (2016), en France, 22 % des élèves interrogés dans l'étude PISA (2012) étaient en difficultés en mathématiques, 19 % l'étaient en compréhension de l'écrit, 19 % en sciences et 13 % dans les trois matières étudiées. Ces pourcentages sont sensiblement similaires pour les élèves américains. Nous pouvons penser que l'impression de « trop travailler » peut-être reliée aux difficultés rencontrées par les élèves. De fait, les élèves en difficultés scolaires ont à fournir davantage de travail et d'efforts pour atteindre les objectifs fixés par les enseignants. Nous pouvons également penser que, pour certains élèves, le manque de motivation peut expliquer le sentiment de devoir « trop » travailler. De plus, les difficultés des élèves peuvent être mises en relation avec leur vécu personnel. En effet, il semble nécessaire, du point de vue psychologique, de

prendre en compte la dimension subjective de l'enfant, considéré non pas seulement comme un élève, mais aussi et un surtout comme une personne dans sa dynamique globale. Ce point de vue est fondamental dans la mesure où il permet de penser les difficultés de l'enfant non seulement dans la dimension des apprentissages et de leurs aléas, ce qui risquerait de réduire la problématique de l'échec scolaire à la dimension

d'un dysfonctionnement cognitif, sans lien avec sa problématique subjective, mais aussi dans celle d'une prise en compte de la vie de l'enfant en relation avec l'ensemble de sa vie psychique et son environnement familial et social. (Cognet et Marty, 2013, p. 9 – 10)

Cette tendance se confirme lorsque nous proposons aux élèves la phrase « Il y a trop de devoirs à faire à la maison ». 57.9 % des élèves français et 82.2 % des élèves de San Diego ont répondu « non ». Nous observons ici une différence importante entre les réponses obtenues dans les deux systèmes éducatifs. De plus, le nombre d'élèves répondant « oui » est très important, en France en particulier. Nous pouvons penser que la perception des devoirs est relativement « négative » en France, en comparaison à San Diego, car les journées de classe sont plus longues et que les devoirs viennent s'ajouter à des journées déjà bien chargées pour les élèves français. En effet, en France une journée de classe dure 5h30, à laquelle viennent s'ajouter d'éventuelles APC (activités pédagogiques complémentaires), activités périscolaires, etc. De fait, les devoirs peuvent être perçus comme étant trop nombreux / trop longs. En comparaison, à San Diego, une journée de classe dure 3 heures en maternelle, 3.8 heures du CP au CE2 et 4 heures du CM1 à la Terminale¹⁴. De plus, il est spécifié, sur le site internet du San Diego Unified School District que les devoirs ne doivent pas excéder 20 minutes de travail en CP et CE1 puis, entre 30 minutes et 1 heures du CE2 à la 6^{ème}. Il est également indiqué que les devoirs ne doivent pas prendre le dessus sur le sommeil ou la santé des élèves. En ce sens, Harris Cooper (professeur en psychologie) conseille la règle des 10 minutes : il s'agit d'augmenter de 10 minutes la durée des devoirs par soir, à chaque niveau de l'école élémentaire. Il montre également la corrélation positive entre les devoirs et la réussite scolaire mais nuance ces propos en mettant en évidence la contre-productivité d'une trop grande quantité de devoirs sur les résultats et performances scolaires des élèves.

Nous souhaitons tout de même nuancer ces résultats. En effet, nous ne pouvons être certains de l'origine de ces réponses. De fait, certains enseignants ne donnent pas de devoirs, d'autres ne donnent que des révisions alors que d'autres encore demandent aux élèves de réaliser des

¹⁴ Référence : https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_14.asp

exercices écrits à la maison. Notons ici que, malgré l'interdiction légale de donner des devoirs écrits aux élèves d'école primaire en France (circulaire du 29 décembre 1956 : « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe »), de nombreux enseignants y ont encore recours. En Californie, les devoirs constituent

une partie importante du programme éducatif des élèves des écoles de la ville de San Diego et qu'ils doivent être donnés régulièrement. Les devoirs doivent aider les élèves à devenir des apprenants autonomes et indépendants et à améliorer leurs résultats scolaires. Les devoirs doivent être adaptés au niveau de développement de l'élève et serviront à enrichir, renforcer et prolonger les expériences scolaires. [...] Chaque école élaborera un plan de travail à domicile afin de garantir la mise en œuvre complète et adéquate de cette politique. Il incombe à chaque enseignant de comprendre le plan de l'école et d'y participer. [traduction personnelle]

www.chesterton.sandiegounified.org

6.4.1. Ressentis négatifs et anxiété scolaire

A l'école, les élèves peuvent être confrontés à des situations qui induisent des ressentis négatifs (mauvaises relations entre pairs, avec les enseignants, anxiété, etc.) comme nous avons pu le voir précédemment. Ils peuvent également induire ces ressentis en développant une pression personnelle (envie de bien faire, de ne pas se tromper, d'être le meilleur, etc.). Ces ressentis peuvent conduire les élèves à développer un véritable « stress scolaire », défini par Lempp en 1983 comme étant « l'effet global de tous les facteurs de stress liés à l'école et qui agissent sur l'enfant » (Reinhard et Ott, 1994, p. 108). De plus,

Selon la plupart des recherches, le stress scolaire influence les trois variables de l'environnement éducatif de façon assez égale : l'adaptation émotionnelle des élèves, leur comportement, leur performance académique (Kaplan et al, 1994, 2005). Les recherches montrent dans leur ensemble que les progrès académiques sont souvent

affectés à la fois par le stress scolaire (school-related stress) et par la pression que les élèves se mettent eux même vis-à-vis des résultats ou qu'ils perçoivent chez leurs parents, leurs éducateurs et même leurs pairs (Zakari, Walburg, & Chabrol, 2008). (Prokofieva et al., 2017, p. 2)

Etant donné leur importance dans la mise en œuvre du bien-être des élèves, nous avons souhaité étudier ces ressentis à travers différents aspects.

La peur de décevoir est une crainte fréquente chez les élèves. La pression sociale, parentale ou émanant de l'école peuvent créer une réelle crainte chez les élèves. Pour Faure (2020), « la peur de décevoir naît des espoirs placés sur eux, pas de leurs facultés à réussir ou non » (p. 5). Cette « pression » ressentie peut amener l'élève à développer une réelle anxiété scolaire et créer un blocage dans les apprentissages.

Nous avons d'abord demandé aux élèves s'ils ont peur de décevoir leurs parents s'ils ne réussissent pas. A cela, 71.6 % des élèves français et 61.4 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Par ce résultat, nous pouvons penser que les élèves ressentent une grande pression dans leurs apprentissages (pression induite par les parents ou par eux-mêmes pour faire « plaisir » à leurs parents, correspondre à ce que ces derniers attendent d'eux). Notons tout de même qu'il semblerait que les élèves de San Diego ressentent légèrement moins de pression familiale. D'après Jalley (2000), du point de vue psychanalytique, « l'enfant perçoit l'exigence de réussite comme un impératif social propagé tant par l'école que par le discours parental. Souvent l'emprise maternelle offre le point d'ancrage d'une véritable « anorexie scolaire », et parfois de réelles maladies psychosomatiques. » (p. 429). Notons également, qu'en France, la pression familiale serait dépendante du milieu social des élèves :

(...) les parents mettent de plus en plus de pression sur l'école et accroissent les demandes qu'ils formulent à l'endroit des acteurs de l'école. Ils ont des attentes élevées face à la réussite (scolaire et sociale) de leur enfant et estiment que l'école doit l'assurer puisqu'elle en est responsable. Toutefois, la pression des parents est ressentie différemment selon les milieux sociaux d'appartenance. Dans les milieux plus

favorisés, la pression porte sur la réussite scolaire. Par contre, dans les milieux socialement moins favorisés, la pression des parents s'axe davantage vers le développement chez l'enfant de ses habiletés sociales, psychologiques et d'apprentissage plutôt que scolaires. (Brassard et Brunet, 2004, p. 72)

La relation des enfants avec leurs parents est un facteur déterminant de leur bien être à l'école. En Effet,

De nombreux auteurs s'accordent d'ailleurs à reconnaître que les interactions des élèves avec leurs parents influent sur leurs résultats scolaires, leurs aspirations, leurs attitudes et leur santé psychologique (Fan et Williams, 2010 ; Hill et Tyson, 2009 ; Juang et Silbereisen, 2002 ; Kaplan, 2013). Les activités que les parents font avec leurs enfants, les ambitions qu'ils nourrissent pour leur avenir, et les comportements et les attitudes qu'ils leur font adopter, comptent tous parmi les facteurs associés au bien-être psychologique des élèves (Marchant, Paulson et Rothlisberg, 2001 ; OCDE, 2012 ; Parker et al., 1999 ; Shumow et Lomax, 2002). Les parents jouent aussi un rôle majeur pour aider leurs enfants à réussir à l'école ; ils sont après tout leurs premiers professeurs et rempliront cette fonction très longtemps. (PISA, 2015, p. 158)

Ainsi, les interactions entre les enfants et leurs parents semblent essentielles au bien-être des élèves, mais les parents jouent également un rôle primordial dans le développement des compétences socio-émotionnelles de ces derniers et dans l'acquisition des codes sociaux qui leur permettront de favoriser des relations sociales positives (avec leurs pairs ou leurs enseignants par exemple). D'après l'étude PISA (2015),

Il est possible aussi qu'en parlant avec leurs enfants et en mangeant avec eux régulièrement, les parents donnent en exemple des comportements sociaux qui aident leurs enfants à améliorer leurs facultés de communication et leurs compétences

sociales, ce qui les amène à avoir plus confiance en eux et à être plus satisfaits de leur vie (Bandura, 1977. Cité par PISA, 2015, p. 166)

L'intérêt des parents pour les études de leurs enfants est également un élément central puisque nous pouvons penser que plus les parents accordent d'importance à l'école, plus les élèves seront enclins à s'engager dans les activités et à être motivés à l'idée de réussir. A l'inverse, si les parents ne montrent que peu d'intérêt pour l'école ou s'ils émettent un discours « négatif » envers l'école, cela pourrait créer une sorte de « conflit d'intérêt » dans lequel l'enfant devrait « choisir son camp ». Il serait, dès lors, possiblement moins motivé et pourrait développer une relation négative à tous les aspects liés à l'école.

Par les activités auxquelles ils se livrent à la maison et à l'école, les parents expriment leurs valeurs ainsi que les ambitions et les préoccupations qu'ils ont pour leur enfant, en général, et pour sa réussite scolaire, en particulier. Toutefois, ce que les parents disent à leurs enfants et la façon dont ils leur expriment leur affection et leur intérêt, et dont ils les aident à avoir de bons résultats scolaires, sont en fin de compte interprétés par leurs enfants. (PISA, 2015, p. 166).

Mais nous trouvons également l'idée, dans cette étude, que

La mesure dans laquelle les élèves ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à eux et à leur vie à l'école peut influencer sur l'importance qu'ils attachent à leur scolarité, sur les objectifs qu'ils se fixent et sur les efforts qu'ils déploient pour apprendre – autant d'aspects susceptibles d'avoir une incidence sur leur performance et leur motivation à l'idée de réussir à l'école (d'Ailly, 2003 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Grolnick et al., 1991). Leur perception de cet intérêt peut aussi être en lien avec la mesure dans laquelle ils ont le sentiment que leurs parents les apprécient, s'en occupent et les aiment en général (McNeely et Barber, 2010), ce qui est susceptible d'influer sur leur degré de satisfaction à l'égard de leur vie. [...] Elle suggère que

l'intérêt des parents protège contre l'échec scolaire, sans nécessairement être aussi efficace pour garantir la réussite scolaire. (PISA, 2015, p. 167)

Pour que les parents puissent se sentir impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants, il nous semble essentiel que de réelles relations soient développées entre tous les acteurs afin d'œuvrer, ensemble, pour le bien-être des enfants dans le cadre d'une co-éducation efficace. Nous nous rapprochons ici de la définition de la bienveillance de Perrotin (2010) qui parlait de l'implication des sujets, de Reto (2018) qui mettait l'accent sur la réhumanisation des relations où chacun occupe une place précise, mais surtout la définition de la CNIRE (2014) qui évoquait une communauté éducative où chacun devient acteur. Nous trouvons également confirmation de cette idée dans l'étude PISA (2015),

Divers éléments montrent que les politiques et les pratiques scolaires visant à accroître la participation des parents favorisent l'adoption par les élèves de comportements et d'attitudes positifs à l'école (Avvisati et al., 2014 ; Berlinski et al. 2016 ; Dizon-Ross, 2016). L'implication des parents a le mérite non seulement de renforcer l'appui à l'apprentissage de leur enfant, mais également de responsabiliser davantage les systèmes d'éducation. (PISA, 2015, p. 168)

Finalement, cette étude amène plusieurs préconisations dont le fait que,

Les enseignants peuvent être encouragés à accueillir tous les parents en tant que partenaires pédagogiques, en particulier ceux issus de milieux défavorisés dont les enfants ont le plus besoin de leur soutien pour réussir à l'école et dans la vie. Au travers de leur engagement dans la scolarité de leur enfant, les parents peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage propice à la réussite scolaire et au bien-être de tous les élèves. (PISA, 2015, p. 172)

Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils ont peur de décevoir leur enseignant s'ils ne réussissent pas. Cette fois, les résultats sont plus nuancés. En effet, 59 % des élèves français et 46.5 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Même si ces résultats sont moins élevés que ceux observés à la question précédente, nous pouvons voir que la pression ressentie est quand même très importante puisqu'elle concerne plus d'un élève sur deux en France. A nouveau, cette crainte de décevoir peut-être induite par la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant mais aussi par un stress que les élèves induisent eux-mêmes.

Notons également que 72.5 % des élèves français et 72.6 % des élèves de San Diego qui déclarent avoir peur de décevoir leurs parents déclarent également avoir peur de décevoir leur enseignant. Nous pouvons donc penser que cette crainte est liée à l'idée de décevoir un adulte « référent » et important dans leur vie.

Ces résultats sont révélateurs de la peur d'échouer ressentie par les élèves. Nous voyons donc la nécessité de développer la bienveillance en classe, mais aussi dans la relation avec les parents pour que tous les acteurs puissent œuvrer en faveur du bien-être des élèves. Nous observons également l'importance de la définition de la bienveillance d'Aobandea (2018) qui mettait en exergue la notion de sécurisation, que nous concevons ici comme nécessaire à la sécurité psychologique des élèves. Nous faisons également un lien évident entre ces résultats et la nécessité de développer une approche encourageante pour les élèves (définition de la bienveillance de Huggonier, 2010). Dans les définitions de la CNIRE et des fédérations, les notions d'enseignement positif, d'absence d'humiliation, de justice, de valorisation et d'accompagnement respectueux sont également primordiales puisqu'elles semblent être un axe intéressant qui pourrait permettre de réduire l'anxiété de déception des élèves. Notre troisième hypothèse de travail entre en concordance avec cela puisque la bienveillance (comme sus-définie), permet de développer la confiance en soi des élèves et leur sentiment de bien-être à l'école, de manière à diminuer les sources d'anxiété.

Pour les enseignants, il nous semble essentiel de créer une relation de confiance avec les élèves de manière à diminuer l'anxiété ressentie par ces derniers. D'après Farcy,

Quand il donne la parole à un élève, il est important qu'elle soit valorisée par un mot d'encouragement, même si elle est erronée ou hors sujet, sinon les élèves auront plus de difficultés ensuite à lever la main de peur de décevoir le professeur et surtout de se

faire ridiculiser par les camarades. Les enfants en effet réagissent toujours en fonction du jugement du professeur, et souvent de manière beaucoup plus extrême, voire cruelle. Il n'est pas rare qu'une mauvaise réponse entraîne les moqueries des autres si le professeur en a mis en avant la fausseté. (Farcy, 2008, p. 98).

Il est également important que les élèves comprennent que tout le monde a le droit de commettre des erreurs, que personne ne détient le savoir complet, et que l'erreur / le fait de ne pas savoir, fait partie intégrante de l'apprentissage. Pour Farcy (2008), « L'aveu de ses lacunes n'est donc pas un frein à l'acquisition de la confiance des élèves ; au contraire la sincérité est souvent très bien accueillie par les élèves et leur sert de modèle structurant. » (p. 98). Dans l'étude PISA (2015),

Les élèves doivent souvent cette anxiété à leurs réactions aux erreurs qu'ils commettent – ou qu'ils craignent de commettre – et à leur interprétation de ces erreurs. Ils considèrent que leurs erreurs sont la preuve qu'ils ne sont pas suffisamment intelligents. Les enseignants doivent apprendre à aider les élèves à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et leur montrer ce qu'ils peuvent faire pour surmonter leurs faiblesses ou tenter d'y remédier. (PISA, 2015, p. 237)

Au sein des familles, il nous semble important de rappeler que les enfants ont le temps d'apprendre à leur rythme, en fonction des capacités de chacun, et que les programmes scolaires français ont été construits en ce sens, par une logique de cycle d'apprentissage.

Nous avons ensuite étudié les ressentis des élèves face aux notes et à l'évaluation. Comme nous l'avons vu précédemment, la culture de la note est très présente en France et l'évaluation sommative est une pratique récurrente au sein des classes. De plus,

Pour avoir une meilleure compréhension de la notion de bien-être des enfants à l'école, il nous semble indispensable de bien appréhender l'un des facteurs qui est susceptible de le compromettre : la pression évaluative, car il est unanimement

reconnu dans la littérature scientifique que la pression sur les résultats est génératrice de stress (George, 2002). (Prokofieva et al., 2017, p. 1)

Nous comprenons que l'école est le miroir d'une société exigeante qui met en avant l'excellence, la performance et la compétition. De facto, les élèves sont impactés par cette « course » à l'excellence et peuvent être amenés à développer un stress scolaire constant lié à la pression de la notation et de l'évaluation sommative.

Le stress lié à l'examen et des attentes élevées sur la performance scolaire, peuvent créer des sentiments négatifs vis à vis de l'école et provoquer le rejet de cet environnement perçu comme hostile, créer une stratégie de l'évitement et devenir une des raisons de l'absentéisme à l'école (Kaplan et al., 1994) ainsi que produire les différentes formes de stigmatisation et constituer une des causes du décrochage des élèves en France (Merle, 2012). (Prokofieva et al., 2017, p. 2).

En comprenant que les évaluations et la notation peuvent avoir un réel impact négatif sur les élèves, sur leur ressenti, sur leur vécu scolaire et sur leur bien-être à l'école, nous comprenons aussi que

Le thème du stress d'évaluation scolaire est très complexe compte-tenu des multiples dimensions qui l'influencent : sociale, sociétale, psychologique, éducative ainsi que neurophysiologique et biologique. Comprendre ce phénomène est un enjeu majeur revêtant une grande importance pour de multiples acteurs de la communauté éducative dans le but de favoriser le bien-être des élèves à l'école. [...] Pourtant le nombre des évaluations à l'école ne cesse d'augmenter et ces évaluations produisent du stress et créent un mal-être à l'école. (Prokofieva et al., 2017, p. 9).

Nous avons commencé par interroger les élèves quant à leur crainte des notes. A la question « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes », 72.1 % des élèves français et 63.4 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Nous observons donc qu'une très large majorité des élèves

ressent un sentiment négatif (ici, la peur) vis-à-vis de la notation. Ce constat est d'autant plus intéressant que nous savons que la « note » n'est que le constat de l'état d'une connaissance à un moment donné. Nous gardons également à l'esprit qu'elle peut être influencée par la constante macabre que nous avons étudiée précédemment. En effet, d'après cette dernière, les notes attribuées par les enseignants suivraient une courbe de Gauss. De fait, environ un tiers des élèves obtiendrait des notes « faibles », un tiers des notes « moyennes » et un tiers des notes « élevées ». Nous retrouvons, dans cette courbe, des similitudes avec nos résultats : environ 72 % des élèves français déclarent avoir peur d'obtenir de mauvaises notes. Si nous comparons cela à la courbe de Gauss de la constante macabre, nous retrouvons environ les deux tiers (67 %) de notes « faibles » ou « moyennes » induites par cette dernière.

Nous pouvons donc penser que les élèves voient en la note une réelle « sanction » de laquelle ils ont peur. La question de la notation entrerait donc en concordance avec notre première hypothèse de travail et représenterait un critère qui permettrait de mettre en œuvre la bienveillance de manière efficace (si elle est pensée de manière efficace et bienveillante par l'enseignant, de manière à écarter l'anxiété de la note ressentie par les élèves, par le biais de l'évaluation continue ou de l'évaluation par contrat de confiance (Antibi, s.d.) par exemple). Cette idée est confirmée par l'étude PISA qui montre que

des relations négatives entre élèves et enseignants peuvent fragiliser la confiance des élèves et accroître leur anxiété. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont ainsi environ 60 % plus susceptibles d'être très tendus quand ils étudient pour un contrôle, et environ 29 % plus susceptibles de se sentir très angoissés pour un contrôle même s'ils sont bien préparés, s'ils ont le sentiment que leur professeur pense qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont en réalité. (PISA, 2015, p. 41).

Nous avons ensuite interrogé les élèves sur leur ressenti de stress ou de peur lors des situations évaluatives. Ainsi, à la proposition « Quand je dois faire une évaluation, je me sens stressé, j'ai peur », 70.5 % des élèves français et 58.4 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Nous observons donc à nouveau que la situation d'évaluation sommative est source de stress et de sentiments négatifs pour les élèves. Comme le développe l'étude PISA (2015),

ce n'est pas la fréquence des tests, mais plutôt la mesure dans laquelle les élèves perçoivent ces tests et autres travaux scolaires comme une menace qui détermine leur degré d'anxiété (voir le chapitre 4). Les évaluations plus fréquentes qui sont relativement faciles au début, mais dont le degré de difficulté va croissant, peuvent renforcer les compétences et le sentiment de maîtrise des élèves ; il en va de même pour les tâches et les contrôles sans enjeu qui permettent aux élèves d'exploiter leurs compétences avant de passer un examen déterminant. (PISA, 2015, p. 238).

Notons toutefois que nous observons une différence significative entre les deux populations étudiées. Il semblerait que les élèves de San Diego soient moins stressés par l'évaluation que les élèves français. Nous pouvons relier ces résultats à la culture de l'évaluation dans le système scolaire californien. En effet, à San Diego, les élèves sont très régulièrement entraînés à la passation des évaluations et ce, dès le plus jeune âge. Par le biais de ces entraînements, les élèves apprennent à « dédramatiser » ces moments et pourraient donc être plus sereins lors des passations. Ajoutons également que, dans le système scolaire californien, les élèves bénéficient toujours de la possibilité de se « rattraper » s'ils obtiennent une « mauvaise » note (exception faite des évaluations standardisées de l'Etat). Comme le temps d'évaluation est ainsi porteur de moins de pression, nous pouvons penser que les élèves se sentent moins stressés et sont davantage sereins que les élèves français.

Nous remarquons également que 81.8 % des élèves français et 76.6 % des élèves de San Diego qui ont peur d'avoir de mauvaises notes déclarent également se sentir stressé ou avoir peur lors des évaluations. Nous pouvons donc penser que cette dernière, et la note qui en découle, est vue comme un élément négatif pour les élèves et qu'elle peut être vécue comme une véritable sanction plutôt qu'un élément marquant l'état de leurs connaissances à un moment donné.

Pour ces deux questions, et la première en particulier, nous observons toutefois que les résultats varient entre la France et San Diego. Ces différences peuvent être expliquées par une différence culturelle puisque le système scolaire français a historiquement toujours été très

centré sur la note et l'évaluation tandis que le système scolaire californien est davantage tourné vers la valorisation et les feedbacks.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux situations de compétition. En effet, nous savons que la comparaison entre pairs est très importante chez les élèves et que,

La position sociale de l'élève parmi ses pairs comme étant un plus ou moins bon élève s'avère significativement associée et de manière non négligeable à son bien-être émotionnel, et plus précisément aux différentes peurs qu'il peut éprouver à l'égard de son avenir scolaire et professionnel. (Vignoli et Mallet, 2012, p. 273)

Nous avons soumis la proposition suivante aux élèves : « J'ai peur d'être moins bon que mes camarades ». 49.7 % des élèves français et 40.6 % des élèves de San Diego ont répondu « oui » à cela. Nous voyons ainsi que la pression sociale, la pression des pairs et la comparaison avec ceux-ci semble impacter presque un enfant sur deux en France. A San Diego, ces résultats sont légèrement plus faibles mais restent tout de même élevés. Nous pouvons penser que cette crainte peut être un aspect sur lequel les enseignants peuvent travailler afin de rendre la bienveillance effective au sein des classes (première hypothèse de travail) et également développer la confiance en soi des élèves (troisième hypothèse de travail).

Nous avons ensuite étudié le lien entre compétition et stress. A la proposition « Quand mon professeur nous met en compétition, je me sens stressé », 72.7 % des élèves français et 47.5 % des élèves de San Diego ont répondu par la positive. Nous observons donc que les situations de compétition entraînent un effet davantage négatif sur les élèves français que sur les élèves de San Diego. Nous remarquons également un lien de corrélation entre la peur d'être moins bon que ses camarades et le ressenti de stress en situation de compétition. En effet, 81.3 % des élèves français et 70.7 % des élèves de San Diego qui ont peur d'être moins bon que leurs camarades déclarent également ressentir du stress en situation de compétition. A nouveau, nous pouvons voir ici un axe de travail pour les enseignants qui permettrait de mettre en œuvre la bienveillance de manière efficace.

Nous pouvons penser que les résultats plus faibles pour les élèves de San Diego peuvent être expliqués par la culture du système scolaire. En effet, dans ce dernier, la compétition est vue comme un élément « positif » qui permet de développer les *soft-skills* des élèves, leur permet

d'apprendre à résoudre des problèmes, à les aider à être plus à l'aise lors des évaluations, à intégrer des écoles prestigieuses ou à obtenir des bourses de scolarité, leur donne le goût de l'effort pour progresser, du dépassement de soi et de la réussite, à identifier leurs forces, à accepter l'échec ou encore à développer leur intérêt pour l'apprentissage (et donc augmenter leur motivation). Ces compétitions sont très présentes dans la culture scolaire américaine : compétitions sportives, de mathématiques, de sciences, d'orthographe ou encore de robotique (en plus des situations au sein des écoles ou des classes). Elles sont très souvent liées à des cérémonies de récompense qui représentent des temps forts de la vie scolaire.

➤ **Synthèse : Ressenti négatif et anxiété scolaire – Points clés**

- A la proposition « Je travaille trop à l'école », plus de 70 % des élèves interrogés ont répondu « non ». Nous pouvons ici supposer, à grâce à ces résultats et aux constats précédents, que, puisque les élèves aiment venir à l'école et apprendre de nouvelles choses, ils ne voient pas le travail et les efforts à fournir comme un élément négatif de leur scolarité.
- La peur de décevoir est une crainte fréquente chez les élèves. La pression sociale, parentale ou émanant de l'école peuvent créer une réelle crainte chez les élèves. Cette « pression » ressentie peut amener l'élève à développer une réelle anxiété scolaire et créer un blocage dans les apprentissages.
- Les élèves sont nombreux à avoir peur de décevoir leurs parents s'ils ne réussissent pas (plus de 60 % des élèves de San Diego et plus de 70 % des élèves français). Par ce résultat, nous pouvons penser que les élèves ressentent une grande pression dans leurs apprentissages (pression induite par les parents, par eux-mêmes, pour faire « plaisir » à leurs parents, correspondre à ce que ces derniers attendent d'eux).
- A la proposition « J'ai peur de décevoir mon enseignant si je ne réussis pas », nous observons que les résultats sont moins élevés que ceux observés à la question précédente. Néanmoins, la pression ressentie est quand même très importante puisqu'elle concerne plus d'un élève sur deux en France et plus de 46 % des élèves de San Diego. A nouveau, cette crainte de décevoir peut-être induite par la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant mais aussi par un stress qu'ils induisent eux-

mêmes. Ces résultats sont, d'après nous, révélateurs de la peur d'échouer ressentie par les élèves.

- La culture de la note est très présente en France et l'évaluation sommative est une pratique récurrente au sein des classes. Le système scolaire français mettrait davantage en avant les notions d'excellence, de performance et de compétition. Le système scolaire californien favoriserait quant à lui la construction personnelle de l'élève et le développement des compétences socio-émotionnelles. De facto, les élèves français seraient impactés par cette « course » à l'excellence et pourraient être amenés à développer un stress scolaire constant lié à la pression de la notation et de l'évaluation sommative.
- La proposition « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes », nous permet de voir qu'une très large majorité des élèves ressent un sentiment négatif (ici, la peur) vis-à-vis de la notation. Nous pouvons donc penser que les élèves voient en la note une sorte de « sanction » de laquelle ils ont peur.
- A la proposition « Quand je dois faire une évaluation, je me sens stressé, j'ai peur », 70.5 % des élèves français et 58.4 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Nous observons donc à nouveau que la situation d'évaluation sommative est source de stress et de sentiments négatifs pour les élèves. La différence observée entre les deux populations étudiées pourrait être liée à la forte culture de l'évaluation sommative et de la notation dans le système scolaire français tandis que le système scolaire californien semble davantage tourné vers la valorisation et les *feedbacks* positifs.
- La comparaison sociale (« j'ai peur d'être moins bon que mes camarades ») impacte près d'un élève sur deux en France et plus de 40 % des élèves de San Diego. Nous pensons que les enseignants pourraient travailler sur celle-ci afin de rendre la bienveillance effective au sein des classes.
- Les élèves français semblent également être très nombreux à être affectés par la compétition (près du trois quarts des élèves, contre moins de la moitié des élèves de San Diego) et sont stressés par celle-ci. A San Diego, la compétition est vue de manière plus positive puisqu'elle est présentée aux élèves comme vectrice de développement personnel.

Lien avec la bienveillance :

- Il semble essentiel de favoriser la place des parents dans le processus scolaire des élèves. En effet, la relation des enfants avec leurs parents est un facteur déterminant de leur bien être à l'école, mais aussi dans le développement de leurs compétences socio-émotionnelles et dans l'acquisition des codes sociaux qui favoriseront des relations sociales positives.
- La bienveillance se traduit ici par le fait d'accorder une place à chacun des acteurs du système éducatif, de reconnaître l'importance du rôle des parents dans la construction d'une co-éducation efficace.
- La bienveillance passe également par la construction d'une relation positive entre enseignants et parents. De fait, nous pensons que plus les parents accordent d'importance à l'école, plus les élèves seront enclins à s'engager dans les activités et à être motivés à l'idée de réussir.
- La bienveillance, traduite par la sécurisation des relations et le développement de ces dernières avec tous les acteurs du système éducatif (y compris les parents), permet de développer une relation de confiance avec les élèves, cette confiance étant nécessaire à leur bien être à l'école.
- La bienveillance, par le biais de la sécurisation des relations, du développement d'une relation de confiance et d'un accompagnement respectueux, est un geste professionnel qui permet de diminuer l'anxiété scolaire des élèves. La bienveillance, par le biais de ces gestes professionnels, permet également de développer la confiance en soi des élèves et de favoriser leur bien être à l'école.
- La bienveillance, par le biais du droit à l'erreur (qui représente un autre geste professionnel), est, selon nous, essentiel au processus d'apprentissage des élèves.
- La mise en œuvre d'une notation juste et claire (excluant l'affect et la constante macabre du processus de notation) et au travers d'une évaluation continue ou d'une évaluation par contrat de confiance par exemple, représente un critère de mise en œuvre de la bienveillance permettant de réduire l'anxiété des élèves et de « dédramatiser » leur rapport à l'évaluation et à la note qui en découle.
- La bienveillance, traduite en geste professionnel, pourrait également être développée par l'entraînement et la préparation des élèves à l'évaluation afin de

réduire le stress de ces derniers. Il s'agit d'amener les élèves à voir l'évaluation comme étant l'état de leurs connaissances à un moment donné (et non comme sanctionnant leurs faiblesses). Nous pouvons également penser qu'il serait préférable d'évaluer les compétences que les élèves maîtrisent (comme c'est le cas à l'école maternelle en France) plutôt que d'évaluer un ensemble de connaissances parfois non maîtrisées et donc vectrice de « dévalorisation ».

- La bienveillance, traduite par les gestes professionnels de motivation et de construction de situations qui donnent aux élèves l'envie d'apprendre, est une condition nécessaire à l'acte d'apprendre.
- La bienveillance, traduite par la mise en œuvre d'un climat de confiance au sein de la classe, permettrait de développer la confiance en soi des élèves en réduisant la crainte du jugement, des moqueries et la pression des pairs.
- Nous pensons que la diminution des situations de compétition (ou du moins la manière dont elles sont présentées aux élèves) représente un axe de travail pour les enseignants qui permettrait de mettre en œuvre la bienveillance de manière efficace.

6.4.2. Ressentis positifs

Dans la continuité de nos recherches, nous avons souhaité nous intéresser aux sentiments positifs que peuvent ressentir les élèves à l'école. En effet, ces ressentis nous intéressent particulièrement puisqu'ils témoignent du bien-être des élèves à l'école et au développement de leurs compétences socio-émotionnelles.

Nous avons débuté cette partie en proposant l'affirmation suivante aux élèves : « J'aime venir à l'école ». A cela, 82.5 % des élèves français et 82.2 % des élèves de San Diego ont répondu par la proposition « oui ». Nous remarquons donc qu'une grande majorité des élèves aime venir à l'école. Pour les élèves ayant répondu « non », les causes peuvent être variées (manque de motivation, difficultés scolaires, sociales ou personnelles, élèves ne trouvant pas de « sens » aux apprentissages, etc.) et n'ont pas été étudiées lors de la passation de ces questionnaires. Ces réponses négatives ont toutefois été étudiées par Leroy-Audouin et Piquée (2004) qui apportent quelques éléments de réponse. Nous pouvons ainsi lire que

certaines élèves n'aiment pas l'école en raison de ce qui y est enseigné (on apprend « des choses nulles ») ; de la présence / absence de copains (relations sociales) ; des disciplines enseignées (certains « détestent les maths ») ; de la nécessité de fournir des efforts (« travailler, ça me fatigue ») ; de la présence de devoirs à faire à la maison ; du rythme scolaire (« j'aime pas l'école car on nous oblige de se lever tôt le matin et l'après-midi on mange vite et le soir on fait des devoirs ») ; de la relation avec l'enseignant ; de l'anxiété scolaire (peur des évaluations, des notes, des punitions, etc.).

Nous les avons ensuite interrogés sur la notion de confiance en soi par le biais de la proposition « J'ai confiance en moi et en mes capacités ». A cela, 82.5 % des élèves français et 80.2 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Ces résultats très positifs montrent que, malgré les sentiments négatifs et l'anxiété qu'ils peuvent ressentir, leur confiance en eux et leur estime personnelle semblent être présentes pour une grande majorité d'élèves. Ces notions de confiance en soi et en ses capacités peuvent être reliées à la notion de motivation puisque nous pensons qu'un élève qui se sent capable de réussir sera davantage enclin à s'engager dans la tâche proposée.

Nous avons également demandé aux élèves s'ils se sentent capables de progresser. Les résultats sont à nouveau très positifs puisque 93.4 % des élèves français et 91.1 % des élèves de San Diego ont répondu « oui ». Nous observons également que, parmi les élèves qui n'ont pas confiance en eux et en leurs capacités, 68.8 % des élèves français et 80 % des élèves de San Diego se sentent tout de même capables de progresser. Ces résultats sont très positifs puisqu'ils montrent la ténacité des élèves qui, malgré ce manque de confiance, expriment le sentiment de pouvoir progresser.

Notre dernière question s'est concentrée sur le sentiment de pouvoir réussir : « Je me sens capable de réussir à l'école ». 92.3 % des élèves français et 88.1 % des élèves de San Diego ont répondu « oui » à cette proposition. Parmi les élèves ayant déclaré ne pas avoir confiance en eux à la première question, 68.8 % des élèves français et 70 % des élèves de San Diego se sentent tout de même capables de réussir à l'école. Nous remarquons également que, parmi les élèves qui n'ont pas confiance en eux, 100 % des élèves de San Diego qui pensent être capables de réussir se sentent également capables de progresser. Ainsi, parmi les élèves qui déclarent ne pas avoir confiance en eux, 62.5 % des élèves français et 70 % des élèves de San Diego pensent être, à la fois être capables de progresser et capables de réussir.

Nous voyons ainsi apparaître l'importance des compétences socio-émotionnelles des élèves puisque ces compétences soutiennent leur motivation, leurs permettent de développer leur confiance en eux et en leur capacité à progresser et réussir (en lien avec notre troisième hypothèse de travail). La bienveillance nous apparaît à nouveau comme essentielle puisqu'elle permet de soutenir les élèves dans le développement de ces compétences. De facto, en lien avec notre première hypothèse de travail, le soutien et l'encouragement des élèves dans ce processus et dans ces apprentissages semble être facteur de mise en œuvre de la bienveillance de manière efficace (première hypothèse de travail). Enfin, puisque les élèves développent, grâce à la bienveillance, leurs compétences socio-émotionnelles, nous pensons qu'ils seront davantage capables de progresser et de réussir. La bienveillance devient donc ici une notion nécessaire au processus d'apprentissage (deuxième hypothèse de travail).

D'après l'étude PISA (2015),

Les élèves sont plus susceptibles d'apprécier ce qu'ils apprennent et le processus d'apprentissage : s'ils se fixent des objectifs réalistes qu'ils atteignent ; lorsqu'ils déploient des efforts avant tout pour mener une tâche à bien, et non pour faire plaisir ou éviter l'échec ; lorsque ce qu'ils apprennent est en rapport avec leurs centres d'intérêts ; et lorsque les tâches qu'ils doivent accomplir s'inspirent de la vie réelle. Il est important que le degré de difficulté des objectifs fixés aux élèves soit approprié. Si les objectifs sont trop ambitieux, les élèves risquent de perdre leur motivation et de s'angoisser parce qu'ils n'auront plus le sentiment d'être compétents et de maîtriser la situation ; mais s'ils sont trop modestes, ils seront vides de sens. La nécessité de promouvoir des formes productives de motivation à l'idée de réussir a aussi des implications pour la conception des évaluations. Les évaluations difficiles peuvent amener les élèves à travailler plus dur, sans nécessairement susciter chez eux de l'anxiété, de la frustration ou la crainte de l'échec. Pour qu'une évaluation soit motivante, les enseignants doivent expliquer clairement à leurs élèves ce qu'ils doivent

apprendre pour réussir et les récompenser s'ils atteignent les objectifs fixés, par exemple montrer qu'ils comprennent et maîtrisent mieux la matière, et qu'ils sont plus compétents. Les évaluations qui récompensent la créativité, les efforts et la tactique peuvent aussi avoir un effet positif sur la motivation à l'idée d'apprendre (Usher, 2012).
Faire des commentaires constructifs sur les résultats aux évaluations peut améliorer l'autonomie et la motivation intrinsèque. (PISA, 2015, p. 240).

Finalement, nous pensons que l'attitude bienveillante de l'enseignant permet de développer la confiance en soi et en ses capacités des élèves et que cette dernière est également nécessaire au processus d'apprentissage. En effet, grâce à la confiance en soi, les élèves seraient davantage motivés et enclins à s'engager dans les activités et fournir des efforts et, grâce à ce processus vertueux, ils seraient plus aptes à apprendre et à réussir. Nous voyons également que les enseignants ont un rôle à jouer puisque leur bienveillance pourrait s'exprimer en promouvant « des formes productives de motivation à l'idée de réussir ». Ainsi, la bienveillance apparaît comme étant nécessaire et indissociable de l'acte d'apprendre et du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves.

➤ Synthèse : Ressenti positif – Points clés

- Les ressentis positifs des élèves nous intéressent particulièrement puisqu'ils contribuent au bien-être des élèves à l'école et au développement de leurs compétences socio-émotionnelles.
- Nous constatons qu'une grande majorité des élèves interrogés dans les deux systèmes scolaires (plus de 80 %), aime venir à l'école.
- La même proportion d'élèves (plus de 80 % dans les deux cas étudiés) déclare avoir confiance en soi et en ses capacités. Ces résultats très positifs montrent que, malgré les sentiments négatifs et l'anxiété qu'ils peuvent ressentir, leur confiance en eux et leur estime personnelle semblent être présentes pour une grande majorité d'élèves. Ces notions de confiance en soi et en ses capacités peuvent être reliées à la notion

de motivation puisque nous pensons qu'un élève qui se sent capable de réussir sera davantage enclin à s'engager dans la tâche proposée.

- A la proposition « Je suis capable de progresser », plus de 90 % des élèves interrogés ont répondu « oui » dans les deux systèmes scolaires étudiés. Nous observons également que, parmi les élèves qui n'ont pas confiance en eux, une grande part se sent toutefois capable de progresser. Ces résultats sont très positifs puisqu'ils montrent la ténacité des élèves qui, malgré ce manque de confiance, expriment le sentiment de pouvoir progresser.
- A la proposition « Je me sens capable de réussir à l'école ». 92.3 % des élèves français et 88.1 % des élèves de San Diego ont répondu « oui » à cette proposition. Nous pensons donc que les élèves sont plutôt positifs quant à leur réussite scolaire. Ce ressenti pourrait les aider à développer leur motivation, leur envie de travailler et les aider, par le biais d'un cercle vertueux, à développer leur confiance en eux.

Lien avec la bienveillance :

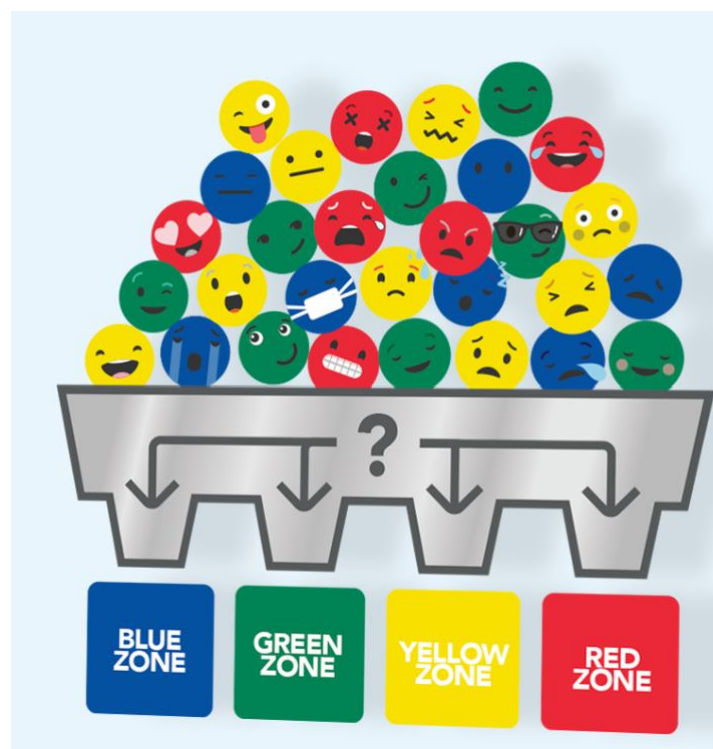
- La bienveillance permet de soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves (confiance en soi, en ses capacités, capacité à progresser et réussir). Celles-ci vont, à leur tour, encourager leur motivation et favoriser une attitude positive face au travail scolaire.
- De fait, le soutien et l'encouragement des élèves dans ce processus et dans ces apprentissages semble être facteur de mise en œuvre de la bienveillance de manière efficace
- Enfin, puisque les élèves développent, grâce à la bienveillance, leurs compétences socio-émotionnelles, nous pensons qu'ils seront davantage capables de progresser et de réussir. La bienveillance devient donc ici une notion nécessaire au processus d'apprentissage.
- La bienveillance peut se traduire en geste professionnel par la promotion « des formes productives de motivation à l'idée de réussir ». Ainsi, la bienveillance apparaît comme étant nécessaire et indissociable de l'acte d'apprendre et du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves.

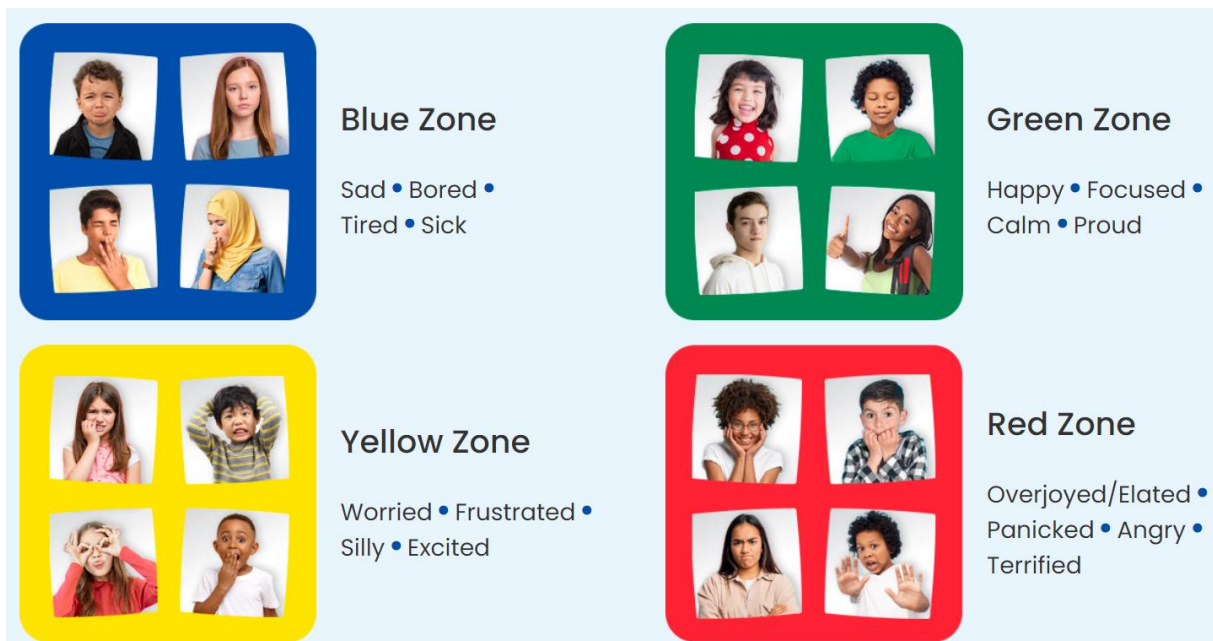
6.5. Observations lors de l'étude de terrain à San Diego

Lors de l'étude menée en France et à San Diego, nous avons pu observer différentes pratiques au sein des classes et nous entretenir, dans le cadre de discussions informelles, avec les élèves.

A San Diego, dans toutes les écoles observées, nous avons pu voir que le bien-être des élèves était la priorité des enseignants et des directeurs. Toutes avaient mis en œuvre des programmes développés d'acquisition de compétences socio-émotionnelles, que ce soit par le biais du *Responsive Classroom* ou *Second Step* que nous avons vu précédemment ou encore le programme *Zones of regulation*. Ce dernier a pour but d'apprendre aux élèves à s'auto-réguler, à connaître et gérer leurs émotions afin de revenir à une situation « saine » lorsqu'ils ressentent des émotions trop intenses. Pour ce faire, les élèves, dès le plus jeune âge et grâce à un système visuel, sont amenés à catégoriser leurs émotions dans quatre zones, en fonction de leur intensité afin de favoriser leur bien-être.

Exemple d'application :





zonesofregulation.com

Pour chaque « zone », les élèves apprennent à reconnaître les signaux corporels qu'ils peuvent ressentir, les émotions qui y sont liées et différentes manières d'y faire face.

Dans toutes les écoles observées, les besoins et les envies des élèves sont prises en compte dans les apprentissages. Nous avons ainsi pu voir que les enseignants partent souvent des envies / des intérêts des élèves pour concevoir les apprentissages. L'école est vue comme un espace sécurisé et sécurisant où les élèves peuvent se sentir en confiance, où ils peuvent grandir harmonieusement en fonction de leurs envies et besoins profonds. Nous avons également pu voir une grande différence dans la perception des élèves « perturbateurs ». En effet, à San Diego, les élèves qui présentent des comportements inadaptés ne sont pas considérés comme « mauvais » ou « mal-élevés » mais plutôt comme des élèves qui manquent de connaissances pour exprimer ce qu'ils ressentent, comme une incompréhension de leurs besoins. Un enseignant a ainsi exprimé l'idée qui nous semble pertinente selon laquelle « il suffit parfois de dire à un enfant qu'on l'aime, on le considère et qu'on le respecte pour qu'il se comporte mieux. Ils ont besoin de se sentir respectés et aimés et l'école est, pour certains, le seul lieu où cela est possible ». Exemple d'observation : nous avons pu voir un élève en « crise » (pleurs, cris). L'enseignante lui a alors demandé « de quoi aurais-tu besoin pour te calmer ? ». L'élève a exprimé le besoin d'être « tranquille » et de s'isoler un moment. Il a pu sortir de la classe, s'est calmé puis est venu, de lui-même expliquer à l'enseignante le

problème qu'il a rencontré. L'enseignante nous a ensuite expliqué qu'il est essentiel de responsabiliser les enfants dans la gestion de leurs émotions et dans la résolution de leurs problèmes en leur apprenant à utiliser des mots. L'enseignant peut donner des clés de résolution, des idées mais l'essentiel de la résolution doit venir de l'élève qui va, petit à petit, être amené à trouver ce qui lui convient personnellement pour résoudre, de manière autonome et responsable, les problèmes qu'il rencontre.

Les intervenants sont nombreux et contribuent au bien-être des élèves et à l'intégration des élèves à besoins particuliers dans le cadre d'une politique d'inclusion totale. Ainsi, nous avons pu observer la présence d'« instruction assistant » (aide individuelle pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, similaires aux accompagnants des élèves en situation de handicap que nous trouvons en France) ; d'un « special education staff » qui constitue une équipe de personnels spécialisés dans l'accompagnement des élèves (ils peuvent prendre en charge, ponctuellement ou occasionnellement, les élèves qui en ont besoin) ; d'un psychologue scolaire régulièrement présent dans les établissements ainsi qu'une infirmière scolaire ou encore de personnels spécialisés (orthophoniste par exemple). Dans tous les cas, c'est un réel travail collaboratif qui est mis en place pour inclure tous les enfants. Les échanges avec les spécialistes sont réguliers (les psychologues, médecins... fournissent des comptes rendus aux enseignants) et les enseignants suivent les recommandations des spécialistes. Ils transmettent également leurs observations en classe.

Tous les élèves sont également pris en charge, lors de différents moments dans la journée, par des enseignants spécifiques dans les domaines de l'art, de l'éducation physique et sportive, de musique, de langues, etc. Nous avons également pu observer le grand recours aux intervenants extérieurs pour certains projets (jardinage, création d'un poulailler, etc.). Une grande place est accordée à l'expérience. En effet, dans les différentes écoles observées, l'expérimentation par les élèves est vue comme un moyen de réduire l'anxiété : favoriser toutes sortes d'expériences pour réduire l'anxiété liée à des situations inconnues. Dans ce cadre, nous avons pu voir que les enseignants encouragent les élèves à faire par eux-mêmes. Exemple observé : une petite fille vient dire qu'elle a mal à un coup de soleil. L'enseignant lui demande quelle solution elle envisage. Elle va couper elle-même une branche d'aloé Vera et va se l'appliquer. Ces pratiques sont pensées dans une dynamique de valorisation et de promotion de l'estime de soi : les élèves sont amenés à expérimenter par eux-mêmes (avec

l'accompagnement de l'adulte si nécessaire) afin de percevoir qu'ils sont capables. Enfin, cette lutte contre l'anxiété des élèves passe également par des entraînements aux différents types d'évaluations afin de « dédramatiser » ces moments et de rendre les élèves plus sereins lors des passations officielles.

Deuxième exemple observé : les élèves d'une classe équivalente au CE2 ont réécrit et appris une pièce de théâtre classique. Les élèves ont pu choisir leur rôle en fonction de leur envie (sans distinction de genre : des garçons ont joué des personnages féminins et inversement). Après la représentation, l'enseignante a fait un « débriefing », en cercle avec tous les élèves, afin de recevoir leurs ressentis et leurs émotions (expression liée à l'expérience vécue, à ce qu'ils ont ressenti, comment ils se sentent, etc.). Nous avons pu voir que les élèves utilisent un vocabulaire des émotions et des sentiments très large et précis sans crainte du jugement. La valorisation était centrale et de nombreux élèves se sont félicités les uns les autres : « je suis fière de moi et de mes camarades », « ce n'était pas parfait mais c'est ok », « c'est ok de se tromper ». Nous avons également suivi un échange très intéressant entre un élève déçu de sa performance : « Je suis triste parce que je sais que j'aurais pu faire encore mieux », ce à quoi l'enseignante a répondu « C'est dur de savoir qu'on n'a pas fait de notre mieux mais ce n'est pas grave, cette déception te servira pour la suite de ta vie. Tu as appris quelque chose sur toi aujourd'hui et tu vas pouvoir progresser » ce à quoi un autre élève a ajouté « quand tu fais de ton mieux, tu es en paix avec toi-même ».

Nous avons également vu, en maternelle, que les élèves sont responsabilisés et autonomes. Lors du repas, ils s'installent seuls, vont chercher leur repas, etc. Lors de la sieste, ils installent également eux-mêmes leur couchage.

Chaque journée débute par un « morning meeting » qui est un moment de transition entre la maison et l'école. Ce moment d'échanges, lors duquel les élèves sont le plus souvent placés en cercle, commence par le rituel du « bonjour » où tous les participants se saluent. Vient ensuite un petit moment d'échanges où chacun peut prendre la parole pour raconter ou poser des questions. Puis vient une activité ludique et enfin, pour clore ce moment, l'enseignant annonce le programme de la journée. Le but de ce rituel est d'aider les enfants à entrer dans leur rôle d'élève, de créer une cohésion de classe, d'inclure chaque élève, de favoriser les échanges et les relations, de développer les compétences sociales et émotionnelles, de créer une « connexion » et du partage avec l'élève.

En ce qui concerne la relation entre les personnels de l'école et les élèves, nous avons pu voir qu'elles sont beaucoup plus « détendues » et moins conventionnelles qu'en France. En effet, les élèves appellent très souvent les enseignants de l'école par leur prénom. Il n'est pas rare de voir que les relations sont davantage chaleureuses : « tcheks », câlins, mots gentils pour chacun, surnoms aux élèves (« honey », « girl friend », « my love », etc.). La notion de gentillesse « kindness » a été évoquée par de nombreux enseignants qui exprimaient le fait de n'avoir jamais recours à l'autoritarisme ou à la « dureté » et voyaient en la gentillesse une réelle nécessité. Cette idée a d'ailleurs été illustrée par l'expression « you attract more flies with honey than with vinegar » (que l'on pourrait traduire par « on attire plus de mouches avec du miel qu'avec du vinaigre »).

Enfin, les élèves ne sont pas considérés comme « inférieurs » aux enseignants : tous les acteurs de l'école sont égaux et ont droit au même respect, à la même écoute et attention. Les enseignants sont nombreux à nous avoir expliqué qu'on ne demande pas à un enfant ce qu'on ne demanderait pas à un adulte. Exemple : on ne dirait pas à un adulte que sa tristesse n'est « pas grave », qu'il doit « attendre pour aller aux toilettes » ou encore qu'il doit « arrêter de bouger et rester immobile à écouter silencieusement l'enseignant » pendant une longue durée (ce dont même la plupart des adultes en seraient incapables).

L'avis des élèves et leurs ressentis sont très considérés et pris en compte et tout le monde est accepté comme il est (très grande tolérance). Les enseignants sont formés au développement de ces relations chaleureuses, au développement des compétences socio-émotionnelles mais aussi au vocabulaire à employer avec les élèves (vocabulaire valorisant, sans jugement, positif et encourageant). Nous avons pu constater que, dans la formulation des demandes aux élèves, les enseignants utilisaient, de manière constante, les phrases « peux-tu s'il te plait... » ou « est-tu d'accord de... » (place importante de la notion de consentement et de dignité de la personne induite ici dans le discours aux élèves) ou encore « est-ce que cela te dérangerait de... », « tu devrais... » (plutôt que « tu dois »). Dans la même dynamique un enseignant a expliqué qu'on « ne demande pas à un enfant de faire quelque chose qu'on ne ferait pas soi-même ». Les enseignants sont également nombreux à avoir insisté sur la notion de « sens » : il semble essentiel d'être clair sur ce que l'on fait et pourquoi, pour que les élèves trouvent du sens dans les apprentissages et dans la vie de classe. Cela est également valable pour le comportement : on leur demande de suivre une règle ou qu'on leur demande de développer

un comportement donné, c'est pour une raison donnée. Toutes les attitudes sont verbalisées et explicitées dans un but précis.

Ainsi, les enseignants suivent, obligatoirement, un stage de formation par an (au niveau du school district), en plus des formations proposées par les établissements (une demi-journée par mois, organisée par l'établissement en lien avec les spécificités de ce dernier et son « strategic plan » (projet d'école). Lors de ces journées, ils peuvent également être amenés à travailler en équipe (harmonisation des méthodes, partage de pratiques, projets, discussions sur les élèves à besoins particuliers, sur les éventuelles difficultés rencontrées, écriture des remarques des bulletins, etc.).

Lors d'échanges informels avec les enseignants, ces derniers nous ont expliqué que le vocabulaire employé doit toujours être valorisant et encourageant. Il est très mal vu de crier, tout comme un élève n'est jamais « obligé » ou « forcé », « les paroles négatives ou dévalorisantes n'ont pas leur place à l'école. On ne rabaisse pas un élève ». Les félicitations sont constantes, « même quand un élève se trompe, on le félicite d'avoir participé, d'avoir essayé ». Cela se traduit également dans les remarques des bulletins : « l'accent est toujours mis sur les réussites des élèves, jamais sur un comportement négatif ou un manque de travail. On ne dit pas « n'a pas acquis / n'arrive pas... », mais plutôt « il travaille à... » (*is working on...*). Tous les éléments ont également cité le « bien-être de tous » comme central dans les écoles. L'école est considérée comme un lieu de vie où l'enseignant les accompagne pour grandir. D'après une enseignante de l'école franco-américaine, « ici on met réellement en pratique ce qui est appris de manière théorique en France. J'ai dû revoir toute ma manière de concevoir l'enseignement, mes relations avec les élèves et les parents en arrivant. Ici, les compétences socio-émotionnelles ont autant (si ce n'est plus) d'importance que les compétences académiques ». Les enseignants soulignent également la reconnaissance qu'ils perçoivent de la part des parents et de la société en générale : « le métier est reconnu et respecté, il n'y a pas de « prof-bashing » comme en France ».

Les relations avec les parents sont également plus présentes et chaleureuses. En effet, ces derniers sont très présents dans le fonctionnement des écoles. Ils peuvent par exemple être sollicités par les enseignants mais ils peuvent également venir, spontanément, passer un moment en classe pour animer un atelier ou aider l'enseignant. Les échanges sont nombreux,

dans le cadre de la co-éducation, puisque les enseignants mènent trois conférences par an avec les parents (en plus des bulletins, retours hebdomadaires et échanges réguliers).

L'aménagement de l'espace est également mis en œuvre de façon à favoriser le bien-être des élèves. Le « flexible classroom » est pensé pour permettre de répondre aux besoins de chacun. Nous avons ainsi pu voir la présence de canapés dans et en dehors des classes, de salles de travail calme (petite pièce vitrée permettant de s'isoler seul ou lors de travaux de groupes), de plans de travail hauts pour travailler debout, de coussins et tables basses pour travailler au sol, de tabourets, ballons de gymnastique ou encore de chaises à bascule (en plus du matériel traditionnel). Les élèves travaillent ainsi où ils le souhaitent et dans la position qu'ils souhaitent. Nous avons pu voir des élèves qui travaillaient couchés au sol, assis sur des tables, dans des zones de travail à plusieurs, etc. Le but de ce mobilier est de permettre à chacun de bouger et de trouver une position de travail qui lui convient. Nous avons également pu voir que ces différentes positions favorisaient la concentration des élèves et n'entraînait aucun « chahut ». Cela a été confirmé par les enseignants et par les élèves eux-mêmes qui disaient qu'ils arrivent mieux à se concentrer en pouvant davantage bouger et changer de position qu'à une table classique comme cela est souvent le cas en France (bien que les pratiques de classes flexibles commencent à se développer). Les élèves peuvent également, dès l'équivalent du CE2, travailler sur ordinateur. Nous avons également pu voir que, en fonction des activités, les élèves peuvent choisir à côté de qui ils veulent s'asseoir. Un élève nous a dit « je préfère m'asseoir à côté de X pour cette activité parce qu'il m'aide à me concentrer, à ne pas bavarder ». Les enseignants félicitent et valorisent les élèves qui font ces choix réfléchis de manière à « mieux travailler », ce qui amène tous les élèves à « jouer le jeu ».

En maternelle, nous avons pu observer différents espaces de travail (individuels ou collectifs), d'assises flexibles, mais aussi de la présence de matériel moins conventionnel : ateliers avec des boulons, marteaux, vis, pistolet à colle (utilisé par les enfants avec l'aide de l'enseignant), etc. Nous avons également pu voir que tous les affichages de la classe sont créés par les élèves. Les travaux sont mis en valeur (travaux artistiques, scientifiques, etc.) et les affichages pédagogiques sont créés ensemble. D'après les enseignants, cela permet de montrer aux élèves que le savoir vient de ces derniers mais aussi de les valoriser. Nous avons également pu voir des « zen zones » avec tapis et coussins dans laquelle les enfants peuvent s'isoler si besoin. L'enseignant peut aussi inviter l'enfant à y aller. L'idée étant d'amener

progressivement les élèves à exprimer leurs besoins. Les pratiques de relaxation sont également très présentes : respirations, yoga, « brain-brakes » (marcher, sauter, taper dans les mains, etc.), auto-massage, etc.

Un autre point qui nous semble intéressant est la formulation des règles de la classe. En effet, que ce soit à l'école maternelle ou en élémentaire, ces dernières sont toujours formulées de manière positive : « je peux... », « je dois... » plutôt que de mettre en exergue ce que l'élève ne doit pas ou ne peut pas faire. Cela est d'autant plus intéressant qu'il nous semble que, par ce biais, l'élève comprend plus aisément ce qui attendu de lui et adopte les comportements relatifs à la posture d'élève de manière positive plutôt qu'en se sentant « menacé » ou « frustré » par tous les interdits. Il y a également des affichages pour aider à la régulation des émotions « si je suis en colère, je peux... » (avec des idées telles que, « m'isoler », « frapper dans un coussin », « m'isoler pour crier », « gribouiller sur une feuille », « écouter de la musique zen », « lancer des balles », manipuler des objets spécifiques, etc.). Des affichages similaires sont proposés pour les situations « quand je suis triste, je peux... », « quand je suis dégoûté, que je n'ai pas envie, je peux... », « quand j'ai peur, je peux... »

Des affirmations positives sont affichées dans toutes les classes observées : « I'm wonderful » (« je suis formidable »), « I am able to learn and succeed » (« je suis capable d'apprendre et de réussir »), « I'm strong » (« je suis fort »), des devises telles que « peace, diversity, kindness » (« paix, diversité, gentillesse »), « we are each unique and together we are a masterpiece » (« nous sommes tous uniques et ensemble nous sommes un chef-d'œuvre »), « Take risks, be brave and try new things » (« Prendre des risques, être courageux et essayer de nouvelles choses »), « Be honest, trustworthy and accept others and yourself. » (« Être honnête, digne de confiance et accepter les autres et soi-même. »), ou encore « empathy, open-mindedness, integrity, resilience, intellectual curiosity » (« empathie, ouverture d'esprit, intégrité, résilience, curiosité intellectuelle »). Nous avons également observé la présence d'affirmations telles que « it's not « I don't know, it's « I will give it a go » » ou encore « it's not « I can't, it's « I can keep trying » (« ce n'est pas « je ne sais pas », c'est « je vais essayer » » / « ce n'est pas « je ne peux pas », c'est « je peux continuer à essayer ») ou encore « mistakes are a way of learning » (« l'erreur est un moyen d'apprendre »), « we can all succeed » (« nous pouvons tous réussir »), « together we're stronger » (« ensemble on est plus fort »), « a problem can be solved in different ways » (« un problème peut être résolu de

différentes façons », « be brave » (notion de courage), « do our best » (« faisons de notre mieux »), « practice and participate » (essaye / entraîne-toi et participe), « be a good friend and a good person » (« soyons de bons amis et de bonnes personnes »), « take care of yourself, of everyone and of equipment » (« prendre soin de soi, des autres et du matériel »), « be responsible » (« être responsable »), « keep everyone safe » (« assurer la sécurité / le bien-être de tous »). Dans de nombreuses classes nous avons également pu observer la présence d'un affichage « hopes and dreams » sur lequel les élèves peuvent noter leurs rêves et leurs espoirs.

Nous avons également pu observer la création d'un livre par chaque élève « all about me » qui a permis à chacun d'apprendre à se décrire de manière positive : « ce que j'aime », « ce que je sais faire ». Le but de cet exercice était le développement de la confiance en soi et la valorisation de chacun en apprenant à reconnaître et décrire ses qualités.

Une grande place est accordée au travail sur l'ouverture culturelle. Nous avons ainsi pu observer, au sein des différents établissements observés, des travaux qui suivent le calendrier (événements marquants de la culture américaine, le « black history month » qui retrace l'histoire des populations afro-américaines, le « pride month » qui favorise l'inclusion des personnes LGBT+, etc.), mais aussi d'apprentissages en fonction des envies des élèves de découvrir un élément particulier, selon la culture des élèves (présentation de leur langue maternelle ou d'une langue parlée dans la famille, de leur culture, etc.). Une ouverture sur les familles est également proposée par le biais de présentation du métier des parents, de « talents » ou compétences familiales (jardinage, cuisine, sciences, musique, arts, etc.). Ainsi, les élèves apprennent à collaborer, à travailler ensemble en fonction des forces de chacun, à respecter l'autre avec ses particularités et ses différences. Nous avons pu observer une très grande richesse culturelle des élèves mais également un très grand respect et une large tolérance. La mixité culturelle et sociale étaient omniprésentes dans toutes les écoles observées (système scolaire public, privé et charter schools). Cette dernière est valorisée, acceptée, encouragée et appréciée. Cela est possible notamment grâce aux bourses scolaires attribuées par l'Etat Californien. Notons également que l'inclusion des élèves à besoin éducatifs particuliers est (dans la majorité des cas) totale. Ces élèves sont vus comme une richesse : ils ont beaucoup à apprendre des élèves « classiques » et inversement. C'est un

apprentissage riche qui va dans les deux sens. L'idée principale est d' « ouvrir et faire grandir leur esprit et leur âme » (« open and grow their mind and their soul »).

En fin de cursus scolaire (fin de l'école maternelle ou fin d'école élémentaire), les élèves présentent un exposé (« moving up speech ») de ce qu'ils ont appris, ils remercient les personnes importantes dans leur scolarité (parents, enseignants, personnels périscolaire, etc.). A la fin de l'école élémentaire, les élèves créent également un portfolio qui montre leur évolution (et pas nécessairement leurs seules réussites) afin de montrer comment ils ont évolué, progressé. Ils présentent ce dernier lors d'une cérémonie de remise de diplômes devant les enseignants, parents et membres de la communauté éducative. Lors de cet exposé, les élèves expriment comment ils se sentent à l'idée de passer au collège, comment ils ont grandi (« how I grew up »), leurs parcours « il y a un an, j'étais... / j'avais ... rêves et espoirs », leurs fiertés et bonheurs, leurs accomplissements mais également la manière dont ils se perçoivent en tant que « citizens of the world » (citoyens du monde). Les élèves parlant plusieurs langues sont encouragés à présenter ce discours dans les différentes langues afin de valoriser, à nouveau, l'ouverture culturelle.

Nous avons pu voir et entendre l'expression des sentiments de bien-être et de bonheur des élèves. Ils ont ainsi exprimé se sentir en confiance et en sécurité à l'école. Plusieurs élèves ont également dit qu'ils n'ont pas peur d'expérimenter, d'essayer, de se tromper lors des apprentissages. Ils se sentent très souvent encouragés en ce sens : « les enseignants nous donnent confiance en nous », « je n'ai pas peur de me tromper parce que je sais que je peux toujours me rattraper », « les enseignants sont très ouverts d'esprit », « ils prennent en compte ce qu'on veut et nous écoutent », « je me sens respectée », « ils prennent le temps de s'installer avec nous pour nous aider », « ils nous disent souvent « je sais que tu trouves l'exercice difficile, je comprends mais je sais que tu vas y arriver et je suis là pour t'aider si tu en as besoin ; ils nous encouragent tout le temps ».

Ils expriment également leurs besoins, leurs envies et qui ils sont car ils se sentent écoutés et considérés. Ils n'hésitent pas non plus à demander de l'aide lorsqu'ils ne se sentent pas bien ou à demander un rendez-vous avec la psychologue scolaire quand ils en ressentent le besoin. La conception de l'apprentissage est liée à la santé mentale et au bien-être des élèves. Un enseignant a ainsi décrit cela en ces termes : « un enfant qui a des problèmes, qui ne se sent pas bien, ne peut pas apprendre, il est trop préoccupé, il est ailleurs. Dans ce cas, on laisse

tomber les apprentissages pour un moment. On fait d'abord en sorte qu'il aille bien et ensuite on reprend les apprentissages ».

Ils sont heureux de pouvoir choisir les projets et les apprentissages, de pouvoir travailler en groupe et de différentes manières. Ils disent enfin se sentir appartenir à une vraie communauté, à une sorte de « famille » dans laquelle tous les membres sont égaux et respectés. Nous avons également eu confirmation (tant de la part des enseignants que des élèves eux-mêmes), que les problèmes de harcèlement sont très rares, de même que la violence physique ou verbale. D'après les enseignants, cela pourrait venir de l'enseignement des compétences socio-émotionnelles puisque les élèves apprennent à employer un vocabulaire adapté et à exprimer leur ressenti. Les problèmes sont réglés par la discussion. Les enseignants accompagnent la démarche mais ce sont les élèves qui trouvent la solution. Les élèves deviennent alors acteurs de leur vécu scolaire et de leurs relations sociales tout en développant une grande autonomie et responsabilisation.

Nous pouvons voir ici le lien direct entre ces pratiques et la bienveillance à l'école puisqu'elles permettent aux élèves d'acquérir de solides compétences socio émotionnelles et de développer leur bien-être et leur autonomie à l'école.

CHAPITRE 7 : LE VECU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Après avoir interrogé le vécu scolaire des élèves, nous avons voulu nous intéresser à l'expérience des enseignants. En effet, ces derniers sont des acteurs déterminants du système scolaire. Mais face aux mutations de leur métier, les enseignants se trouvent parfois face à de nouvelles difficultés, à une « pression » de la société, de la hiérarchie, des parents. Les transformations de la société ont bouleversé le métier : on demande aux enseignants de répondre à davantage de missions et de problématiques sans réel changement de leur formation.

L'évolution de la société en général et des familles en particulier tend à minimiser le rôle éducatif de celles-ci, alors que de nouvelles responsabilités sont attribuées aux enseignants. Or leur formation initiale n'a guère changé en ce sens ; peu de moyens supplémentaires leur ont été fournis pour faire face à ces responsabilités et les structures administratives ont peu évolué. (Basco, 2003, p. 4).

Ainsi, les enseignants doivent faire face à de plus en plus de missions et injonctions :

Les nouvelles responsabilités confiées à l'enseignant se doublent d'attentes considérables et souvent contradictoires à son égard. On attend de lui qu'il soit animateur bienveillant, à l'attitude amicale d'aide, mais aussi évaluateur impartial, qui sélectionne les élèves selon les résultats. Le développement de la personne est souvent en contradiction avec les exigences scolaires et l'intégration sociale, qui supposent des règles et les limitations reflétant les choix politiques et économiques du moment. (Basco, 2003, p. 5).

La surcharge de travail est telle qu'ils se voient devoir jongler entre diverses missions et objectifs :

Ils doivent préserver une discipline rigoureuse, tout en maintenant dans sa classe un climat chaleureux et sympathique. Il leur faut stimuler les élèves les plus rapides et suivre ceux qui travaillent lentement. Il doit donc veiller sur l'atmosphère de la classe, tout en programmant ses activités, évaluer, conseiller, recevoir les parents et les entretenir sur l'évolution de leur enfant, organiser des activités extra-scolaires, participer aux conseils des maîtres, de cycles, d'école... (Basco, 2003, p. 10 – 11).

Face à ces constats, les enseignants s'en trouvent démotivés, démoralisés et font face à « un environnement délétère » dans lequel les parents « jugent et critiquent les méthodes d'apprentissage », contestent le travail des enseignants en s'immisçant dans les pratiques de classe. La question de l'éducation est ainsi devenue source « d'opinions divergentes sur un sujet qui n'est plus le monopole des spécialistes ». (Basco, 2003, p. 4 – 5).

Les injonctions publiques et politiques se multiplient et le statut des enseignants fait face à de nombreuses polémiques et critiques qui les considèrent comme « paresseux », « responsables des maux » de l'éducation et de la société, créant un réel malaise dans leur vécu professionnel (Basco, 2003, p. 2).

D'après Basco, ces reproches et critiques peuvent être vécues injustement puisque les enseignants seraient à la fois responsables et victimes « des dysfonctionnements du système éducatif ». Leur engagement et implication (notamment en termes de temps) est mal considéré et mal reconnu. Ils sont tenus pour responsables des éventuels échecs alors qu'ils « subissent des difficultés, souvent liées à des facteurs hors de leur portée ». Du fait de changements culturels (notamment la valorisation de la réussite financière qui prime sur « le niveau culturel, le dévouement et le savoir »), le métier d'enseignant n'est plus valorisé ni reconnu au sein de la société puisqu'il représente un métier peu renforcé financièrement. (Basco, 2003, p. 6)

Face à ces difficultés, de nombreux enseignants ne trouvent plus le sens de leur métier et rencontrent un « mal-être » qui va parfois jusqu'au burnout ou à la démission. S'ils veulent faire preuve de bienveillance au sein de leurs classes, nous pensons que les enseignants devraient avant tout ressentir la bienveillance envers leur métier et en faire preuve pour eux-mêmes. C'est l'idée développée par Frigout qui explique que « La bienveillance commence d'abord avec soi-même par la prise en considération de ce qui nous agit, pour être plus à même de percevoir tensions et conflits dans la situation de classe et dans la relation à l'autre. » (Frigout, 2020, p. 23).

Néanmoins, ce métier est vu, pour beaucoup, comme un métier « passion » dans lequel ils s'engagent avec l'envie et la motivation de faire de leur mieux, avec les contraintes qu'ils rencontrent, afin de faire progresser et réussir les élèves, de les aider à grandir en tant qu'élèves comme en tant qu'individus. Ils passent de nombreuses heures avec les enfants qui leur sont confiés et leur rôle est crucial dans le vécu scolaire de ces derniers. C'est en ce sens que nous avons souhaité les interroger.

7.1. Implication professionnelle et satisfaction du métier

L'implication des enseignants dans leur métier et la satisfaction qu'ils en retirent est un aspect essentiel de notre étude. En effet, nous pensons que les enseignants doivent également bénéficier de la bienveillance accordée aux élèves. Pour ce faire, la question de leur bien être professionnel nous semble primordiale. Ce point a été évoqué par le Conseil de l'Europe dans son rapport « Améliorer le bien-être à l'école » :

il est d'autant plus difficile pour les élèves de développer un sentiment de bien-être lorsque **le personnel de l'école lui-même n'éprouve pas ce sentiment**. Le bien-être au travail est fortement lié au stress. Le stress au travail est lié à la charge de travail, à la qualité des relations professionnelles, au degré d'autonomie, à la clarté des rôles de chacun, à l'existence d'un soutien et à la possibilité de participer aux changements qui ont une incidence sur la vie professionnelle. Un niveau élevé de stress peut générer

une démotivation, une insatisfaction au travail et des problèmes de santé physique et mentale, ce qui peut se répercuter sur le bien-être des élèves. (s.d., www.coe.int)

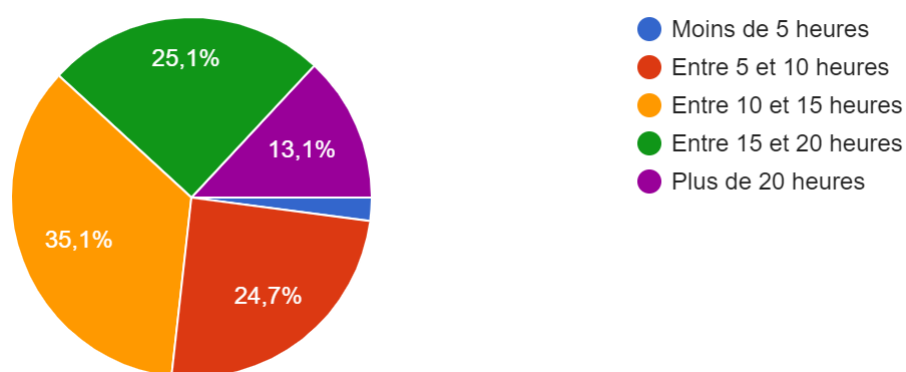
Il y est également spécifié que, « Comme le bien-être comporte de nombreuses facettes, **l'amélioration du bien-être des élèves à l'école exige une approche scolaire globale**, impliquant à la fois les enseignants et les parents. »

Nous avons débuté notre enquête en demandant aux enseignants d'estimer le nombre d'heures qu'ils passent à travailler chaque semaine, en dehors des heures de classe. A cette question, les enseignants français ont répondu par la proposition « plus de 20 heures » à 13.1 %, « entre 15 et 20 heures » pour 25.1 % d'entre eux, « entre 10 et 15 heures » pour 35.1 %, « entre 5 et 10 heures » pour 24.7 %, et « moins de 5 heures » pour 2.1 %.

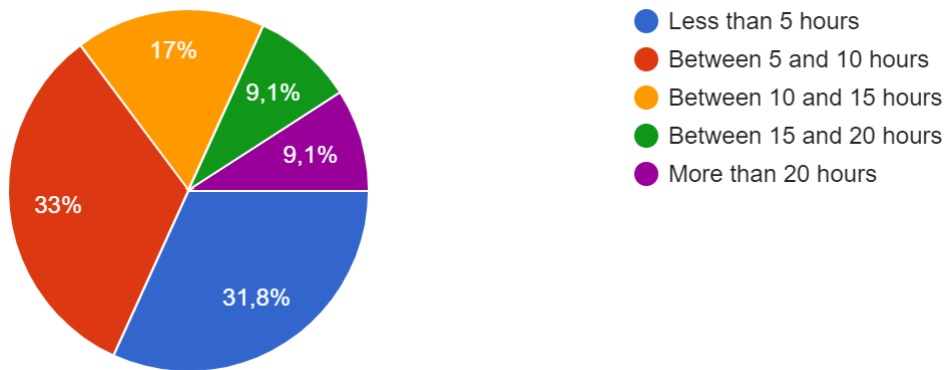
A la même question, les enseignants de San Diego estiment travailler « plus de 20 heures » pour 9.1 % d'entre eux, « entre 15 et 20 heures » pour 9.1 %, « entre 10 et 15 heures » pour 17 %, « entre 5 et 10 heures » pour 33 % et « moins de 5 heures » pour 31.8 %.

« Combien d'heures estimez-vous travailler chaque semaine (en dehors des heures de classe) »

- Résultats obtenus pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



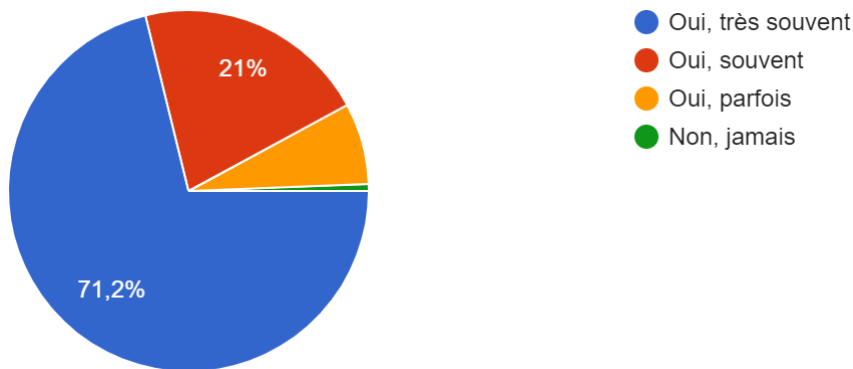
Nous observons une grande disparité dans les résultats obtenus. En effet, les enseignants français semblent consacrer davantage de temps à la préparation de leur classe en dehors des heures d'école. Ce phénomène peut être expliqué par le fait que, à San Diego, les enseignants bénéficient, sur le temps scolaire, d'heures de préparation de classe durant lesquelles ils sont déchargés de leurs élèves qui sont pris en charge par d'autres enseignants pour des apprentissages spécifiques (langues, arts, éducation physique et sportive, etc.). Ces temps peuvent également servir pour les rencontres avec les parents, la correction de copies, etc.

En lien avec cette question, nous avons demandé aux enseignants s'ils travaillent pendant le week-end et les vacances scolaires. A cela, 71.2 % des enseignants français ont répondu par la proposition « oui, très souvent », 21 % par « oui, souvent », 7.3 % par « oui, parfois » et 0.6 % par « non, jamais ».

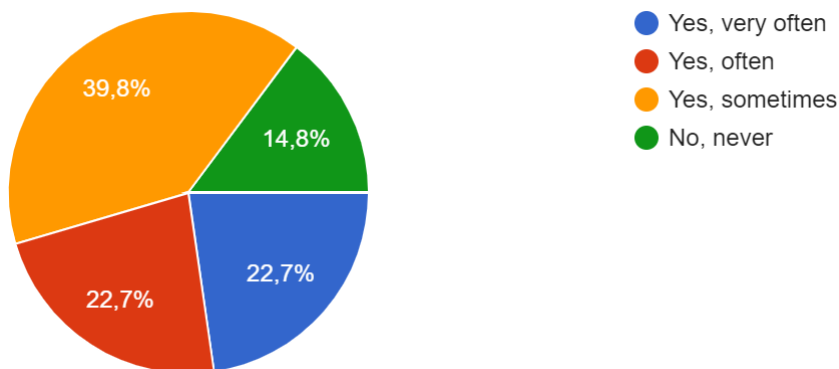
A la même question, les enseignants de San Diego ont répondu par la proposition « oui, très souvent » pour 22.7 % d'entre eux, « oui, souvent » pour 22.7 %, « oui, parfois » pour 39.8 %, et « non, jamais » pour 14.8 %.

« Travaillez-vous le week-end et pendant les vacances scolaires ? »

- Résultats obtenus pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



Notons toutefois que les réponses obtenues sont dépendantes du ressenti des enseignants et de leur quantification personnelle. Nous observons à nouveau une différence significative entre les enseignants français et les enseignants de San Diego qui peut être expliquée par la même raison que celle citée à la question précédente. Au regard de notre étude de terrain, nous pouvons également associer ces réponses à la présence de « school curriculum » dans les écoles de San Diego. Ce dernier comprend l'ensemble des notions à enseigner, les contenus, objectifs à atteindre, stratégies d'apprentissage et les ressources qui y sont liées. Ces curriculums sont créés par les enseignants entre eux, créés par d'autres enseignants ou, souvent, achetés par l'établissement scolaire (curriculum prêt à l'emploi créé par des entreprises par exemple et pouvant être personnalisés par chaque enseignant ou utilisé en l'état). Ils servent à aider les enseignants à poursuivre, ensemble, les mêmes objectifs d'apprentissage dans une dynamique de cohérence d'école. Nous pouvons penser que ce

curriculum peut faciliter l'enseignement et que cela expliquerait, en partie, que les enseignants de San Diego consacrent moins de temps à la préparation de leur classe. Nous pensons également que la mise en œuvre d'un curriculum au sein des écoles pourrait aider les enseignants français à travailler en cohérence en poursuivant les mêmes objectifs d'apprentissage.

En lien avec la bienveillance, nous pouvons penser que le grand nombre d'heures passées à travailler, en dehors du cadre de l'enseignement face aux élèves, peut représenter un facteur de diminution du bien-être des enseignants. En effet, le temps personnel, hors travail, représente un aspect essentiel du développement personnel des enseignants (et des individus de manière générale), essentiel à leur bien-être physique et psychologique. Ainsi, « Dans le modèle de l'équilibre / déséquilibre entre travail et hors travail (Rantanen, Kinnunen, Mauno et Tilleman, 2011) il est admis que l'équilibre est important pour le bien-être psychologique de l'individu » (Almudever, 2016, p. 351). Cette idée est également développée par Pailhé et Solaz (2009) qui affirment que le bien-être général des employés provient d'un « équilibre famille – travail ».

Pour le bien-être des enseignants, il serait essentiel qu'ils puissent opérer une séparation entre leur vie personnelle et leur vie privée. Or, selon Molinier (2009), il y aurait une interpénétration des sphères privées et du travail :

Le travail fonctionnerait ainsi comme une autre « scène » pour la mobilisation de la subjectivité, la séparation entre le travail et la vie privée apparaissant comme une composante essentielle de la centralité du travail dans la santé mentale. Perméabilité ou clivage ? Travail et vie privée doivent faire l'objet d'une problématique dynamique. L'un ne vient pas s'ajouter à l'autre de façon « complémentaire » (ou chasser « automatiquement » l'autre dans l'ordre des préoccupations). Pour un sujet concret, travail et vie privée sont en concurrence et interagissent constamment. (Molinier, 2009, p. 2)

Ce phénomène serait d'autant plus présent chez les enseignants, renforçant, pour certains, leur mal-être professionnel. En effet, d'après Lantheaume et Hélou (2008, p. 68 – 70), le travail

« invisible » des enseignants (en dehors des heures d'enseignement face aux élèves) est très élevé et, par manque de délimitation de « l'espace et le temps de travail », peut conduire à une forme d'envahissement du travail sur la vie personnelle et à une « contre-productivité » dans laquelle « chacun cherche seul la régulation d'une activité semblant impossible à clore » (p. 58) et où les enseignants auraient des difficultés à concilier vie professionnelle, sociale et personnelle.

La nécessité de concilier les deux provoque un sentiment de manque de temps, d'envahissement et de pression. [...] Comme les deux sphères, domestique et professionnelle, communiquent, la moindre tension ou moment de suractivité dans une sphère a des effets immédiats dans l'autre. Le sentiment est alors celui d'une accumulation augmentant la pression globale. (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 68 – 70)

Ce temps important passé à travailler en dehors des heures de classe peut être d'autant plus néfaste au bien-être des enseignants qu'il s'agit d'un travail « invisible », non considéré dans la reconnaissance du métier enseignant. De fait, il n'est pas rare d'entendre que ces derniers « ne travaillent que 24 heures », « ont trop de vacances / sont tout le temps en vacances » de la part des détracteurs du statut des enseignants. Ainsi, ce travail non reconnu, non pris en compte et invisibilisé pourrait renforcer le mal-être enseignant, participant à la détérioration du métier et provoquer chez eux un manque de motivation ou un désinvestissement professionnel.

➤ **Synthèse : Implication professionnelle des enseignants – Points clés**

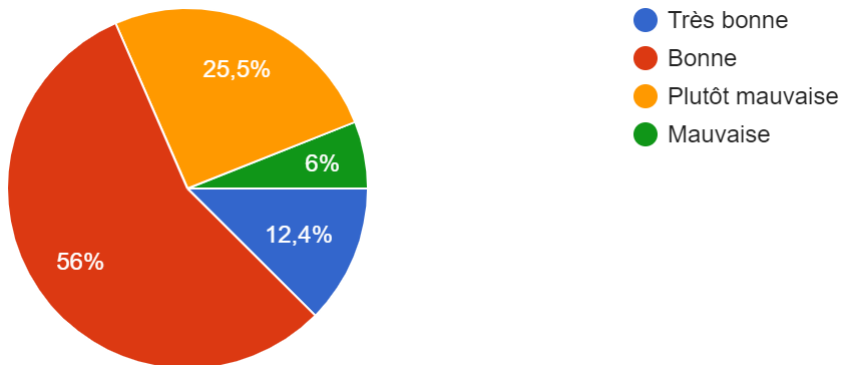
- Le temps de préparation de classe, de correction de copies, de communication avec les parents, etc. amène une très large proportion d'enseignants français à travailler plus de 10 heures par semaine en dehors des heures de classe. Ce temps de travail « invisible » en France est réalisé, en grande partie, sur le temps de service pour les enseignants de San Diego qui ont donc moins de travail en dehors des heures dues.

- Des résultats similaires sont observés concernant le temps de travail pendant le week-end ou les vacances scolaires. Une très large majorité d'enseignants français (71 %) déclare travailler « très souvent » contre une majorité de réponses « parfois » pour les enseignants de San Diego.
- Nous observons une interpénétration des sphères privées et personnelles qui entraîne une diminution du bien-être des enseignants qui peuvent se sentir « submergés » ou « envahis » par le travail, ne pas avoir de temps personnel, avoir une charge mentale trop importante. Ce temps est pourtant essentiel à leur bien-être physique et psychologique.
- Les risques psycho-sociaux sont d'autant plus importants pour les enseignants français que ces heures de travail en dehors de la classe sont importantes et sont ressenties comme étant invisibilisées et non reconnues. Cela pourrait renforcer le mal-être enseignant, participant à la détérioration du métier et provoquer chez eux un manque de motivation ou un désinvestissement professionnel.

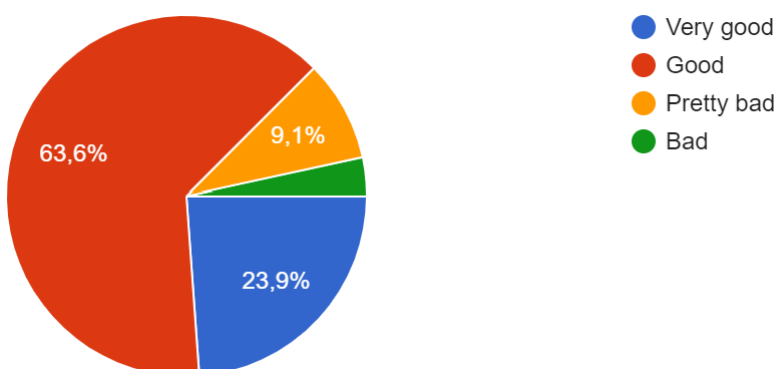
Nous avons ensuite demandé aux enseignants d'évaluer leurs conditions de travail. Pour ce faire, nous leur avons demandé d'estimer la qualité du bâtiment scolaire dans lequel ils travaillent. A cette question, 12.4 % des enseignants ont répondu par la proposition « très bonne », 56 % par la proposition « bonne », 25.5 % par « plutôt mauvaise » et 6 % par « mauvaise ». Les enseignants de San Diego ont quant à eux répondu à 23.9 % par la proposition « très bonne », 63.6 % par « bonne », 9.1 % par « plutôt mauvaise » et 3.4 % par « mauvaise ».

« Comment estimez-vous la qualité du bâtiment scolaire dans lequel vous enseignez ?
(salubrité, installations, matériel, etc.) »

- Réponses obtenues de la part des enseignants français :



- Réponses obtenues de la part des enseignants de San Diego :



Par le biais de ces réponses, nous constatons que les enseignants de San Diego semblent davantage satisfaits par la qualité du lieu dans lequel ils exercent. En effet, lorsque nous considérons les réponses « très bonnes » et « bonnes », nous constatons que 87,5 % d'entre eux ont répondu de manière positive, contre 68,4 % des enseignants français. Ces résultats nous semblent intéressants puisque la qualité du lieu d'exercice est un facteur important du bien-être au travail. En effet, d'après l'Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS),

La notion de bien-être au travail est un concept englobant, de portée plus large que les notions de santé physique et mentale. Elle fait référence à un sentiment général de

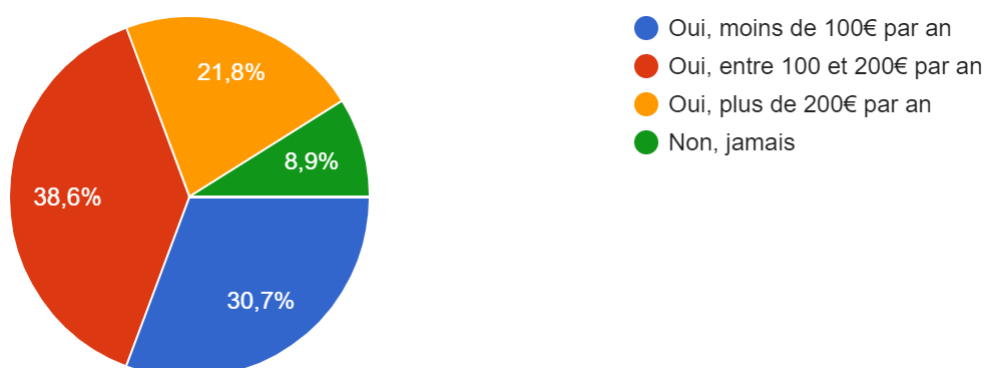
satisfaction et d'épanouissement dans et par le travail qui dépasse l'absence d'atteinte à la santé. (www.inrs.fr, s.d.)

Or, comme nous le constatons dans notre étude, 31.6 % des enseignants français estiment ne pas travailler dans des conditions optimales et positives. Cette question est d'ailleurs régulièrement soulevée lors d'études sur la salubrité des locaux scolaires (comme c'est le cas, par exemple, à Marseille, où plusieurs écoles sont qualifiées comme étant insalubres). De plus, nous pouvons penser que les enseignants qui ne disposent pas d'un lieu de travail optimal, avec un accès aux installations ou au matériel nécessaire, pourrait être moins motivés et leur bien être pourrait en être impacté. Nous pouvons également faire un parallèle avec les élèves puisque, dans des conditions négatives, leur bien-être et conditions d'apprentissage pourraient être impactées.

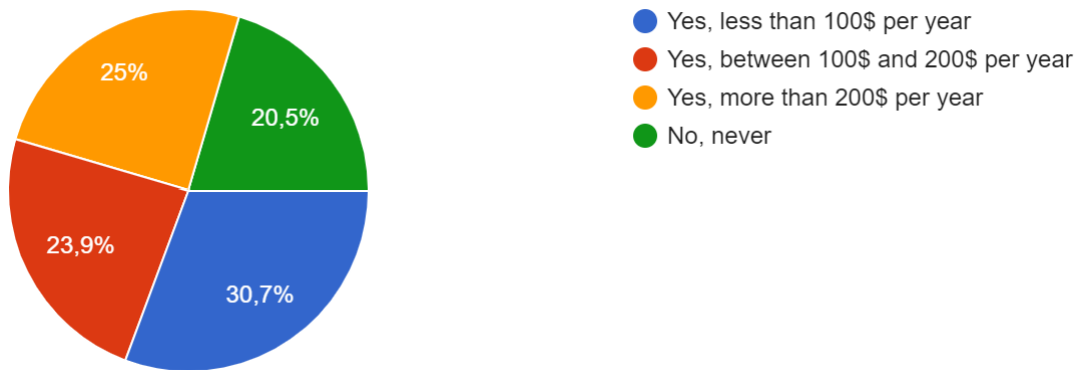
Nous avons ensuite choisi d'interroger leur implication financière dans leur travail, en lien avec leurs conditions d'exercice. Ainsi, 21.8 % des enseignants français déclarent investir « plus de 200 € par an », 28.6 % « entre 100 € et 200 € », 30.7 % « moins de 100 € par an » et seuls 8.9 % déclarent ne jamais investir d'argent personnel dans leur pratique professionnelle. Les enseignants de San Diego déclarent quant à eux investir « plus de 200 \$ par an » pour 25 %, « entre 100 \$ et 200 \$ par an » pour 23.9 %, « moins de 100 \$ par an » pour 30.7 % et ne jamais investir d'argent personnel pour 20.5 % d'entre eux.

« Vous arrive-t-il de devoir investir de votre argent personnel pour votre classe (pour pouvoir travailler correctement) ? »

- Réponses obtenues de la part des enseignants français :



- Réponses obtenues de la part des enseignants de San Diego :



Nous constatons ici que les réponses obtenues sont très hétérogènes. Il semblerait toutefois que les enseignants français dépensent davantage d'argent personnel afin de pouvoir exercer leur métier dans de bonnes conditions. Cet aspect nous semble être un nouveau révélateur des mauvaises conditions d'exercice des enseignants. En effet, ces derniers sont payés pour enseigner et nous pensons qu'ils ne devraient pas avoir à investir une partie de leur salaire de manière à pouvoir enseigner. Nous constatons également que les enseignants qui estiment la qualité de leur lieu de travail comme étant « mauvaise » ou « plutôt mauvaise », déclarent également investir de 100 € à plus de 200 € par an pour 69.7 % d'entre eux. Nous pensons que cet investissement, sans reconnaissance de leur implication et de leur travail, peut avoir un impact négatif sur leur bien-être.

➤ Synthèse : Conditions de travail – Points clés

- 31.6 % des enseignants français déclarent travailler dans de « plutôt mauvaises » ou « mauvaises » conditions (contre 12.5 % des enseignants de San Diego). Or, la qualité du lieu dans lequel ils enseignent contribue à leur bien-être au travail et, même, d'après l'INRS, à leur sentiment de « satisfaction et d'épanouissement dans et par le travail ». Des locaux vieillissants, délabrés ou insalubres pourraient concourir à une démotivation professionnelle et à une baisse du bien-être des enseignants.

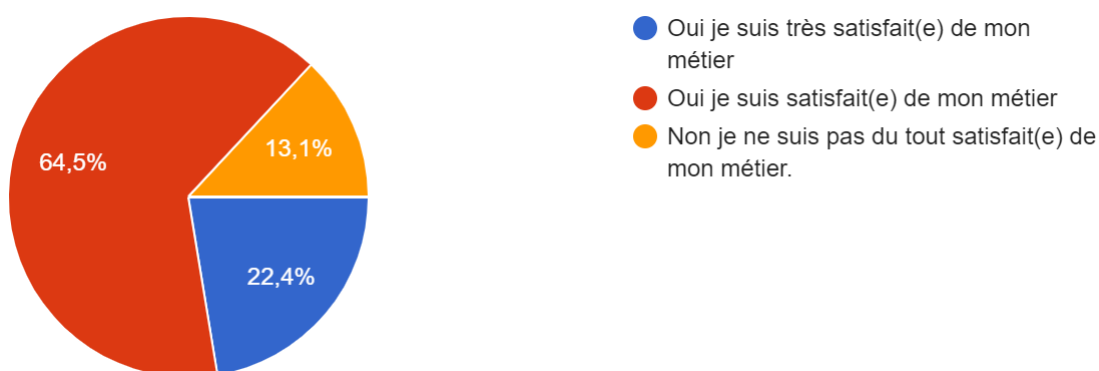
- Notons également, en lien avec le chapitre précédent, que ces conditions délétères affecteraient les apprentissages et le bien-être des élèves.
- Par manque de moyens qui leur sont attribués, une large majorité d'enseignants se voient contraints d'investir leur argent personnel pour pouvoir travailler correctement. Seuls 8.9 % d'entre les enseignants français, contre 20.5 % des enseignants de San Diego, déclarent ne jamais investir leur argent personnel dans leur classe.

Ces résultats sont révélateurs de mauvaises conditions d'exercice du métier en France. Nous comprenons qu'ils peuvent contribuer à la diminution de leur bien-être et à leur épanouissement professionnel puisqu'ils se voient contraints de compenser les manques de moyens financiers attribués par leur employeur. Notons également que, d'après nous, cet engagement financier est spécifique au métier enseignant. Nous ne pensons pas que d'autres employés (du secteur public ou privé) se voient ainsi devoir investir leur argent personnel pour mener à bien leurs missions professionnelles.

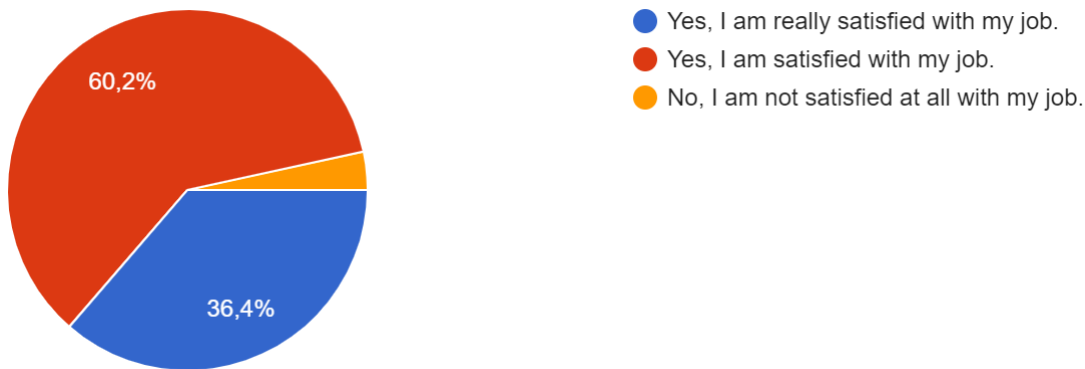
Nous avons ensuite choisi d'interroger leur ressenti face à la satisfaction de leur métier. Ainsi, 22.4 % des enseignants déclarent être « très satisfaits » de leur métier, 64.5 % sont « satisfaits » et 13.1 % ne sont « pas du tout satisfaits ». Les enseignants de San Diego ont quant à eux répondu qu'ils sont « très satisfaits » à 36.4 %, « satisfaits » à 60.2 % et « pas du tout satisfaits » à 3.4 %.

« Vous sentez-vous satisfait(e) de votre métier ? (nous entendons par là que vous aimez votre métier, qu'il vous apporte de la satisfaction personnelle). »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



Par le biais de ces résultats, nous observons que les enseignants de San Diego semblent ressentir davantage de satisfaction vis-à-vis de leur métier. Notons également que le pourcentage d'enseignants qui ne sont pas du tout satisfaits de leur métier est très important en France puisque cela concerne environ un enseignant sur sept parmi les répondants. De fait, nous pouvons penser que ces derniers ne ressentent pas le bien-être pourtant nécessaire à l'accomplissement personnel et professionnel.

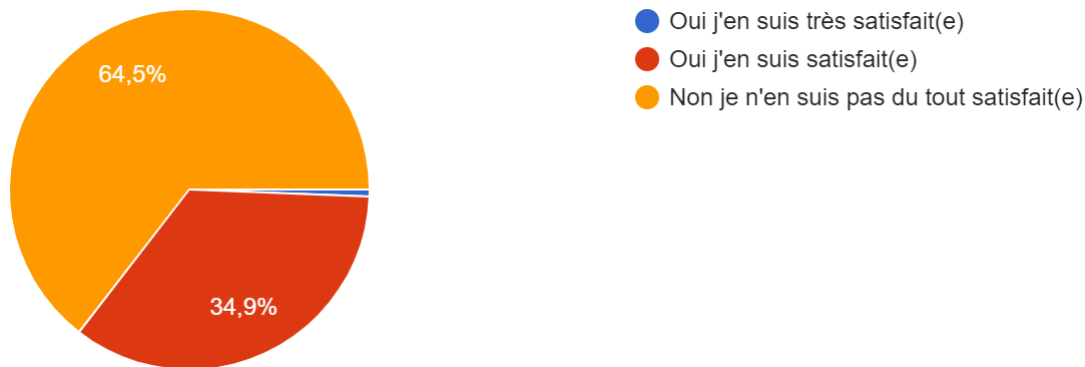
Nous pouvons également émettre l'hypothèse d'un lien de corrélation entre la qualité des bâtiments et la satisfaction ressentie par les enseignants. En effet, parmi les enseignants français ayant déclaré ne pas du tout être satisfait de leur métier, 49.2 % déclarent que la qualité du lieu dans lequel ils travaillent est « mauvaise » ou « très mauvaise ». Lorsque nous considérons ce même groupe, nous voyons que ce sont, pour 68.2 %, des personnes qui enseignent depuis plus de 10 ans et qui ont donc subi les différentes évolutions du métier. Ces enseignants sont également ceux qui déclarent, à 81 %, travailler plus de 10 heures par semaine (en dehors des heures de classe) et à 88.9 % travailler « souvent » ou « très souvent » pendant le week-end et les vacances scolaires. Nous pouvons donc penser que la grande implication personnelle dans le métier (en termes de temps de travail), la durée de la carrière et la qualité du lieu d'enseignement (les moyens qui leur sont donnés) influent sur la satisfaction ressentie.

Nous avons enfin interrogé les enseignants quant à leur satisfaction vis-à-vis des instructions données par l'institution. A cela, 64.5 % des enseignants français ont déclaré ne pas du tout en être satisfaits, 34.9 % en sont satisfaits et 0.6 % en sont très satisfaits. Les enseignants de

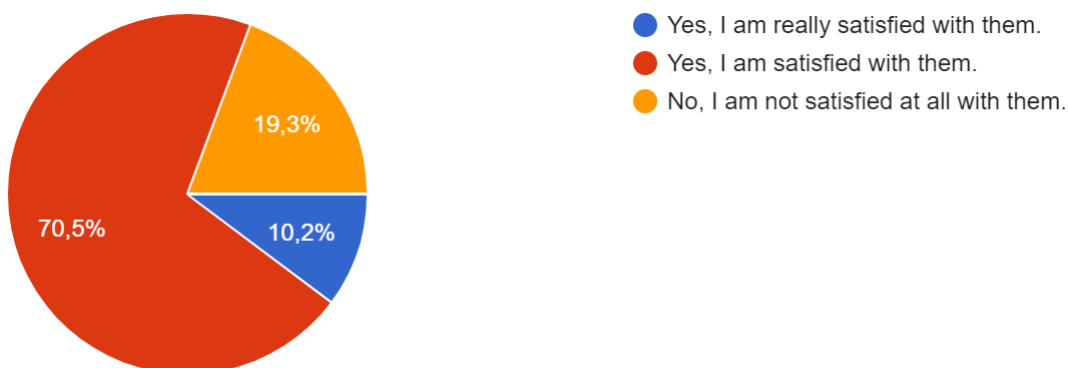
San Diego sont 19.3 % à ne pas du tout en être satisfaits, 70.5 % en sont satisfaits et 10.2 % en sont très satisfaits.

« Vous sentez-vous satisfait(e) par les instructions données par l'institution ? (programmes, consignes officielles suffisamment clairs et cohérents). »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous observons une grande disparité entre les deux populations étudiées. De fait, les enseignants de San Diego sont 80.7 % à répondre de manière positive (contre seulement 35.5 % des enseignants français. Nous pouvons voir que les enseignants français font face à des programmes scolaires qui changent régulièrement, à des missions de plus en plus nombreuses, à une pression de réussite et d'évaluation (notamment par le biais des évaluations nationales). Les demandes sont parfois très éloignées du vécu scolaire et des réelles nécessités locales. Cette insatisfaction pourrait également refléter le fait qu'ils ne

perçoivent pas la bienveillance, pourtant nécessaire, à leur rencontre. Cette dernière nous semble primordiale à leur accomplissement personnel et professionnel.

Notons également que la surcharge de travail et les dysfonctionnements de l'institution sont des difficultés qui influent sur le stress des enseignants (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005)

En conclusion, les différents résultats obtenus aux questions liées à l'implication des enseignants et à leur satisfaction professionnelle nous permettent d'identifier des critères de mise en œuvre de la bienveillance pour les enseignants : il nous semble essentiel de prendre en compte leur ressenti, de prendre en compte le nombre d'heures « invisibles » qu'ils consacrent à leur travail, de leur permettre de travailler dans un environnement sécurisant, positif et favorable au développement professionnel. En effet, pour que les enseignants puissent enseigner de manière optimale et transmettre les notions liées à la bienveillance à leurs élèves, nous pensons qu'ils doivent, avant tout, eux-mêmes ressentir de la bienveillance à leur égard. Ainsi, et en lien avec notre troisième hypothèse de travail, la bienveillance à destination des enseignants permettrait de favoriser et de développer la motivation des enseignants mais aussi leur bien être global (personnel et professionnel).

➤ **Synthèse : Satisfaction vis-à-vis du métier d'enseignant – Points clés**

- Environ un enseignant français sur sept déclare ne pas être satisfait de son métier (contre 3.4 % des enseignants de San Diego). Ces résultats, en corrélation avec ceux obtenus précédemment, nous permettent de penser que la mauvaise qualité du lieu d'exercice, l'engagement important en termes d'heures et l'engagement financier contribuent à diminuer le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignants.
- De même, les instructions données par l'institution scolaire participent à la satisfaction du métier. Ainsi, des programmes sans cesse modifiés, la pression évaluative, la nécessité de réussite et la multiplication des tâches et des missions concourent à la diminution de la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur métier.

- Cette satisfaction négative pourrait entraîner une démotivation, un désengagement et une baisse de l'épanouissement et du bien-être professionnel des enseignants. Cela aurait également un impact sur leur vie personnelle puisque, comme nous l'avons vu précédemment, les sphères personnelles et professionnelles sont étroitement imbriquées.
- Points de réflexion pour favoriser la bienveillance envers les enseignants et, de fait, améliorer leur vécu professionnel :
 - Considérer et prendre en compte les conditions dans lesquelles les enseignants exercent, leur donner la possibilité d'exprimer leurs ressentis.
 - Prendre en compte le nombre d'heures invisibles qu'ils passent à travailler, notamment par le biais d'une revalorisation financière.
 - Leur permettre d'exercer dans un cadre sécurisé et sécurisant de manière à favoriser leur épanouissement professionnel, leur bien-être et leur motivation.

Tout comme il leur est demandé de transmettre les valeurs liées à la bienveillance à leurs élèves, nous pensons qu'il est essentiel qu'ils bénéficient, eux aussi, de cette bienveillance dans l'exercice de leur profession.

7.2. Relations avec les élèves

Tout comme la relation entre élèves et enseignants impacte les élèves dans leur vécu scolaire, nous pensons que cette relation impacte les enseignants dans leur vécu professionnel. En effet, « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (Felouzis, 1997, p. 1 – 2). Ainsi, les enseignants développent une réelle relation pédagogique et éducative avec leurs élèves. Selon Postic, cette relation se produit

quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. (Postic, 1979, p. 9)

Nous comprenons que la relation pédagogique devient éducative lorsque les enseignants prennent en considération les enfants qu'ils ont en face d'eux, qu'ils partagent une relation humaine qui va au-delà de la simple transmission de connaissances. L'affectivité développée au cœur de cette relation impacte divers aspects :

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. (Espinosa, 2016, p. 144).

Tout comme l'élève arrive à l'école avec ses ressentis, ses émotions et son vécu d'enfants, l'enseignant arrive lui aussi avec son vécu personnel qui peut impacter sa manière d'enseigner mais aussi ses relations avec ses élèves. Ainsi, l'attitude de l'enseignant « dépend souvent des expériences antérieures de la personne » (Gendron et Lafortune, 2009, p. 69). Mais cette relation est également impactée par d'autres facteurs tels que les demandes incessantes des élèves, des parents et de l'institution (programmation, méthodologie, docimologie) qui pourraient le conduire à se sentir « agressé et responsabilisé par l'institution, requis également par un pari de réussite, par une éthique » (Jalley, 2000, p. 429)

D'un point de vue psychanalytique, le métier d'enseignant se construit dans la relation à l'autre, dans les échanges et la compréhension des individus présents. Ainsi, d'après Mireille Cifali (citée par Paquay et al., 2012), le métier d'enseignant est un métier de l'humain et de la relation nécessitant d'aborder « la dualité savoir et affect » plutôt que de le restreindre « les compétences aux seuls savoirs ». Elle développe également l'idée selon laquelle les enseignants doivent se retrouver dans « l'espace de la clinique », dans lequel « toute situation est examinée dans sa singularité et concerne des personnes » et où les enseignants, en tant que praticiens réflexifs, ne se contentent pas d'appliquer des théories mais développent une « intelligence clinique » avec, comme condition préalable, de « n'avoir pas peur de l'autre partenaire ». (Paquay et al., 2012, p. 22)

Cette relation est d'autant plus importante que le concept de soi¹⁵, construit « à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on effectue entre soi et les autres » (Espinosa, 2016, p. 145) et qui décrit « la confiance qu'une personne a en ses capacités de réussir une tâche » (Gendron et Lafortune, 2009, p.71) et l'estime de soi¹⁶, jouent « un rôle important dans la vie scolaire et les apprentissages scolaires de l'élève ». De fait, si les enseignants ont confiance en eux, ils pourront avoir confiance en leurs élèves (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Finalement, concept et de soi et estime de soi influenceront la relation entre les enseignants et leurs élèves.

7.2.1. Représentations des enseignants

C'est dans cette dynamique de compréhension que nous avons interrogé les enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous avons débuté en interrogeant les représentations des enseignants.

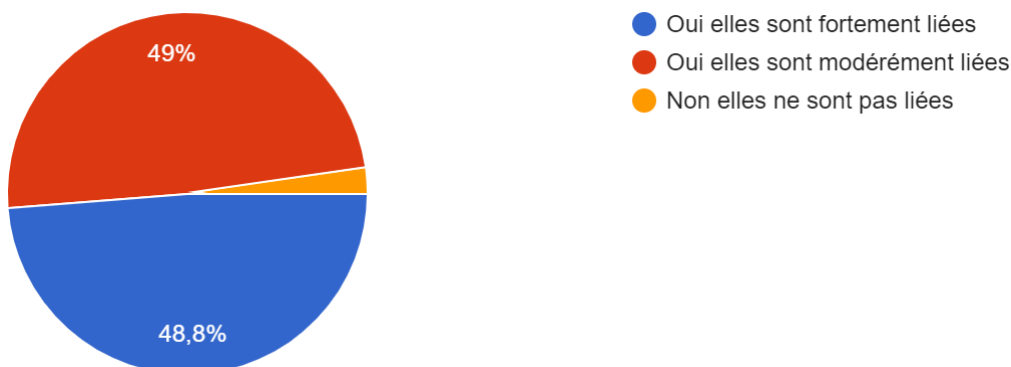
A la proposition, « Pensez-vous que la pratique de classe d'un enseignant est liée à la réussite des élèves ? », 48.8 % des enseignants français estiment qu'elles sont fortement liées, 49 % qu'elles sont modérément liées et seuls 2.3 % qu'elles ne sont pas du tout liées. Les enseignants de San Diego estiment quant à eux à 71.6 % qu'elles sont fortement liées, 26.1 % qu'elles sont modérément liées et 2.3 % qu'elles ne sont pas du tout liées.

¹⁵ « ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » (Legendre, 2005, p.266).

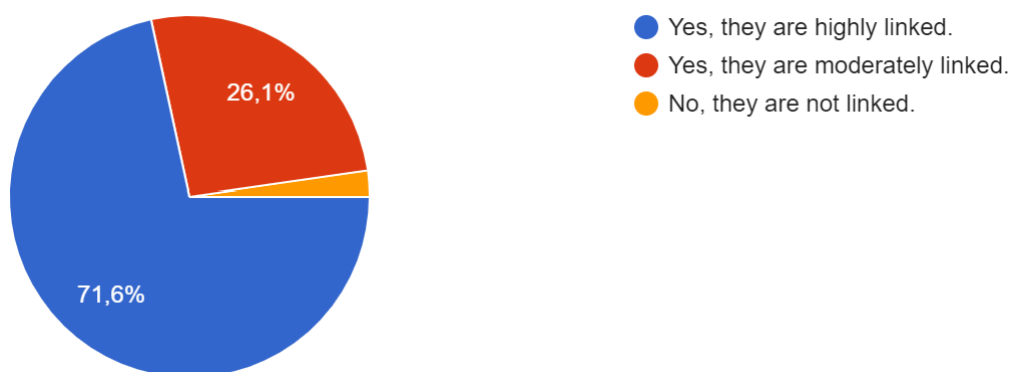
¹⁶ « la valeur qu'un individu s'accorde globalement » (Legendre, 2005, p.617)

« Pensez-vous que la pratique de classe d'un enseignant est liée à la réussite des élèves ? »

- Résultats obtenus pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



Nous constatons ici que, même si les réponses sont partagées, les enseignants sont majoritairement conscients que leur manière d'enseigner impacte la réussite des élèves.

Nous pensons que, s'ils sont conscients de cette réalité, ils pourraient être davantage ouverts à la bienveillance, à la mettre en œuvre dans le processus d'apprentissage. En effet, la bienveillance peut se traduire dans la manière dont ils interagissent avec les élèves, dans la différenciation pédagogique qu'ils mettront en œuvre mais aussi dans la prise en compte des besoins des élèves. Nous pensons qu'un enseignant conscient de son impact dans la vie de l'élève pourra mettre en œuvre les ressources nécessaires à la réussite de ces derniers. Dans cette même optique, les enseignants qui sont conscients de leur impact pourront être davantage ouverts à la compréhension des « échecs » des élèves. Nous entendons par là que,

lorsque les élèves ne réussissent pas, ils pourront remettre en question leur manière d'enseigner, chercher la cause des erreurs plutôt que d'assimiler cette non-réussite à la seule faute de l'élève. De fait, les enseignants sont des « praticiens réflexifs » qui sont amenés à réfléchir à leur manière d'enseigner, à la faire évoluer. Enseigner n'est pas une compétence figée. Il nous semble donc, en lien avec notre première hypothèse de travail, que le fait que les enseignants soient conscients de leur impact dans la réussite des élèves, qu'ils réfléchissent à leur pratique et la font évoluer est un critère nécessaire de mise en œuvre de la bienveillance.

Nous avons ensuite interrogé les représentations des enseignants quant à la notion de bienveillance. Pour ce faire, nous avons proposé plusieurs critères de réponses et leur avons laissé la possibilité d'en sélectionner plusieurs. Nous présentons les résultats obtenus dans l'ordre décroissant en indiquant, entre parenthèse, le pourcentage d'enseignants ayant sélectionné chaque réponse.

Pour les enseignants français, la bienveillance :

- Favorise une relation juste entre l'enseignant et ses élèves (68.5 %)
- Est une notion incontournable (62 %)
- Participe à une bonne relation avec les élèves (61.8 %)
- Est un phénomène de mode (18.5 %)
- Accroît l'autorité de l'enseignant (17 %)
- Nuit à l'autorité de l'enseignant (2.3 %)
- N'est pas indispensable (1.9 %)

Pour les enseignants de San Diego, la bienveillance :

- Participe à une bonne relation avec les élèves (79.5 %)
- Favorise une relation juste entre l'enseignant et ses élèves (77.3 %)
- Est une notion incontournable (38.6 %)
- Accroît l'autorité de l'enseignant (30.7 %)
- Est un phénomène de mode (5.7 %)
- Nuit à l'autorité de l'enseignant (3.4 %)
- La proposition « n'est pas indispensable » n'a été sélectionnée par aucun enseignant.

Nous observons une différence dans les réponses données dans les deux populations. En effet, il semble que les enseignants de San Diego soient davantage conscients de l'impact de la bienveillance dans leur relation avec les élèves et de la notion de « justice » qu'elle induit. Ils sont également plus nombreux à penser qu'elle accroît leur autorité. Par l'absence de réponses à la proposition « n'est pas indispensable », nous pouvons penser qu'ils sont tous conscients de la nécessité de la bienveillance dans les domaines scolaires, même s'ils sont moins nombreux que les enseignants français à avoir sélectionné la réponse « est une notion incontournable ». Notons toutefois que, considérant le grand écart dans le nombre de réponses obtenues dans les deux populations étudiées, nous ne pouvons pas émettre de « conclusions » au sens strict du terme. Nous observons ici davantage des tendances dans les réponses obtenues. Concernant les enseignants français, ils semblent majoritairement conscients de la nécessité de la bienveillance, de son impact dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves et dans la notion de « justice » qu'elle induit. Ils sont cependant peu nombreux à penser que la bienveillance peut avoir une incidence sur leur autorité. Nous observons également que 18.5 % d'entre eux considèrent la bienveillance comme étant une notion « à la mode ». Nous pouvons penser que ces réponses sont dues à la récurrence du terme dans les demandes de l'institution scolaire, mais aussi dans la société dans son ensemble. En effet, l'injonction de bienveillance est omniprésente et, comme nous l'avons expliqué précédemment, parfois incomprise, mal définie ou vide de sens.

Cependant, nous pensons que, en lien avec notre deuxième hypothèse de travail, les enseignants sont majoritairement conscients que la bienveillance est compatible avec l'acte d'enseigner. Les réponses « négatives » obtenues vont en ce sens puisque seul un faible pourcentage d'enseignants interrogés voit en elle une notion délétère à leur enseignement.

7.2.2. Bienveillance et exigence

Nous avons ensuite choisi de nous intéresser à la question de l'exigence, qui est parfois vue comme antonyme de la bienveillance. A la question « Pensez-vous que bienveillance et exigence sont deux notions compatibles ? », 95.2 % des enseignants français et 90.9 % des enseignants de San Diego ont répondu « oui, elles sont compatibles et liées ». Ces réponses nous semblent très intéressantes et importantes puisqu'elles nous permettent de mettre

en évidence un critère de mise en œuvre de la bienveillance. Les enseignants semblent majoritairement conscients que, pour être bienveillant, il est nécessaire d'être exigeant et que bienveillance ne signifie en rien laxisme. Ainsi, la bienveillance des enseignants se traduirait (entre autres) par l'exigence dont ils font preuve envers leurs élèves.

En lien avec cette question, nous avons donné la possibilité aux enseignants d'exprimer leur point de vue, par le biais de la question ouverte « Pourquoi pensez-vous que ces deux notions sont ou ne sont pas compatibles ? ». Nous avons choisi de regrouper les réponses obtenues en fonction des thèmes abordés (lien avec les apprentissages, avec les relations élèves – enseignants, avec le développement de compétences socio-émotionnelles et avec l'idée d'antonymie du laxisme). Nous vous présentons ici un résumé des réponses dans lequel nous citons éléments pertinents évoqués par les enseignants.

« Pourquoi pensez-vous que ces deux notions sont ou ne sont pas compatibles ? » Pour les enseignants de San Diego, ces deux notions sont liées à plusieurs éléments :

- Éléments liés à la relation entre élèves et enseignants. D'après les réponses obtenues, de nombreux enseignants estiment que la bienveillance et l'exigence sont deux notions qui ont un impact sur leurs relations avec les élèves. En effet, l'exigence naîtrait dans l'attention qu'ils portent aux élèves : « Nous avons des attentes spécifiques à l'égard de nos élèves, en partie parce que nous nous soucions d'eux. » ; « Elles sont compatibles car elles reflètent le niveau d'attention portée à l'élève, en agissant de manière sincère, pour la réussite des élèves » ; « Il n'y a pas d'exigence si l'on n'est pas d'abord attentif. » ; « L'exigence est un signe que nous nous soucions des autres. Nous demandons le meilleur à nos amis. C'est une notion aristotélicienne de l'amitié que d'exiger et de cultiver la vertu chez nos amis. » ; « Parce que vous vous souciez des élèves, vous les soumettez à des normes élevées. Cela peut se faire d'une manière qui montre aux élèves que vous vous souciez d'eux, et ne doit pas nécessairement se faire de manière autoritaire. ».

Dans cette même optique relationnelle, certains enseignants ont expliqué que la bienveillance permet aux élèves d'« accepter » les exigences : « La bienveillance est nécessaire pour que les élèves suivent l'exigence » ; « Si vous vous souciez de vos élèves et que vous les aimez, ils seront plus enclins à répondre à vos demandes ou à

vos "exigences" » ; « Si vous montrez que vous vous souciez des autres, les gens seront prêts à écouter vos demandes. »

La bienveillance et l'exigence permettraient également de poser un cadre sécurisant pour l'élève : « Si l'élève sait que vous vous souciez de lui, il se sentira plus en sécurité dans la classe et réussira. »

Enfin, dans le cadre de cette relation, la bienveillance et l'exigence s'exprimeraient au travers de la différenciation, de la prise en compte des besoins spécifiques des élèves pour atteindre la réussite de chacun : « La bienveillance est une invitation, un partage, un espace de croissance et d'apprentissage basé sur les besoins compris de l'élève dans le cadre d'une relation. » ; « bienveillance signifie donner de l'attention à l'autre, de l'entendre, pour autant les exigences de l'autre ne sont pas mises de côté, elles sont le but à atteindre mais dans le respect de chacun » ; « Il est possible d'être bienveillant ou de se soucier de ses élèves tout en exigeant d'eux qu'ils fassent de leur mieux. »

- La bienveillance et l'exigence dans le but de favoriser les apprentissages : l'exigence, exercée dans un cadre bienveillant, permettrait de soutenir les élèves dans le processus d'apprentissage. Ainsi, les enseignants expliquent que : « L'exigence peut être une forme de bienveillance ou de demande aux élèves de faire de leur mieux. » ; « La bienveillance n'exclut pas le fait d'avoir certaines attentes et d'insister auprès des élèves pour qu'ils s'y conforment. Je n'aime pas le mot "exigence", je préfère "attente". » ; « Un enseignant peut être exigeant tout en étant bienveillant à l'égard de ses élèves. Il veut que ses élèves réussissent dans un environnement bienveillant. Un enseignant est exigeant parce qu'il a des attentes à l'égard de ses élèves. ».
- La bienveillance et l'exigence, liées aux compétences socio-émotionnelles, aux encouragements, à la motivation, au respect : « La bienveillance passe par le respect de chacun, de l'autre, du lieu, du matériel... L'exigence de respect est la première règle pour assurer à tous un climat agréable dans la classe » ; « En tant qu'enseignant, nous nous soucions d'abord de nos élèves et, en même temps, nous les encourageons et les poussons à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés ou que nous nous sommes fixés. » ; « Car toutes deux encouragent l'enfant à donner le meilleur de lui-même pour apprendre et progresser. » ; « On ne peut pas exiger le respect et la confiance. Le

respect et la confiance sont le fruit d'une attention mutuelle. » ; « Si vous êtes bienveillant, vous favorisez le bien-être de l'enfant et si vous êtes exigeant, vous favorisez l'apprentissage de l'enfant. »

- La bienveillance et l'exigence vues comme deux notions inséparables, antinomiques du laxisme et de l'autoritarisme : « il n'y a pas de bienveillance sans exigence » ; « On ne peut exiger sans être bienveillant » ; « Nous pouvons être les deux à la fois, car la bienveillance ne signifie pas le laxisme ou que les élèves peuvent faire ce qu'ils veulent. On peut demander beaucoup tout en étant doux et tolérant, selon les élèves. »

« Pourquoi pensez-vous que ces deux notions sont ou ne sont pas compatibles ? » Pour les enseignants français, ces deux notions sont également liées à plusieurs éléments qui rejoignent ceux cités précédemment par les enseignants de San Diego :

- La bienveillance et l'exigence pour poser un « cadre » au sein de la classe : de nombreux enseignants français ont décrit ces deux notions comme faisant partie intégrante de la mise en place d'un cadre de travail, d'un cadre d'apprentissage, mais aussi d'un cadre relationnel. Ainsi : « La bienveillance a besoin d'un cadre ferme pour être efficace et la fermeté ne peut être acceptée sans bienveillance » (nous retrouvons ici l'idée développée par des enseignants de San Diego : la bienveillance permettrait de faire « accepter » l'exigence). Ils expliquent également qu' « il est possible de poser un cadre exigeant dans sa classe tout en étant bienveillant envers les élèves et savoir se positionner correctement dans nos attentes envers chacun » ; « On peut tout à fait être exigeant envers les élèves pour être bienveillant. L'exigence et la bienveillance sont indispensables à une bonne tenue de classe » ; « La bienveillance crée un climat de travail et d'apprentissage favorable. J'explique toujours pourquoi je leur demande quelque chose et spécialement pourquoi je suis exigeante » ; « Être bienveillant ne signifie pas que l'on peut tout accepter. C'est juste la manière dont on perçoit les choses qui diffère. Cela n'empêche en rien d'être exigeant » (nous retrouvons ici l'idée selon laquelle la bienveillance n'est en rien une forme de laxisme).

Certains enseignants parlent également de la notion de justice développée par les enseignants de San Diego : « Pour moi, l'un ne va pas sans l'autre. L'exigence est inhérente à notre métier. On doit être exigeant avec les élèves tout en faisant preuve de bienveillance et de justice » ; « J'estime qu'il faut être juste, cela induit être exigeant mais aussi bienveillant ».

- La bienveillance et l'exigence dans le but de favoriser les apprentissages : comme nous l'avons vu pour les enseignants de San Diego, les enseignants évoquent également la notion d'apprentissage lorsqu'ils considèrent la bienveillance et l'exigence. Nous obtenons ainsi les réponses suivantes : « elles sont compatibles dans le sens où l'élève tirera tous les bénéfices de ses apprentissages dans un climat bienveillant » ; « Elles sont compatibles car elles favorisent l'entrée de l'élève dans le travail : la bienveillance nourrie d'une connaissance de l'élève encourage, l'exigence montre le chemin, le but exprimé en savoir-faire » ; « La bienveillance repose sur le principe que chaque élève est capable de réussir. Pour cela, il faut être exigeant » ; « Lorsque l'on active les réussites et les compétences d'un élève, il se montre plus volontaire » (nous retrouvons ici l'idée d'encourager les élèves pour accroître leur motivation). Plusieurs enseignants évoquent également l'idée de la différenciation, de la prise en compte des capacités de chacun : « On peut être exigeant, attendre certaines choses des élèves tout en étant bienveillant et leur faire confiance. Si on est exigeant, c'est peut-être aussi parce qu'on croit en leurs potentialités » ; « On peut adapter le degré d'exigence en fonction de ce que chaque élève peut faire, et mettre en valeur le positif » ; « Être bienveillant envers un élève ne signifie pas que l'on n'a aucune exigence envers lui, mais des exigences adaptées à ses compétences » ; « Associer exigence et bienveillance permet d'adapter les attendus selon le rythme et les capacités de chaque élève » ; « On peut exiger en fonction de ce que l'enfant est capable de faire. Ne pas lui demander des choses impossibles pour lui. Au contraire, s'il est capable mais ne fait pas on peut aussi exiger avec « gentillesse », explications. Se mettre au niveau de chacun, exiger ce qu'ils sont chacun en capacité de faire ».
- Enfin, une citation nous semble bien résumer le lien entre bienveillance, exigence et apprentissage : « Être ferme et bienveillant, c'est notre quotidien. Poser un cadre et permettre à chacun d'avancer à son rythme à partir de là où il en est. Elles

sont compatibles et nécessaires pour moi afin d'établir un contact et une relation de confiance avec les élèves tout en leur demandant de réaliser leurs tâches et travaux de façon sérieuse. Pour moi, être bienveillant ce n'est pas avoir des exigences moindres, c'est simplement tourner les choses de façon à ce que l'élève ne se sente pas en échec face à nos exigences. De plus, je n'ai pas les mêmes exigences pour tous les élèves, en fonction de ce que je sais de leur capacité. »

- La bienveillance et l'exigence, liées aux compétences socio-émotionnelles, aux encouragements, à la motivation, au respect : à nouveau, nous retrouvons, dans les explications des enseignants français, ces notions développées précédemment par les enseignants de San Diego.

Ils expliquent ainsi qu'elles ont également un lien avec la confiance : « Il est plus facile d'être exigeant lorsque l'élève comprend que c'est pour son bien. La bienveillance encourage les élèves à se dépasser et à avoir davantage confiance en eux » ; « L'exigence prouve aux élèves que le PE [professeur des écoles] a confiance en eux pour atteindre les exigences. Les enfants se sentent valorisés » ; « L'exigence pousse les élèves vers le haut. La bienveillance les met en confiance » ; « Bienveillance pour que l'enfant se sente en confiance et accepte nos exigences qui l'amènent à progresser et à être encore plus confiant » ; « Être exigeant montre aux élèves que l'on croit en leur progression. La bienveillance associée à l'exigence permet aux élèves de se dépasser en sécurité (si je n'y arrive pas ce n'est pas grave j'aurai essayé » ; « L'une n'empêche pas l'autre bien au contraire. Être bienveillant c'est aussi permettre à l'enfant de se sentir en sécurité dans un cadre donné. La bienveillance n'a rien à voir avec laisser faire l'enfant en fonction de son bon vouloir. Être bienveillant c'est permettre à l'enfant d'évoluer en confiance et sereinement » ; « Créer un climat bienveillant permet aux élèves d'accepter d'être exigeant avec eux-mêmes, car ils sont en confiance » ; « Être exigeant sans être bienveillant n'a aucun sens. Comment exiger d'un enfant qu'il progresse sans encouragement, sans l'aider à prendre confiance en lui » ; « Sans bienveillance, pas de confiance et sans confiance, moins d'investissement » ; « La bienveillance engendre une relation de confiance qui légitime l'exigence » ; « Il est important d'établir un rapport de confiance pour que l'enfant développe au mieux ses compétences » ; « On ne peut exiger quelque chose si on n'a

pas construit une relation de confiance et de bienveillance avec les élèves. L'exigence de résultat n'empêche pas la bienveillance. C'est une preuve d'envie de réussite de nos élèves. Nous nous occupons d'eux et nous préoccuons de leur avenir » ; « Pour moi la bienveillance c'est amener un climat serein et faire en sorte que les élèves aient confiance en nous. L'exigence va être le fait d'énoncer clairement les consignes et attendre qu'elles soient respectées. Que ce soit sur le comportement ou le scolaire. L'exigence permet de leur montrer que je crois en eux et que je sais qu'ils sont capables » ; « Elles sont essentielles et l'exigence est le contraire de l'indifférence, elle témoigne de l'intérêt porté à l'enfant ». Ces dernières citations nous permettent de retrouver l'idée de la bienveillance et de l'exigence au service de la relation élève – enseignant.

- Ces deux notions sont également liées, d'après les enseignants, à la valorisation et aux encouragements : « La bienveillance vient du vocabulaire employé pour féliciter une réussite et encourager au travers des erreurs puisque nous apprenons de et par nos erreurs pour tirer vers l'exigence que nous attendons. Un élève que l'on félicite s'investira plus et plus longtemps dans les apprentissages même s'il rencontre des difficultés » (nous observons également ici l'idée selon laquelle bienveillance et exigence permettent de développer la motivation des élèves) ; « On ne peut pas s'épanouir si on ne sent pas qu'on progresse, qu'on réussit ! » ; « Dans ma pratique, je suis exigeante sur l'investissement des élèves (aller jusqu'au bout, s'appliquer, faire de son mieux...) et sur le respect des règles. C'est le cadre nécessaire à de bonnes conditions de travail et des repères nécessaires pour la vie en collectivité. Cela ne m'empêche pas d'adapter en fonction du niveau de chaque élève, d'encourager et de féliciter, de souligner plutôt les points positifs que les négatifs ».

Nous retrouvons également les notions de respect, de considération des élèves en tant qu'individus : « Être bienveillant n'empêche pas d'avoir un degré d'exigence. La bienveillance c'est l'écoute de l'autre. L'exigence c'est le porter pour aller plus haut, plus loin » ; « Plutôt que bienveillance, mot à la mode, je parlerai juste d'un respect mutuel. Un bon climat de classe et une exigence qui font avancer » ; « La bienveillance n'est pas un frein à l'exigence. On peut se permettre d'être très exigeant puisqu'on entoure et accompagne au mieux l'enfant » ; « La bienveillance passe par le respect de

tous, envers les uns et les autres, et envers les lieux et le matériel... L'exigence du respect est la première règle pour que tous aient un magnifique climat au sein de la classe ».

- La bienveillance et l'exigence au service de la motivation des élèves, de leur bien-être et de leur épanouissement : « Une bonne relation entre l'enseignant et les élèves leur donnera envie de s'investir davantage dans leurs apprentissages et favorisera ainsi leur réussite » ; « La bienveillance est l'exigence que tous les élèves réussissent et s'épanouissent » ; « Parce qu'il n'y a pas d'apprentissage efficace sans bien-être et motivation. Apprendre à un enfant à gérer ses frustrations c'est l'aider à grandir ».

- Antonymie entre bienveillance et laxisme (et autoritarisme) : « Avec bienveillance, l'exigence peut être instaurée de manière acceptable et acceptée » ; « La bienveillance n'est pas le synonyme d'une permissivité totale » ; « On peut être exigeant mais bienveillant. La bienveillance n'est pas du laxisme » ; « Bienveillance n'est pas laxisme. Si l'on n'est pas exigeant, on ne peut pas faire progresser sérieusement les élèves ; les laisser dans l'échec, le renoncement... Leur apprendre à se contenter d'un résultat médiocre au regard de leurs capacités, ce n'est pas bienveillant » ; « Bienveillance et exigence sont liées. Il faut porter un regard positif sur tous les élèves. La bienveillance n'est pas complaisance. Dès lors, « laisser l'élève tranquille », c'est participer à son échec. Il y a un équilibre à chercher entre ces deux notions » ; « Être bienveillant ne veut pas dire qu'on ne peut pas être exigeant, ce n'est pas laisser faire comme ils ont envie non plus. Au contraire, la bienveillance permet d'apprendre aux élèves autant que de montrer les erreurs ou de revenir sur un travail sans jugement et sans vexer par exemple » ; « L'une n'empêche pas l'autre. Exigence ne veut pas dire autoritarisme » ; « Être exigeant ne veut pas dire autoritaire. Brimer l'enfant ne l'aidera pas à réussir. L'exigence favorise la réussite ».

Par le biais de toutes ces explications, nous comprenons que, pour la majorité des enseignants, bienveillance et exigence sont liées et complémentaires, qu'elles participent à une bonne relation avec les élèves, au respect et à la prise en compte de chaque individu, qu'elles favorisent le développement de compétences socio-émotionnelles, qu'elles

contribuent au bien-être des élèves et qu'elles sont nécessaires aux apprentissages. Ainsi, nous pouvons confirmer notre deuxième hypothèse de travail selon laquelle pour ces enseignants, la bienveillance est nécessaire au processus d'apprentissage mais qu'elle est également compatible avec l'acte d'enseigner.

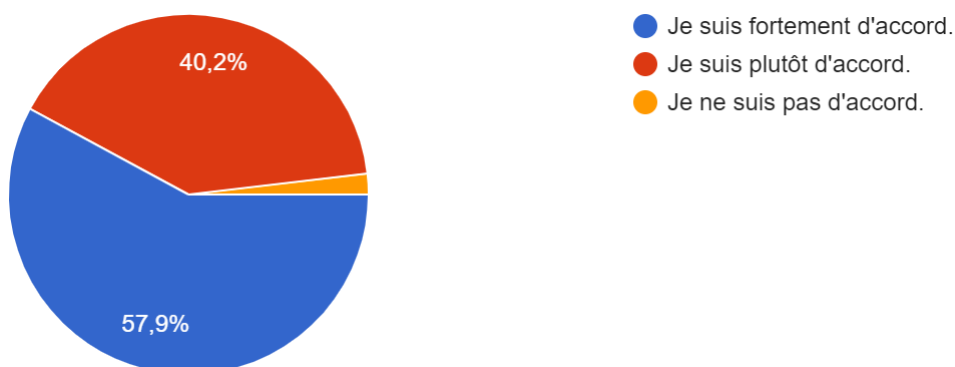
Nous voyons également que **l'exigence** devient un critère de mise en œuvre de la bienveillance.

7.2.3. La bienveillance en lien avec la réussite des élèves

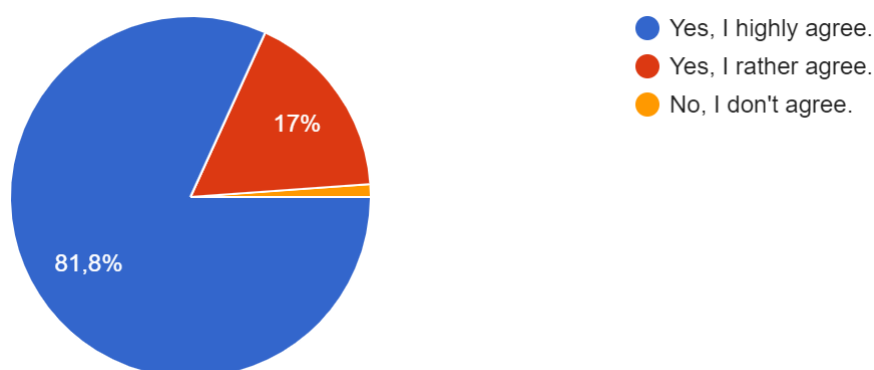
Nous avons poursuivi notre questionnaire en interrogeant les enseignants sur le lien entre bienveillance et réussite des élèves. A la question « Pensez-vous que la bienveillance est indispensable pour amener les élèves à s'investir et à réussir ? », 57.9 % des enseignants sont « fortement d'accord », 40.2 % sont « plutôt d'accord » et seuls 1.9 % ne sont « pas d'accord ». Pour les enseignants de San Diego, 81.8 % sont « fortement d'accord », 17 % sont « plutôt d'accord » et 1.1 % ne sont « pas d'accord ».

« Pensez-vous que la bienveillance est indispensable pour amener les élèves à s'investir et à réussir ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



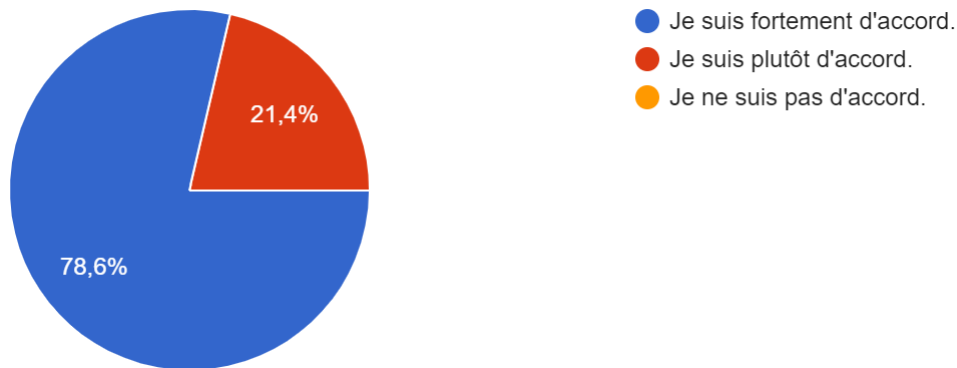
A nouveau, nous constatons que les enseignants sont, pour une très large majorité, conscients de l'importance de la bienveillance pour amener les élèves à s'investir et à réussir. De fait, nous voyons ici une confirmation de notre deuxième hypothèse de travail : puisque les enseignants voient en la bienveillance une notion indispensable, nous pouvons penser que celle-ci est compatible avec l'acte d'enseigner. Bienveillance, enseignement et réussite pourraient donc tout à fait coexister au sein de la pratique enseignante afin d'amener les élèves à apprendre, réussir et s'épanouir dans un cadre bienveillant.

7.2.4. Bienveillance et compétences socio-émotionnelles

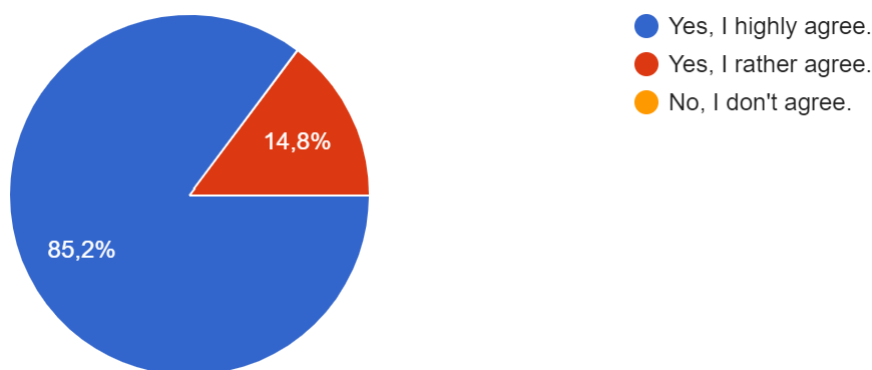
Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur leurs relations avec les élèves et l'impact de celles-ci sur l'estime personnelle et l'implication en classe. A la question, « Pensez-vous que votre relation avec vos élèves a un impact sur leur estime personnelle et leur implication en classe ? », 78.6 % des enseignants français sont « fortement d'accord » et 21.4 % sont « plutôt d'accord ». Les enseignants de San Diego sont « fortement d'accord » à 85.2 % et « plutôt d'accord » à 14.8 %. Notons que, dans les deux populations étudiées, aucun enseignant n'a répondu par la proposition « pas du tout d'accord ».

« Pensez-vous que votre relation avec vos élèves a un impact sur leur estime personnelle et leur implication en classe ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous avons interrogé les enseignants sur ces aspects en lien avec le vécu scolaire des élèves (cf. chapitre 6). En effet, nous avons vu que les différents aspects de la relation élève – enseignant (valorisation, encouragements, explications données, sentiment de justice, mais aussi le fait d’apprécier son enseignant) ont des conséquences sur l’estime de soi des élèves, sur leur motivation et sur leur implication.

Nous constatons ici que les enseignants semblent tous conscients de l’importance de cette relation. Nous pensons que si la relation n’est pas développée de manière « hasardeuse » mais plutôt en connaissance de cause, cette dernière pourrait être davantage positive. Ainsi, la mise en œuvre d’une relation positive avec les élèves pourrait devenir un critère de mise en œuvre de la bienveillance (en lien avec notre première hypothèse de travail) et, par le biais de cette

relation positive, la bienveillance deviendrait compatible avec l'acte d'enseigner (deuxième hypothèse de travail).

Notons également que, d'après Espinosa (2016), la motivation, l'implication et donc l'apprentissage des élèves reposent sur les « expériences relationnelles scolaires » et sur « la relation de confiance » entre enseignants et élèves. De fait, d'après Houssaye, « 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 » (Houssaye, 1995, p. 25). Cette relation est « multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions (Stuhlman et Pianta, 2011) » (Espinosa, 2016).

Espinosa (2016), insiste également sur le fait que

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). (Espinosa, 2016, p. 145 – 146).

Tableau 1 - Éclairage 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 |
| | Émotions | 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 |

Espinosa, 2016, p. 146

Notre analyse des réponses obtenues à cette question et les données développées par Espinosa (2016) nous permettent de confirmer notre deuxième hypothèse de travail puisque la bienveillance, développée ici au travers d'une relation élève – enseignant positive, est compatible avec l'acte d'enseigner. Elle permet également de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (en lien avec notre troisième hypothèse de travail).

Enfin, nous voyons apparaître des critères de mise en œuvre de la bienveillance qui s'exprimerait par le biais d'une **relation de confiance** dans laquelle l'enseignant se montrerait ouvert, disponible, soutenant, encourageant, susciterait l'envie et la curiosité des élèves tout en favorisant leur mise au travail et leur compréhension de manière à œuvrer pour leur réussite.

➤ **Synthèse : Représentations des enseignants – Points clés**

- Les enseignants sont majoritairement conscients que leur manière d'enseigner impacte la réussite des élèves. De fait, s'ils sont conscients de cette réalité, ils pourraient être davantage ouverts à la bienveillance, à la mettre en œuvre dans le processus d'apprentissage (interactions avec les élèves, différenciation pédagogique, prise en compte des besoins des élèves). Nous pensons qu'ils seraient également davantage enclins à penser leur pratique et faire évoluer celle-ci en fonction des besoins, des réussites mais aussi des échecs des élèves.
- Représentations liées à la bienveillance : dans les deux contextes étudiés, les enseignants semblent majoritairement conscients de l'importance de la bienveillance et de son impact dans leurs relations avec les élèves. Notons toutefois que les enseignants de San Diego sont plus nombreux à penser qu'elle accroît leur autorité (élément peu cité par les enseignants français). Dans les deux populations étudiées, la notion de « justice » induite par la bienveillance est très développée. De fait, nous en concluons que les enseignants, voient en elle une notion compatible avec l'acte d'enseigner.
- Bienveillance et exigence : d'après nos résultats, nous concluons que, pour être bienveillant, il est nécessaire d'être exigeant et que bienveillance ne signifie en rien laxisme. Ainsi, la bienveillance des enseignants se traduirait (entre autres) par l'exigence dont ils font preuve envers leurs élèves. L'exigence :
 - Serait liée à la relation entre élèves et enseignants (montre l'attention qu'ils portent aux élèves, est acceptée grâce à la bienveillance, permet de poser un cadre sécurisant) ;

- Permet de viser la réussite de chacun en fonction de ses besoins et capacités ;
- Favorise les apprentissages ;
- Permet de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves ;
- Est liée aux encouragements, à la valorisation, à la motivation et au respect ;
- Est inséparable de la bienveillance et est antinomique du laxisme et de l'autoritarisme ;

Nous en concluons que bienveillance et exigence sont liées et complémentaires, qu'elles participent à une bonne relation avec les élèves, au respect et à la prise en compte de chaque individu, qu'elles favorisent le développement de compétences socio-émotionnelles, qu'elles contribuent au bien-être des élèves et qu'elles sont nécessaires aux apprentissages. L'exigence devient un critère de mise en œuvre concrète de la bienveillance.

- Bienveillance et réussite des élèves : grâce à nos résultats, nous constatons que les enseignants sont, pour une très large majorité, conscients de l'importance de la bienveillance pour amener les élèves à s'investir et à réussir. A nouveau, nous pouvons donc conclure à l'indispensabilité de la bienveillance dans le processus d'apprentissage et donc, dans l'acte d'enseigner. Bienveillance, enseignement et réussite pourraient donc tout à fait coexister au sein de la pratique enseignante afin d'amener les élèves à apprendre, réussir et s'épanouir dans un cadre bienveillant.
- Bienveillance et compétences socio-émotionnelles : en lien avec le vécu scolaire des élèves (cf. chapitre 6) et par le biais de nos résultats, nous constatons que les enseignants sont, pour une grande majorité, conscients de l'importance de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves, notamment de l'influence de cette dernière sur l'estime personnelle et l'implication en classe des élèves. Nous en concluons qu'en étant conscients de leur impact relationnel, les enseignants pourraient être davantage attentifs au développement d'une relation positive avec leurs élèves.
- Nous en concluons également que la mise en œuvre d'une relation positive, sécurisante, valorisante et de confiance avec les élèves est un **critère de mise en œuvre de la bienveillance**. Finalement, dans un cadre bienveillant, l'enseignant se

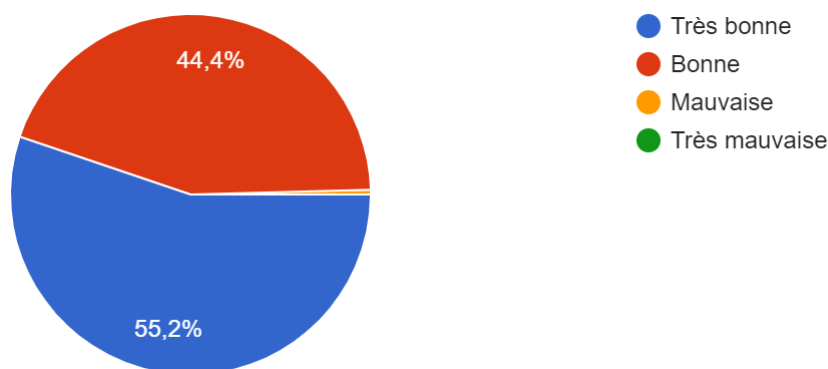
montrerait ouvert, disponible, soutenant, encourageant, susciterait l'envie et la curiosité des élèves tout en favorisant leur mise au travail et leur compréhension de manière à œuvrer pour leur réussite.

7.2.5. Qualité des relations entre élèves et enseignants

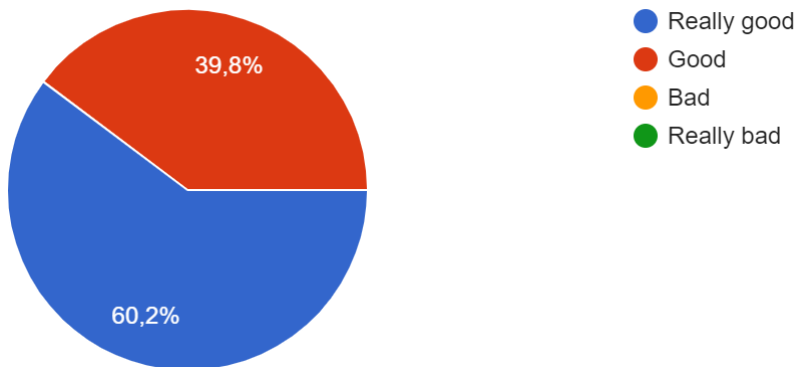
Dans cette dynamique, nous avons demandé aux enseignants d'estimer la qualité de leurs relations avec les élèves. Les réponses obtenues sont très positives puisque 55.2 % des enseignants français estiment qu'elles sont « très bonnes », 44.4 % qu'elles sont « bonnes » et 0.4 % qu'elles sont « mauvaises ». Les enseignants de San Diego estiment quant à eux qu'elles sont « très bonnes » à 60.2 % et « bonnes » à 39.8 %. Aucun enseignant de San Diego n'a sélectionné la proposition « mauvaise ». Notons également qu'aucun enseignant (dans les deux populations) n'a répondu par la proposition « très mauvaise ».

« Comment estimez-vous votre relation avec vos élèves »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous constatons que, d'après les enseignants, leurs relations avec les élèves sont majoritairement très bonnes ou bonnes. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, l'importance d'une bonne relation entre élèves et enseignants.

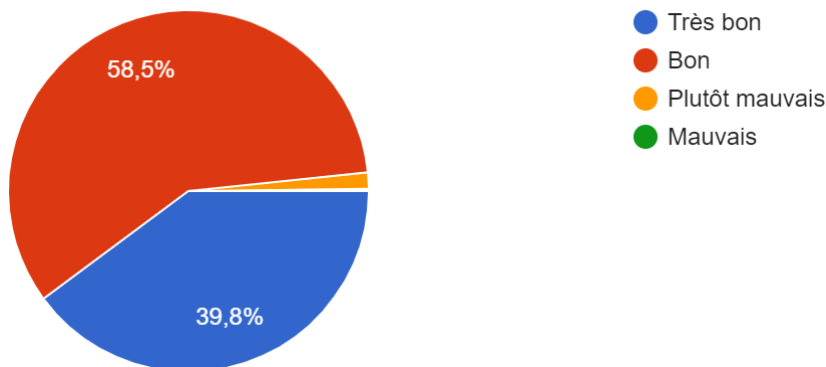
Nous pensons que, tout comme les élèves peuvent développer leur bien-être à l'école grâce à une relation positive avec leur enseignant, ces derniers pourraient eux-aussi bénéficier de cette relation afin d'accroître leur bien-être professionnel. En effet, nous pouvons penser que si un enseignant se trouve sans cesse confronté à des difficultés avec ses élèves, que la relation n'est pas sereine, son bien-être en sera affecté négativement. A l'inverse, de bonnes relations pourraient permettre la mise en œuvre d'un climat de classe serein, favorable à l'acte d'enseigner (en lien avec notre deuxième hypothèse de travail), mais aussi au bien-être des enseignants en situation professionnelle (troisième hypothèse de travail).

7.2.6. Climat de classe

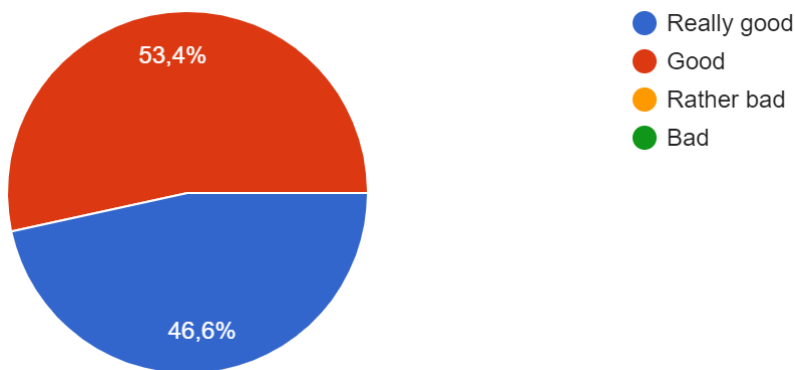
En lien avec cette question, nous avons interrogé les enseignants sur le climat de classe. A la question « Comment estimez-vous le climat au sein de votre classe ? », 39.8 % des enseignants français estiment qu'il est « très bon », 58.5 % qu'il est « bon », 1.5 % qu'il est « mauvais » et 0.2 % qu'il est « très mauvais ». A la même question, les enseignants de San Diego estiment que leur climat de classe est « très bon » à 46.6 % et « bon » à 53.4 %. Nous observons qu'aucun enseignant de ce groupe n'a sélectionné la proposition « mauvais » ou « très mauvais ».

« Comment estimez-vous le climat au sein de votre classe ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Il semblerait, d'après ces résultats, que le climat au sein des classes de San Diego soit légèrement meilleur que dans les classes françaises. Cela confirme les résultats obtenus lors de l'analyse du questionnaire à destination des élèves. En effet, nous pouvons penser que le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves influe positivement sur le climat au sein des classes.

Notons également que, parmi les enseignants qui estiment que leurs relations avec les élèves sont « très bonnes », 64.3 % des enseignants français et 69.8 % des enseignants de San Diego estiment que le climat de classe est « très bon ». Nous pouvons donc penser que de bonnes relations avec les élèves pourrait avoir un impact sur le climat de classe. Ainsi, un climat de classe positif et de bonnes relations entre élèves et enseignants pourraient représenter des critères de mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes, en lien avec notre première hypothèse de travail. Nous pouvons également penser que grâce à un climat de classe positif

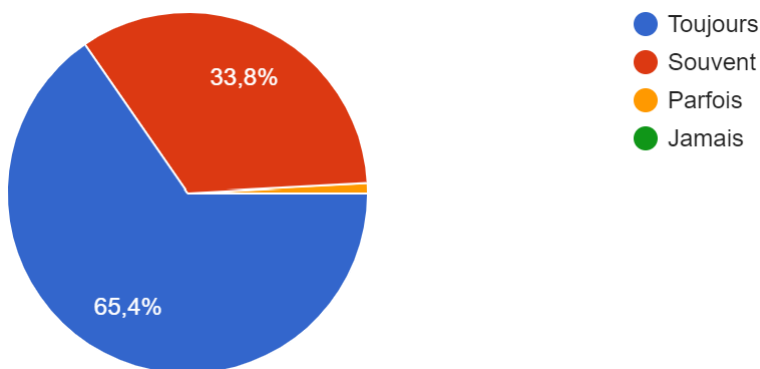
et de bonnes relations avec leurs élèves, les enseignants pourraient ressentir davantage de bien-être sur leur lieu de travail. En effet, un climat de classe négatif peut entraîner stress et anxiété chez les enseignants qui ne pourraient pas enseigner sereinement.

7.2.7. Importance de la valorisation et des encouragements

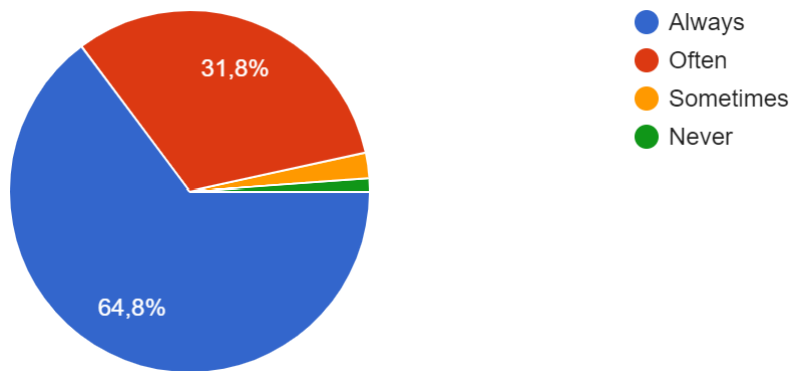
Après avoir vu, dans le chapitre précédent, l'importance de la valorisation et des encouragements pour les élèves, nous avons souhaité interroger les enseignants sur cette même question. A la question « Valorisez-vous et encouragez-vous vos élèves même lorsqu'ils sont en situation d'échec ? » 65.4 % des enseignants français ont répondu par la proposition « toujours », 33.8 % par « souvent » et 0.8 % par « parfois ». Aucun enseignant français n'a sélectionné la proposition « jamais ». Les enseignants de San Diego ont quant à eux répondu par la proposition « toujours » à 64.8 %, « souvent » à 31.8 %, « parfois » à 2.3 % et « jamais » à 1.1 %.

« Valorisez-vous et encouragez-vous vos élèves même lorsqu'ils sont en situation d'échec ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous observons que la perception entre élèves et enseignants est très différente. En effet, 31.1 % des élèves français estimaient être « toujours » encouragés, 32.2 % « souvent », 25.1 % « de temps en temps » et 11.5 % « jamais ». Les élèves de San Diego avaient quant à eux répondu par la proposition « toujours » à 49.5 %, « souvent » à 36.6 % (qui se rapproche ici de la proportion d'enseignants ayant choisi la proposition « souvent »), « de temps en temps » à 11.9 % et « jamais » à 2% (qui se rapproche également du pourcentage obtenu par les enseignants). Nous pensons que ces différences de résultats peuvent provenir d'une différence de perception entre élèves et enseignants. En effet, la valorisation et les encouragements peuvent passer par une part verbale qui pourrait être incomprise par les élèves ou par des aspects non verbaux qui pourraient ne pas être perçus par les élèves. En effet, il est possible que les enseignants ne perçoivent pas certains effets de leur pratique. Par exemple, lorsque l'élève entend un encouragement en même temps qu'il reçoit une mauvaise note, l'effet de la note risque de prendre le pas sur l'encouragement. De fait, l'élève ne se sentira pas réellement encouragé alors que l'enseignant l'aura encouragé. Nous pouvons également penser que les réponses des enseignants peuvent être biaisées par le biais de désirabilité sociale¹⁷.

¹⁷ Le terme « désirabilité sociale » renvoie à deux concepts distincts mais reliés. D'une part, il désigne l'adéquation de pensées (par ex., croyances, opinions, jugements) ou de comportements avec les normes sociales en vigueur dans un contexte social ou culturel donné. Ainsi sont définis comme socialement désirables les pensées et comportements en accord avec ce que les individus doivent penser ou faire pour être appréciés par autrui dans un contexte social particulier. D'autre part, le terme « désirabilité sociale » est également utilisé pour décrire la tendance des individus à donner des réponses socialement désirables lorsqu'ils répondent à des enquêtes ou à des tests de personnalité. Cette préférence pour les réponses socialement désirables, appelée « biais de

Notons également que, parmi les enseignants qui déclarent entretenir de bonnes relations avec leurs élèves (critères « très bonne » ou « bonne »), 99.2 % des enseignants français et 96.6 % des enseignants de San Diego déclarent « toujours » ou « souvent » encourager et valoriser les élèves. Ainsi, nous pouvons penser que l'encouragement et la valorisation sont partie intégrante d'une bonne relation.

Nous pouvons donc penser que les encouragements et la valorisation des élèves représentent des critères de mise en œuvre de la bienveillance (en lien avec notre première hypothèse de travail). Nous pouvons également confirmer ici notre deuxième hypothèse de travail puisque la bienveillance, exprimée par la valorisation et l'encouragement des élèves, serait alors compatible (et nécessaire) à l'acte d'enseigner. Cependant, compte tenu de la disparité entre la perception par les enseignants et celle par les élèves, le contexte des encouragements et de la valorisation serait à approfondir.

7.2.8. Violences subies par les enseignants

Enfin, notre dernière question en lien avec la relation élève – enseignant concerne la violence qui peut parfois être délétère au bien-être des enseignants. En effet, les violences commises par les élèves envers les enseignants participent à un climat d'indiscipline, à des tensions, à un stress accru, voire même à un sentiment de mal-être professionnel. Nous avons donc interrogé les enseignants sur ces violences subies qui restent, d'après Paul Mbanzoulou (2008), mal vues ou taboues. Les enseignants, en ne révélant pas les agressions subies, tenteraient de « préserver leur dignité bafouée » (p. 31), en raison d'un « sentiment de culpabilité » provenant d'un jugement personnel (« n'avoir pas su ou pu gérer ou évaluer la situation »). Ils pourraient également craindre « le jugement de leurs collègues sur leur valeur professionnelle » et ressentir, de par leur non-communication ou leur isolement face à la violence, « une absence de réel soutien ». Ainsi, la violence subie représente une forme de

désirabilité sociale », peut se faire au détriment de l'expression sincère des opinions et croyances personnelles, ce qui a pour conséquence de réduire la validité des conclusions tirées sur la base des réponses des individus. (Dompnier, s.d., universalis.fr)

paroxysme de la violence puisqu'elle « porte véritablement atteinte à la relation éducative et touche l'intégrité de la personne de l'enseignant ainsi que l'autorité qu'il représente » (p. 31).

A la question « Avez-vous déjà été victime de violence (physique ou verbale) de la part d'un élève », 62.2 % des enseignants français et 36.4 % des enseignants de San Diego ont répondu par la proposition « oui ». Nous constatons une grande différence entre les deux populations étudiées. Nous pouvons penser que, du fait du *Social Emotional Learning*, les élèves de San Diego seraient moins enclins à développer des formes de violence envers leurs enseignants. Cela entre en concordance avec les pourcentages plus faibles observés quant aux violences entre élèves dans la population de San Diego (cf. chapitre 6).

Nous pouvons également penser que les enseignants français ne sont pas suffisamment « armés » pour faire face à ces situations. D'après Barry (2018),

Aussi, l'école étant désormais institutionnellement définie et reconnue comme une *unitas multiplex* (Morin et Le Moigne, 1999, p. 224), les enseignants qui la fréquentent se trouvent de fait impliqués dans un monde professionnel inédit, lequel est le terreau de multiples énigmes, comme autant d'élèves représentant un autrui difficile à appréhender au plan relationnel et/ou pédagogique. (Barry, 2018, p. 11)

Dans l'étude PISA (2015), nous trouvons également l'idée selon laquelle il est nécessaire de former les enseignants pour leur permettre d'appréhender la relation élève – enseignant et donc, d'être davantage formés aux problématiques de violence scolaire.

La plupart des enseignants ont bien sûr à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais certains ne sont peut-être pas suffisamment préparés à gérer des élèves et des classes difficiles. Mettre davantage l'accent dans la formation des enseignants sur la gestion de la classe et des relations pourrait leur donner les moyens dont ils ont besoin pour tisser des liens avec leurs élèves. On devrait aussi les aider

davantage à collaborer et à échanger avec leurs collègues des informations sur les difficultés de leurs élèves, leur caractère et leurs atouts. (PISA, 2015, p. 5)

Ce manque de préparation et la violence subie peuvent participer au mal-être enseignant, augmenter leur anxiété, voire même les pousser au burnout : « Il faut être d'une solidité morale à toute épreuve pour pouvoir supporter au quotidien, sans s'effondrer nerveusement ou moralement, une certaine violence. » (Basco, 2003, p. 10). Il semble donc nécessaire de former les enseignants à la résolution de conflits « Pour autant, plus qu'une solution, c'est une démarche de résolution des conflits qu'il faudrait mettre en avant avec quelques outils pédagogiques existants. » (Mbanzoulou, 2008, p.32)

En lien avec notre première hypothèse de travail, la mise en œuvre effective d'un climat de travail serein et sécuritaire représenterait un critère de bienveillance pour les enseignants. Ainsi, la bienveillance permettrait de développer le bien-être des enseignants dans le cadre de leur vie professionnelle (troisième hypothèse de travail).

En lien avec les idées de Bénédicte Gendron (2007) et d'après nos résultats, nous pensons qu'il est nécessaire et urgent de lutter contre toutes les formes de victimation des enseignants et d'améliorer le climat scolaire, de manière à réduire leur stress, d'améliorer leur bien-être et de leur permettre d'enseigner dans des conditions de sécurité physique et affective car enseigner est « loin d'être purement cognitif [et] est d'abord et avant tout un acte social et affectif » (p. 3). De fait, un climat scolaire positif contribuerait à renforcer le bien-être des différents acteurs mais aussi de développer la motivation et l'implication des enseignants. Par une boucle vertueuse, de climat positif / motivation et implication, la performance des enseignants pourrait être impactée positivement (et donc les apprentissages des élèves favorisés).

Il nous semble également primordial de mettre en lumière l'importance des compétences socio-émotionnelles qui « importent énormément dans ces nouveaux contextes éducatifs relationnels et organisationnels. » et qui « sont des compétences-clés dans les interactions sociales et tout particulièrement dans les métiers émotionnels. » (Gendron, 2007, p. 4). Comme nous l'avons vu dans le système scolaire de San Diego, et comme cela est confirmé par d'autres études, la reconnaissance des compétences socio-émotionnelles permet de favoriser le bien-être des acteurs, de lutter contre les comportements à risques (pour les

élèves : PISA, 2016) et le désengagement professionnel, le manque de motivation pouvant conduire au *burnout* des enseignants. Et, de fait, « Participant à l'adaptation, ces compétences participent à la dynamique de changement personnel mais aussi organisationnel (aménagement de l'environnement de travail - l'organisation, modes et façons de travailler...). Elles constituent un capital émotionnel qui importe pour le bien-être au travail. » (Gendron, 2007, p. 4).

➤ **Synthèse : Qualité relationnelle – Points clés**

- Qualité des relations entre élèves et enseignants : par le biais de nos résultats, nous pensons que tout comme les élèves peuvent développer leur bien-être à l'école grâce à une relation positive avec leur enseignant, ces derniers pourraient eux-aussi bénéficier de cette relation afin d'accroître leur bien-être professionnel. De fait, si les enseignants sont confrontés à des relations négatives avec leurs élèves, leur bien-être en sera affecté négativement. A l'inverse, des relations positives seraient favorables au bien-être des enseignants mais aussi à l'acte d'enseigner puisque nous pensons qu'un enseignant qui se sent bien (qui ressent une forme de bien-être) sera davantage enclin à être motivé et donc à fournir des efforts dans son enseignement.
- Climat de classe : d'après les résultats obtenus et en lien avec ceux observés lors de l'analyse des réponses des élèves (cf. chapitre 6), nous constatons que le climat scolaire semble légèrement meilleur dans les classes de San Diego que dans les classes françaises. De fait, nous pensons que le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves influe positivement sur le climat au sein des classes. Par le biais de nos résultats, nous concluons également que de bonnes relations avec les élèves pourrait avoir un impact sur le climat de classe. Ainsi, les relations positives entre élèves et enseignants, liées à un climat de classe positif, représentent un critère de mise en œuvre de la bienveillance mais permet également de favoriser le bien-être des enseignants qui pourraient enseigner dans un cadre serein et non anxiogène.

- Importance de la valorisation et des encouragements : La perception de la valorisation et des encouragements est très différente selon que nous considérons le point de vue des élèves ou des enseignants. De fait, nous pensons que la part verbale de la valorisation et des encouragements pourrait être incomprise par certains élèves et non-perçus par ceux-ci pour les aspects non verbaux. Nous émettons ces conclusions face au constat des enseignants qui se déclarent majoritairement valorisants et encourageants avec leurs élèves. Nos résultats nous permettent également de conclure à l'importance de ces notions, qui représentent un critère de mise en œuvre de la bienveillance, dans le développement d'une relation positive entre enseignants et élèves.
- Violences subies par les enseignants : Nous constatons qu'une majorité d'enseignants français a déjà fait face à des violences de la part d'élèves (62.2 %, contre 36.4 % des enseignants de San Diego). Le manque de formation (notamment à la résolution de conflits) et la violence subie peuvent participer au mal-être enseignant, augmenter leur anxiété, voire les pousser au burnout. Or, dans le cadre de la bienveillance, il est essentiel que les enseignants puissent bénéficier d'un climat de travail serein et sécuritaire. Nous concluons donc à l'urgence de lutter contre toutes les formes de victimation des enseignants et d'améliorer le climat scolaire, de manière à réduire leur stress, d'améliorer leur bien-être et de leur permettre d'enseigner dans des conditions de sécurité physique et affective. De fait, un climat scolaire positif contribuerait à renforcer le bien-être des enseignants mais aussi à développer leur motivation et leur implication. Finalement, c'est une boucle vertueuse qui pourrait alors se mettre en place : par le biais d'un climat positif, les enseignants seraient davantage motivés et impliqués et leurs performances seraient impactées positivement (et donc les apprentissages des élèves favorisés).

7.2.9. Premières conclusions sur les relations entre enseignants et élèves

Finalement, nos recherches apportent un angle approfondi concernant le bien-être des enseignants. En effet, au regard des résultats obtenus, nous pensons qu'il est nécessaire de reconnaître le métier enseignant, l'implication des enseignants (qu'elle soit relationnelle, financière ou dans le temps alloué), mais aussi de les former (à la résolution de conflits, à la gestion des élèves en difficulté ou à besoins particuliers, à l'importance du vocabulaire employé (vocabulaire bienveillant, valorisant et encourageant) et aux compétences socio-émotionnelles par exemple), au plus près de leur réalité et en lien avec les mutations du métier et de leur permettre de travailler dans des conditions adéquates. Il nous semble également important de considérer les enseignants sous l'angle d'individus singuliers qui, comme les élèves / enfants, ont des spécificités propres, de manière à favoriser leur bien-être en fonction des besoins de chacun. De fait, cette reconnaissance des besoins pourrait, selon nous, être mise en œuvre par le biais de formations davantage adaptées. Nous pensons qu'il ne doit pas y avoir de dichotomie entre l'enseignant et l'individu. Les deux sont étroitement imbriqués et sont impliqués dans le bien-être professionnel : enseigner est avant tout un métier de l'humain, de la relation où chacun doit pouvoir s'épanouir. En conclusion, grâce aux résultats obtenus, nous pensons qu'il est essentiel de rendre effective la bienveillance envers les enseignants, leur bien-être professionnel, de manière à ce qu'ils puissent implémenter la bienveillance envers leurs élèves et le bien-être à l'école de ces derniers.

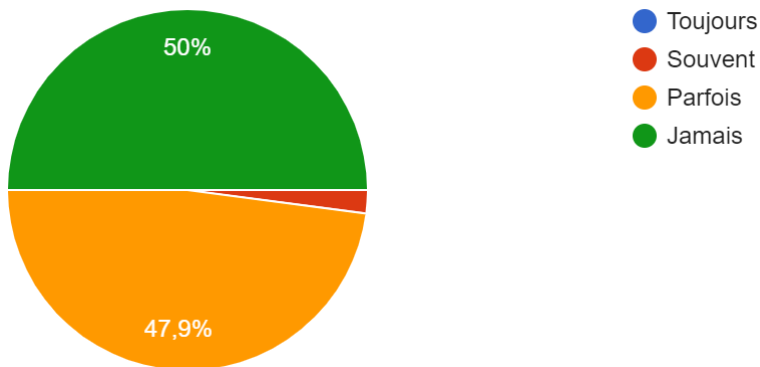
7.2.10. Place de la compétition au sein des classes

Nous avons vu, dans le chapitre 6, l'impact de la compétition sur les élèves. Nous avons donc souhaité interroger les enseignants sur cette question et sur leurs représentations concernant celle-ci.

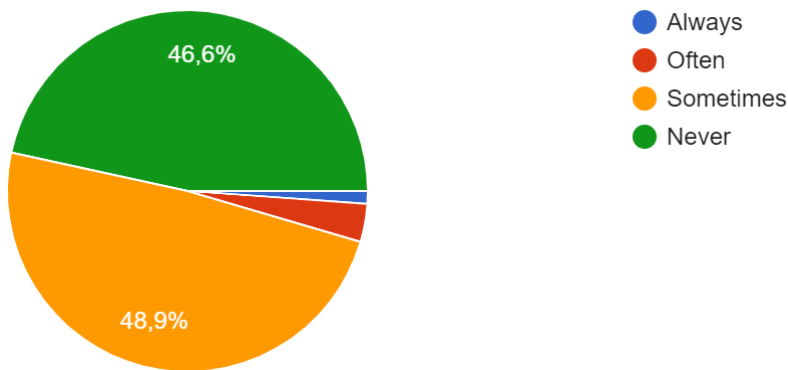
Nous avons commencé par poser la question suivante aux enseignants : « Mettez-vous en place la compétition entre les élèves dans votre classe ? ». A cela, 2.1 % des enseignants français ont répondu « souvent », 47.9 % « parfois » et 50% « jamais ». Aucun enseignant français n'a sélectionné la proposition « toujours ». A la même question, les enseignants de San Diego ont répondu « toujours » à 1.1 %, « souvent » à 3.4 %, « parfois » à 48.9 % et « jamais » à 46.6 %.

« Mettez-vous en place la compétition entre les élèves dans votre classe ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous observons des résultats similaires dans les deux populations étudiées. Nous constatons que la moitié des enseignants a recours à la compétition au sein de la classe alors que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, celle-ci représente une grande source de stress pour les élèves (et notamment pour les élèves français).

Nous pouvons donc envisager, comme piste de réflexion tournée vers la bienveillance, de préconiser aux enseignants de réduire les situations de compétitions ou, du moins, d'explicitier l'objectif de celles-ci de manière à réduire l'anxiété des élèves (qui peuvent être stressés par l'incertitude ou l'incompréhension de l'objectif d'un exercice) et ne pas les placer en situation où ils seraient jugés négativement par leurs pairs.

Nous avons également souhaité développer cette question en demandant aux enseignants de développer, par une réponse courte, leurs représentations vis-à-vis de la compétition.

Nous leur avons ainsi demandé « A votre avis, qu'entraîne cette compétition sur les élèves ? »

Nous pouvons classer les réponses obtenues en trois catégories : les réponses positives (décrivant un impact positif de la compétition sur les élèves), les réponses modérées (décrivant un impact positif de la compétition sur les élèves mais en nuancant les propos : modalités particulières de mise en œuvre par exemple), les réponses négatives (décrivant un impact négatif de la compétition sur les élèves.

- Réponses positives obtenues pour les enseignants français :

D'après ces enseignants, la compétition permettrait de développer la « motivation » des élèves, une « stimulation », une « émulation », une « effervescence », un « dépassement de soi », une « envie de se surpasser, de faire mieux et plus », « une envie de bien faire », la « persévérance », de l' « envie » (de réussir, de s'impliquer, de « faire davantage quantitativement et qualitativement »), la « recherche d'un meilleur résultat ».

Elle permettrait également de favoriser le plaisir des élèves : « plaisir de réussir, d'avancer, de prendre des initiatives », « le goût et le plaisir du travail, de l'effort », d'impliquer les élèves qui aiment le challenge, de les amener à fournir davantage d'efforts, de « redynamiser les apprentissages », de tirer les élèves « par le haut ».

D'après ces enseignants, la compétition permettrait également de développer diverses compétences : « les élèves ont besoin de se confronter aux autres pour aussi mieux se connaître et progresser », « Pour certains élèves, cela aide à oser sortir de sa zone de confort, pour les élèves introvertis ou timides, en lien avec la progression personnelle de chacun », « la compétition permet de challenger, qu'il y ait une motivation à se surpasser et à faire mieux seul ou à plusieurs », elle développerait également « l'estime de soi, la persévérance, la solidarité », « donner le meilleur de soi ». Il est étonnant de trouver ici un lien entre compétition et solidarité, ce qui interroge sur la conception chez cet enseignant de la compétition (s'agit-il de compétition collective ?). Pour un autre enseignant, « il s'agit de compétition sur des petits défis, sur des challenges qui mettent en avant des compétences et des connaissances qui ne sont pas uniquement scolaires, cela leur plaît beaucoup, car c'est sous un format ludique et ça leur donne envie de se dépasser ».

La compétition comme « levier qui permet à chacun de se challenger et de prendre des risques, se surpasser et d'étonner les autres », mais aussi comme piste de réflexion « pour avoir d'autres stratégies » de travail, comme « stimulation ludique pour faire surmonter les obstacles ». Un enseignant met également en avant son importance dans la construction de l'individu destiné à s'insérer dans la société : « c'est important car dans la société ils seront forcément en compétition ».

- Réponses modérées obtenues par les enseignants français :

Ces enseignants expriment l'aspect positif de la compétition tout en nuancant leurs propos. Certains expriment ainsi l'idée qu'elle ne serait positive « que pour certains élèves », qu'elle ne doit être mise en place « que de temps en temps », notamment de manière à éviter de créer « un climat de stress » ou « pour ne pas créer de conflits et une mésestime de soi », « sur des moments choisis où le plaisir l'emporte sur l'esprit de compétition », et de préférence « en équipe plutôt qu'individuellement », de manière à « favoriser l'esprit d'équipe et d'entraide ». Cette idée de compétition en équipe est reprise par le biais de différentes idées : « ce n'est jamais une compétition entre élèves mais entre groupes de plusieurs élèves. Cela favorise l'entraide, l'implication... Mais cela doit rester très ponctuel pour ne pas entraîner de dévalorisation », « jamais de manière individuelle, mais en groupe. Cela peut les amener à se dépasser, à collaborer et à s'investir », « pour certains cela crée une émulation certaine et plus de réussite. Il faut l'utiliser avec parcimonie et par groupes de niveaux », « dans les travaux de groupe, elle peut être un moteur », elle créer une « dynamique de groupe », « la compétition en groupe peut être bénéfique pour la cohésion, l'entraide, la frustration. En individuel c'est plus délicat car elle peut provoquer un sentiment de dévalorisation », « la compétition entraîne individualisme et comparaison délétère. Nous pouvons toutefois l'utiliser lors de jeux en équipe pour l'envie de collaborer dans le dépassement de soi ».

Pour ces enseignants, la compétition doit être mise en œuvre au sein d'un cadre et avec explications / accompagnement de l'enseignant : « elle apporte une stimulation si elle est correctement expliquée », « du challenge et du dépassement de soi mais peut entraîner des effets négatifs, donc à modérer et à aborder avec précaution », « de la motivation et comme cela est fait avec bienveillance de ma part, la compétition n'est pas anxiogène », « les enfants ne sont parfois pas frustrés chez eux et il est important de les mettre face à

ces situations tout en les accompagnant (tu gagneras une autre fois, regarde comme X est content d'avoir gagné, ça fait plaisir pour lui...) », « une saine compétition peut encourager les élèves à se dépasser mais si ce n'est pas encadré, l'effet inverse est vrai aussi. », « elle pourrait être motivante si non stimulée par la valorisation du résultat du meilleur mais par celle du progrès », « je le fais uniquement par le jeu et si je sens les élèves prêts à en rire. », « c'est à faire avec parcimonie et toujours dans l'accompagnement et l'explication. Cela dépend comment elle a lieu. Si le cadre est maîtrisé et que cela est occasionnel, la compétition peut agir comme une motivation », « j'instaure toujours la règle qu'il est interdit de se moquer des autres », « justement dosée et en ayant établi un climat de respect au préalable, la compétition peut être un moteur pour se dépasser ».

Pour plusieurs enseignants, la compétition doit être adaptée aux élèves : « A utiliser avec parcimonie et en veillant à ce que chacun puisse réussir à son niveau, qu'aucun ne soit lésé ou démoralisé », « A petite dose, cela peut être intéressant et stimulant, le tout est de proposer des défis pour tous afin que ce ne soient pas toujours les mêmes qui réussissent », « les règles sont adaptées pour que même les enfants en difficulté puissent réussir. Sinon cela renforce l'effet « je suis nul / je ne sais pas faire », elle doit permettre « à tous de réussir et s'engager », « mettre en place un petit challenge incite les élèves à s'investir davantage et parfois il y a de bonnes surprises pour moi comme pour eux. Mais cela ne doit pas devenir une pratique trop régulière à mon sens, pour ne pas perdre de son attrait. Il faut également bien choisir les challenges pour permettre à tous de se sentir valorisés ».

Enfin, plusieurs enseignants insistent sur l'importance de la non-comparaison aux pairs : « Le plus important est de valoriser la compétence travaillée et le bon moment passé lors de l'activité. Et ne pas se focaliser sur les gagnants ou les perdants d'un jeu. », « lorsqu'elle est utilisée à bon escient et avec parcimonie, la compétition permet aux élèves de se dépasser et d'accepter la frustration. Je peux ne pas être le meilleur mais je dois donner tout ce que je peux pour ne pas avoir de regrets », « la compétition est tout d'abord envers soi-même. Se comparer à l'autre ne présente pas d'intérêt, je pars du principe que l'élève doit faire du mieux qu'il peut, pas mieux que son voisin », « je l'utilise avec parcimonie car le but est de travailler pour soi pas forcément pour battre les autres. », « Pour moi, la compétition doit être contre eux-mêmes et non pas les uns contre les autres ».

- Réponses exprimant un ressenti négatif obtenues de la part des enseignants français :

Comme nous l'avons vu, 50 % des enseignants français ne mettent jamais en œuvre de compétition au sein de leur classe. Ils expriment, dans la réponse ouverte, leur ressenti négatif vis-à-vis de cette notion. Les réponses obtenues abordent le point de vue des élèves en difficulté, mais aussi celui des élèves « qui réussissent toujours ».

Concernant les élèves en difficulté, la compétition engendrerait une « perte d'estime de soi et de confiance », de l' « anxiété », « de la peur », du « stress », une « faible estime de soi », « un sentiment d'échec », « de la honte », « de la jalousie », une « dévalorisation et un désengagement », de la « déception », du « désespoir », une « démotivation », une « stigmatisation des élèves les plus en difficulté », le sentiment d'être « rabaissé », une « mauvaise image de soi-même », « un sentiment d'infériorité », un « découragement de ceux qui ne gagnent pas, balaie les efforts qu'ils ont pu faire », une « surcharge cognitive », une « insécurité », une « comparaison constante », « des difficultés relationnelles, et par conséquent un climat de classe détérioré (reproches, jalousies, disputes...) », « de la frustration et la reproduction des inégalités », « un sentiment d'incompétence s'ils ne sont pas en réussite, ne leur permet pas de progresser par rapport à eux-mêmes puisqu'ils se comparent entre eux », « de la tricherie », « du ressentiment », etc.

Pour les élèves qui ne sont pas en difficulté, la compétition pourrait créer « du mépris », « du jugement », « des remarques blessantes », « de la prétention », des situations de « harcèlement », de « violence » ou « d'agressivité », « un sentiment de supériorité », « de la suffisance », des « moqueries », un « manque d'empathie », « de l'égoïsme », un « manque d'entraide et de bienveillance », de la « vantardise », un « égo surdimensionné », « un regard dégradant envers tous ceux qui n'arrivent pas premiers », « de l'individualisme », « l'envie d'écraser l'autre, ne pas tenir compte de l'autre », « elle n'apprend pas aux meilleurs à aider les autres. Cela les rend pédants et moqueurs » et « ne fait que conforter les bons élèves dans leur position ».

D'après ces enseignants, la compétition aurait également un impact négatif sur le climat de classe : « une ambiance qui ne permet pas de travailler car ils sont obsédés par qui va gagner », « une comparaison malsaine entre eux », « une mauvaise ambiance de classe »,

« les enfants ont déjà une notion de compétition entre eux via leurs jeux, leurs activités extérieures ou leurs parents. Je ne pense pas qu'il soit intéressant pour la bonne marche de la classe d'en rajouter », « Cela crée des tensions. J'explique alors que chacun va à son rythme et que ce n'est pas grave. On apprend de ses erreurs », « Un climat néfaste qui ne va aider que des élèves très bons et compétitifs. Tous les autres, que ce soit les élèves ayant des facilités mais réservés ou des élèves en difficulté ne vont pas oser et cela va être contre-productif. », « la compétition engendre parfois des relations compliquées entre les élèves », « un mauvais climat de classe », « une mauvaise mentalité », « une valorisation du résultat et pas de l'effort et donc une dévalorisation de l'élève moins rapide ou présentant des difficultés », « Elle entraîne des comparaisons au détriment des élèves les plus en difficulté, des rivalités inutiles voire néfastes », « Cela entraîne l'individualisme et va à l'encontre des valeurs de citoyenneté. On vit dans un groupe et on agit pour le groupe. ».

Certains enseignants insistent également sur d'autres notions : « Un enfant est à l'école pour s'épanouir et apprendre de manière séparée des autres. Les mettre en compétition apporte du stress et des sentiments de « gagne » chez les enfants. On travaille ensemble mais on progresse individuellement à notre propre rythme », « la coopération prime sur la compétition », « je préfère la solidarité... la compétition donne un classement qui sert à qui ? », « je prône plutôt la solidarité et l'entraide », « c'est contradictoire avec la cohésion que j'essaie de mettre en place », « l'individualisme alors que l'école doit prôner le bien collectif, l'intérêt général qui est au-dessus de l'intérêt individuel, la solidarité et la coopération », « l'école n'est pas la compétition. La progression est l'objectif premier », « Je développe la coopération, l'entraide et le tutorat ».

Enfin, pour plusieurs enseignants, la compétition doit se faire « envers soi-même, pas avec les autres » et en fonction des capacités de chacun : « il faut avant tout connaître sa propre valeur et se placer par rapport à soi et non aux autres », « Les enfants n'ont pas les mêmes capacités au départ. Vouloir les enfermer dans un rôle ne les aide pas à progresser », « chaque enfant est différent et a ses propres qualités et défauts, nous devons les respecter et les aider à ce que leurs faiblesses deviennent une force », « Je préfère la compétition avec soi-même. Se comparer aux autres n'a aucun sens », « Chacun avance à son rythme mais chacun avance », « Ce sont souvent les mêmes élèves qui arrivent en premier et ça

n'apporte rien aux autres. Il vaut mieux voir les progrès et efforts individuels de chaque élève ». Pour conclure, « Chaque enfant a son histoire et son ressenti propre. Chaque élève est différent. Ils ont leur points forts et faibles chacun différemment. A quoi bon faire sentir à certains qu'ils sont faibles face à d'autres qui ont peut-être des facilités ou des difficultés dans d'autres domaines ? ».

Nous avons synthétisé dans un tableau en annexe (cf. annexe 3, p. 690), pour les enseignants français, les réponses exprimant un ressenti négatif vis-à-vis de la compétition. Nous y avons également développé les mises en œuvre dans le cadre d'une classe bienveillance.

- Réponses positives obtenues pour les enseignants de San Diego :

Les enseignants de San Diego ont eux aussi apporté des réponses mettant en avant les notions positives liées à la compétition. Ils décrivent ainsi que « c'est un moyen efficace de pousser les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes », de « se surpasser », « cela pousse les élèves à travailler plus dur et à faire de son mieux », « la compétition est une bonne chose en ce sens qu'elle fait prendre conscience aux élèves de la valeur des bonnes notes et qu'elle décourage la complaisance, le laisser-aller », « elle conduit à de meilleurs résultats scolaires », « Les élèves aiment s'imiter les uns les autres. Pour moi, la compétition est donc synonyme d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles compétences », « cela pousse les élèves à explorer leur potentiel », « elle permet de dépasser la frustration, de faire comprendre aux élèves qu'il est normal de ne pas gagner à tous les coups », « elle motive les élèves à réussir. Les gens (en général) sont naturellement compétitifs. La compétition apporte un élément de plaisir dans la salle de classe ». Notons que la notion de « motivation » a été reprise par plusieurs enseignants. Certains ont également précisé que « la compétition entre pairs crée un encouragement de la part des pairs », qu'elle « fait généralement référence au meilleur effort ou à la collaboration au sein d'un groupe » et qu'elle « pousse les élèves à s'améliorer ».

- Réponses modérées obtenues de la part des enseignants de San Diego :

A nouveau, nous retrouvons des réponses « modérées » qui mettent en avant l'aspect positif de la compétition, sous certaines conditions. Plusieurs enseignants ont ainsi décrit

l'importance de ne pas user de la compétition trop souvent (avec parcimonie), mais aussi qu'elle ne convient pas à tous les élèves. Ils décrivent également le fait qu'elle doit être mise en place dans un cadre donné : « Je n'utilise la compétition que si elle est amicale et peu exigeante car je pense que si la compétition peut faire ressortir le meilleur de nombreux élèves, elle est très risquée pour l'estime de soi ou le discours négatif, en particulier pour les élèves perfectionnistes ou pour ceux qui progressent, mais pas aussi vite qu'ils le voudraient », « Lorsqu'il s'agit d'inculquer des comportements et des routines, elle est très utile. Lorsqu'elle est utilisée pour établir une hiérarchie entre les bons élèves et les plus faibles, elle est préjudiciable à la classe et à l'apprentissage de chacun », « Si elle est mise en place de manière ludique en valorisant la coopération, elle a sa place, mais il ne faut jamais mettre un élève dans la situation de « perdant » », « Si elle est utilisée de manière appropriée, elle peut encourager les élèves à se pousser mutuellement à apprendre davantage ou inciter à faire plus d'efforts ».

La notion de compétition en groupe et non individuelle a également été citée plusieurs fois « la compétition de groupe aide les élèves à travailler ensemble », « les élèves apprennent à travailler en équipe pour accomplir une tâche ».

Enfin, certains enseignants ont insisté sur l'importance de développer d'autres notions pour que la compétition soit saine : « L'accent est mis sur la participation, la coopération, l'implication, la progression et non sur la concurrence » et sur l'importance de ne léser aucun élève : « dans ma classe, tout le monde reçoit un prix / une récompense à la fin de l'activité de compétition ».

- Réponses exprimant un ressenti négatif obtenues de la part des enseignants de San Diego :

Les enseignants de San Diego sont également nombreux à décrire les effets négatifs de la compétition. En effet, ils expliquent qu'elle peut amener « une peur de l'échec ou d'être moins bon », « de la comparaison néfaste entre les élèves », « du travail peu soigné et précipité », « de l'abandon des élèves les plus faibles », « une baisse de l'estime de soi » ou « mauvaise estime de soi », « un découragement », « une perte de motivation », « une dévalorisation de certains élèves », « un stress », « une pression », « du ressentiment /

jalousie », « de l'égoïsme », « un manque de solidarité », voire « des bagarres ». Ils expliquent qu'elle peut « perturber les élèves, notamment les plus sensibles » et qu'elle peut être induite « par le flot des attentes fortes des parents ».

Ils décrivent également l'importance de développer d'autres notions, notamment de coopération, de collaboration, etc. : « Je préfère développer la motivation intrinsèque de mes élèves plutôt que la recherche de compétition et de comparaison », « Ils auront suffisamment de concurrence en dehors de l'école... Je préfère développer une ambiance de collaboration ». Nous observons, dans cette dernière citation, un point de divergence. En effet, nous avons vu précédemment que, certains enseignants, souhaitent « préparer » les élèves au climat sociétal concurrentiel tandis qu'ici il s'agirait plutôt de les préserver, en tant qu'enfant, de cette compétition négative.

Enfin, ils décrivent, comme les enseignants français, l'importance de prendre en compte les capacités de chacun et ajoutent la notion de développement du bien-être : « La compétition mène à la comparaison alors que les élèves ont des capacités différentes. La compétition conduit à l'intimidation pour certains élèves et puisque la classe doit être inclusive pour tous, j'encourage l'élève à se comparer à lui-même et non à une autre personne. Les élèves ont des forces différentes et mon travail consiste à les développer en soulignant leurs forces plutôt qu'à les briser en les comparant aux autres et en soulignant leurs faiblesses. », « La compétition amène ceux qui sont parfois en échec à avoir une mauvaise estime d'eux-mêmes. Je pense que la compétition n'a aucun intérêt. Chaque enfant doit pouvoir évoluer à son rythme sans se comparer toujours aux autres et penser qu'il est « nul » parce que, par exemple, il n'arrive pas aussi bien que les autres telle ou telle activité. », « La compétition a toujours un impact négatif sur les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes, qui sont anxieuses ou qui ont des difficultés. Je veux que mes élèves se sentent bien dans leur peau et qu'ils se sentent bien en classe. »

Finalement, nous comprenons que la compétition est, pour de nombreux enseignants, connotés négativement. Même si elle peut avoir des aspects négatifs, nous avons vu dans le chapitre 6 qu'une majorité d'élèves voient en elle une notion négative, source de stress. Toutefois, elle semblerait dépendante de nombreux facteurs : vécu personnel, difficultés des élèves, ressentis, connotation sociale, etc. En effet, nous avons pu voir qu'en fonction de la valeur qui lui est attribuée, elle peut être vectrice de notions positives (dépassement

de soi, entraide et collaboration lors de compétitions en groupes). Les résultats obtenus nous montrent qu'en mettant en œuvre la compétition au sein de leurs classes, les enseignants l'implémentent en fonction de leur perception : s'ils voient en elle une notion positive, ils seront davantage enclins à penser qu'elle aura des répercussions positives sur les élèves. A l'inverse, les enseignants qui en ont une vision négative auront tendance à ne pas en faire usage pour ne pas développer l'aspect négatif (qu'ils perçoivent) de la compétition chez les élèves. Dans les différents points de vue développés, nous constatons que les enseignants mettent en valeur le développement de compétences chez leurs élèves (qu'elles soient académiques ou socio-émotionnelles) ; ils veulent avant tout le bien de leurs élèves, l'apprentissage et le progrès, par le biais de la compétition ou non-compétition, en fonction de la manière dont ils perçoivent celle-ci.

Cependant, au regard des nombreux éléments négatifs observés et des répercussions négatives que la compétition entraîne chez les élèves (cf. chapitre 6), nous pensons que, dans le cadre de la bienveillance, la compétition serait à éviter de manière à supprimer les biais négatifs qu'elle provoque chez une grande partie des élèves. De fait, dans un cadre bienveillant, et par la définition de la bienveillance, il convient d'implémenter un cadre sécurisant permettant le bien-être de tous les élèves et non d'une seule partie de ceux-ci, comme ce serait le cas dans le cadre de la compétition.

Nous pensons donc, en lien avec notre première hypothèse de travail, que, pour être mise en œuvre dans un cadre bienveillant, il est nécessaire d'impliquer tous les élèves, de permettre à chacun de réussir, de prendre en considération les capacités de chacun, de valoriser l'effort, mais aussi de se focaliser sur le développement de ces notions connexes. Nous pensons également qu'il est déterminant, pour l'enseignant, de prendre du recul sur sa propre perception, de manière à observer et considérer l'impact de la compétition sur ses élèves (et non d'agir en fonction de ses ressentis et représentations). La prise en compte des singularités de chaque élève est d'autant plus importante que, « Selon lui [R. Cousinet], il suffirait que l'enseignant accepte l'élève tel que celui-ci est dans sa singularité, et qu'il fournisse l'aide qu'on apporte à un égal, pour que la rencontre entre le maître et l'élève prenne un sens différent » (Postic, 2001, p. 100 – 101).

➤ Synthèse : Place de la compétition – Points clés

- Environ la moitié des enseignants, dans les deux populations étudiées, a recours à la compétition au sein de la classe alors qu'elle représente une grande source de stress pour les élèves (et notamment pour les élèves français ; cf. chapitre 6).
- Lorsque nous demandons aux enseignants de développer leur point de vue quant à la compétition, nous constatons que trois catégories de réponses apparaissent :
 - Les réponses reflétant un point de vue positif : la compétition vue comme source de motivation, de stimulation, permettant de favoriser le « plaisir » des élèves et de « se surpasser » ou encore de préparer les élèves à une société compétitive.
 - Les réponses reflétant un point de vue modéré : la compétition vue comme positive mais pouvant impliquer un impact négatif chez certains élèves. Les enseignants mettent ici en avant la nécessité de poser un cadre et d'accompagner les élèves dans les situations de compétition, notamment pour les aider à surmonter leurs difficultés et accepter la frustration de ne pas gagner / ne pas être le premier. Ils développent également l'idée de non-comparaison aux pairs et d'adapter la compétition aux capacités des élèves.
 - Les réponses reflétant un ressenti négatif : dans ces réponses, les enseignants développent l'impact négatif de la compétition sur les compétences socio-émotionnelles des élèves, mais aussi sur le climat de classe. Ils mettent également en exergue le fait qu'elle peut induire du stress, de l'anxiété, de l'individualisme dans une école qui prône les valeurs d'entraide, de solidarité, de coopération et de progression individuelle.
- Finalement, au regard des réponses obtenues, nous concluons que, dans un cadre bienveillant, la compétition serait à proscrire, même si la compétition entre équipes est à différencier de la compétition individuelle. En effet, il s'agirait davantage de favoriser le challenge envers soi-même (plutôt que la compétition telle qu'entendue dans sa définition et avec les aspects négatifs qu'elle engendre) pour permettre à

chacun de se dépasser, en fonction de ses compétences et donc de progresser et d'être en situation de réussite.

7.2.11. Place de l'erreur, évaluation et notation

Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent (cf. chapitre 6), la question de l'évaluation et de la notation est vécue de manière négative par une majorité d'élèves qui voient en elles une source de jugement, de stress, d'anxiété, voire de dépréciation personnelle.

Nous avons donc souhaité interroger les enseignants sur ces mêmes notions. Nous avons débuté par le statut de l'erreur au sein de leur classe. Pour ce faire, nous leur avons soumis la question suivante : « Quelle est la place de l'erreur dans votre classe ? ». Nous leur avons présenté plusieurs propositions et avons laissé la possibilité de sélectionner plusieurs réponses. Nous présentons ces réponses dans l'ordre décroissant.

- Réponses obtenues pour les enseignants français :
 - Je me sers de l'erreur pour amener une nouvelle explication (74.9 %)
 - Elle amène la discussion et l'échange entre pairs (73 %)
 - Elle est très importante, elle amène l'apprentissage (70.5 %)
 - Un élève peut bénéficier d'une nouvelle tentative s'il se trompe lors d'une évaluation (28 %)
 - J'interroge un autre élève si celui interrogé se trompe afin d'obtenir la « bonne » réponse (13.7 %)
 - Elle n'est tolérée que lors des phases d'apprentissage mais pas lors des évaluations (5 %)
 - Elle n'a pas de place particulière (2.7 %)
 - L'erreur est sanctionnée (0.2 %)

- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :
 - Elle est très importante, elle amène l'apprentissage (86.4 %)
 - Elle amène la discussion et l'échange entre pairs (60.2 %)

- Je me sers de l'erreur pour amener une nouvelle explication (51.1 %)
- Un élève peut bénéficier d'une nouvelle tentative s'il se trompe lors d'une évaluation (28.4 %)
- Elle n'a pas de place particulière (3.4 %)
- J'interroge un autre élève si celui interrogé se trompe afin d'obtenir la « bonne » réponse (2.3 %)
- Elle n'est tolérée que lors des phases d'apprentissage mais pas lors des évaluations (2.3 %)
- L'erreur est sanctionnée (2.3 %)

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que 40.4 % des élèves français et 21.8 % des élèves de San Diego ont « toujours » ou « souvent » peur de se tromper. Or, d'après les résultats obtenus de la part des enseignants, nous constatons que, de leur point de vue, l'erreur est une notion positive qui mène aux échanges et à l'apprentissage.

Ainsi, nous pouvons en déduire, dans le cadre de la bienveillance, une piste de réflexion pour sa mise en œuvre de manière concrète : nous considérons qu'il est nécessaire d'expliquer aux élèves le rôle et la place de l'erreur dans l'apprentissage (« c'est en se trompant qu'on apprend » ; c'est normal de se tromper ; tout le monde a le droit et peut se tromper, etc.). Il nous semble également primordial de dédramatiser l'erreur et ne pas la sanctionner en émettant, par exemple, un jugement de valeur sur l'élève. En effet, si un élève se sent rabaissé, jugé ou moqué lorsqu'il commet une erreur, il sera moins enclin à oser, à participer et perdra confiance en lui et en l'enseignant ou ses camarades qui seraient vus comme une « menace ». En lien avec ces deux réflexions, nous pensons que le changement de paradigme concernant l'erreur devrait également passer par une modification de la pratique des enseignants. Effectivement, l'enseignant devrait donner une autre place à l'erreur, notamment lors des évaluations sommatives où l'erreur est systématiquement sanctionnée (par une mauvaise note, des points en moins, etc.). Enfin, la dernière piste de réflexion porte sur la notion sémantique de l'erreur. Trop souvent, l'erreur est appelée « faute » qui, de par sa définition, correspond à un manquement moral, à une mauvaise action qui serait irréparable or, l'erreur est l'action de se tromper et donc de pouvoir rectifier ladite action. Ce changement langagier pourrait entraîner un

changement dans la conception et l'essence même de ce qu'est l'erreur au sein de la classe : une manière d'apprendre et de progresser.

La notion d'échanges entre pairs nous semble importante puisque « l'interaction entre pairs est ainsi l'occasion de vivre une expérience sociale partagée qui inscrit les apprenants dans un contexte commun » (Manoïlov, 2019, p. 2). Cette expérience interactionnelle entre pairs permettrait également de

[...] fixer des objectifs, de réfléchir aux méthodes les plus appropriées pour les atteindre et durant les échanges, de prendre conscience de ses réussites ou de ses besoins (Holec 1991). [...] En abaissant les risques socio-affectifs, la confiance et la motivation sont alors susceptibles d'augmenter. (Manoïlov, 2019, p. 3).

Permettre aux élèves d'échanger, de confronter leurs réponses, leurs manières de procéder, semble être un facteur menant à l'apprentissage. En effet, la confrontation cognitive, considérée comme « conflit socio-métacognitif », permet de modifier les perceptions préalables des élèves, de comparer leurs stratégies parfois divergentes et de dépasser leurs conceptions initiales dans une relations où chaque élève devient « le miroir du fonctionnement mental des autres ». (Romainville, 2007, p. 15 – 16).

Les résultats obtenus, en confrontation aux réponses données par les élèves, nous permettent d'identifier un critère de mise en œuvre de la bienveillance. En effet, il nous semble essentiel de « dédramatiser » l'erreur, de permettre aux élèves de se tromper dans un climat de classe sécurisant, sans jugement de valeur ou conséquences négatives. Ainsi, la bienveillance, exprimée au travers du droit à l'erreur, sera conciliable avec l'acte d'enseigner, mais permettra aux élèves de développer leurs compétences socio-émotionnelles et leur bien-être à l'école.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur les évaluations qu'ils mettent en place au sein de leur classe. En effet, l'évaluation peut prendre plusieurs formes : formative (en cours d'apprentissage), sommative (en fin de séquence), collective, individuelle, orale, écrite, différenciée ou non, etc.

Nous présentons les résultats obtenus par ordre décroissant de choix par les enseignants. Notons qu'ils ont pu sélectionner plusieurs modalités évaluatives parmi celles proposées.

- Dans votre classe, l'évaluation est... - Résultats obtenus pour les enseignants français :
 - Individuelle (72.6 %)
 - Sommative et formative (69.3 %)
 - Différenciée (68.3 %)
 - Peut être orale (64.3 %)
 - Repose sur l'observation des élèves (53.3 %)
 - Collective (35.7 %)
 - La même pour tous les élèves (10.8 %)
 - Uniquement sommative (8.3 %)
 - Passe forcément par l'écrit (7.7 %)
 - Uniquement formative (6.4 %)

- Dans votre classe, l'évaluation est... - Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :
 - Sommative et formative (71.6 %)
 - Repose sur l'observation des élèves (69.3 %)
 - Individuelle (51.1 %)
 - Différenciée (47.7 %)
 - Peut être orale (44.3 %)
 - Collective (39.8 %)
 - La même pour tous les élèves (4.5 %)
 - Uniquement formative (3.4 %)
 - Uniquement sommative (1.1 %)
 - La proposition « Passe forcément par l'écrit » n'a été sélectionnée par aucun enseignant.

Nous observons, grâce à ces réponses, que le statut de l'évaluation est différent dans les deux populations observées. En effet, il semblerait que les enseignants de San Diego basent l'évaluation, pour bon nombre d'entre eux, sur l'observation des élèves qui n'est utilisée que par un enseignant sur deux environ en France. Nous constatons également que les enseignants français mettent l'accent sur le côté « individuel » de l'évaluation qui peut pourtant revêtir différentes formes (en groupes ou collective par exemple), davantage utilisées par les enseignants de San Diego. Ces différentes formes d'évaluation sont également observées par le recours nécessaire à l'écrit qui n'est cité par aucun enseignant de San Diego. Ainsi, nous pouvons penser que l'évaluation, dans les écoles de San Diego, peut prendre diverses formes et est souvent basée sur l'observation des élèves plutôt que sur des évaluations individuelles, qui ne prendraient pas en considération les efforts des élèves, leur implication, leurs progrès, etc.

Nous pouvons relier ces résultats à ceux obtenus de la part des élèves. En effet, 70.5 % des élèves français exprimaient se sentir stressés par l'évaluation (contre 58.4 % des élèves de San Diego).

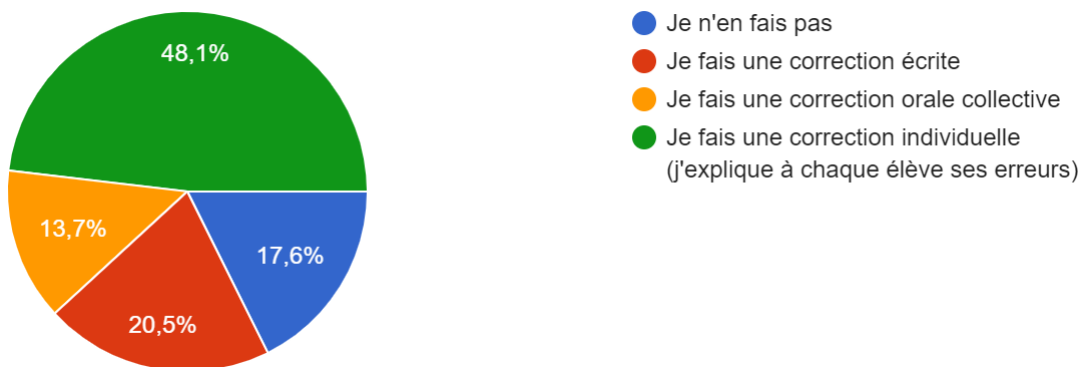
Nous pouvons donc penser que cette différence de pourcentage peut être attribué aux différentes mises en œuvre de l'évaluation. Ainsi, un nouveau critère de bienveillance semble apparaître dans la notion d'évaluation : privilégier différentes formes d'évaluation (par l'observation, en groupes, collectives, qui pourraient ne pas être la même pour tous les élèves, à des moments différents, etc.) pourrait réduire le stress lié à l'évaluation chez les élèves et, de fait, améliorer leur bien-être (en lien avec notre troisième hypothèse de travail). La bienveillance au niveau de l'évaluation impacterait également positivement leurs apprentissages puisque a contrario le stress a une incidence négative sur les apprentissages des élèves, allant jusqu'à un « blocage » pour certains. Mettons également en exergue le fait que la bienveillance, exprimée ici au travers d'une évaluation non anxiogène et adaptée aux élèves, serait compatible avec l'acte d'enseigner car les enseignants, par le biais de l'observation continue de leurs élèves, auraient un regard davantage « juste » sur les capacités et compétences de chacun. Notons finalement que, grâce à cette évaluation bienveillante, les divers biais évaluatifs (stress, élève qui ne serait pas « prêt », conditions extérieures à l'école (sommeil, conditions de travail ou de révision,

soutien parental, etc.)) pourraient être réduits et l'évaluation deviendrait davantage juste et équitable.

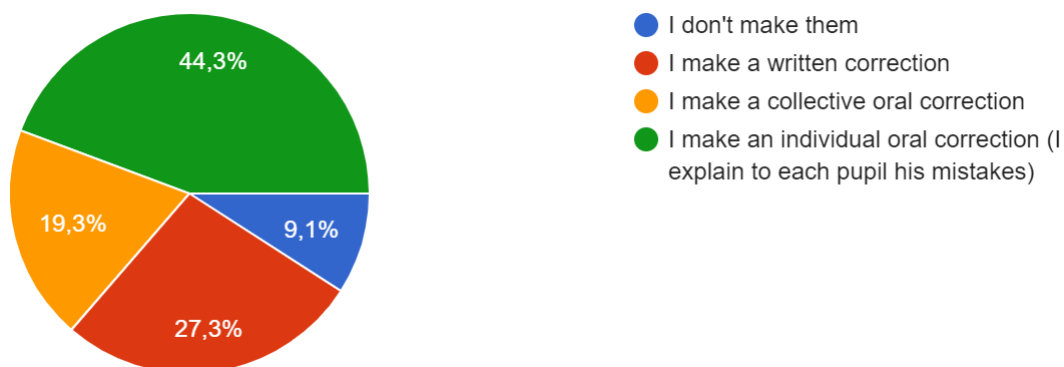
Nous avons également interrogé les enseignants sur la correction des évaluations. En effet, la correction peut prendre diverses formes : collective, individuelle, orale, écrite, etc. Ces différentes formes de correction peuvent avoir un impact différent sur l'apprentissage des élèves. Concernant ces corrections, 48.1 % des enseignants français réalisent une correction individuelle, 13.7 % réalisent une correction orale collective, 20.5 % une correction écrite et 17.6 % ne réalisent pas de correction. Pour les enseignants de San Diego, 44.3 % réalisent une correction individuelle, 19.3 % une correction orale collective, 27.3 % une correction écrite et 9.1 % ne réalisent pas de correction.

« La correction des résultats »

- Résultats obtenus pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



Grâce à ces résultats, nous constatons que la modalité privilégiée, dans les deux populations, est une correction individuelle lors de laquelle les enseignants expliquent leurs erreurs à chaque élève. Ce feedback individuel nous semble essentiel pour la progression et l'apprentissage des élèves. En effet, nous pensons que cette modalité sera davantage positive pour l'apprentissage et la compréhension qu'un retour écrit différé lors duquel l'élève ne regardera pas nécessairement les commentaires mais se focalisera sur la note obtenue (voir les études de R. Butler (1987) ; R. Butler et Nisan (1986)). Le temps de correction oral (collectif ou individuel) est d'autant plus important lors des évaluations formatives. De fait, le but premier de cette évaluation, est de « former » les élèves, de leur permettre de comprendre leurs erreurs, de dépasser d'éventuels blocages, de confronter les propositions des élèves, de réexpliquer ce qui n'a pas été compris, de manière à permettre aux élèves de progresser et apprendre. Cependant, il s'agit de nuancer nos conclusions, car le fait que l'élève puisse ou non bénéficier d'une nouvelle tentative en cas d'erreur modifie considérablement son ressenti en particulier son sentiment d'efficacité personnelle.

Nous pensons également que la correction individuelle permet de prendre en compte les besoins de chacun, de valoriser et d'encourager les élèves. Le temps de correction collectif, bien que permettant des échanges entre élèves, peut présenter un biais d'inattention de certains élèves. Ainsi, le temps individuel pourrait permettre d'impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage et donc de développer leur motivation : la correction de l'évaluation deviendrait donc critère de mise en œuvre de la bienveillance (en lien avec notre première hypothèse de travail). Nous pouvons donc conclure, en lien avec notre deuxième hypothèse de travail, que la bienveillance, exprimée au travers d'une correction adaptée aux besoins des élèves, serait compatible avec l'acte d'enseigner et d'apprendre mais qu'elle permettrait également de développer la motivation et l'implication des élèves (troisième hypothèse de travail).

Enfin, la dernière notion abordée est celle de la notation. En effet, différents systèmes peuvent être mis en œuvre : notée, lettrée, avec un code couleur, des smileys, des tampons, un feedback, etc. Les enseignants ont eu la possibilité de sélectionner plusieurs réponses. Nous présentons les résultats par ordre décroissant d'utilisation

- Résultats pour les enseignants français :
 - J'utilise un référentiel (du type : dépassé, atteint, partiellement atteint...) (42.3 %)
 - J'utilise des tampons de félicitation, d'encouragement... (25.9 %)
 - J'utilise un code couleur (18.5 %)
 - Je ne note pas les évaluations (16.8 %)
 - Je ne donne qu'une appréciation globale (12.4 %)
 - J'utilise des smileys (12.4 %)
 - Je note les évaluations avec un système traditionnel (A, B, C, D ou note chiffrée) (11.2 %)
- Résultats pour les enseignants de San Diego :
 - J'utilise des tampons de félicitation, d'encouragement... (34.1 %)
 - Je note les évaluations avec un système traditionnel (A, B, C, D ou note chiffrée) (31.8 %)
 - J'utilise un référentiel (28.4 %)
 - J'utilise des smiley (26.1 %)
 - Je ne note pas les évaluations (19.3 %)
 - Je ne donne qu'une appréciation globale (11.4 %)
 - J'utilise un code couleur (5.7 %)

Nous observons que les enseignants de San Diego sont plus nombreux que les enseignants français à utiliser une notation liée aux encouragements et la valorisation des élèves. Ils sont également plus nombreux à avoir recours aux smileys et à la notation traditionnelle. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que 72.1 % des élèves français et 63.4 % des élèves de San Diego ont peur d'avoir de mauvaises notes. Nous pouvons penser que cette crainte est liée à l'usage très répandu, dans les deux systèmes, de la notation traditionnelle ou standardisée. Les résultats obtenus ici nous permettent également de penser que la différence de résultats entre les élèves français et ceux de San Diego peut être expliquée (en partie), aux feedbacks positifs qu'ils obtiennent de la part de leur enseignant (valorisation, encouragement, smiley, etc.) et à l'esprit moins « standardisé » qu'ils induisent. Ces systèmes moins conventionnels permettraient, d'après nous, de

« dédramatiser » l'appréciation des travaux, d'amener les élèves à ne pas voir en elle une forme de sanction et donc de réduire l'anxiété qui y est associée.

De fait, l'utilisation de systèmes de notation positifs, encourageants et valorisants deviendraient un critère de mise en œuvre de la bienveillance, permettant de contribuer positivement au bien-être des élèves, à leur confiance en eux, et donc in fine à leur réussite.

➤ **Synthèse : Place de l'erreur, de l'évaluation et de la notation – Points clés**

- Place de l'erreur : Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'erreur est source de stress et d'anxiété pour une grande partie des élèves. Or, lorsque nous interrogeons le point de vue des enseignants nous constatons que, pour eux, elle est une notion positive vectrice d'apprentissages.

Grâce à nos résultats, nous pouvons conclure de l'importance de la place et du rôle de l'erreur au sein des classes. De fait, il nous semble essentiel d'adapter la posture enseignante : d'expliquer aux élèves le rôle de l'erreur, de la dédramatiser, de ne pas la sanctionner, notamment lors des évaluations sommatives. En effet, lors de celle-ci, l'erreur est perçue comme négative et sanctionnée. Cela nous amène à penser que, pour permettre aux élèves de percevoir l'erreur comme une notion positive, il est primordial de repenser la pratique évaluative et de la valoriser tout au long du processus d'apprentissage. Dans le cadre de la bienveillance, il s'agit donc de permettre aux élèves de se tromper dans un climat de classe sécurisant, sans jugement de valeur ou conséquences négatives.

- Place de l'évaluation : l'observation des élèves est très largement répandue dans le contexte scolaire de San Diego (contre environ la moitié des enseignants en France). Les enseignants français mettent quant à eux en avant l'aspect individuel de l'évaluation. Nous pouvons en conclure (au regard notamment des résultats obtenus dans le chapitre précédent) que l'évaluation peut être bienveillante lorsqu'elle s'appuie sur l'observation des élèves, la prise en compte de leurs besoins, de leurs efforts, de leur implication et de leur progression. De fait, une évaluation écrite, individuelle, à un moment imposé (comme c'est le cas lors de l'évaluation

sommative), est vectrice de stress et d'angoisses pour les élèves. Nous préconisons donc de mettre en œuvre différentes formes d'évaluation (par l'observation, en différenciant le contenu ou le moment de passation, etc.) de manière à développer une réelle forme de bienveillance évaluative.

- Correction des évaluations : nous constatons, grâce aux résultats obtenus, que la correction individuelle lors de laquelle les erreurs sont expliquées aux élèves, est vectrice de bienveillance puisqu'elle permet de transmettre un feedback direct, positif pour la compréhension, la progression et l'apprentissage des élèves. De ce fait, le temps de correction deviendrait formateur puisqu'il permettrait de prendre en compte les besoins des élèves (en fonction de leurs erreurs) et de tenter d'y remédier. Ce temps pourrait également être bénéfique pour développer les compétences socio-émotionnelles des élèves puisqu'il pourrait être vecteur de valorisation, d'encouragement et donc source de motivation. Il permettrait enfin, en lien avec la partie précédente, de rendre l'erreur positive.
- Place de la notation : d'après nos résultats, les enseignants de San Diego semblent davantage mettre l'accent sur la valorisation et l'encouragement dans leurs systèmes de notation. Notons toutefois que, dans les deux systèmes, la notation traditionnelle ou standardisée est très répandue et peut expliquer la crainte de la note observée chez les élèves puisque celle-ci est alors vue comme une sanction de leurs difficultés. Ainsi, nous en concluons qu'un système moins conventionnel, reposant sur un feedback positif, valorisant et encourageant, qui expliquerait les difficultés des élèves (sous forme de constat et non de jugement) mais mettrait aussi en avant leurs réussites, permettrait de diminuer l'anxiété des élèves et deviendrait un critère de mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes. Le fait de permettre ou non à l'élève de bénéficier d'une nouvelle tentative en cas d'erreur peut aussi jouer sur son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; 2019), pourtant cette pratique est peu utilisée (à peine un peu plus d'1/4 des enseignants dans les deux systèmes).

7.3. Relations avec les partenaires éducatifs

Après avoir interrogé les enseignants sur leurs relations avec les élèves et leurs pratiques de classe, nous avons souhaité nous intéresser aux relations qu'ils entretiennent avec les différents partenaires éducatifs. En effet, nous avons vu que de multiples partenaires sont inclus dans la relation éducative et dans le vécu professionnel des enseignants (notamment la hiérarchie, les collègues et les parents d'élèves). Nous pensons que ces relations peuvent influencer sur le bien-être des enseignants, sur leurs ressentis et leur expérience professionnelle.

En effet, les parents sont, d'après nous, des partenaires déterminants pour le bon fonctionnement de la relation pédagogique. Cependant, « Les parents comme les enfants se font une idée de ce que doivent être l'enseignant et la relation pédagogique selon les valeurs qui ont cours dans leur milieu social et selon leur propre passé scolaire » (Postic, 2001, p. 110). Nous comprenons donc que cette relation peut parfois ne pas correspondre aux attentes des enseignants, que ce soit à cause d'incompréhensions, d'un manque de confiance, de soutien ou pour des parents socialement éloignés du milieu scolaire et de ses codes. Postic (2001), développe également l'idée selon laquelle les « prescriptions de rôles » proviennent tant de l'institution que des parents d'élèves « qui formulent des jugements de valeur sur ce qui doit être fait, sur ce qui est considéré comme bien ou mal. [...] cette orientation prescriptive prend la forme d'une norme. » (p. 124).

La relation parents – enseignants nous semble importante pour le développement du bien être des enseignants. En effet, une relation négative entre ces deux parties pourrait provoquer un stress chez les enseignants, une « crainte », voire un sentiment de mal-être qui les conduiraient à mettre en œuvre des « stratégies défensives face aux familles ». Postic explique également que :

La fonction enseignante, qui exige de ses membres une adaptation à des rôles de plus en plus diversifiés et des changements d'attitudes, est maintenant de nature conflictuelle. Placé dans une position sociale inconfortable, ballotté par les incertitudes des réformes, tourmenté par la crainte de ne pouvoir s'adapter aux changements, l'enseignant ne parvient plus à cerner les caractéristiques de sa fonction et encore

moins à déterminer les modalités de son action. Il n'a plus la tranquille assurance de celui qui sait où il doit mener son élève, il est celui qui cherche sans cesse comment se situer par rapport à son élève, aux parents et à la société. (Postic, 2001, p. 130).

Nous pensons également qu'une relation de confiance est nécessaire entre ces deux parties de façon à mettre en œuvre, de manière effective, la coéducation. En effet, les différents partenaires œuvrent dans un but commun : le bien-être des élèves, leur épanouissement et leur progrès. Postic (2001) explique que « Dans le contrat pédagogique qui concerne les enfants ou les adolescents, les parents sont à inclure parmi les partenaires, afin que soit réalisée une communauté éducative qui se concerta pour élaborer une politique commune et un projet pédagogique » (p. 208). Plus loin, il explique également que « Pour que s'opère un changement en profondeur du fonctionnement de la relation éducative, il faut qu'un projet éducatif soit élaboré par l'ensemble des partenaires, et qu'il les implique tous dans son application » (p. 296).

A la transformation institutionnelle doit correspondre la transformation des hommes, sinon des résistances se manifestent, aussi bien du côté des parents que du côté des enseignants, tant est puissante la complicité établie, sur le registre de l'inconscient, entre l'école et les parents, ceux-ci comptant sur l'école pour circonscrire les pulsions de l'enfant et lui communiquer un modèle qui leur restitue à eux-mêmes de l'autorité (Postic, 2001, p. 296).

Nous comprenons donc aisément la nécessité, pour les enseignants, de considérer les parents comme de réels acteurs du système éducatif qu'il semble nécessaire d'inclure dans la relation pédagogique. Leur soutien est également essentiel puisque, si parents et enseignants œuvrent en cohérence, les élèves n'auront pas à subir de conflit d'intérêt entre vie scolaire et vie familiale, potentiellement délétère à leur bien-être. Il s'agit donc, pour les enseignants, de considérer les parents en tant qu'individus importants, plus ou moins éloignés des codes scolaires, mais avec lesquels il est nécessaire de communiquer. De fait, Postic (2001) montre que la façon dont l'enseignant perçoit les parents et leurs initiatives a un impact sur son ouverture ou, au contraire, son blocage quant à la coopération. L'enseignant « par ce qu'il fait,

ce qu'il est » a une incidence sur le comportement des parents et la relation qu'il entretient avec ces derniers.

Notons également qu'il nous semble nécessaire, comme nous l'avons déjà décrit précédemment, de ne pas considérer l'école comme un vase clos, un « sanctuaire » dans lequel seuls élèves et enseignants seraient invités à entrer. Toutes les expériences, les cultures et tous les vécus, peuvent cohabiter de manière à favoriser le bien-être de chacun des acteurs. Par cette ouverture, « Le conflit, s'il surgit, est vu non comme une manifestation négative, mais comme le signal d'une crise qui rend nécessaire d'imaginer de nouvelles orientations, de créer de nouvelles formes d'action et de dialogue » (Postic, 2001, p. 298). En permettant aux parents d'observer le vécu scolaire, en communiquant et en recueillant leur ressenti, nous pensons qu'un lien de confiance pourra se développer, de manière à diminuer leur méfiance et leurs angoisses. Ainsi, un cercle vertueux d'échange, de confiance et de collaboration pourra être mis en œuvre au sein de la relation éducative.

Concernant la relation avec les collègues, « De même qu'un climat délétère augmente les difficultés scolaires des élèves, il impacte très négativement les personnels » (Debarbieux, 2015, p. 15). Ainsi, une enquête de 2013 (Debarbieux, Hamchaoui, Moignard), met en évidence que la perception du climat scolaire par les enseignants est liée aux relations entre enseignants et au sentiment de soutien. Les travaux de Bergugnat-Janot et Rasclé (2008) vont dans le même sens puisqu'elles montrent l'impact négatif des relations conflictuelles au sein des équipes enseignants qui peuvent mener au *burnout* enseignant. La qualité des relations professionnelles et le soutien ressenti auraient également un impact sur le moral, l'engagement, la qualité d'enseignement et sur le risque de « décrochage professionnel » des enseignants.

L'importance du soutien entre collègues est également développée par Postic,

La relation éducative ne se modifie que lorsque l'enseignant a les moyens institutionnels d'organiser des activités pédagogiques nouvelles, lorsque, guidé par une option philosophique, il change d'attitudes à l'égard de l'enfant, en cherchant à agir sur son propre comportement, et lorsqu'il se sent soutenu dans son effort par les parents et par ses propres collègues. (Postic, 2001, p. 296)

De plus, nous comprenons l'importance de ces relations puisque les enseignants pourraient travailler en équipe à la résolution des problématiques rencontrées et ainsi « rompre leur isolement ». Ces échanges leur permettraient de réfléchir, ensemble, à « la relation telle que chacun peut la vivre quotidiennement, telle que chacun peut la transformer » (p. 301)). De cette manière, les enseignants pourraient être acteurs de leur formation, de leur développement professionnel, en fonction de leurs besoins réels et de leurs préoccupations et, de fait, ils pourront faire « l'apprentissage d'un nouveau type de relation entre collègues » qui permettrait d'amorcer « un nouveau type de relations avec leurs élèves » (Postic, 2001, p. 301 – 302).

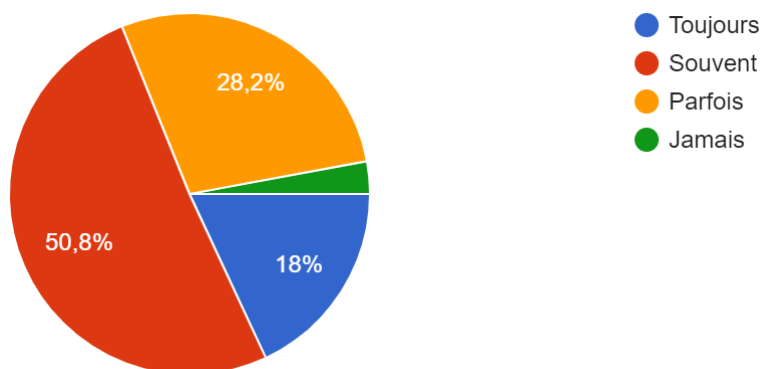
Ainsi, nous pensons que les aspects relationnels (avec les parents, entre collègues, soutien perçu) peuvent contribuer à la mise en œuvre effective de la bienveillance envers les enseignants et, de fait, contribuer à leur épanouissement professionnel et à leur bien-être.

7.3.1. Relations entre collègues

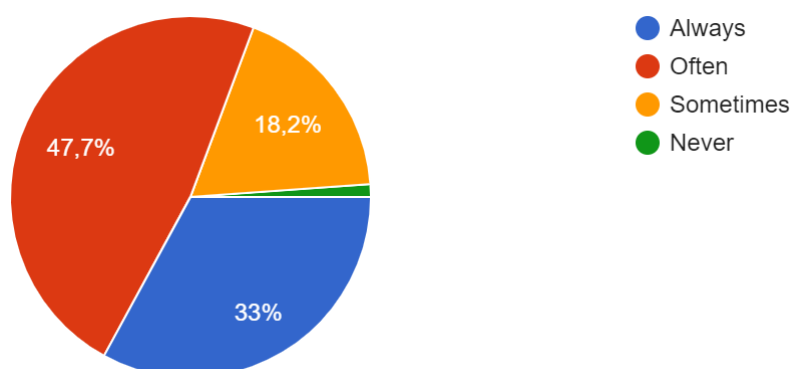
C'est dans cette optique que nous avons souhaité interroger les enseignants concernant les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues. Nous leur avons, en premier lieu, demandé s'ils travaillent en équipe. A cela, 18 % des enseignants français ont répondu « toujours », 50.8 % « souvent », 28.2 % « parfois » et 2.9 % « jamais ». Les enseignants de San Diego ont quant à eux répondu à 33 % « toujours », 47.7 % « souvent », 18.2 % « parfois » et 1.1 % « jamais ».

« Travaillez-vous en équipe ? (avec vos collègues) »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :

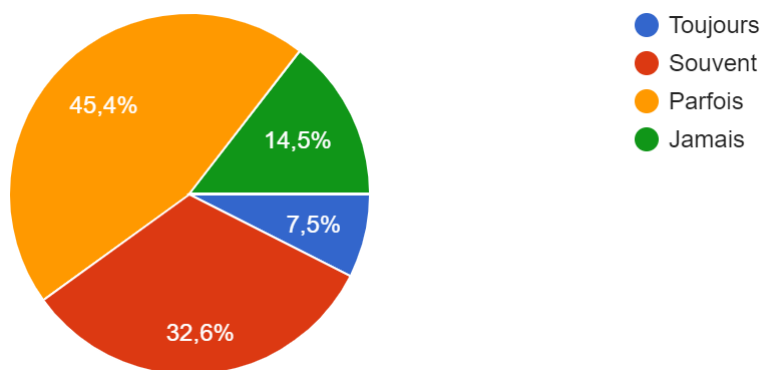


Nous constatons qu'une très grande majorité d'enseignants, dans les deux populations étudiées, travaille de manière régulière en équipe (critères « toujours » et « souvent »). Nous pensons que ce travail en équipe contribue, de manière directe au bien-être des enseignants puisqu'il leur permettrait de développer une réflexion commune, de trouver des solutions à des difficultés communes, mais aussi d'établir une cohérence d'équipe. Ainsi, le fait de travailler en équipe pourrait représenter un axe de mise en œuvre effectif de la bienveillance envers les enseignants, en lien avec notre première hypothèse de travail.

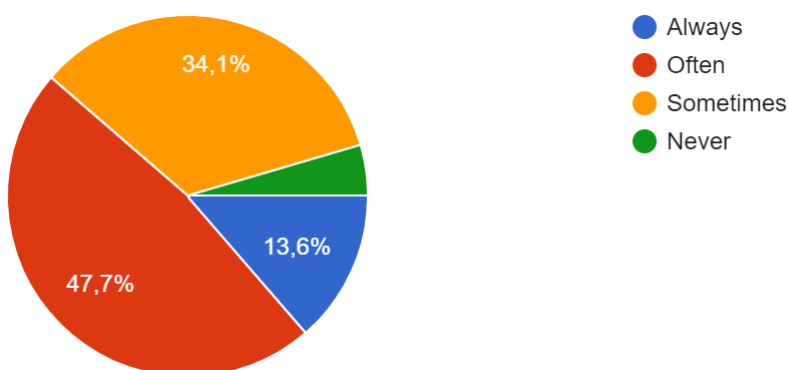
Nous leur avons ensuite posé la question de la mutualisation des ressources. 7.5 % des enseignants français déclarent « toujours » créer des supports, des séquences en commun ou mutualiser les ressources. 32.6 % déclarent que cela arrive « souvent », 45.4 % « parfois » et 14.5 % « jamais ». Les enseignants de San Diego déclarent quant à eux à 13.6 % que cela arrive « toujours », 47.7 % « souvent », 34.1 % « parfois » et 4.5 % « jamais ».

« Créez-vous des supports, des séquences en commun ou mutualisez-vous ce que vous avez créé ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



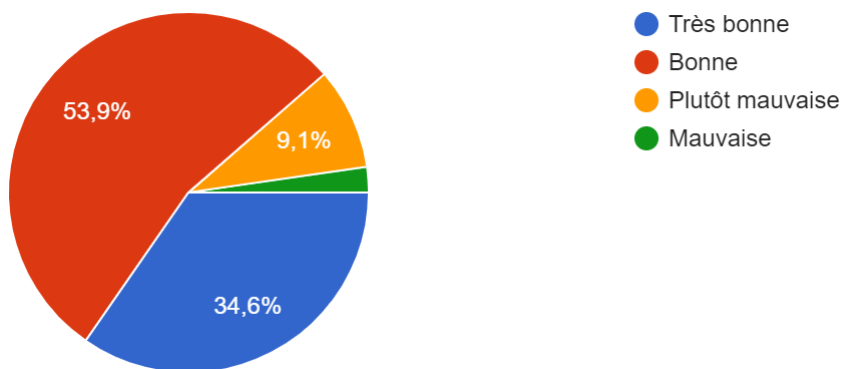
Nous observons une différence de résultats entre les deux populations qui pourrait être expliquée par le temps de travail en équipe alloué aux enseignants. En effet, les enseignants de San Diego bénéficient, sur leur temps de travail, de moments où ils sont déchargés de leurs élèves pour échanger, collaborer et travailler en équipe. Nous pensons que cette modalité favorise les échanges et contribue à la cohésion des équipes enseignantes.

Nous soutenons également l'idée selon laquelle la collaboration et la mutualisation des ressources serait bénéfique pour les enseignants et constituerait un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers eux. De fait, la création commune et la mutualisation permettraient d'alléger le temps de préparation de classe des enseignants mais également de développer de nouvelles pratiques professionnelles. En lien avec notre deuxième hypothèse de travail, la bienveillance, exprimée ici au travers de la collaboration des enseignants, serait compatible, et même bénéfique, à l'acte d'enseigner.

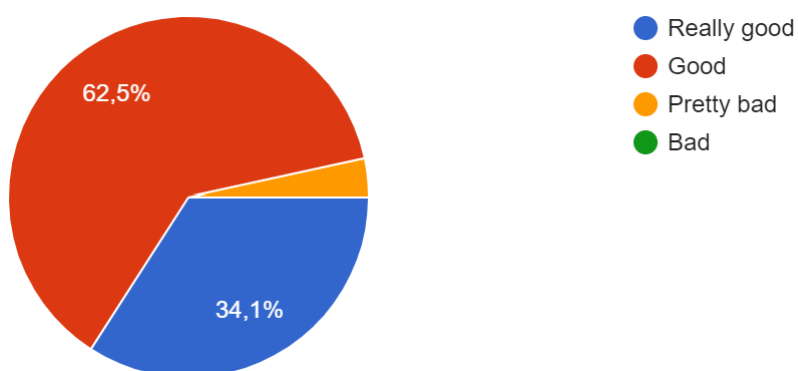
Comme nous l'avons vu, l'ambiance au sein de l'équipe est déterminante pour lutter contre le stress et la démotivation des enseignants, mais aussi pour améliorer leur épanouissement et leur bien-être. Nous leur avons donc demandé d'estimer l'ambiance qui règne au sein de leur équipe. 34.6 % des enseignants français estiment qu'elle est « très bonne », 53.9 % qu'elle est « bonne », 9.1 % qu'elle est « plutôt mauvaise » et 2.3 % qu'elle est « mauvaise ». Les enseignants de San Diego déclarent quant à eux qu'elle est « très bonne » à 34.1 %, « bonne » à 62.5 %, « plutôt mauvaise » à 3.4 % et aucun enseignant n'a sélectionné la proposition « mauvaise ».

« Comment estimez-vous l'ambiance au sein de l'équipe enseignante ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Par le biais de ces résultats, nous observons que l'ambiance au sein de l'équipe enseignante semble positive pour une large majorité d'enseignants (critères « très bonne » et « bonne »). De fait, nous pouvons penser que cette ambiance contribue au bien-être des enseignants et qu'une bonne ambiance représente un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers

ces derniers. En effet, nous pensons que, par le biais d'une bonne ambiance, les enseignants pourraient être moins stressés et pourraient donc développer leur bien-être au sein de l'équipe enseignants. A contrario, une mauvaise ambiance pourrait être source d'anxiété, de peur (des conflits, du jugement par exemple), mais aussi révélatrice d'un manque de soutien, d'individualisme et pourrait provoquer un manque de motivation, un désengagement professionnel ou un sentiment de mal-être.

Notons également que, parmi les enseignants qui déclarent qu'elle est « plutôt mauvaise » ou « mauvaise », 74.5 % des enseignants français déclarent également ne pas travailler en équipe (critères « parfois » ou « jamais ») et 81.8 % ne pas mutualiser les ressources ou collaborer dans la préparation de séquences (critères « parfois » ou « jamais»). L'ambiance impacterait donc négativement le travail en équipe mais aussi l'esprit d'entraide et la collaboration.

Les réponses « négatives » concernant l'ambiance au sein de l'équipe des enseignants de San Diego étant trop peu nombreuses, nous ne pouvons pas étudier ce lien dans leur contexte.

A la question « Diriez-vous que votre équipe est soudée ? », 80.5 % des enseignants français et 88.6 % des enseignants de San Diego ont répondu « oui ». Nous pouvons penser que la différence observée entre les deux populations peut provenir des temps de collaboration alloués aux enseignants de San Diego et, de fait, de la cohésion qu'elle entraîne. A nouveau, nous voyons en la cohésion un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants et, par son biais, la possibilité d'améliorer le bien-être, la motivation des enseignants, en leur donnant la possibilité de s'épanouir dans un milieu sécurisant. Il s'agirait donc

de favoriser la cohésion entre les différents partenaires en vue d'optimiser les actions entreprises, entre autres l'intégration des élèves présentant des difficultés particulières. Pour Baker et al. (2001), c'est le climat de l'école [...] qui devrait être la cible privilégiée pour y favoriser la santé psychosociale et relationnelle de ses membres. (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 139)

En lien avec notre troisième hypothèse, par le biais de nos résultats et de cette citation, nous pouvons penser que la bienveillance, exprimée au travers d'une cohésion positive au sein de l'équipe enseignante, pourrait contribuer au bien-être des enseignants. Nous posons ainsi une nouvelle piste de réflexion. Pour permettre de développer la bienveillance envers les enseignants, il nous semble intéressant de leur permettre de travailler ensemble, de collaborer, dans une dynamique de cohérence au sein de l'équipe. Ces échanges permettraient également de renforcer les relations entre les enseignants et donc d'améliorer leur bien-être

Nous avons ensuite demandé aux enseignants s'ils ont été victimes de violence (physique ou verbale) de la part d'autres enseignants. 78.8 % des enseignants français et 93.2 % des enseignants de San Diego ont répondu par la proposition « non ». Si ces chiffres ont très positifs pour les enseignants de San Diego puisqu'ils sont révélateurs d'un climat non menaçant, nous observons que 21.2 % des enseignants français ont déjà subi des violences de la part de collègues. De fait, ces violences subies menaceraient leur sécurité physique et affective et donc leur bien-être. Nous pouvons penser que les différences observées peuvent être liées à la grande place laissée aux compétences socio-émotionnelles et à l'importance de la sécurité affective dans les écoles de San Diego. Tout comme les enseignants insistent sur ces notions pour leurs élèves, ils pourraient également les mettre en œuvre dans le cadre de leurs relations avec leurs collègues. Le climat sécurisant (sur le plan physique et psychologique) représenterait ainsi un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants et contribuerait à leur bien-être.

C'est dans cette dynamique de d'observation du sentiment de sécurité que nous avons demandé aux enseignants s'ils se sentent en sécurité physique et émotionnelle dans leur établissement scolaire. 83.2 % des enseignants français et 92 % des enseignants de San Diego ont répondu « oui ». Ces résultats entrent en concordance avec ceux obtenus à la question précédente. Nous pouvons donc penser que la non-agression des enseignants par leurs collègues contribue à ce qu'ils se sentent en sécurité au sein de leur établissement. Ainsi, le sentiment de sécurité pourrait lui aussi contribuer au bien-être des enseignants et être vu comme critère de mise en œuvre de la bienveillance.

Nous avons interrogé les enseignants sur le soutien perçu de la part de leurs collègues. A la question « Vous sentez-vous soutenu par vos collègues ? », 84.9 % des enseignants français et 94.3 % des enseignants de San Diego ont répondu « oui ». Nous pensons que ce soutien représente un élément important de la relation enseignante qui pourrait permettre de favoriser le bien-être des enseignants en diminuant les facteurs de stress. En effet, le sentiment de soutien nous semble essentiel dans le vécu professionnel puisqu'il pourrait permettre de ne pas se sentir « seul » face à la complexité du métier et aux difficultés rencontrées.

Enfin, en lien avec la question précédente, nous avons demandé aux enseignants s'ils se sentent soutenus par leur hiérarchie. En effet, les effets du soutien perçu de la part des collègues pourraient également s'appliquer au soutien de la part de la hiérarchie. 42.3 % des enseignants français et 83 % des enseignants de San Diego ont répondu « oui » à cette question. Nous constatons que moins de la moitié des enseignants français se sent soutenu. La DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) mettait ce même constat en exergue :

Il apparaît qu'en 2013 les enseignants étaient plus exposés aux facteurs de RPS [risques psycho-sociaux] que les cadres, avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré. Ce constat rejoint l'idée qu'enseigner tend vers un métier solitaire. (Jégo et Guillo, 2016, p. 77)

Nous pensons donc que le soutien hiérarchique est essentiel au bien-être des enseignants qui, en se sentant soutenus, pourront être davantage impliqués, motivés et épanouis au sein de leur école. La bienveillance s'exprimerait donc également par le soutien hiérarchique reçu. Par ce biais, la bienveillance contribuerait également de manière positive à l'acte d'enseigner.

➤ Synthèse : Relations entre collègues – Points clés

- Nous constatons, par le biais de nos résultats, qu'une grande majorité d'enseignants (dans les deux populations observées) travaille régulièrement en équipe. Ce travail en équipe serait vecteur de bien-être, et donc de bienveillance, puisqu'il permettrait aux enseignants de développer une cohérence d'équipe, d'exprimer leurs difficultés et de tenter d'y remédier en commun ou de mener des réflexions communes.
- Il nous semble essentiel de permettre aux enseignants de travailler en commun, d'échanger, de collaborer et de mutualiser leurs ressources (comme c'est majoritairement le cas dans les écoles de San Diego d'après nos résultats). De fait, ces échanges permettraient de rendre effective la bienveillance en favorisant la coopération, la collaboration et le développement de nouvelles pratiques professionnelles et en ayant un impact positif sur l'acte d'enseigner mais aussi sur le vécu professionnel des enseignants.
- L'ambiance au sein de l'équipe enseignants est également un aspect primordial du vécu professionnel des enseignants et semble majoritairement positif (dans les deux contextes étudiés) d'après nos recherches. Cette ambiance est un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants puisqu'elle leur permet d'enseigner dans un climat serein et non anxiogène. En effet, un climat positif leur permettrait de développer leur bien-être au travail tandis qu'un climat négatif serait source d'anxiété, de peur, d'individualisme qui provoquerait une baisse de leur motivation et de leur implication. Enfin, une ambiance négative serait délétère au travail en équipe et à la collaboration, pourtant essentiels à un vécu professionnel positif.
- Par le biais de nos résultats, nous concluons à l'aspect primordial de la cohésion au sein des équipes. En effet, dans un cadre bienveillant, elle permet d'améliorer le bien-être, la motivation mais aussi l'épanouissement professionnel des enseignants. Finalement, nous concluons également à la nécessité, pour permettre la mise en œuvre effective de la bienveillance envers les enseignants, de leur permettre de

travailler en équipe, de collaborer, d'échanger, de manière à renforcer des relations positives entre eux et donc d'accroître leur bien-être.

- Concernant les phénomènes de victimation des enseignants par leurs collègues, nous constatons qu'une large majorité d'entre eux n'a jamais été confronté à cette situation. Toutefois, pour les 21.2 % d'enseignants français ayant révélé avoir déjà été victimes de violences (physiques ou verbales), ces dernières menaceraient leur sécurité physique et affective. Le climat sécurisant est donc un critère essentiel de mise en œuvre de la bienveillance puisqu'il contribuerait à leur bien-être physique et émotionnel.

Le soutien perçu de la part des collègues, tout comme le soutien hiérarchique, représentent un autre critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants puisqu'il leur permet de ne pas être isolé face aux difficultés rencontrées et à la complexité du métier, de favoriser leur bien-être, leur implication et leur épanouissement professionnel.

7.3.2. Relations avec les parents d'élèves

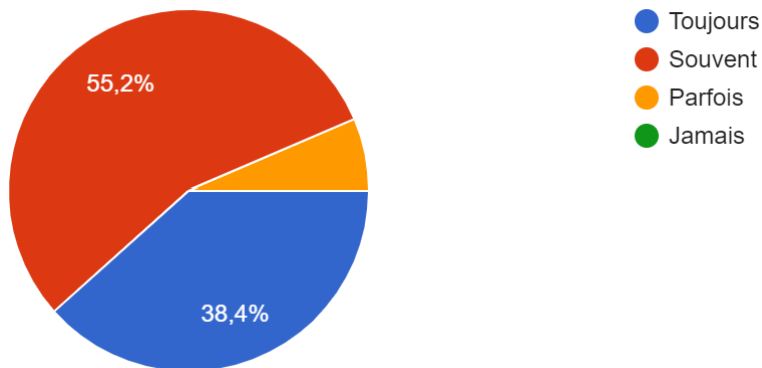
Comme nous l'avons vu, les parents d'élèves jouent un rôle majeur dans la scolarité des élèves mais impactent également le vécu professionnel des enseignants de par leur place de partenaire privilégié.

Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants d'estimer la qualité de leur relation avec les parents d'élèves. Ainsi, 98.8 % des enseignants français et 98.9 % des enseignants de San Diego estiment entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves. La qualité des relations semble donc majoritairement positive et favorable au bien-être psychosocial des enseignants.

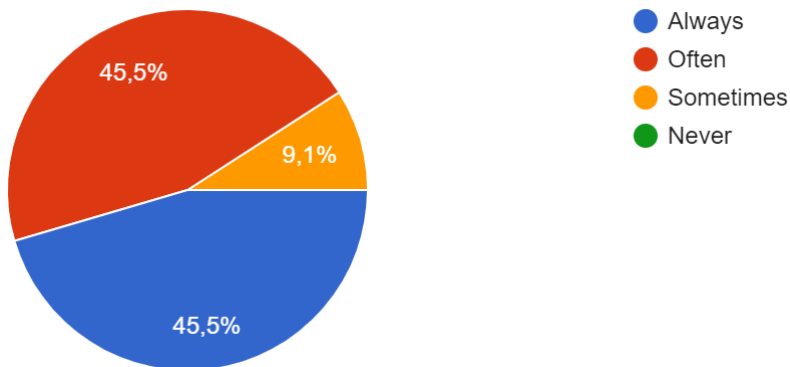
Nous leur avons ensuite demandé s'ils échangent avec les parents d'élèves. 38.4 % des enseignants français déclarent « toujours » échanger avec ces derniers, 55.2 % « souvent », 6.4 % « parfois » et aucun enseignant n'a sélectionné la proposition « jamais ». Les enseignants de San Diego ont quant à eux répondu « toujours » à 45.5 %, « souvent » à 45.5 %, « parfois » à 9.1 % et aucun n'a sélectionné la proposition « jamais ».

« Echangez-vous avec les parents d'élèves ? »

- Résultats obtenus pour les enseignants français :



- Résultats obtenus pour les enseignants de San Diego :



Dans les deux contextes, les échanges semblent être réguliers.

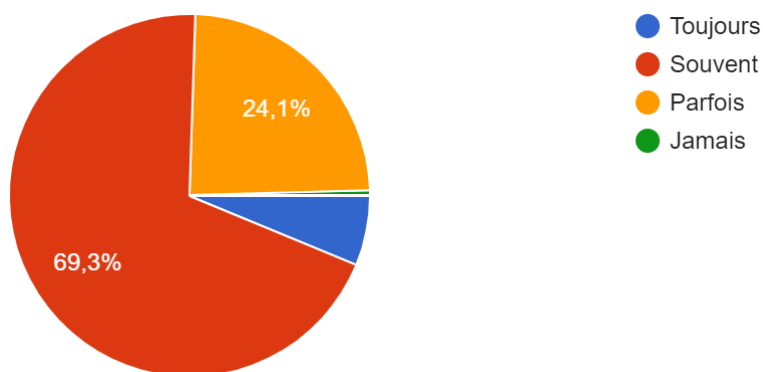
Ces résultats sont intéressants dans le sens où, d'après nous, les échanges permettent de réduire les incompréhensions qui peuvent survenir au sein de la relation, d'impliquer les parents et donc de réduire l'effet « vase clos ». De plus, la bienveillance envers les enseignants pourrait s'exprimer au travers de ces échanges réguliers qui pourraient, à leur tour, contribuer au bien-être socio-relacionnel des enseignants.

Parmi les enseignants français qui déclarent ne pas entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves, 50 % déclarent également n'échanger que « parfois » avec eux. Nous pouvons donc penser que les échanges réguliers peuvent contribuer à entretenir une bonne relation entre parents et enseignants.

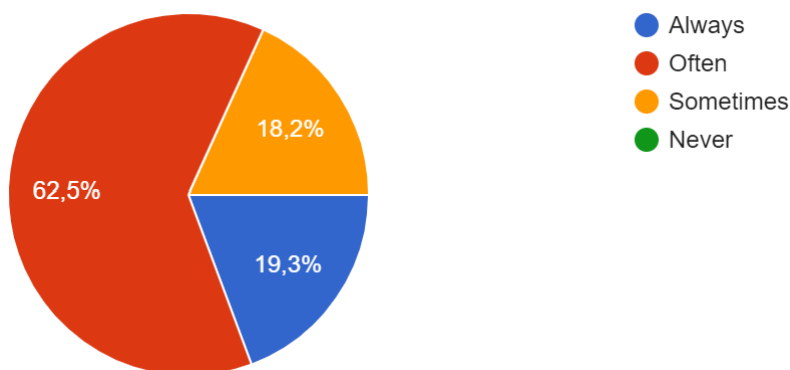
Nous avons également interrogé les enseignants sur le soutien perçu de la part des parents. A la question « Pensez-vous que les parents d'élèves vous soutiennent ? », 6.2 % des enseignants français ont répondu « toujours », 69.3 % « souvent », 24.1 % « parfois » et 0.4 % « jamais ». Les enseignants de San Diego ont répondu « toujours » à 19.3 %, « souvent » à 62.5 %, « parfois » à 18.2 % et aucun enseignant n'a sélectionné la proposition « jamais ».

« Pensez-vous que les parents d'élèves vous soutiennent ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons penser que les enseignants se sentent majoritairement soutenus (critères « toujours » ou « souvent ») par les parents d'élèves. Ce soutien nous semble primordial dans le cadre d'une relation de confiance et de manière à œuvrer dans un but commun. Le soutien des enseignants de la part des parents nous semble être un critère de bienveillance compatible et nécessaire à l'acte d'enseigner. De fait, en

soutenant les enseignants, les parents éviteraient de créer un « conflit d'intérêt » chez leurs enfants. Il permettrait également aux enseignants de ne pas se sentir décrédibilisés par les parents aux yeux des enfants.

Parmi les enseignants français qui déclarent n'échanger que « parfois » avec les parents d'élèves, 58 % déclarent également ne se sentir que « parfois » ou « jamais » soutenus par ces derniers. Ainsi, les échanges réguliers pourraient contribuer à la relation entre ces deux parties et donc augmenter le degré de soutien des parents envers les enseignants.

Nous avons également interrogé les enseignants sur les phénomènes de victimation subies. 58.7 % des enseignants français et 21.6 % des enseignants de San Diego déclarent avoir déjà été victimes de violence (physique ou verbale) de la part de parents d'élèves. Plus d'un enseignant français sur deux a déjà été victime de violence, ce qui, de fait, impacte leur relation avec les parents mais peut également être source de stress, d'anxiété, de désengagement et être délétère à leur bien-être. Nous constatons également que, parmi les enseignants qui déclarent n'échanger que « parfois » avec les parents, 51.6 % déclarent également avoir déjà été victime de violences de la part de ces derniers. Nous pouvons donc penser que le manque d'échanges et de communication peut impacter négativement la relation entre parents et enseignants. Mais nous pensons également que, en retour, après avoir été victime de violence, les enseignants pourraient développer des stratégies d'évitement dans ces relations, notamment dans le cas où ils ne seraient pas soutenus par leurs collègues ou leur hiérarchie.

De même, parmi les enseignants français qui déclarent ne pas se sentir en sécurité (physique ou émotionnelle) au sein de leur établissement scolaire, 75.3 % déclarent avoir été victimes de violence de la part de parents d'élèves. Ainsi, la violence subie impacterait non seulement la relation parent – enseignant, mais contribuerait à un sentiment d'insécurité générale chez les enseignants.

Ces résultats nous amènent à penser qu'il est nécessaire de protéger les enseignants de ces violences qui impactent négativement leur bien-être professionnel mais aussi leur bien-être général. Dans un rapport de la DEPP (2016), l'impact des violences sur le bien-être des enseignants a été étudié et montre que :

l'exposition à la violence psychologique au travail est associée de manière consistante à de moins bons indicateurs de bien-être professionnel (épuisement émotionnel et dépersonnalisation du MBI [questionnaire *Maslach Burnout Inventory*], insatisfaction professionnelle, ressenti négatif de l'évolution du métier, présentéisme, arrêt maladie) mais aussi de bien-être global (insatisfaction vis-à-vis de sa qualité de vie, insatisfaction vis-à-vis de sa santé, moins bons scores de qualité de vie au WHOQOL-Bref¹⁸ relatifs à la santé physique, la santé psychologique et l'environnement). (Gilbert et Vercambre-Jacquot, 2016, p. 127)

Nous insistons donc sur l'importance de permettre aux enseignants d'évoluer dans un cadre sécurisant et de bénéficier d'un soutien (hiérarchique et / ou de la part de collègues) dans le cas de violences subies de manière à ce qu'ils ne se sentent pas seuls face aux difficultés rencontrées. De fait, la bienveillance, exprimée ici au travers d'un environnement sécurisant de non-agression, semble être un facteur essentiel au développement du bien-être des enseignants. Il nous semble également que cette bienveillance est nécessaire à l'acte d'enseigner : un enseignant évoluant dans un cadre anxiogène et d'insécurité ne pourra pas mener à bien sa mission.

En point de discussion : nous pensons qu'il serait intéressant, dans une étude ultérieure, d'étudier les raisons de ces agressions de manière à en comprendre l'origine et pouvoir proposer des pistes d'actions pour diminuer ces phénomènes de violence et améliorer le bien-être des enseignants. Notons également que les liens établis pour les enseignants français (lien avec les échanges avec les parents, avec le sentiment de sécurité) n'ont pu être étudiés pour les enseignants de San Diego de par le plus faible effectif de la population observée.

Nous avons ensuite étudié la question de l'inclusion des parents dans le domaine scolaire. A la question « Pensez-vous que les parents sont suffisamment inclus dans la vie scolaire ? », 69.9 % des enseignants français et 86.4 % des enseignants de San Diego ont répondu

¹⁸ World Health Organization Quality of Life

« oui ». Nous constatons que, même si les résultats sont plutôt positifs dans les deux populations étudiées, un écart est présent. Nous pouvons penser que cette différence de résultats peut être expliquée par une plus grande place laissée aux parents dans les écoles de San Diego. En effet, comme nous avons pu l'observer, il n'est pas rare de voir des parents venir passer des moments en classe sur leur temps libre. Les heures pendant lesquelles les enseignants sont déchargés de leurs élèves (dont nous avons parlé précédemment), sont également utilisées pour rencontrer les parents, échanger avec eux de manière régulière. Les enseignants français doivent, quant à eux, échanger et rencontrer les parents en dehors des heures de classe et peuvent ainsi ressentir une implication moins importante de ces derniers. Ils pourraient également percevoir, dans l'inclusion des parents dans la vie scolaire, une forme d'ingérence de ces derniers ou un sentiment de malaise à être observés par un tiers au sein de leur « classe – sanctuaire ».

Akkari et Changkakoti (2009) montrent que « L'institutionnalisation des rapports entre parents et enseignants semble donc cruciale pour vaincre les résistances initiales des enseignants. Ces derniers craignent le plus souvent l'ingérence des parents dans leurs pratiques pédagogiques (Mylonakou et Kekes, 2005) » (Cités par Akkari et Changkakoti, 2009, p. 120).

Ils montrent également les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans l'inclusion des parents :

La place des parents dans l'école est floue, difficile à penser et à occuper face aux injonctions paradoxales des enseignants : appel à participation motivé par un sentiment d'impuissance versus interdiction d'entrer en lien avec les sentiments de menace identitaire. Les parents « adéquats » sont ceux qui se conforment sans revendiquer, se montrent tout en restant à leur place.

Lorsque des relations positives s'établissent, il s'agit d'interactions avec des parents « réels », au-delà des catégorisations réciproques, qui impliquent une reconnaissance mutuelle et, souvent, une « pratique » d'une certaine durée pour les enseignants (Van Zanten, 2001). (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 111).

En lien avec notre première hypothèse de travail, l'inclusion des parents nous semble être un critère de bienveillance qui permettrait de reconnaître la place, le rôle et l'importance de chacun des acteurs. Reto (2018) décrivait, dans sa définition de la bienveillance, le fait de permettre à chacun d'occuper une place précise. Chalmel (2018) définissait quant à lui la bienveillance par une ouverture à l'autre, pris en compte comme acteur éducatif tandis que la CNIRE (2014) décrit une communauté éducative dans laquelle chacun des membres devient acteur.

Nous avons enfin demandé aux enseignants ayant répondu « non » à la question précédente d'explicitier, par le biais d'une question ouverte, la manière dont ils pourraient inclure davantage les parents. Les réponses entre enseignants français et enseignants de San Diego abordant les mêmes thématiques, nous avons choisi de ne pas opérer de distinction dans l'analyse des réponses.

Un aspect que nous avons abordé précédemment et mis en exergue ici par les enseignants est la communication. Ils proposent d'inclure davantage les parents en communiquant plus avec eux : par le biais de réunions informatives ou de permanences, appeler ou rencontrer les parents régulièrement, échanger par mail, prendre en compte les contraintes professionnelles lors des horaires de réunion ou de rencontre, etc. Ils proposent également de communiquer sur ce qu'il se passe en classe par le biais d'un cahier de vie (souvent utilisé dans les écoles maternelles en France), d'un blog ou journal de classe.

De nombreux enseignants proposent d'ouvrir l'école / la classe par le biais d'expositions, de portes ouvertes, leur donner la possibilité de venir observer leur enfant en classe, accueillir les parents en classe le matin (notamment en maternelle sur le temps d'accueil) et leur permettre de rester un petit moment avec leur enfant. Une autre proposition serait de mettre en œuvre de réels projets parents – enfants – enseignants (par exemple : « les enfants pourraient cuisiner en classe des recettes des parents et ensuite inviter tout le monde à une dégustation »).

Certains proposent également de faire participer les parents à la vie de la classe : en organisant des ateliers participatifs de cuisine, bricolage, jardinage, jeux de société, etc. et ne pas leur demander de venir uniquement « quand on a besoin d'eux pour accompagner des sorties ». Ils pourraient également participer à des activités, qu'ils viennent présenter

un élément culturel, leur métier, une compétence particulière ou un talent car « beaucoup ne se sentent parfois pas légitimes ».

Enfin, l'idée d'inclure et aider les parents éloignés de l'école : l'utilisation d'applications qui permettent de traduire les informations dans la langue maternelle des parents est également évoquée. Cette dernière idée nous semble être une piste de réflexion pertinente, notamment pour inclure les parents qui pourraient se sentir « exclus » de par leurs difficultés à communiquer dans une langue différente. Nous pensons que, pour mener cette réflexion dans son entièreté, toutes les informations importantes transmises aux familles devraient être traduites de manière à inclure tous les parents. Ils émettent également l'idée de « raccrocher les parents sur des temps de jeux pour qu'ils soient en confiance et entrent dans l'école ». Cette idée peut également être intéressante pour des parents ayant un souvenir négatif de leur scolarité et qui pourrait retrouver du plaisir à entrer dans l'école : « en les faisant davantage participer à la vie de la classe et en leur montrant que ce n'est pas un terrain auquel ils n'ont pas accès, pour leur montrer que l'école est un lieu agréable », « leur donner confiance en l'école ». Les enseignants proposent d'inclure les parents sur des temps d'apprentissage parent – enfant où les parents pourraient apprendre en même temps que leur enfant ou comment aider leur enfant en difficulté car certains parents pourraient être « démunis et ne savent plus comment aider leur enfant. L'école a un vrai rôle à jouer ». Le dispositif « café des parents » peut représenter une opportunité d'inclure les parents en leur proposant de venir à l'école pour un temps d'échange informel lors duquel tous types de sujets peuvent être abordés (en lien avec la scolarité ou la parentalité par exemple).

Nous constatons, dans les réponses apportées, qu'une problématique nouvelle se pose. Lors de la période COVID, les parents ont été éloignés de l'école, ils ne pouvaient plus y entrer et les échanges étaient plus rares : « Les contraintes Covid et vigipirate [en France] ont éloigné les parents des classes. Leur en redonner l'accès serait un premier pas ». Notons que cette problématique a été abordée par les enseignants dans les deux contextes étudiés.

L'idée a également été donnée de demander aux parents comment ils aimeraient être inclus, comment ils aimeraient participer, leur proposer de faire des suggestions de projets. Puisque la relation parents – enseignants n'est pas unilatérale, cette proposition semble être très intéressante. Elle permettrait de donner la parole à tous les acteurs de la

communauté éducative et donc favoriser le bien-être de chacun. De cette manière, chaque acteur pourrait se sentir inclus, écouté, considéré et respecté.

Finalement, les enseignants abordent l'importance d'inclure les parents pour qu'ils puissent « comprendre les enjeux et intérêts » de l'école, de les responsabiliser dans le processus éducatif de leurs enfants. Ainsi l'école deviendrait « un lieu où les parents ont leur place », dans le but de favoriser et développer une réelle co-éducation lors de laquelle « nous travaillons ensemble pour un même objectif commun : la réussite et le bien-être des enfants ». Parents et enseignants seraient donc partenaires d'un même processus et non en opposition ou en tension.

➤ Synthèse : Relations avec les parents d'élèves – Points clés

- Par les résultats obtenus, nous constatons que la qualité des relations semble majoritairement positive et favorable au bien-être psychosocial des enseignants.
- Les échanges entre enseignants et parents semblent également réguliers et pourraient contribuer à entretenir une bonne relation, d'inclure les parents en tant que partenaires, mais aussi de réduire les phénomènes d'incompréhension liés à un effet « vase clos » du milieu scolaire.
- Les enseignants se sentent majoritairement soutenus par les parents d'élèves. Ce soutien nous semble essentiel au développement d'une relation de confiance qui leur permettra d'œuvrer, ensemble, dans un but commun : le bien-être et la réussite des élèves. Il permettrait également de diminuer le risque de « conflit d'intérêt » chez l'enfant qui pourrait donc évoluer dans un cadre cohérent et sécurisant. Notons également que la qualité et la quantité des échanges avec les parents semble impacter le degré de soutien de ces derniers. A nouveau, nous concluons à la nécessité d'impliquer les parents dans le processus de co-éducation en favorisant des échanges réguliers.
- Phénomènes de victimation : nous constatons que plus d'un enseignant sur deux, en France, a déjà été victime de violences (physiques ou verbales) émanant d'un parent. Ces violences pourraient être vectrices de stress, d'angoisses, de

désengagement professionnel et donc de diminution de leur bien-être. Nous constatons également que le manque d'échanges pourrait être délétère à la relation parents – enseignants et lié à une augmentation des violences subies par ces derniers. Les violences contribueraient donc au sentiment d'insécurité des enseignants. De fait, nous concluons, dans un cadre bienveillant, à la nécessité de protéger les enseignants de ces phénomènes de victimation et de les soutenir, de manière à préserver leur bien-être.

- Inclusion des parents dans le domaine scolaire : il semblerait, d'après nos résultats, que les parents sont davantage inclus dans la vie scolaire à San Diego. En effet, les parents peuvent participer à diverses activités, de manière régulière, et les échanges en sont donc favorisés. En France, nous pouvons penser que certains enseignants voient, dans l'inclusion des parents, une forme d'ingérence dans leur pratique. Il nous semble cependant qu'il est nécessaire d'inclure ces acteurs essentiels de la scolarité des enfants de manière à développer une réelle co-éducation. Ainsi, nous en concluons que le fait de reconnaître les parents en tant qu'acteurs importants de la communauté éducative, de leur accorder une place et un rôle au sein des classes, représente un critère de mise en œuvre de la bienveillance. De fait, la reconnaissance de la place et du rôle de chacun ainsi que l'ouverture à l'autre sont des notions liées à la définition de la bienveillance.

Grâce aux réponses obtenues, nous pouvons envisager plusieurs pistes de réflexion quant à l'intégration des parents : améliorer et augmenter la communication avec eux ; leur ouvrir l'école et la classe ; les faire participer à la vie de la classe ; inclure et aider les parents éloignés de l'école et de ses « codes ». Ces mises en œuvre que nous préconisons permettraient aux parents de comprendre les enjeux de l'école, de favoriser la co-éducation et une relation de confiance, de diminuer les tensions et incompréhensions.

7.4. Reconnaissance du métier d'enseignant

En lien avec le vécu professionnel des enseignants, nous nous sommes intéressés à la reconnaissance de leur métier, du point de vue de ces derniers. La question de la reconnaissance est une revendication forte, particulièrement dans les métiers « de la relation à autrui » (Payet et al., 2011). Les attentes en matière de reconnaissance des enseignants sont élevées comme le montrent les enquêtes de Maroy (2009) et Périer (2014).

Ce désir de reconnaissance suggère d'analyser les conditions de l'activité, mais également le sentiment de perte de sens du travail. [...] les enseignants, du fait qu'ils exercent une activité structurellement subordonnée, que ce soit vis-à-vis d'une hiérarchie institutionnelle et de pouvoirs politiques, peinent à contribuer de façon décisive à l'évolution de leur propre activité et à sa professionnalisation. (Guibert, Malet et Périer, 2022, p. 6).

Ainsi, la question de la reconnaissance au travail serait un aspect essentiel de la compréhension du bien-être et de l'épanouissement professionnel des enseignants. Comme nous avons vu que sphère professionnelle et privée sont étroitement imbriquées dans le vécu des enseignants, nous pensons que la reconnaissance du travail des enseignants participerait également à développer leur bien-être général. De fait, la reconnaissance de leur travail pourrait être vécue comme une reconnaissance envers leur personne, en tant qu'individu.

Cette reconnaissance pourrait s'exprimer au travers de la reconnaissance sociale (au niveau hiérarchique, des parents et de la société), financière, mais aussi par le biais de l'accompagnement / de la formation. En effet, d'après Guibert, Malet et Périer (2022), « la formation initiale et continue constitue un enjeu quant au sentiment de reconnaissance des enseignants et de leur travail. » (p. 10). Il pourrait ainsi exister un lien entre « l'efficacité et la qualité de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants et leur sentiment d'auto-efficacité et de reconnaissance (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007 ; Klassen & Chiu, 2010 ; de Angelis, Wall & Che, 2013 ; Dupriez & Malet, 2013) » (p. 10). Ils ajoutent également que des « politique de formation et de reconnaissance centrées sur les besoins et

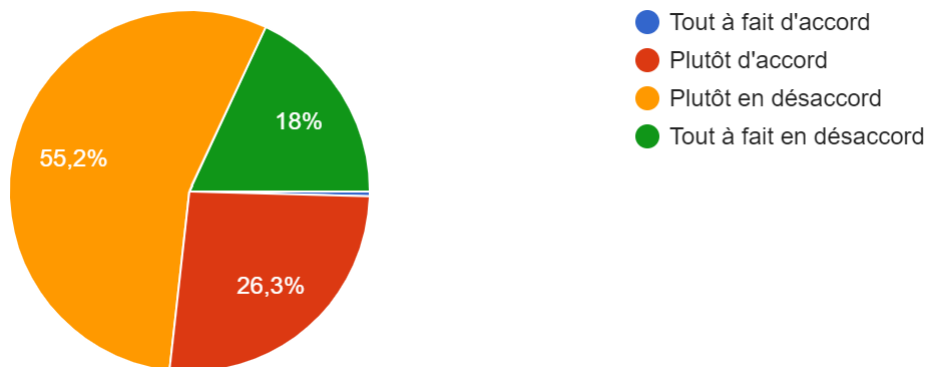
conditions d'exercice des enseignants » permettent de promouvoir « des qualités individuelles et collectives des personnels d'enseignement » et, de fait, contribueraient « à un engagement professionnel et une motivation plus importante des enseignants (UNESCO 2016) » (p.10).

7.4.1. Reconnaissance de la part des parents d'élèves

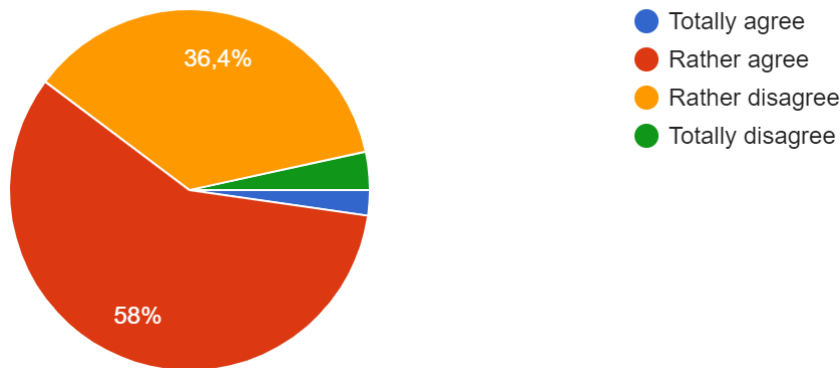
Nous avons tout d'abord considéré le sentiment de reconnaissance des enseignants de la part des parents. A la proposition « Pensez-vous que le métier d'enseignant soit suffisamment reconnu par les parents ? », 0.4 % des enseignants français disent être « tout à fait d'accord », 26.3 % « plutôt d'accord », 55.2 % « plutôt en désaccord » et 18 % « tout à fait en désaccord ». Les enseignants de San Diego sont « tout à fait d'accord » à 2.3 %, « plutôt d'accord » à 58 %, « plutôt en désaccord » à 36.4 % et « tout à fait en désaccord » à 3.4 %.

« Pensez-vous que le métier d'enseignant soit suffisamment reconnu par les parents ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



En France, il semblerait que les enseignants ne se sentent majoritairement que peu soutenus par les parents d'élèves (73.2 % de réponses négatives, critères « plutôt en désaccord » et « tout à fait en désaccord »). Pour les enseignants de San Diego, nous constatons le phénomène inverse puisqu'ils semblent davantage satisfaits (60.3 % de réponses positives, critères « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord »).

Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux observés précédemment. En effet, nous avons vu que les enseignants français sont davantage victime de violences de la part de parents (58.7 % des réponses), que ces derniers ne sont pas suffisamment inclus (dans 30.1 % des réponses), qu'ils ne soutiennent pas les enseignants (dans 24.5 % des réponses). Nous pensons que ces phénomènes négatifs peuvent dégrader la communication et le lien de confiance entre les deux parties et, de fait, conduire à un manque de reconnaissance de la part des parents. Or, puisque « le sentiment de reconnaissance se forge chez l'individu sur la base d'expériences et de rapports sociaux ». (Guibert, Malet et Périer, 2022, p.42). Nous en concluons que les mauvaises expériences des enseignants français lors de leurs rencontres avec les parents aggravent leur sentiment de non-reconnaissance.

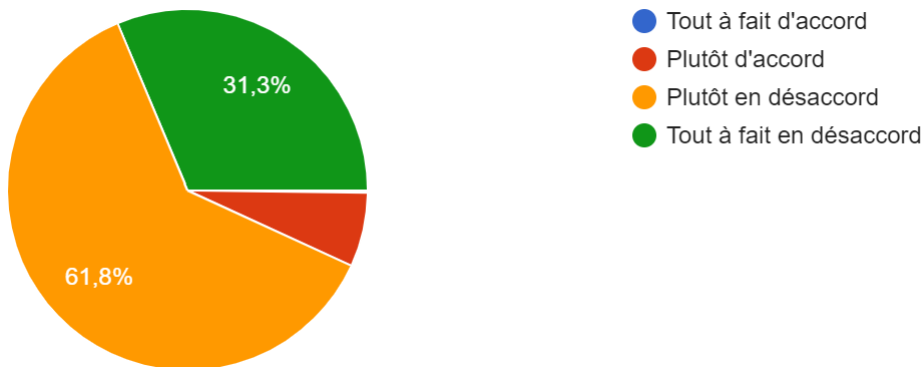
La reconnaissance des parents représente donc un critère essentiel de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants et pourrait être nécessaire au développement de leur bien-être. La reconnaissance des parents est un élément d'autant plus important que les points de vue de ces derniers, « proches [des enseignants] dans les interactions sociales, ont probablement plus de force car ils se forment dans la reconnaissance intersubjective » (Guibert, Malet et Périer, 2022, p. 43).

7.4.2. Reconnaissance de la part de l'institution scolaire

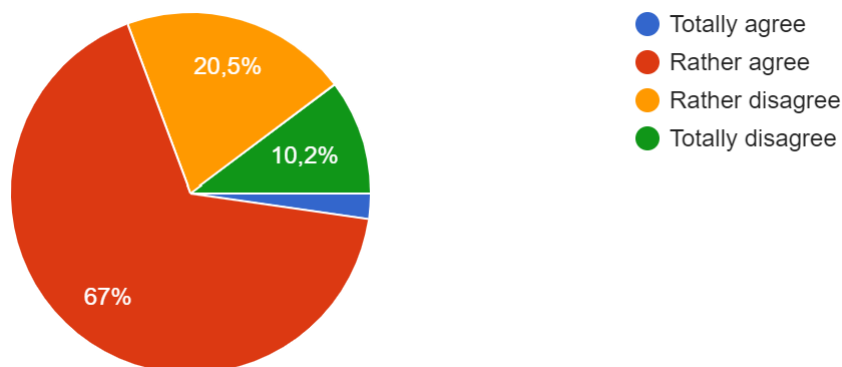
Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur le sentiment de reconnaissance perçu de la part de l'institution scolaire. En France, à la question « Pensez-vous que le métier d'enseignant est suffisamment reconnu par l'institution scolaire ? », 6.6 % des enseignants ont répondu par la proposition « plutôt d'accord », 61.8 % « plutôt en désaccord » et 31.3 % « complètement en désaccord ». Aucun enseignant français n'a sélectionné la proposition « tout à fait d'accord ». A San Diego, les enseignants ont répondu « tout à fait d'accord » à 2.3 %, « plutôt d'accord » à 67 %, « plutôt en désaccord » à 20.5 % et « complètement en désaccord » à 10.2 %.

« Pensez-vous que le métier d'enseignant est suffisamment reconnu par l'institution scolaire ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Par le biais de ces résultats, nous observons que les enseignants français expriment, pour une très large majorité, un manque de reconnaissance de la part de l'institution scolaire. A San Diego, la situation est très différente et moins marquée négativement même si 30.7 % des enseignants expriment ce même manque de reconnaissance (critères « plutôt en désaccord » et « complètement en désaccord »).

L'enquête PISA (2016) mettait en exergue ce manque de reconnaissance et, d'après Guibert, Malet et Périer (2022) : « En France, le sentiment d'un manque de considération à l'égard du travail et du métier d'enseignant s'est installé depuis plusieurs années chez les enseignants. Ce déficit de reconnaissance s'exprime encore plus fortement qu'ailleurs en Europe [...] » (p. 9).

Nous pouvons mettre les résultats obtenus ici avec ceux observés précédemment. En effet, 57.7 % des enseignants français exprimaient un manque de soutien hiérarchique, contre 17 % des enseignants de San Diego. Ainsi, parmi les enseignants français ayant déclaré un manque de soutien hiérarchique, 96.8 % déclarent également ne pas se sentir reconnus par l'institution scolaire (critères « plutôt en désaccord » et « complètement en désaccord »). Nous constatons également que, parmi les enseignants exprimant ne pas être satisfaits des instructions données par l'institution, 96.8 % ne considèrent pas le métier enseignant suffisamment reconnu par cette même institution scolaire.

Notre recherche nous permet donc de mettre en évidence le fait que la reconnaissance des enseignants passe par un meilleur soutien hiérarchique et des instructions adaptées aux réalités du métier. En ce sens, la reconnaissance du métier pourrait devenir un critère de mise en œuvre de la bienveillance contribuant positivement à leur bien-être professionnel.

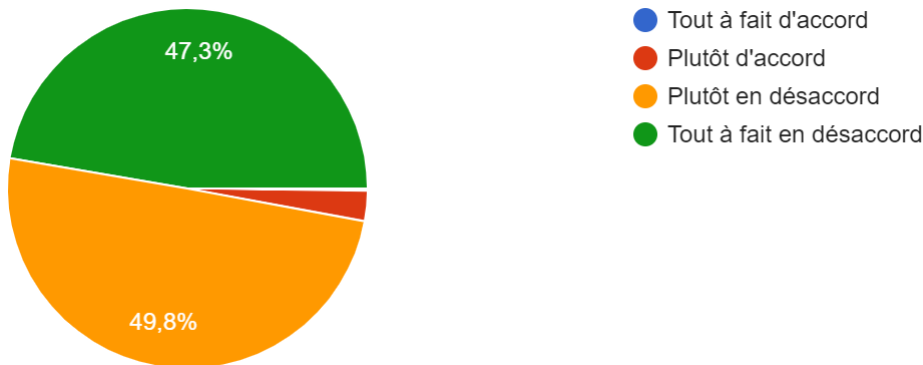
7.4.3. Reconnaissance de la part de la société

Sur la question de la reconnaissance, nous avons enfin interrogé les enseignants sur leur sentiment de reconnaissance de la part de la société en général. A la question « Pensez-vous que le métier d'enseignant(e) est suffisamment reconnu par la société en général ? », 2.7 % des enseignants français disent être « plutôt d'accord », 49.8 % « plutôt en désaccord » et 47.3 % « complètement en désaccord ». Les enseignants de San Diego se disent quant à eux « plutôt d'accord » à 45.5 %, « plutôt en désaccord » à 37.5 % et « complètement en

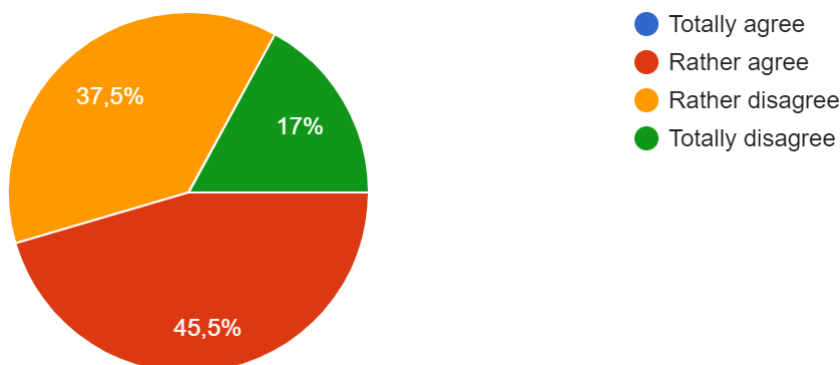
désaccord » à 17 %. Notons que, dans les deux populations, aucun enseignant n'a sélectionné la proposition « tout à fait d'accord ».

« Pensez-vous que le métier d'enseignant(e) est suffisamment reconnu par la société en général ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Dans les deux populations nous constatons que le manque de reconnaissance de la profession par la société est très marqué. Il l'est cependant encore davantage pour les enseignants français qui ne sont que très peu à se sentir reconnus. Néanmoins, ce manque de reconnaissance pourrait moins affecter le vécu professionnel des enseignants. En effet, l'impact de ce ressenti dépend, comme nous l'avons vu précédemment, de la proximité avec autrui. Or, la société, en tant qu'institution, n'est pas un individu singulier avec lequel les enseignants communiqueraient directement (comme c'est le cas avec les parents par exemple). Ainsi, ce manque de reconnaissance traduirait plutôt une sorte de dévalorisation sociale du métier.

Cette idée de dévalorisation du métier enseignant dans la société met en exergue une forme de pessimisme qui met en évidence « l'aggravation des difficultés avec les élèves et le délitement de l'éducation familiale. Il aboutit à une perception très dépréciée du métier, de son sens dans la société contemporaine, et à terme à une forme d'autodépréciation » (Guibert, Malet et Périer, 2022, p. 75). De fait, puisque la société ne reconnaît pas le métier d'enseignant, ces derniers pourraient ressentir une perte du sens de leur métier et donc, une perte de motivation et d'investissement qui pourrait conduire à un désengagement professionnel.

Notons que, lorsque nous considérons les trois formes de reconnaissance, parmi les enseignants français qui ne se sentent pas satisfaits de leur métier, nos recherches montrent que 90.5 % expriment ne ressentir aucune forme de reconnaissance.

En lien avec nos hypothèses de travail, nous pouvons donc penser que la reconnaissance des enseignants est un facteur essentiel du développement de la bienveillance à leur égard qui permettrait d'accroître leur satisfaction professionnelle et, de facto, leur bien-être.

Nous observons cette même dynamique dans la définition de la bienveillance de Gausse (2013) qui explique qu'elle vise à détecter le besoin des autres et à y répondre. Nous pensons que cette définition se rapproche d'autant plus du vécu des enseignants. En effet, comme nous le verrons tout au long de cette partie, les enseignants expriment leurs besoins (reconnaissance, formation, évolution salariale, etc.). Ainsi, dans un cadre bienveillant, il conviendrait de les prendre en considération et d'y répondre.

➤ **Synthèse : Reconnaissance du métier d'enseignant – Points clés**

- Reconnaissance de la part des parents d'élèves : contrairement à San Diego où les enseignants se sentent majoritairement reconnus, les enseignants français ne ressentent que peu de reconnaissance de la part des parents d'élèves. Grâce aux résultats observés précédemment, nous pensons que les expériences négatives contribuent au sentiment de non-reconnaissance des enseignants.

- Reconnaissance de la part de l'institution scolaire : à nouveau, les enseignants expriment largement un manque de reconnaissance. Ce « déficit de reconnaissance » s'exprimerait d'ailleurs plus fortement en France que dans d'autres pays d'Europe (Malet et Périer, 2022, p. 9). Nous concluons, grâce à nos résultats, à la nécessité de favoriser le soutien hiérarchique et d'adapter les instructions données par l'institution aux réalités du métier. En effet, cela permettrait de développer le sentiment de reconnaissance des enseignants. Ces éléments représenteraient également des critères de mise en œuvre de la bienveillance qui contribueraient au bien-être et à l'épanouissement professionnel des enseignants.
- Reconnaissance de la part de la société : dans les deux populations, le manque de reconnaissance de la part de la société est largement partagé. Le manque de reconnaissance participerait à la dévalorisation sociale du métier qui contribuerait à la « perte de sens » du métier, mais aussi à une perte de motivation et au désengagement professionnel.
- Notons que, lors que nous considérons les trois formes de reconnaissance, 90.5 % des enseignants français déclarent ne ressentir aucune forme de reconnaissance.

Conclusions : en lien avec la bienveillance, le sentiment de reconnaissance des enseignant représente un aspect majeur du vécu professionnel. Nous pensons qu'il est essentiel de leur accorder une réelle reconnaissance de manière à accroître leur satisfaction personnelle, leur bien-être, mais aussi leur motivation, leur implication et leur épanouissement professionnel.

Nous avons ensuite proposé aux enseignants d'exprimer, par le biais d'une question ouverte, ce qui, d'après eux, devrait changer pour que le métier soit davantage reconnu. Nous n'avons pas proposé d'orientation à notre question (institution, société, parents) pour qu'ils puissent exprimer librement leur opinion et leurs idées.

Les réponses obtenues abordent plusieurs notions qui vont nous servir de classement lors de l'analyse : la reconnaissance des parents et de la société / la vision hiérarchique et politique / la notion financière, d'évolution salariale et de formation, de reconnaissance des heures

réelles de travail (nous avons choisi de réunir ces aspects car ils sont souvent abordés ensemble par les enseignants interrogés) / l'écoute et la confiance en les enseignants.

7.4.4. Nécessité de reconnaissance des parents et de la société : évolution de la vision du métier d'enseignant.

L'un des aspects abordés par les enseignants concerne la reconnaissance de leur métier par les parents et la société. Ils décrivent la nécessité de faire évoluer la vision du métier.

Du point de vue des parents, les enseignants décrivent leur envie de « communiquer pour qu'ils comprennent que nous visons tous le bien et la réussite de leur enfant ». Ils expriment également ici la multiplication de tâches qui leur incombent et une sorte de « nostalgie » de l'école *d'avant* pour les enseignants ayant plusieurs années d'expérience : « Arrêter de transférer vers l'école toute l'éducation des élèves. Avant, les parents apprenaient des choses de la vie courante à leurs enfants. Ce qui les amenaient à développer des capacités intellectuelles et pragmatiques. Aujourd'hui tout est à faire à l'école » ; « arrêter de nous donner les missions que devraient remplir les parents. On devrait pouvoir passer plus de temps à instruire qu'à éduquer » ; « Les parents considèrent l'école comme une garderie, beaucoup ne savent pas fixer de règles à leurs enfants. Le respect et l'empathie sont en chute libre » ; « rappeler aux parents leurs obligations ». Nous pensons que la multiplication des tâches confiées aux enseignants sans moyens (en personnel, en temps dédiés etc.) ni formations supplémentaires conduit certains enseignants, notamment ceux ayant une longue carrière, à une forme de lassitude, à un sentiment d'être « dépassé » par l'évolution du métier et donc, une idéalisation de ce qu'était le métier à leurs débuts.

D'autres enseignants abordent leur envie d'avoir davantage de « poids » dans leurs décisions et regrettent l'attitude « clientéliste » de certains parents : « il faut faire comprendre aux parents qu'ils n'ont pas à s'immiscer dans le contenu des cours » ; « il nous faudrait davantage de pouvoir décisionnel tout en maintenant la communication avec les parents, qu'ils puissent nous poser des questions » ; « J'aimerais que les parents nous fassent confiance et qu'ils arrêtent de savoir mieux que nous ce qu'il faut faire en classe » ; « ils [les parents] trouvent toujours une brèche pour s'opposer à nos pratiques » ; « ne pas laisser les parents avoir systématiquement le dernier mot sur l'orientation de leurs enfants surtout après plusieurs

années d'échec scolaire. Nous sommes les professionnels » ; « Souvent, les parents font des commentaires sur la manière dont ils feraient « ça » ou la manière dont cela devrait être fait. Les échanges sont bienvenus mais ils veulent avoir leur mot à dire dans tout ce que nous faisons », « J'aimerais qu'ils [les parents] me respectent et fassent preuve de bienveillance envers nous ».

Par le biais de ces réponses et des résultats observés antérieurement, nous pensons qu'il existe une sorte de rupture relationnelle entre parents et enseignants. Les deux parties se retrouvent en incompréhension l'une de l'autre et toute intervention peut être perçue comme une « agression » ou une volonté d'ingérence. Les enseignants peuvent se sentir « menacés » par les remarques et comportements des parents, vécus comme intrusions dans leur métier.

Ils expriment également la nécessité de faire évoluer la vision du métier d'enseignant auprès de la société dans sa globalité. Ils développent ainsi l'image d'un métier qui a changé, évolué : « Que l'on retrouve une certaine forme d'autorité, que la société soit consciente des études que l'on fait et que ce métier ne soit plus vu comme celui des années 80. Il a totalement changé. Les enfants et parents d'aujourd'hui ne sont pas ceux des années 80. Nous travaillons dans le bruit avec parfois même pas le temps d'aller aux toilettes. Il faut arrêter de nous infantiliser » ; « Que l'enseignement soit remis au centre de la société. L'enseignement est la base et un des seuls moyens de « s'en sortir ». Or aujourd'hui, l'école (qui n'est plus adaptée aux enfants) n'est plus vue comme essentielle ».

Ils aimeraient également « une meilleure connaissance de ce qu'est ce travail (trop de conceptions erronées du public) » ; « admettre que nous travaillons avec des élèves humains et non des statistiques » (nous retrouvons ici un aspect important de la définition de la bienveillance : la réhumanisation des relations) ; « Que les gens prennent conscience de tout ce qu'il [le métier d'enseignant] implique en termes de travail de préparation, engagement personnel, implication » ; « une revalorisation de la vision de l'enseignant par la société » ; « Faire prendre conscience à la population du travail à côté de la classe... notre travail ne se résume pas aux heures de présence et aux vacances » ; « Avoir une communication claire sur nos missions et notre réelle charge de travail. Arrêter de nous faire passer pour des fainéants toujours en vacances, en grève ou en arrêt maladie. Dire les choses telles qu'elles sont, permettrait peut-être au grand public d'ouvrir les yeux sur la réalité de notre métier et d'avoir

un jugement objectif » ; « Valoriser davantage ce métier, montrer toute la face qui n'est pas visible (tout le travail que les enseignants font en dehors des 24h devant élèves) » ; « Sortir de la vision de l'école comme objet de consommation » ; « On ne fait pas ce métier pour les vacances. Les personnes qui ne font pas ce métier ne se rendent pas compte de l'épuisement en fin de journée (et surtout en fin de période [avant les vacances scolaires]) et de la masse de travail à accomplir. Il faut gérer le groupe et les enfants au comportement problématique, s'adapter à chaque élève, à son niveau, maintenir l'attention et l'intérêt des enfants, se renouveler, fabriquer du matériel, rencontrer les parents, travailler avec les collègues... Ce ne sont pas « des mêmes cours qu'on recrache chaque année » comme s'imaginent de nombreuses personnes qui ne sont pas dans le métier » ; « Admettre que nous sommes les premiers maillons de la chaîne dans l'instruction et l'éducation des enfants » ; « Reconnaître que l'enseignement n'est pas seulement académique, mais que les enseignants doivent également jouer le rôle de soutiens émotionnels, de parents et de travailleurs sociaux ».

Certains enseignants abordent la dévalorisation et la perte d'importance de l'école (notamment l'école maternelle) : « Changer les mentalités des gens qui pensent qu'un prof est toujours en vacances. Nombreux sont ceux qui pensent que la maternelle c'est de la garderie. Montrer qu'on exerce un métier important pour la nation. » ; « Il me semble que de nombreuses personnes considèrent l'enseignement comme du baby-sitting amélioré, ce qui n'est absolument pas le cas » ; « Retrouver la confiance en l'école. Que l'école redevienne une vraie institution, pas une forme de garderie obligatoire ».

D'autres encore regrettent que la profession soit perçue de manière négative : « Il faut arrêter d'incriminer l'école pour tous les maux de la société... ». Ils aimeraient également que leur métier puisse être décrit de manière positive : « Que l'on arrête de dire "l'école n'arrive pas à..." » ; « Communication positive, expliquer ce qu'est véritablement le métier d'enseignant » ; « Mettre en avant les réussites de notre système éducatif (sans doute imparfait) plutôt que de seriner à tout bout de champ que le niveau baisse ».

Par le biais de ces réponses, nous constatons que les enseignants se sentent dénigrés, dévalorisés et non reconnus à leur juste valeur. Nous ressentons à travers ces discours une forme de lassitude, de démotivation face au « prof-bashing » (i.e. dénigrement) constant.

Nous comprenons donc qu'il est nécessaire de faire évoluer la représentation du métier d'enseignant au sein de la société. Une piste de réflexion effective serait de présenter, notamment aux parents, ce qu'est une journée de classe réelle (par le biais de l'observation par exemple) mais aussi de décrire davantage le métier enseignant sous l'angle de ses réussites plutôt que de ses échecs. Tout comme il est demandé aux enseignants de mettre en avant les réussites et les progrès des élèves, il semble nécessaire de développer cette même bienveillance à l'égard des enseignants et du métier dans sa globalité.

Dans cette même dynamique d'évolution de la représentation du métier enseignant par la population, de nombreux enseignants insistent sur le rôle (souvent négatif) des médias : « Arrêter de débîner les enseignants dans la diffusion des médias télévisuels, de les montrer comme des loosers » ; « Les médias nous dénigrent sans cesse. Ils montrent que notre métier est tellement facile avec plein de vacances, on est loin de la réalité du terrain » ; « Être soutenus par les médias. Que l'on arrête de nous faire passer pour des feignants. Que l'on reconnaisse que nous sommes diplômés avec des niveaux d'expertise exigeants. » ; « Il s'agirait de développer la bienveillance médiatique » ; « Arrêter les versions caricaturales diffusées par les médias, être allé à l'école ne suffit pas pour donner son avis sur telle ou telle pratique » ; « Que les médias diffusent des exemples de réussite plutôt que toujours les mauvaises situations » ; « Que les médias comprennent que certes nous finissons l'école à 16h30, mais que tous les soirs nous travaillons, ainsi qu'une bonne partie des vacances ».

Ces réponses montrent elles aussi la lassitude des enseignants face à l'image de leur métier véhiculé par les médias. La caricature de l'enseignant ne travaillant que pendant ses heures de classe face aux élèves dénigre la réalité de ce métier. Ainsi, il nous semble primordial de reconnaître et de mettre en lumière la part invisible de leur travail et, comme certains l'ont évoqué, de montrer que l'investissement des enseignants peut avoir des répercussions positives plutôt que de ne parler que des difficultés rencontrées par le système éducatif (et pour lesquelles les enseignants ne sont, très souvent, pas responsables).

7.4.5. Nécessité de reconnaissance hiérarchique

Pour que le métier d'enseignant puisse être davantage reconnu, les enseignants expriment la nécessité d'effectuer des changements au niveau hiérarchique. Ils mettent en lumière le sentiment de ne pas être soutenus ni valorisés par la hiérarchie et aimeraient que cela soit davantage le cas : « on prône la bienveillance envers les élèves mais on n'en bénéficie absolument pas » ; « Le regard que la hiérarchie porte sur nous, si nos propres supérieurs hiérarchiques ne reconnaissent ni notre travail, ni notre investissement, comment espérer que le grand public le fasse » ; « Être valorisé par la hiérarchie, je ne parle pas de salaire, je parle de mots, qu'on nous valorise verbalement » ; « Plus de fermeté dans les sanctions à l'égard des gestes ou paroles violents envers les enseignants. Un soutien sans faille de la hiérarchie » ; « Réinstaurer le respect de l'enseignant dans la société et surtout par la hiérarchie qui nous méprise et nous maltraite ». Ces mots forts évoquant mépris et maltraitance, nous permettent de voir que le mal-être enseignant est une réalité pour certains qui, par manque de soutien, de reconnaissance ou de valorisation, subissent un vécu professionnel négatif) ; « Meilleur soutien des enseignants en cas de désaccord avec les parents, ce qui contribuerait à asseoir notre autorité » ; « Sanctionner les parents irrespectueux, une hiérarchie bienveillante avec son personnel et qui le défend » ; « Soutien de la part de la hiérarchie plus solide et certain, recadrer les parents malveillants et violents ».

Par le biais de ces réponses, nous constatons que le vécu professionnel des enseignants est très largement impacté par le manque de soutien hiérarchique perçu. Il nous semble donc essentiel de préconiser une ouverture du dialogue entre les enseignants et leur hiérarchie de manière à reconnaître leurs difficultés et de leur apporter le soutien dont ils ont besoin (notamment face à la violence qui, comme nous l'avons vu précédemment, peut être très présente de la part des parents).

Les enseignants décrivent également un manque de considération de la part de leur hiérarchie, des demandes « éloignées de la réalité du terrain », un manque de bienveillance de la part des inspecteurs, un manque de confiance qui se traduirait par une « surveillance / flicage », « des injonctions et demandes inutiles » ou encore « un travail administratif » trop important ; « une hausse de la reconnaissance de la multiplicité de tâches à accomplir souvent dans des délais intenable ».

Ce manque de confiance peut également contribuer à un vécu professionnel négatif des enseignants puisque, noyés sous les demandes et injonctions, peu considérés et ressentant un manque de confiance, ils seront plus enclins à se désengager, à être démotivés et à être en situation de stress professionnel. De fait, nous pensons que la hiérarchie, même si elle tient un rôle de « contrôle », pourrait changer la situation en écoutant les enseignants et en leur faisant confiance, en tant que professionnels diplômés.

Nous constatons que les enseignants sont en demande d'aide et de moyens pour mener à bien l'acte d'enseigner. Cela nous amène à penser que la bienveillance, exprimée ici au travers d'une aide apportée, d'un soutien, d'une valorisation et d'un accompagnement, est nécessaire pour favoriser le bien-être des enseignants mais aussi pour leur permettre d'accomplir leur mission première : l'enseignement.

7.4.6. Nécessité de reconnaissance par le biais des discours politiques

Un autre aspect, lié à la hiérarchie, concerne le discours politique. En effet, les enseignants sont très nombreux à considérer que leur métier est mal reconnu en raison des choix et orientations politiques et du manque de moyens qui leur est concédé. Ils ont l'impression que le discours ministériel n'est pas en adéquation avec les réalités ; « que notre ministre sache effectivement quel est notre quotidien, quelles sont nos obligations et que les décisions soient moins hors sol » ; « que notre hiérarchie vienne sur le terrain se confronter à ce que nous vivons au quotidien » ; « Un ministre qui connaît le terrain et qui sait réellement comment fonctionne une école » ; « la hiérarchie haute qui décide des orientations ne sont plus des enseignants mais des politiques avec une image médiatique. Enseignants et dirigeants ne sont plus dans le même milieu » ; « il est nécessaire d'avoir une cohésion entre les politiques mises en place et la réalité du terrain ».

Ils se sentent également dévalorisés ou dénigrés par les discours politiques : « La parole politique entretient l'image de l'enseignant "feignant" » ; « Un discours officiel bienveillant est nécessaire, une approche ascendante respectueuse des particularités, initiatives et savoir-faire locaux » ; « que le gouvernement arrête de nous critiquer et nous considère » ; « que l'institution arrête d'entretenir l'image du prof qui ne fait jamais rien, que l'état soutienne son

école et non pas lui en demande toujours plus sans arrêt » ; « des ministres et des politiques qui nous soutiennent plus que nous dénigrent » ; « mettre en avant l'investissement personnel que demande ce travail, réduire les stéréotypes, retrouver la confiance dans l'institution » ; « arrêter les déclarations et commentaires délétères de nos ministres » ; « qu'on nous respecte et qu'on respecte le métier » ; « une vision de l'institution positive sur nous au lieu de celle négative qu'on a depuis des années » ; « Avoir un ministre qui nous défend et non qui nous enfonce. Le système de ressources humaines qui est inhumain, inabordable, la médecine de prévention qui est inexistante » ; « une meilleure considération des enseignants passe d'abord par notre ministre. Lors du COVID, nous apprenions les nouvelles mesures prises par le gouvernement à la télévision, en même temps que tout le monde. Le lendemain les parents nous posaient des questions auxquelles nous n'avions pas de réponse car nous n'avions pas d'informations supplémentaires » (plusieurs enseignants mettent en avant ces dysfonctionnements de communication, notamment lors de la période de pandémie mondiale) ; « La bienveillance institutionnelle est inexistante, le choix des politiques motivés par le buzz médiatique, la communication met trop souvent le corps enseignant en difficulté ». Ainsi, le constat est sévère.

Les enseignants considèrent également qu'il est nécessaire de leur donner davantage de moyens : « des moyens pédagogiques » ; « des moyens financiers pour améliorer les conditions de travail » ; « plus de moyens humains dans les classes (dispositif « plus de maîtres que de classes, plus de moyens RASED¹⁹, des AESH formées) » ; « modifier les conditions d'accueil des élèves : accompagner les élèves à besoins, diminuer le nombre d'élèves par classe » ; « une aide matérielle et surtout humaine face aux enfants en situation de handicap » ; « apporter sur le terrain les moyens avancés dans les médias (inclusion, orientation, AESH, médecin scolaire, infirmière scolaire, psychologue scolaire, remplaçants...) » ; « des moyens humains et matériels pour accueillir tous les élèves. Car c'est impossible pour un seul professeur d'enseigner correctement à des élèves très différents tout en incluant des élèves à besoins éducatifs particuliers » ; « Beaucoup d'enfants « ne rentrent pas dans les cases », ils sont broyés par le système. Les élèves en difficulté scolaire et en inclusion ne sont pas suffisamment pris en charge par manque de moyens ». Dans la même

¹⁹ RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

optique, ils aimeraient avoir « que l'on arrête de nous infantiliser, de nous maltraiter et de nous exploiter (salaire tellement bas lorsqu'on sait le nombre d'heures que l'on passe à travailler en dehors des heures de classe) ». Ils ajoutent enfin qu'ils attendent « Plus de soutien de la hiérarchie et de moyens, d'actions concrètes et efficaces contre les violences faites aux professeurs, contre la remise en question systématique du travail du professeur alors que les élèves sont en grande carence éducative (voir en danger) et que cela génère des élèves incontrôlables et violents. Une augmentation du nombre d'AESH²⁰ serait nécessaire pour vraiment rendre possible l'inclusion tant vantée car les moyens humains ne sont absolument pas suffisants. Ils disent ne pas vouloir faire de l'inclusion à tout prix surtout quand cela génère de la souffrance pour l'élève en situation de handicap ». Ils aimeraient pouvoir faire appel à « des aides extérieures ».

Ils considèrent enfin qu'il serait nécessaire, de « redonner du pouvoir d'agir aux enseignants » ; « écouter et consulter les enseignants en tant que professionnels et tenir compte de leur avis dans la mise en œuvre de la politique éducative à tous les niveaux » ; « Un traitement plus respectueux de notre ministre envers nous qui nous consulterait avant de prendre des décisions nous concernant » ; « il faudrait que l'on nous laisse un peu plus de marge d'action, plus d'autonomie » ; « que nos besoins soient identifiés, que les tâches n'évoluent pas selon l'actualité ou le nouveau ministre mais en fonction de nos réalités et nos besoins » ; « il faudrait une collaboration entre les enseignants et les décideurs » ; « solliciter les enseignants, qui sont sur le terrain, pour créer les programmes et réformes » ; « Il faudrait une politique qui permette de valoriser les compétences des enseignants plutôt que de subir un matraquage de la profession ».

Dans les discours politiques, les enseignants demandent également à ce que « l'éducation nationale soit un point central des campagnes politiques » ; « que ce soit le premier budget de l'état, que ce soit un service public qui ne soit pas en concurrence ou un bien de consommation qui doit avoir des obligations de rendement » ; « arrêter de confondre ce qui tient de la responsabilité de l'Ecole (et donc de l'Etat et des ministres) avec les responsabilités des enseignants. Nous ne sommes pas responsables de l'école inclusive si nous n'en avons pas

²⁰ Accompagnants des élèves en situation de handicap

les moyens. Nous ne sommes pas non plus responsables des programmes et demandes institutionnelles. »

Enfin, par le biais de ces résultats, nous constatons que les enseignants font face à de nombreux ressentis négatifs vis-à-vis des discours politiques. Nous en concluons que les éléments de réponse donnés contribuent au mal-être enseignant, à la dévalorisation du métier et donc à un risque de désengagement professionnel des enseignants. Nous pensons que les revendications de ces derniers constituent des éléments importants d'une réflexion qui est à conduire sur leur statut et leur rôle, dans une société en perpétuelle évolution. De fait, d'après nos résultats, les enseignants sont nombreux à aborder l'éloignement entre les demandes ministérielles et les réalités des établissements scolaires. Nous pensons qu'il serait intéressant de favoriser l'autonomie des enseignants, de leur permettre de prendre des initiatives locales (ce qui représente également l'une de leurs revendications). L'éducation nationale devrait pouvoir s'adapter, au mieux, aux situations locales. Cela permettrait de réduire le fossé entre les prescriptions données et la possibilité de les mettre en œuvre et permettrait au métier d'enseignant d'évoluer, en fonction des besoins réels. Nous notons également que l'aspect communicationnel est très souvent abordé par les enseignants : communication négative à leur égard, manque de communication entre les différentes instances et manque d'écoute, contribuent à détériorer les conditions d'exercice du métier et renforcent leur mal-être professionnel. Les enseignants ne se sentent plus considérés comme « professionnels » de l'éducation et cette perte de statut pourrait entraîner une perte de sens dans leur métier. Enfin, le manque de moyens (humains et financiers) renforce lui aussi le sentiment, chez les enseignants, que l'éducation n'est pas prioritaire alors qu'elle est « le premier maillon » de la société. Ce manque de moyens, ajouté à une multiplication des tâches, participe lui aussi à une dévalorisation du métier, à un manque de reconnaissance et renforce le sentiment de mal-être des enseignants qui ne trouvent pas les moyens d'accomplir leurs missions pour lesquelles ils sont pourtant, très souvent, dévoués.

7.4.7. Perspectives salariales

Le point suivant concerne les perspectives salariales. En effet, bon nombre d'enseignants expriment la nécessité d'être « mieux » payé. La France se situe toujours dans la partie

inférieure en termes de rémunération des enseignants parmi les pays étudiés par l'OCDE²¹. Les enseignants demandent ainsi : une « revalorisation salariale pour la reconnaissance du travail fait » ; « que la rémunération prenne en compte le temps passé à travailler en dehors des horaires de classe » ; « une augmentation de salaire qui reconnaitrait notre charge de plus en plus importante de travail » ; « que le temps de travail réel des enseignants soit valorisé et respecté. Nous travaillons souvent bien plus que les heures devant les élèves. Entre les soirs, les week-ends, les vacances et les pauses déjeuner. Ces heures supplémentaires ne sont pas prises en compte » ; « avoir un salaire conforme à nos responsabilités » ; « augmenter les salaires à leur juste valeur (Bac + 5) » ; rendre le salaire « attractif ». L'augmentation des salaires participerait également, selon eux, à un sentiment de « justice » : « nous payer plus justement au regard de notre investissement, nos compétences et nos responsabilités ». Enfin, les enseignants estiment que le manque de reconnaissance financière contribue « au déclassement social du métier » et que « la reconnaissance et le respect passent souvent par une rémunération suffisamment élevée, enviable ».

Ils expriment également l'envie de pouvoir évoluer dans leur métier : « on peut avoir de l'ambition tout en restant proches de ses élèves », de pouvoir « valoriser les initiatives positives et les compétences des enseignants » avec un « suivi de carrière plus sérieux ».

Ils expriment enfin la volonté d'être mieux formés et accompagnés, de manière « efficace », que ce soit en formation initiale ou continue : « des formations adaptées à chaque contexte et non pas des directives nationales qui doivent être imposées. Par exemple, je suis en classe bilingue allemand et aucune formation ne peut nous être proposée alors que cela fait des années que nous le réclamons et le faisons remonter à notre hiérarchie ». Les formations sont souvent vues comme « inutiles », comme une « perte de temps puisqu'elles sont déconnectées de nos classes ». Ils aimeraient bénéficier de « formations utiles et cohérentes avec la réalité de la classe », de « formations continues et séances de partage de pratiques sur temps scolaire » ; de « formations valorisantes » ; « les animations pédagogiques sont à revoir, elles ne correspondent pas à ce dont on a besoin » ; « de meilleures formations, qui s'adaptent à nos besoins, pour devenir de meilleurs professionnels ».

²¹ <https://data.oecd.org/fr/eduresource/salaires-des-enseignants.htm>

Ainsi, les résultats de nos recherches montrent que la valorisation financière permettrait la valorisation du métier, des individus et de leur implication « dans ce métier de vocation et de don de soi au service de notre pays » et où la rémunération représenterait une forme de reconnaissance et de « respect de la part de l'Etat ».

Nous pensons en conclusion de ces résultats, qu'une juste rétribution des enseignants passerait donc par la reconnaissance des heures de travail « invisible », par un salaire davantage en adéquation avec les pays frontaliers et de l'OCDE, mais aussi par la possibilité de former les enseignants, en fonction de leurs besoins réels, de manière à favoriser leur épanouissement et leur bien-être professionnel. De fait, la bienveillance, au travers de la formation, représenterait une condition nécessaire et sous-jacente à l'acte d'enseigner, en lien avec notre deuxième hypothèse de travail. Nous pensons également que la reconnaissance et la valorisation du métier pourrait passer par des possibilités d'évolution dans la carrière, en fonction des ambitions de chacun. Cela permettrait à nouveau de favoriser l'épanouissement professionnel des enseignants mais aussi d'accroître leur motivation.

7.4.8. Nécessité d'écoute, de respect et de confiance pour la reconnaissance du métier d'enseignant

Dans l'analyse des réponses données, le dernier élément que nous retenons est l'écoute, le respect et la confiance envers les enseignants. En effet, certains enseignants décrivent ces notions comme nécessaires à la reconnaissance de leur métier : « une légitimité et un respect, une reconnaissance de nos compétences » ; « mettre de la confiance à la place du dénigrement et de la suspicion » ; « nous faire confiance en tant que professionnels en nous laissant plus de flexibilité » ; « qu'on nous fasse confiance et qu'on nous donne plus de latitude d'action » ; « confiance en l'enseignant, respect de son professionnalisme » ; « faire confiance aux enseignants pour qu'ils fassent de leur mieux pour les élèves » ; « j'aimerais qu'on nous écoute pour qu'on comprenne nos difficultés et ainsi qu'on nous respecte en tant que professionnels ». Plusieurs enseignants expriment également le fait de ne ressentir aucune bienveillance envers leur métier et leur personne alors que c'est ce qu'on leur demande d'implémenter envers leurs élèves. Une autre enseignante développe également l'idée de reconnaître les difficultés du métier en pouvant bénéficier d'une médecine du travail et, par

le même biais, d'un suivi psychologique quand cela est nécessaire (notamment en cas de violence subie).

Ainsi, les enseignants se sentent déprofessionnalisés, infantilisés. Ils considèrent pourtant qu'il est nécessaire de « considérer l'école comme un lieu de développement d'individus et non devant répondre à des standards scolaires ou réaliser des performances / des profits ». Par le biais de ces réponses, nous pensons qu'il serait important de développer l'autonomie des enseignants. Nous pensons qu'en tant que professionnels de l'éducation, ayant suivi une formation longue et sortants d'un concours sélectif, ils seraient à même d'identifier leurs besoins et leurs difficultés et d'expérimenter pédagogiquement ce qui convient le mieux à leurs élèves. D'après les résultats de nos recherches, la reconnaissance du métier passerait nécessairement par le respect de la profession, mais aussi des individus qui y sont employés. Finalement ce serait grâce à la bienveillance à l'égard des enseignants, exprimée au travers de l'écoute, de la prise en compte des besoins et du respect, que les enseignants pourraient accroître leur épanouissement professionnel, leur bien-être et, de fait, améliorer leurs enseignements.

A nouveau, nous nous rapprochons de la définition de la bienveillance par Gausse (2013). Puisque les enseignants expriment le besoin d'écoute, de confiance et de respect, dans un cadre bienveillant, il conviendrait de répondre à ce besoin en prenant en compte leurs ressentis. La notion de confiance est également centrale dans la définition de la bienveillance par les fédérations, mais également dans la définition du *care* par Finch et Groves (1983) qui traduisent celui-ci par le biais d'actions destinées à subvenir aux besoins ou au bien-être de l'autre.

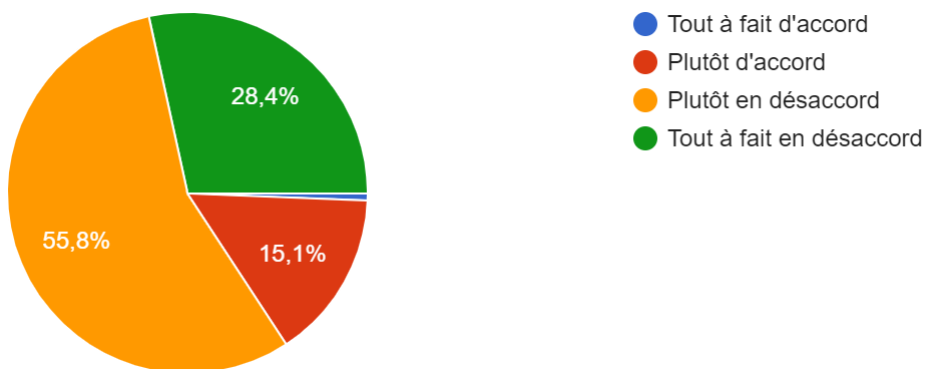
7.4.9. La question de la formation des enseignants

Dans la continuité de ces éléments de recherche, nous nous sommes intéressés à la formation des enseignants qui, comme nous venons de le voir, n'est d'après eux pas suffisamment solide. A la question « Pensez-vous avoir reçu, au cours de votre cursus universitaire, une formation suffisamment solide et en adéquation avec les situations de classe ? », 15.1 % des enseignants se disent « plutôt d'accord », 55.8 % « plutôt en désaccord » et 28.4 % « tout à fait en désaccord ». Aucun enseignant français n'a sélectionné la proposition « tout à fait

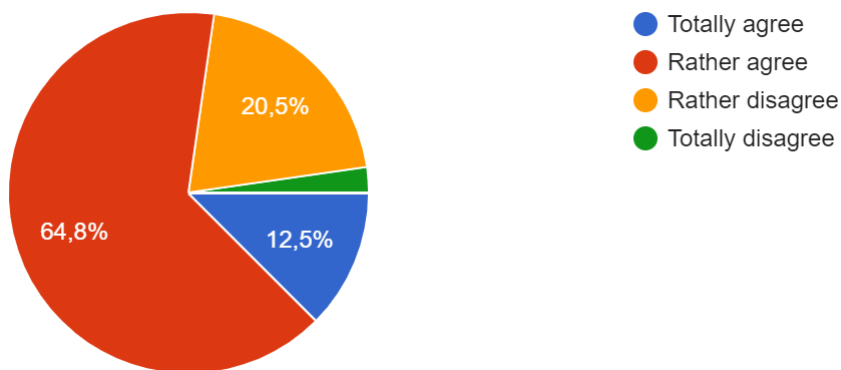
d'accord ». A la même question, les enseignants de San Diego sont « tout à fait d'accord » à 12.5 %, « plutôt d'accord » à 64.8 %, « plutôt en désaccord » à 20.5 % et « tout à fait en désaccord » à 2.3 %.

« Pensez-vous avoir reçu, au cours de votre cursus universitaire, une formation suffisamment solide et en adéquation avec les situations de classe ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Tout comme les enseignants français expriment être insatisfaits de la formation continue qui leur est proposée, nous constatons qu'une très large majorité (84.2 %, critères « plutôt en désaccord » et « tout à fait en désaccord ») met en exergue un sentiment négatif vis-à-vis de la formation initiale. Pour les enseignants de San Diego, nous constatons les résultats inverses puisqu'ils semblent majoritairement satisfaits de leur formation (77.3 %, critères « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord »).

Nous pensons que ces résultats peuvent être liés au contenu même de la formation initiale. En effet, en France, les possibilités d'expérimenter le métier, de se confronter et d'observer des situations de classe ne sont que peu nombreuses. La réforme de la formation initiale des enseignants de 2021 définit les modalités de stage des étudiants de master MEEF (Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation). Lors des deux années de Master, les enseignants français ne peuvent bénéficier que de 18 semaines de stage (soit 432 heures de classe). Notons également que le premier stage (d'une durée de 6 semaines en première année de Master), constitue essentiellement en des observations tandis que le deuxième stage (d'une durée de 12 semaines en deuxième année) est davantage axé sur la pratique accompagnée²². Dans le système scolaire californien, les étudiants doivent effectuer 600 heures de « student teaching » (stage d'enseignement en pratique). Nous pensons que le grand temps accordé, en France, aux enseignements fondamentaux, au détriment du temps passé en situation réelle impacte négativement le ressenti des enseignants quant à leur formation. De même, nous pensons que le peu de temps laissé à l'apprentissage des « stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de classe et l'évaluation », ne permet pas aux enseignants de se sentir prêts à affronter les réalités et difficultés d'une classe.

Nous avons également demandé aux enseignants, en lien avec la question de la formation, de développer les aspects sur lesquels ils aimeraient être davantage formés. Ils abordent différents aspects de la formation qui, selon nous, peuvent être classés en trois catégories : la formation à l'aide aux élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ; la formation à l'aspect relationnel du métier ; la formation pédagogique.

7.4.9.1. La formation à l'aide aux élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers

Les enseignants expriment leurs regrets de ne pas être suffisamment formés aux questions de l'inclusion scolaire, à la gestion des élèves en situation de handicap, à besoins particuliers ou

²² Onisep.fr

en grande difficulté (sociale, psychologique, d'apprentissage, de comportement, etc.). Ils aimeraient davantage être formés :

- « sur tous les troubles des apprentissages, quoi repérer, quand orienter, quels discours après des parents... » ; « comment aider au mieux les enfants dys, hyperactifs, hauts potentiels intellectuels » ; « la gestion conjointe des élèves à troubles du comportement et ceux à troubles d'apprentissages et ceux qui sont reconnus par la MDPH²³ » ; « les aménagements à mettre en œuvre pour les élèves qui en ont besoin » ; « la différenciation pédagogique et la gestion des élèves violents » ; « l'inclusion des élèves de manière concrète et efficace » ; « la gestion des difficultés scolaires, l'hétérogénéité et la gestion des difficultés de comportement » ;
- aux connaissances liées aux « troubles du spectre autistique » ; « la gestion de classe devrait être un incontournable de la formation. J'aurais aimé également une meilleure formation pour l'accompagnement des élèves en grandes difficultés » ; « les neurosciences et la prise en compte de l'hétérogénéité » ; « la gestion des élèves perturbateurs » ; « L'accompagnement des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap, la gestion de ces élèves dans un groupe classe pour que tous puissent évoluer » ; « la gestion des difficultés sociales » ; « plus de psychologie et une réelle formation sur les troubles » ; « Besoin de formation sur tout ce qui est repérage et adaptation aux dys, on gagnerait un temps précieux je pense » ; « comment pratiquer la différenciation individuelle quand on est seul avec un grand groupe classe dont ¾ des élèves ont des besoins particuliers » ; « comment gérer les difficultés (inclusion, dys...) en attendant que les professionnels aient de la place pour les suivre. Il n'y a plus de structures spécialisées, le RASED est mourant... On ne peut pas faire avancer les enfants à profil particulier sans aucune aide » ;

Ils aimeraient acquérir des connaissances « en orthophonie » ; sur « les enfants en détresse affective et psychologique » ; sur « l'inclusion des élèves avec handicap, celle des élèves allophones arrivant, les troubles dys, gérer l'hétérogénéité des niveaux dans une classe, gérer les élèves hautement perturbateurs ». Ils décrivent également le fait que « le principal

²³ Maison des personnes en situation de handicap

problème vient du principe de l'école inclusive. Les professeurs ne sont pas formés à accueillir des profils toujours plus complexes tout en gérant le groupe classe. Un professeur n'est pas et ne sera jamais un éducateur spécialisé » ; « on n'a jamais été formé à remplir des gevasco [Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation], des ppre [programme personnalisé de réussite éducative], des pap [plan d'accompagnement personnalisé], des pps [projet personnalisé de scolarisation] on ne nous a pas formés à reconnaître des troubles dys ni à aider ces élèves dans leurs apprentissages ».

Nous comprenons, par ces réponses, que les enseignants ne se sentent pas suffisamment « armés » pour faire face à la diversité d'élèves qu'ils peuvent rencontrer. Ils expriment leur manque de formation à l'inclusion, qui représente pourtant un projet politique fort avec un réel enjeu sociétal. Ce manque de formation, ajouté aux manques de moyens révélés précédemment, place les enseignants en difficulté. Ils ne peuvent mener à bien leur objectif premier qui est d'enseigner à tous les élèves.

Nous pensons qu'il serait nécessaire de former davantage les enseignants à ces sujets importants que représentent l'inclusion, la prise en charge et la gestion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves en situation de handicap, mais également aux difficultés sociales ou psychologiques que peuvent rencontrer les élèves.

7.4.9.2. La formation aux aspects relationnels du métier

Le deuxième aspect que nous abordons concerne la formation aux aspects relationnels du métier : « la gestion de groupe, des conflits, communication avec les parents » ; « la relation avec les parents » ; « les rapports humains, le travail en équipe » ; « la relation aux parents et aux intervenants extérieurs (SESSAD²⁴, psychomotriciens) » ; « la communication avec les parents » ; « la posture de l'enseignant face aux élèves et aux parents » ; « la co-éducation » ; « les cas pratiques (communication avec les parents), connaître vraiment les droits des enseignants dans certains cas concrets » ; « sur les techniques de communication avec les différents partenaires » ; « la gestion des conflits avec les familles » ; « la gestion humaine » ;

²⁴ Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

« le travail en équipe » ; « sur les responsabilités et les relations parents, municipalités, partenaires locaux et collectivités locales ». Certains abordent également, dans la même dynamique, qu'une formation à « la psychologie de l'enfant et des adultes en général » contribuerait aux relations entre les différents acteurs et qu'il serait intéressant d'être formé (ou du moins de connaître) « toutes les aides possibles à apporter aux familles et aux élèves ».

Nous constatons ici aussi que les enseignants regrettent un manque de formation à la communication dans sa généralité. Or, ce manque de formation peut être source d'incompréhensions ou de stress (peur de l'autre que l'on ne connaît pas, peur de communiquer sans savoir comment faire). Ainsi, la formation à la communication nous semble être un critère essentiel de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants qui, en étant davantage formés, seraient plus à même de se sentir légitimes en tant que professionnels et cela permettrait donc de favoriser leur vécu et leur bien-être professionnel.

7.4.9.3. La formation pédagogique ou didactique des enseignants

Enfin, le dernier aspect que nous avons observé dans les réponses abordées concerne la formation pédagogique ou didactique des enseignants : « plus de concret en formation initiale » ; « plus de pratique » ; « le concret, le terrain, plus de stages » ; des formations sur les matières « autres que les matières principales (musique, arts, etc.) » ; « la programmation, la mise en œuvre d'apprentissages sans moyens matériels extraordinaires comme montre l'ESPE²⁵ » ; la formations aux « contenus pédagogiques, comment faire passer telle ou telle notion » ; « la gestion des multi-niveaux » et du « climat scolaire » ; « la gestion de classe, la préparation de la classe » ; « la tenue de la classe au quotidien, la gestion des élèves au sein du groupe classe » ; « la gestion de l'attention » ; « la bienveillance » ; la formation aux « nouvelles pédagogies (classes flexibles par exemple) » ; « pédagogie plutôt que didactique – gestion de groupe, développement de l'enfant, etc. » ; « comment monter un projet » ; « tout ce qui est finalement hors de la pédagogie pure » ; « tous les soucis que l'on peut

²⁵ Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, remplacées, depuis 2019 par les INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation).

rencontrer (enfants battus, décès) » ; « comment enseigner à des élèves non francophones nés en France » ; une formation aux « compétences numériques » ; « le concret : le climat scolaire / la posture / explication / la différenciation / l'évaluation / les échanges » ; « sur tous les aspects pratiques (évaluations, préparations, utilisation de manuel ou de méthode) » ; « vraies situations de la vie quotidienne d'une classe et d'une école » ; « la gestion de classe et la psychologie de l'enfant qui n'ont jamais été abordés lors de ma formation » ; une formation à « la coopération, la flexibilité » ; sur les « pédagogies actives, le lien entre apprentissages et psychologie » ; « sur les pratiques différentes : classes en ateliers, classes flexibles, Montessori » ; « j'aurais besoin de plus de stages, d'échanges de pratiques » ; « l'autorité positive (se faire respecter sans crier) » ; formation aux « neurosciences » ; aux « outils pour le bien-être des élèves ». Il est clair que les attentes et besoins des enseignants en formations sont criants et insatisfaits.

Ils ajoutent également que « nous avons eu des cours très théoriques et ensuite nous avons été jetés dans les écoles [...] Il aurait été plus judicieux de nous mettre dans des situations concrètes plutôt que de nous faire gratter sur des feuilles les programmes et autres informations que nous pouvions lire par nous-même » ; « la formation initiale ne couvrait pas toute l'étendue de ce qu'il faut apprendre pour bien prendre en charge tous les élèves, et ne formait pas du tout à la gestion de classe » ; « Bien souvent on se retrouve devant des classes sans aucune idée de ce qu'il faut faire » ; « La réalité du terrain, j'ai été envoyé lors de mes premières années en REP+ [réseau d'éducation prioritaire]. La réalité était très loin de ce que j'avais vu à l'IUFM [Institut universitaire de formation des maîtres] » ; « en début de carrière j'ai vraiment eu le sentiment d'être jetée dans le grand bain sans bouée. Actuellement je m'auto-forme, l'offre de formation étant très limitée et limitante » ; « Le fait de changer de niveau tout le temps en début de carrière ne permet pas non plus d'être expérimenté rapidement » ; « Nous sommes arrivés en classe sans savoir comment faire pour gérer une classe, ni quoi enseigner aux élèves. Il faudrait bien plus de stages pour se rendre compte de la réalité du terrain » ; « La formation que j'ai reçue était théorique, insuffisamment axée sur du concret. Elle prônait plutôt un enseignement frontal, ne prenait pas en compte la différenciation, l'inclusion, les difficultés scolaires, les pédagogies types Montessori » ; « Sur la réalité du terrain, sur le fait que nous sommes souvent démunis et impuissants face à de nombreuses situations d'élèves en difficultés. Sur le fait qu'il existe de grosses disparités entre

les écoles (on n'enseigne clairement pas pareil partout) ». Ici, ce sont les besoins en formation initiale qui montrent le décalage entre une formation jugée trop théorique, et donc inadéquate pour le début de carrière.

Enfin, ils abordent les difficultés qu'ils rencontrent et auxquelles ils aimeraient être formés, préparés et accompagnés : « gestion de la charge mentale » ; « sur la protection émotionnelle et le lâcher prise » ; « gestion de la charge de travail et du stress » ; « gestion psychologique des émotions et des situations d'urgence » ; « Les réalités du terrain ne sont pas abordées dans le cursus de formation des enseignants, la charge de travail importante et qui parfois prend le pas sur la vie privée devrait être évoquée » ; « comment mettre une barrière entre vie professionnelle et vie personnelle ». Ils aimeraient également « plus de formations pendant la carrière » ; être « formés et accompagnés avec efficacité et bienveillance. Des situations sont régulièrement très difficiles et les enseignants sont seuls pour faire face. ».

A nouveau, nous observons que les enseignants ne se sentent que trop peu préparés aux réalités et aux difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ces résultats nous permettent de constater que les enseignants ont l'envie d'être formés et d'améliorer leurs pratiques. Or, sans moyens de formation, ou face à des formations qui ne correspondent pas à leurs attentes, ils se trouvent démunis.

Nous pensons donc, d'après nos hypothèses, que la bienveillance, exprimée ici au travers d'une solide formation des enseignants, tenant compte des réalités du métier, de leurs besoins et de leurs difficultés, serait compatible (et même nécessaire) à l'acte d'enseigner. Cette formation plus concrète et solide leur permettrait également de retrouver du sens à leur métier, de ne pas se sentir « délaissés » et de retrouver l'aspect professionnel de leur métier (en étant formés, ils pourraient se sentir davantage professionnels et donc légitimes). Cela contribuerait au développement de leur épanouissement professionnel et donc à l'amélioration de leur bien-être.

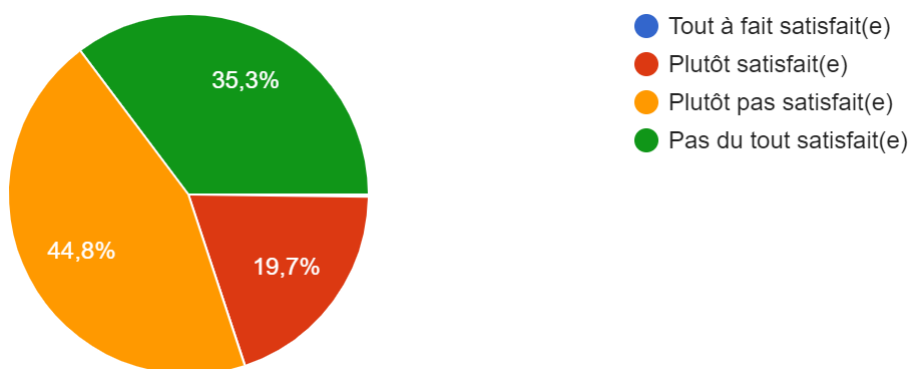
7.4.10. Aspect financier

Nous nous sommes ensuite intéressés à l'aspect financier du métier. A la question « Êtes-vous satisfait(e) de votre salaire ? (En corrélation avec votre implication personnelle et votre niveau d'étude) ? », 19.7 % des enseignants français se disent « plutôt satisfait », 44.8 %

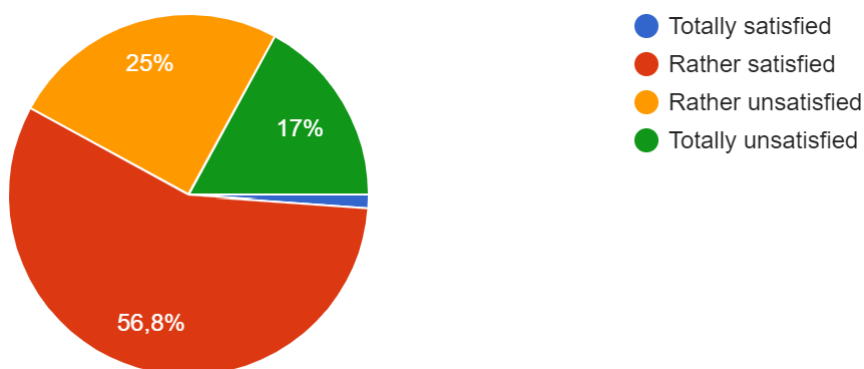
« plutôt pas satisfait » et 35.3 % « pas du tout satisfait ». Aucun enseignant français n’a sélectionné la réponse « tout à fait satisfait ». Les enseignants de San Diego ont, quant à eux, répondu « tout à fait satisfait » à 1.1 %, « plutôt satisfait » à 56.8 %, « plutôt pas satisfait » à 25 % et « pas du tout satisfait » à 17 %.

« Êtes-vous satisfait(e) de votre salaire ? (En corrélation avec votre implication personnelle et votre niveau d'étude) ? »

- Réponses obtenues pour les enseignants français :



- Réponses obtenues pour les enseignants de San Diego :



Nous constatons que les enseignants français semblent davantage insatisfaits de leur salaire que les enseignants de San Diego. En effet, 80.1 % des enseignants français émettent un avis négatif (critères « plutôt pas satisfait » et « pas du tout satisfait »), contre 42 % des enseignants de San Diego. Les réponses obtenues pour les enseignants entrent en concordance avec ce que nous avons observé précédemment : les salaires français sont dans la moyenne basse de l’OCDE et l’augmentation des salaires représente une revendication forte dans le cadre de la reconnaissance de leur métier.

Nous en concluons que la valorisation des salaires est un critère important de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants. En effet, davantage de moyens financiers permettraient de réduire le sentiment de déclassement social et de dévalorisation. Cela permettrait également de rendre le métier plus attractif. Nous pensons enfin que, par un salaire plus élevé, les enseignants pourraient retrouver du sens dans leur métier, savoir pourquoi ils travaillent et s'impliquent (reconnaissance du temps passé à travailler).

En lien avec cette question, nous avons demandé aux enseignants d'estimer le salaire qui leur semblerait satisfaisant par rapport à leur implication et leur niveau d'études. Nous avons réalisé une moyenne des salaires décrits, en fonction de l'ancienneté des enseignants. Les résultats sont présentés en tant que salaires mensuels.

Résultats pour les enseignants français :

- Avec moins de 5 ans d'ancienneté (début de carrière) : 2 329 €
- Entre et 5 et 10 ans d'ancienneté : 2 612 €
- Entre 10 et 15 ans d'ancienneté : 2769 €
- Plus de 15 ans d'ancienneté : 3 208 €

Par manque de réponses obtenues et de nombreux biais de réponse (salaire horaire, annuel, mensuel, augmentation par rapport à un salaire inconnu, etc.), nous ne sommes pas en mesure d'analyser les résultats par rapport à la situation à San Diego.

Au regard des résultats obtenus et de certaines explications apportées, nous constatons que la revalorisation des enseignants devrait être à la hauteur de leur niveau d'études et de leur implication. Ils aimeraient bénéficier d'une « marge de confort pour des extras dans la vie » ; d'un « dégel du point d'indice pour suivre l'inflation » ; d'un « alignement sur les cadres du privé et les cadres A avec le même niveau d'études » ; d'« une évolution plus rapide dans les échelons » ; d'« une évolution tout le long de la carrière et un salaire indexé sur le lieu de vie (ex : je vis en Haute Savoie, la vie y est très chère. J'ai le même salaire qu'un enseignant dans la Creuse. Je ne peux pas acheter de bien immobilier ni même envisager de faire des enfants) » ; ou encore : « Le salaire d'entrée est trop bas et le maximum des échelons ne peut pas être acquis par tous » ; « un salaire comparable aux salaires des autres pays européens ou au moins à la hauteur du second degré ». Cette comparaison avec les enseignants du second

degré, qui ont pourtant le même niveau d'études, est également abordée par une autre enseignante : « Dans le 1er degré, on travaille 24h devant les élèves, nous sommes prof principal et nous effectuons toute la surveillance et les entrées et sorties, donc notre salaire devrait être supérieur ou identique à celui du secondaire ». Ils aimeraient également bénéficier « des avantages qu'ont les salariés (comité d'entreprise, médecine du travail, un service de gestion des ressources humaines, de véritables formations). ».

Ils regrettent le peu de reconnaissance financière : « Dans ma fratrie, je suis la plus diplômée et la moins payée » ; « Les salaires avant le gel étaient en adéquation, maintenant nous sommes fortement décalés ». Certains se sentent même « sous-payés et exploités » avec un salaire « inadmissible entre l'implication et nos études ». Enfin, certains considèrent que « plus que le salaire, j'aimerais une véritable reconnaissance de notre implication, et dans notre société, ça passe par le salaire ».

En lien avec nos hypothèses de travail et les résultats obtenus, nous concluons que le salaire des enseignants représente une problématique majeure dans l'évolution du métier et le développement de leur bien-être. Les enseignants vivent leur rémunération comme un déclassement social et professionnel, une injustice au regard de leur implication et de leurs études. La bienveillance à leur égard passerait donc nécessairement par une augmentation des salaires ou un dégel du point d'indice qui entrerait en concordance avec les taux d'inflation. Cette bienveillance financière permettrait de revaloriser le métier dans son ensemble, de permettre aux enseignants d'être reclassés socialement, d'attirer de nouveaux enseignants, mais aussi de développer la motivation, le bien-être et de favoriser tant l'épanouissement professionnel que personnel tout en diminuant les risques de désengagement professionnel.

➤ **Synthèse : Pistes de réflexion pour la reconnaissance du métier d'enseignant –**

Points clés

- **Nécessité de reconnaissance de la part des parents et de la société : évolution de la vision du métier d'enseignant :**

- Reconnaissance de la part des parents : par le biais des réponses obtenues, nous constatons une rupture relationnelle entre parents et enseignants. Ces derniers déplorent une multiplication de tâches et l'attitude de certains parents. Nous constatons également que les interventions des parents peuvent être perçues négativement (forme d'ingérence, de « clientélisme »).
- Reconnaissance de la part de la société : les enseignants évoquent l'idée d'un métier en mutation et en évolution, mal connu et perçu par la société. Ils mettent également en avant l'idée d'une dévalorisation de l'école, d'une perte d'importance au sein de la société. Par ces réponses, nous constatons que les enseignants se sentent dénigrés, dévalorisés et non reconnus. Ils expriment une forme de lassitude et de démotivation qu'il convient de prendre en compte pour accroître la bienveillance à leur égard. Notons également que, d'après les enseignants, les médias jouent un rôle déterminant dans la dévalorisation et la non-reconnaissance du métier. En effet, ils véhiculent une vision caricaturale du métier qui dessert sa représentation. Nous concluons à l'importance de faire évoluer les discours sociaux et la représentation du métier, notamment en décrivant les réussites du système éducatif plutôt que de focaliser tout l'attention sur ses échecs. De fait, tout comme il est demandé aux enseignants de mettre en avant les réussites et les progrès des élèves, il semble nécessaire de développer cette même bienveillance à l'égard des enseignants et du métier dans sa globalité.
- Reconnaissance hiérarchique : les enseignants expriment très largement que leur vécu professionnel est fortement impacté par le manque de soutien et de reconnaissance hiérarchique, le manque de confiance, des injonctions trop nombreuses et déconnectées de la réalité. Nous pensons qu'il est

nécessaire, pour développer la bienveillance à leur égard, d'ouvrir le dialogue hiérarchique de manière à reconnaître les besoins et difficultés des enseignants et de leur apporter des solutions adaptées à leur contexte d'enseignement, mais aussi de leur faire confiance, en les considérant comme professionnels de l'éducation.

- Reconnaissance par le biais des discours politiques : les enseignants sont très nombreux à considérer que leur métier est mal reconnu en raison des choix et orientations politiques et du manque de moyens accordés (tant financiers que des moyens d'action). Ils notent également un manque d'adéquation avec les réalités du métier, se sentent dévalorisés et dénigrés par les discours politiques. Nous en concluons que ces éléments contribuent au mal-être et au désengagement des enseignants, mais aussi à la dévalorisation du métier. En lien avec la bienveillance, nous préconisons donc de favoriser l'autonomie des enseignants, de leur permettre de prendre des initiatives (au regard des besoins réels et des difficultés locales), de développer la communication entre les instances politiques et les enseignants, mais aussi de leur donner les moyens (humains et financiers) d'accomplir leurs missions.
- **Perspectives salariales** : les enseignants expriment très largement le manque de reconnaissance financière et concluent à la nécessité d'être « mieux payés ». En effet, le manque de reconnaissance financière contribuerait à un sentiment d'injustice, à un déclassé social. Ils mettent également en avant le peu de possibilités d'évolution dans le domaine scolaire. De fait, nous concluons de l'importance d'une valorisation financière qui permettrait de faire valoir l'implication des enseignants, mais aussi de mettre en avant le métier dans son intégralité. Par un salaire plus élevé, les enseignants pourraient retrouver du sens dans leur métier, savoir pourquoi ils travaillent et s'impliquent et, de fait, par cette preuve de reconnaissance et de bienveillance à leur égard, augmenter leur motivation, leur implication, leur bien-être et leur épanouissement professionnel.
- **Nécessité d'écoute, de respect et de confiance pour la reconnaissance du métier d'enseignant** : ces éléments sont abordés par les enseignants comme étant nécessaires à la reconnaissance de leur métier. Ils dénoncent le fait de ne ressentir

aucune bienveillance, de se sentir déprofessionnalisés et infantilisés. Par le biais de ces réponses, nous concluons à l'importance de reconnaître le professionnalisme des enseignants, possédant un haut niveau de formation, en leur accordant l'autonomie qui leur est nécessaire. Il nous semble également essentiel de considérer l'école comme un lieu « de développement d'individus » où élèves et enseignants doivent pouvoir s'épanouir.

- **La question de la formation des enseignants** : contrairement aux enseignants de San Diego, nous constatons qu'une grande majorité d'enseignants français est insatisfaite tant de leur formation initiale que continue. Nous constatons que les enseignants ne sont que peu confrontés aux réalités du métier (situations d'observation ou d'expérimentation) au cours de leur cursus universitaire. Les enseignements fondamentaux sont très développés, au détriment d'autres aspects du métier (stratégies d'enseignement, gestion de classe, différenciation, évaluation, etc.). Lorsque nous demandons aux enseignants sur quels aspects ils aimeraient être davantage formés, plusieurs catégories de réponses apparaissent :

- La formation à l'aide aux élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, et notamment aux questions liées à l'inclusion scolaire.
- La formation aux aspects relationnels du métier, et notamment la communication avec les élèves, les collègues, les parents, les différents partenaires éducatifs.
- La formation pédagogique et / ou didactique, avec « plus de concret » dans les notions abordées, mais aussi aux différentes pédagogies, aux apprentissages « non-fondamentaux » (arts, outils informatiques, etc.).
- La formation aux difficultés du métier (gestion de la charge de travail, des émotions, des situations d'urgence, etc.)

De fait, par les réponses apportées, nous comprenons que les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour faire face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ils expriment notamment un manque de formation à l'inclusion qui représente pourtant un projet politique central dans le système éducatif actuel, mais aussi dans la société dans son intégralité. Nous constatons que les enseignants

ont envie d'être formés et qu'ils identifient leurs besoins pour améliorer leurs pratiques. Or, sans moyens de formations, ils se trouvent démunis et très souvent en difficulté. Nous en concluons à la nécessité d'améliorer la formation initiale des enseignants (davantage d'observations de classes, de pratiques accompagnées, de mises en situation, de formations aux aspects autres que fondamentaux), mais aussi de leur proposer une réelle et solide formation continue leur permettant de faire évoluer leurs pratiques et répondant à leurs besoins et à leurs difficultés.

7.5. Conclusions

Pour conclure cette partie sur la reconnaissance du métier enseignant et, plus généralement, sur leur vécu professionnel, nous avons donné la possibilité aux enseignants de faire des remarques quant à leur métier ou au système scolaire dans lequel ils enseignent.

Pour les enseignants français, c'est un mal-être profond qui transparait dans les commentaires. Ils décrivent leurs conditions de travail « maltraitantes », un sentiment d'essoufflement professionnel : « Je suis passionnée. J'ai énormément de conscience professionnelle pour travailler toujours plus afin de permettre à tous les élèves de progresser selon leurs capacités. Mais le système, le salaire font que je m'essouffle », un sentiment de détresse : « Nous sommes en détresse, le métier est gravement en danger », de dévalorisation et de « mensonge de la part de l'institution scolaire : « Nous sommes très peu considérés à tout point de vue. La hiérarchie nous en demande toujours plus sans moyen et les priorités exposées ne sont pas la réalité. Si l'enfant était vraiment au cœur des préoccupations c'est la société toute entière qui fonctionnerait en fonction de l'école et non pas l'école qui fonctionne selon l'économie », de mépris social : « la passion n'excuse pas le mépris social », l'impression « d'être laissé pour compte », une forme de « malveillance institutionnelle » face aux conditions de travail qui deviennent « insupportables » : « On reçoit des injonctions de toutes parts sans aucun moyen, cela rend une partie du métier insupportable. La politique menée paraît être la programmation (très bien ficelée) de la destruction de l'école publique de la maternelle au lycée. On s'en rend compte, on la subit avec les élèves et ce sont eux qui en subissent les conséquences. C'est aussi à cause de cela que beaucoup de collègues partent. »,

une fatigue « physique et morale » ou même un « épuisement » et une « souffrance » : « chaque année, nous y laissons des plumes », un désengagement inéluctable : « Il n'est pas envisageable de nous laisser devant les élèves avec les problématiques d'aujourd'hui et demain jusqu'à 65 ans. Nous ne tiendrons pas et ceux qui tiendront ne seront probablement plus autant engagés dans leur métier qu'en début de carrière » ; un sentiment de dénigrement : « Il y a un fossé énorme entre le discours tenu, censé permettre la réussite de tous, et les moyens réellement mis en œuvre sur le terrain. On impute beaucoup trop aux enseignants l'échec de notre système scolaire. », « On remet toujours en cause les enseignants, jamais l'organisation » ; un sentiment d'être « détruits » : « L'Education Nationale est en train de détruire peu à peu ses agents et sacrifie toute une génération d'élèves au nom de rendement » ; « Ma vocation s'est envolée il y a bien longtemps, ce métier dont je rêvais est devenu mon pire cauchemar ! ». Une autre enseignante se montre encore bien plus pessimiste et inquiète et met en lumière le profond mal-être de la profession : « La profession souffre et le mal-être enseignant devient très préoccupant. Combien faudra-t-il de malades voire de suicide pour qu'enfin le mot bienveillance nous soit appliqué ? ». Finalement, nous retenons une citation qui nous semble résumer avec la justesse ce mal-être ressenti par les enseignants : « "L'école de la bienveillance", oui, mais pas pour les enseignants ».

Ils dénoncent également la nécessité de changer le fonctionnement scolaire pour permettre notamment une évolution de la société dans son intégralité : « Notre métier est la base de la société que l'on construit. Tant qu'il ne sera pas mieux valorisé et reconnu, la société ira mal » ; « l'école doit se renouveler et ne pas s'entêter sur des systèmes anciens. Il faut plus de légèreté, de joie et de bienveillance. Faire des projets, sortir des cahiers, de l'évaluation et de la compétition », « La société change, il est important que le système scolaire change aussi pour prendre en compte l'enfant dans sa globalité. ».

Malgré les difficultés rencontrées bon nombre d'enseignants abordent cependant leur passion pour leur métier : « J'exerce le plus beau métier du monde dans un système en perdition » ; « C'est un métier passion qui est méprisé » ; « J'aime mon métier, je suis bien au milieu des mes élèves mais je déplore l'état actuel de l'Education Nationale » ; « J'adore mon travail, mes élèves, mon école mais suis tellement désabusée par tout ce qu'on nous impose, le manque de respect de notre hiérarchie, de nos "chefs". » ; « un métier extraordinaire mais si mal reconnu » ; « Parfois triste et déconcertée mais toujours heureuse de faire ce métier

que j'aime » ; « Métier magnifique qui est en train d'être dévalorisé et dans lequel beaucoup de personnels sont en souffrance » ; « Un métier formidable mais duquel il faut se prémunir. Les burnouts explosent. » ; « C'est le plus beau des métiers dans le pire des contextes actuellement » ; « Ce métier est un très beau métier rendu difficile par les décisions politiques et économiques successives. » ; « Le système ne repose que sur le professionnalisme des enseignants et enseignantes. Malheureusement, leur bonne volonté a ses limites (burnout, dépression) » ; « les collègues sont encore empreints de leur vocation et de la conscience de leur rôle essentiel mais pour combien de temps si on nous flique de plus en plus, si on mange notre pouvoir d'achat avec des gels de point d'indice, si on ralentit volontairement notre évolution de carrière, si on nous dénigre tout en nous demandant de plus en plus de tâches administratives chronophages » ; « C'est un métier merveilleux qui a besoin de retrouver ses lettres de noblesse auprès des parents et des hautes sphères de l'Etat » ; « Il faut avoir la vocation sinon le risque d'abandon est maximal ». L'idéalisation du métier « magnifique » se heurte à un ressenti d'effondrement à plusieurs niveaux dans la réalité de l'exercice de la profession.

Certains expriment leur fierté et leur plaisir d'exercer ce métier : « Il y a de belles choses à mettre en place, mais personne ne semble vouloir prendre en compte la parole des enseignants » ; « Même si tout n'est pas rose, qu'on ne vit pas au pays des bisounours, je trouve que notre métier est gratifiant. Quand on voit un enfant fier de réussir en se surpassant. » ; « J'aime mon métier, je le fais avec passion. Ce n'est pas tous les jours facile et il y a peu de reconnaissance de la société et de notre hiérarchie mais quel bonheur de voir la petite étincelle dans le regard d'un élève pour qui cela devient compréhensible. Quel bonheur de croiser ses anciens élèves qui viennent vous saluer. ». Ainsi pour certains, le métier continue de receler un côté gratifiant malgré tout ce qui a été souligné de difficile voire « maltraitant » dans le contexte actuel.

- Relevé des termes et expressions utilisés pour décrire le vécu professionnel des enseignants :

| Ressentis négatifs | Ressentis positifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conditions « maltraitantes » - Essoufflement - Détresse - Danger - Dévalorisation - Mensonge - Mépris social - Laisse pour compte - Malveillance institutionnelle - Insupportable - Destruction / « détruits » - Epuisement - Souffrance - Fatigue physique et morale - Cauchemar - Mal-être - Suicide - Système en perdition - Mépris - Désabusé - Tristesse - Burnout - « Le pire des contextes » - Dépression - Dénigrement - Abandon | <ul style="list-style-type: none"> - Passion - « Plus beau métier du monde » - Aimer / Adorer - Métier extraordinaire / magnifique / formidable / merveilleux - Bonheur - Vocation - « Gratifiant » |

Certes, si les termes positifs traduisent une idéalisation du métier, les termes négatifs utilisés, extrêmes, allant de la détresse à l'abandon, révèlent un vécu douloureux chez les enseignants. Finalement, même si la passion et le sentiment de « vocation » est très largement exprimé, nous constatons que le mal-être des enseignants est grandissant et profond, comme le montre le relevé des termes et expressions qui met en exergue l'intensité négative de leur ressenti. Les répercussions sont nombreuses, tant sur le plan professionnel (démotivation, désengagement, épuisement professionnel) que sur le plan personnel (risque de burnout, difficultés physiques ou psychologiques). En lien avec ces résultats et nos hypothèses de travail, nous concluons qu'il est urgent de développer la bienveillance envers les enseignants, de considérer ces individus en souffrance et de leur apporter les aides nécessaires à l'accomplissement de leur mission première : l'enseignement. De fait, un enseignant qui se sent bien serait un enseignant qui peut bien enseigner, qui peut développer ses compétences professionnelles et conduire, à son tour, ses élèves à ressentir le bien-être et l'épanouissement à l'école. Il est possible que dans ce contexte, et vu l'intensité de leurs propos négatifs, les injonctions à la bienveillance auprès des élèves suscitent plutôt de l'amertume chez les enseignants.

CHAPITRE 8 : LES ENSEIGNANTS - ANALYSE THEMATIQUE ET DE DISCOURS DES ENTRETIENS

8.1. Choix des participants

De manière à compléter les données obtenues par le biais des questionnaires, nous avons réalisé des entretiens avec des enseignants français et de San Diego. En raison de la courte période que j'ai pu passer à San Diego, en fin d'année scolaire, l'accès à cette population d'enseignants a été plus complexe et l'échantillon pour cette population est donc plus faible que celui des enseignants français. A nouveau, nous ne souhaitons pas réaliser ici une comparaison au sens strict du terme mais plutôt dégager des tendances grâce aux réponses obtenues. Nous avons garanti l'anonymité des enseignants lors d'entretiens individuels pour qu'ils puissent s'exprimer le plus librement et spontanément possible, sans crainte de jugement.

Nous avons sélectionné les enseignants en fonction de leurs disponibilités et de leur envie de participer à cette étude en les sollicitant à la suite des questionnaires. Nous avons également sollicité des enseignants rencontrés lors de la recherche de terrain. Nous avons ainsi raisonné en termes de choix intentionnels (non probabiliste) de manière à nous entretenir avec des enseignants ayant une expérience riche et variée, pouvant apporter un éclairage sur notre recherche. De fait, nous avons réuni un échantillon hétérogène (quant à l'ancienneté des enseignants) mais homogène dans les conditions d'accès à l'entretien (enseignants titulaires (critère d'exclusion des enseignants contractuels) d'écoles privées ou publiques du premier degré (maternelle et / ou primaire), possédant les conditions universitaires d'accès au métier. Notons que la parité sexuelle n'a pas pu être atteinte en raison de la forte représentativité des femmes dans le métier d'enseignant du premier degré. En effet, d'après un rapport de la Depp²⁶, 84 % des enseignants dans le premier degré public et 92 % dans le privé sont des femmes.

²⁶ <https://www.education.gouv.fr/media/73559/download> (s.d.)

Nous cherchons ici à interroger la compréhension de la bienveillance, par le biais du ressenti et de l'expression des pratiques des enseignants qui sont les premiers acteurs du système éducatif. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à leurs représentations de la bienveillance en interrogeant leurs pratiques de classe, leurs représentations de leurs relations avec leurs élèves, mais nous nous sommes aussi intéressés à la bienveillance qu'ils peuvent ressentir. Nous leur avons également proposé d'exprimer leurs ressentis quant à leur métier dans sa globalité pour comprendre leurs besoins et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur vécu professionnel. Au-delà de la simple définition de ce qu'est la bienveillance (que nous avons déjà définie), nous avons souhaité nous intéresser à la pratique de la bienveillance en condition réelle au sein des classes, à sa mise en œuvre, aux exemples de pratiques et aux conditions qui lui sont nécessaires.

8.1.1. Présentation du panel d'enseignants de San Diego

| Répondant | Sexe | Age | Formation | Années d'expérience | Contexte d'enseignement | Éléments particuliers | Explications données quant au choix du métier |
|-----------|------|--------|---|---------------------|-------------------------|---|---|
| Abigail | F | 36 ans | Master | 15 ans | Ville | Expérience en contexte bilingue | |
| Olivia | F | 41 ans | Licence en psychologie, master en cours d'obtention | 18 ans | Ville | Expérience avec des élèves à besoins éducatifs particuliers Formée au <i>Responsive Classroom</i> et à l'enseignement en langue étrangère | |
| Sofia | F | 59 ans | Master | 36 ans | Campagne | Expérience en éducation spécialisée | A choisi ce métier car « je pense que j'ai beaucoup à offrir aux élèves » |
| Hannah | F | 56 ans | Master | 12 ans | Ville | Expérience en contexte bilingue | A choisi ce métier pour « l'ouverture aux cultures du monde » |
| Andrea | F | 61 ans | Master | 36 ans | Ville | Expérience avec des élèves à besoins éducatifs particuliers Expérience en immersion linguistique | A choisi ce métier pour « avoir un équilibre entre travail et famille et parce que j'aime les enfants » |
| Liam | H | 35 ans | Master | 7 ans | Ville | Expérience en immersion linguistique A travaillé dans 3 <i>school districts</i> différents, dans des écoles publiques et dans des <i>charter schools</i> . | A choisi ce métier « parce que je suis passionnée par l'idée d'inculquer aux jeunes esprits leur volonté personnelle de réaliser leur plein potentiel. C'est ce qu'a fait mon professeur de CM2 et cela a |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--------|---------|--------|----------|---|--|
| | | | | | | Expérience dans l'administration des écoles | complètement changé ma vie. » |
| Sebastian | H | 61 ans | Licence | 10 ans | Ville | Reconversion professionnelle | A choisi ce métier « parce que c'est passionnant, motivant et parce que je me soucie beaucoup des enfants » |
| Lucy | F | 26 ans | Master | 3 ans | Campagne | Expérience en éducation spécialisée A réalisé une licence en l'éducation spécialisée puis un master en troubles du spectre autistique. | A choisi ce métier pour « aider tous les élèves à réussir, quelles que soient leurs capacités et en raison de ma propre expérience en tant qu'élève ». |

8.1.2. Présentation du panel d'enseignants français

Acronymes (par ordre d'utilisation) :

- ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire
- ZEP : Zone d'Education Prioritaire
- REP : Réseau d'éducation prioritaire
- CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
- SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
- RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
- CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire

- MAT : Maitre d'accueil temporaire
- BAC : Baccalauréat
- SVT : Sciences de la vie et de la terre
- DEUST : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
- STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
- GS : Grande section maternelle
- CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

| Répondant | Sexe | Age | Formation | Années d'expérience | Contexte d'enseignement | Eléments particuliers | Explications données quant au choix du métier |
|-----------|------|--------|-----------|---------------------|-------------------------|---|--|
| Louise | F | 45 ans | Master | 3 ans | Campagne | Reconversion professionnelle | |
| Alice | F | 49 ans | Licence | 25 ans | Ville | 10 ans d'expérience en dispositif ULIS et en éducation prioritaire. A exercé dans tous les niveaux du CP au CM2 | A choisi ce métier « parce que j'aime travailler sur le processus d'apprentissage » |
| Sylvie | F | 50 ans | Master | 8 ans | Ville | Reconversion professionnelle. Expérience en tant que directrice d'école pour « éviter de m'éloigner trop de chez moi » | A choisi ce métier pour « avoir moins de stress et ne plus partir en déplacement à la naissance de mon 4 ^e enfant » |

| | | | | | | | |
|----------|---|--------|---------|--------|----------|--|--|
| Marie | F | 54 ans | Master | 28 ans | Ville | 10 ans d'expérience en ZEP Expérience uniquement en maternelle Directrice d'école depuis 7 ans | A choisi ce métier parce que « j'ai toujours voulu travailler dans le monde de la petite enfance. J'ai obtenu le diplôme d'état d'éducatrice de jeunes enfants avant ma licence » |
| Camille | F | 31 ans | Master | 5 ans | Ville | Reconversion professionnelle : a d'abord été contractuelle avant d'être titularisée | A choisi ce métier « car j'ai toujours aimé transmettre. De tous les métiers que j'ai exercés, c'est le seul où jamais je ne m'ennuie, où je me sens utile et dans lequel je suis constamment stimulée intellectuellement. Le travail n'est jamais fini. » |
| Juliette | F | 45 ans | Licence | 20 ans | Ville | Expérience en dispositif ULIS troubles moteurs et cognitifs A enseigné en école internationale | A choisi ce métier « pour le plaisir de voir les étoiles dans les yeux lorsqu'ils sont heureux d'avoir compris » |
| Jeanne | F | 45 ans | Licence | 12 ans | Ville | Expérience en REP | A choisi ce métier par rapport à son propre vécu scolaire : « J'ai toujours aimé faire classe (même pour jour quand j'étais petite), je ne supportais pas les injustices de mon enseignante. Je me suis donc fixé pour objectif d'être différente » |
| Tania | F | 54 ans | Licence | 30 ans | Campagne | Expérience en éducation spécialisée | A choisi ce métier car « petite, je voulais être véto ou |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--------|---------|--------|----------|---|--|
| | | | | | | | maitresse... Je suis donc maîtresse ! » |
| Zoé | F | 26 ans | Master | 3 ans | Campagne | Expérience en classe dédoublée (REP) | A choisi ce métier car « c'est une vocation, j'ai toujours voulu faire ce métier » |
| Christine | F | 42 ans | Licence | 20 ans | Ville | Directrice d'école depuis 11 ans | |
| Nathalie | F | 33 ans | Master | 2 ans | Ville | Reconversion professionnelle | A choisi ce métier car « Mon bilan de compétence, diverses discussions et ma vie personnelle m'ont amené vers ce métier que j'adore jusque-là. » |
| Sabine | F | 41 ans | Master | 1 an | Ville | Reconversion professionnelle après une expérience « dans le milieu social avec des enfants et des jeunes » Enseigne en milieu favorisé | |
| Lola | F | 26 ans | Master | 4 ans | Ville | Expérience en dispositif ULIS Enseigne en milieu défavorisé | A choisi ce métier car « j'adorais m'occuper d'enfants, organiser des activités... J'ai été professeur particulier durant ma licence. Cela a confirmé que je souhaitais enseigner. » |
| Coralie | F | 42 ans | Master | 6 ans | Ville | Reconversion professionnelle Enseigne en REP : « la mixité donne du sens à mon métier » | A choisi de métier par « Envie d'enseigner et d'accompagner des enfants » |

| | | | | | | | |
|-----------|---|--------|---------|--------|-------|---|---|
| | | | | | | | |
| Aurélie | F | 40 ans | Licence | 18 ans | Ville | Enseigne en école catholique privée Formatrice dans le domaine de l'autisme | A choisi ce métier « à l'âge de 7 ans car j'aimais les enfants et le milieu scolaire, surtout la maternelle. J'ai donc fait mes études en conséquence » |
| Véronique | F | 54 ans | Licence | 30 ans | Ville | Expérience dans tous les contextes (ville, campagne, milieux favorisés, éducation prioritaire) A passé le CAFIPEMF et un diplôme universitaire en neuro-éducation : « Aujourd'hui, je suis référente des cogni-classes sur ma circonscription, référente projet Phare et travaille avec les équipes sur les compétences psycho-sociales, notamment la gestion des émotions et la coopération. » | A choisi ce métier par rapport à son propre vécu scolaire : « J'étais très scolaire étant petite. J'étais plutôt énervée du fonctionnement de l'école. On fait une leçon, on a des exercices qui s'y appliquent directement. On n'a pas besoin de réfléchir. » Et car « Je voulais épauler les élèves pour qu'ils se sentent bien et soient heureux d'apprendre. J'adore voir et comprendre le fonctionnement de chaque élève » |
| Pierre | H | 55 ans | Licence | 30 ans | Ville | Expérience en enseignement spécialisé (SEGPA et RASED) Enseigne dans un milieu favorisé mais où la mixité commence à s'installer : « La mixité sociale est | A choisi ce métier car « J'ai choisi ce métier car je n'en voyais aucun autre qui pouvait me correspondre. Mais sur un coup de tête. J'étais destiné à la recherche en génétique et un jour stop. » |

| | | | | | | | |
|----------|---|--------|--------------------------------|--------|-------|---|---|
| | | | | | | essentielle et est la seule solution ! » | |
| Nadia | F | 55 ans | Licence | 35 ans | Ville | Expérience en REP et en tant que directrice. | Choix du métier : « J'ai été animatrice en centres et ai atterri dans l'éducation nationale parce que j'avais besoin d'argent. J'ai fait beaucoup de remplacements et ai découvert mon métier. Je l'ai apprécié et n'ai jamais regretté le choix fait à 20 ans. » |
| Thomas | H | 53 ans | Licence | 26 ans | Ville | Travaille en école catholique privée | A choisi ce métier car : « je voulais faire de la formation. Sans expérience, impossible dans le milieu industriel qui ressemble à une cour d'école au niveau des relations humaines. J'avais le choix entre le secondaire ou le primaire. L'âge de l'adolescence ne me convenant pas, j'ai intégré le primaire. 14 ans de maternelle et 12 de primaire. Formations en développement personnel + sophrologie (diplôme en 4 ans) » |
| Brigitte | F | 52 ans | Licence en psychologie puis en | 19 ans | Ville | Expérience en enseignement spécialisé (SEGPA et CLIS) | A choisi ce métier car « c'était une évidence, c'est un métier coup de cœur » |

| | | | | | | | |
|---------|---|--------|-------------------------|--------|-------|--|--|
| | | | sciences de l'éducation | | | | |
| Fanny | F | 45 ans | Master | 4 ans | Ville | Reconversion professionnelle | A choisi ce métier car « transmettre et partager me permettent de m'épanouir pleinement. J'ai repris mes études à 39 ans pour une licence en sciences de l'éducation, un stage en maternelle fut une révélation. J'enseigne en maternelle car je souhaite faire découvrir aux élèves l'envie d'apprendre, le bonheur d'être en classe. Je souhaite que mes élèves entre dans l'Ecole avec joie et curiosité. » |
| Astride | F | 54 ans | Master | 13 ans | Ville | Enseigne dans une école « quartier sensible – politique de la ville » | A choisi ce métier car « j'aime enseigner. J'ai débuté contractuelle en lycée puis après un long séjour à l'étranger j'ai passé le concours de professeur des écoles. » |
| Sophie | F | 40 ans | Licence | 18 ans | Ville | 2 années de fonction en tant que maître E dans un RASED en REP Expérience en tant que MAT et personnel ressource en maternelle dans sa circonscription. | A choisi ce métier car : « J'ai obtenu un BAC S option SVT, puis un DEUST STAPS, puis licence STAPS activités physiques adaptées. Trop de pépinières physiques pour devenir prof de sport, j'ai donc passé le |

| | | | | | | | |
|------------|---|--------|---------|--------|----------|---|--|
| | | | | | | | concours professeur des écoles. » |
| Josiane | F | 53 ans | Master | 22 ans | Ville | Enseigne en école privée | A choisi ce métier car « J'aime enseigner. On est tout le temps en recherche et on ne s'ennuie jamais ! » |
| Rose | F | 36 ans | Master | 10 ans | Campagne | A obtenu le concours en candidat libre après plusieurs années en tant que contractuelle Expérience en hôpital de jour et en classes dédoublées (GS et CE1 en REP et REP+) Souhaite passer le CAPPEI | A choisi ce métier car « j'adore concevoir mes cours et inventer/adapter les supports d'apprentissages et j'aime beaucoup transmettre les connaissances, les relations humaines. » |
| Bernadette | F | 51 ans | Licence | 30 ans | Campagne | Expérience en école spécialisée | A choisi ce métier car « fille d'un couple d'instituteurs, j'ai toujours voulu faire ce métier. Ça fera 30 ans cette année. » |
| Marine | F | 44 ans | Master | 31 ans | Campagne | Formée à l'orthopédagogie car « j'étais désemparée en classe face aux enfants en difficulté ». | A choisi ce métier car « J'ai toujours voulu travailler avec des enfants, étant animatrice, il fut tout naturel de choisir le métier d'enseignante. » |
| Aurore | F | 41 ans | Master | 4 ans | Ville | Reconversion professionnelle après une longue expatriation (10 ans) en Espagne. A d'abord été contractuelle en école privée. | A choisi ce métier pour « changer de carrière pour avoir un métier où l'humain occupe plus de place. » |

| | | | | | | | |
|--------|---|--------|---------|--------|-------|--|---|
| Aude | F | 50 ans | Licence | 5 ans | Ville | Reconversion professionnelle Enseigne en école privée | A choisi ce métier « pour transmettre » mais choix par défaut « j'enseigne en école primaire à défaut d'avoir fait les études nécessaires me permettant d'enseigner en secondaire » |
| Marion | F | 35 ans | Master | 10 ans | Ville | Expérience en ULIS école Expérience en REP+ | A choisi ce métier car « Au départ je souhaitais être professeur d'espagnol mais le concours étant national j'ai préféré passer le CRPE. Ce métier a toujours été une vocation » |

8.2. Définition de la bienveillance

Nous avons choisi de débiter l'analyse des discours par la caractérisation de la bienveillance selon les enseignants. En effet, lors des entretiens, nous avons demandé aux enseignants de développer ce qu'est, pour eux, la bienveillance. Cette première étape visait à observer les propos des enseignants quant à cette dernière et notamment à voir s'ils lui attribuent une valeur positive ou négative et ce qu'ils y associent. Nous avons fait le choix de présenter des citations qui nous semblent révéler le point de vue de ces derniers, tout en y apportant un commentaire. Nous proposons de présenter les tableaux d'analyse du discours en détail pour le sous-chapitre 1 (définition de la bienveillance) tandis que les tableaux thématiques détaillés suivants seront présentés en annexe, de manière à alléger la lecture.

8.2.1. Définition de la bienveillance par les enseignants de San Diego

Thème 1 : Définition de la bienveillance par les enseignants de San Diego

| Sous-thèmes | Répondant | Citations – extrait d’entretien | Commentaires |
|--|-----------|--|---|
| <p>Vision positive de l’élève</p> <p>Confiance</p> | Abigail | « Capacité de comprendre une personne et de focaliser sur ce qu'elle a de bon en elle. Chaque élève a ses points forts et ses faiblesses. La bienveillance de l’enseignant permettra à l’élève de développer ses forces, de focaliser sur ses qualités et ainsi d’avoir la force de travailler sur ses points à améliorer en ayant confiance, en sachant qu’il en est capable. » | <p>Pour Abigail, la bienveillance conduit à une représentation spécifique de l’élève : avec des points forts et des points faibles, avec des forces, des qualités, et la capacité de s’améliorer. Ainsi, la pratique bienveillante conduit à voir « le bon » en chacun. Pour elle, l’enseignant bienveillant a cette représentation positive de l’élève.</p> <p>Son discours nous permet également de mettre en évidence un nouvel aspect de la définition de la bienveillance : l’enseignant bienveillant suscite la confiance chez ses élèves.</p> |
| <p>Prendre soin</p> <p>Compassion</p> | Olivia | « Prendre soin des autres [...], avoir de la compassion envers les autres, mais aussi envers soi-même » | <p>La vision d’Olivia est très différente : pour elle, la bienveillance consiste à prendre soin des élèves, à faire preuve de compassion. D’après le CNRTL, la compassion est « Le sentiment qui incline à partager les maux et les souffrances d’autrui ». Ici, l’enseignant bienveillance serait donc celui qui partage les souffrances (ou, sur le plan scolaire, les difficultés) des élèves.</p> <p>Olivia développe un aspect intéressant qui apporte un élément nouveau à notre recherche : il s’agit de prendre soin des élèves mais aussi de soi-même (l’enseignant ne doit pas être délaissé dans la relation pédagogique).</p> |
| Qualité | Sofia | « Faire preuve de gentillesse et de compassion à l’égard de tous » | <p>La notion de gentillesse nous semble très pertinente dans la définition de la bienveillance. En effet, d’après le CNRTL, la gentillesse est une « Qualité, comportement habituel, fait de délicatesse, de prévenance. » et « Parole, action qui manifeste la prévenance, la bienveillance, le sentiment amical (de</p> |

| | | | |
|---|--------|---|--|
| Posture et langage bienveillant | | | quelqu'un) ». Ainsi, la bienveillance serait une qualité qui se traduit au travers de la posture et des paroles de l'enseignant. Nous retrouvons également, dans le discours de Sofia, la notion de compassion évoquée précédemment. |
| Volonté consciente Viser le bien Gentillesse Bonté | Hannah | « La bienveillance est la bonne volonté, les bonnes intentions à l'égard d'autrui, la gentillesse et la bonté manifestées à l'égard des autres. » | La bienveillance est définie ici en tant que volonté et intention. Nous comprenons donc que la bienveillance résulte d'une « représentation consciente et d'une intention préalable » (CNRTL). Par l'emploi de l'adjectif « bonne », nous comprenons également que cette volonté vise une action positive. Cette idée est confirmée par la suite du discours d'Hannah, notamment par l'emploi du terme de « bonté » « Caractère de ce qui est conforme au bon, au bien, aux valeurs morales reconnues favorables à l'épanouissement de l'Homme » (CNRTL). Ainsi, l'enseignant bienveillant serait celui qui fait preuve de gentillesse (notion développée précédemment) et de bonté et ce, de manière consciente et volontaire. Nous notons toutefois que les propos d'Hannah conduisent à une définition éminemment complexe, difficile à préciser, voire à une question philosophique (qu'est-ce que le bien ? L'épanouissement de l'homme ?). Nous voyons donc que l'enseignant peut se trouver dans une situation complexe pour trouver comment adopter une posture, une attitude et un esprit bienveillants. |
| La bienveillance comme actions spécifiques | Andrea | « La bienveillance fait partie de notre identité. La façon dont une personne traite les autres au quotidien en dit long sur elle. » | L'idée exposée ici nous amène à penser que la bienveillance serait, en partie, inhérente à l'individu (qu'elle serait innée ?) et qu'elle s'exprimerait au travers des actes / actions des individus. Cette définition est, à notre sens, incomplète puisque nous ne savons pas quelles actions seraient bienveillantes ou, en opposition, non bienveillantes. |

| | | | |
|--|-------------|--|--|
| <p>Soutenir / aider les élèves</p> <p>Equité</p> | <p>Liam</p> | <p>« Utiliser l'intelligence émotionnelle pour soutenir les élèves dans une optique d'équité. »</p> | <p>1. Liam introduit la notion d' « intelligence émotionnelle » (IE) pour fonder la bienveillance. L'IE fait référence à la capacité d'une personne à percevoir, comprendre, gérer et exprimer ses propres émotions, ainsi que celles des autres, afin de résoudre les problèmes et réguler les comportements liés aux émotions (Robertsy, 2023). Il s'agirait d'utiliser cette IE pour « soutenir » les élèves. Cela pose d'emblée une question, cette IE est-elle un don, inné, est-ce une compétence à développer ? En tous cas, Liam fonde la bienveillance sur un facteur lié aux émotions.</p> <p>2. Par ailleurs, Pour Liam, la bienveillance serait la compétence à soutenir les élèves, soit « aider quelqu'un à accomplir quelque chose, à traverser une épreuve dans laquelle il est engagé » (CNRTL, 2023). Ainsi, l'enseignant bienveillant serait celui qui « aide » l'élève, notamment face aux difficultés qu'il peut rencontrer.</p> <p>3. La notion d'équité correspond quant à elle au «[principe impliquant l'] appréciation juste, (le) respect absolu de ce qui est dû à chacun ». Ces propos viennent enrichir notre définition de la bienveillance puisque nous comprenons par-là que l'enseignant bienveillant serait celui qui est juste, qui amène à chacun ce dont il a besoin.</p> <p>Au final, la bienveillance selon Liam fait intervenir des dimensions complexes, philosophique (équité), psychologique (intelligence émotionnelle), et fait de l'enseignement un métier d' « aide », renvoyant au « care »</p> |
|--|-------------|--|--|

| | | | |
|---|------------------|---|---|
| <p>Faire preuve d'attention</p> <p>Considération</p> <p>Confiance</p> | <p>Sebastian</p> | <p>« être attentif et prendre les autres au sérieux »</p> | <p>1. Pour Sebastian, l'enseignant bienveillant est celui qui est attentif à ses élèves, attitude de celui qui « prête attention, qui a l'esprit tendu vers » (CNRTL, 2023)</p> <p>2. La formulation « prendre les autres aux sérieux » correspond quant à elle au fait de « prêter de la considération, de la crédibilité » (CNRTL, 2023). Ainsi, l'enseignant bienveillant serait également celui qui considère ses élèves et qui estime qu'ils sont dignes de confiance (crédibles). Sebastian a lui aussi une conception de la bienveillance qui correspond à une certaine vision de l'élève.</p> |
| <p>Considération</p> | <p>Lucy</p> | <p>« La bienveillance consiste à considérer l'élève, à apprendre à le connaître et à savoir ce dont il a besoin. »</p> | <p>1. Dans le discours de Lucy, nous retrouvons la notion de considération, c'est-à-dire « regarder avec une grande attention » (CNRTL, 2023) ce qui rejoint la définition de Sebastian. Ainsi, l'enseignant bienveillant serait celui qui considère ses élèves, qui leur apporte de l'attention.</p> <p>2. Lucy ajoute l'idée de connaissance de l'élève, dans la définition de la bienveillance.</p> <p>3. Nous trouvons également dans son discours l'idée de prise en compte des besoins qui est, comme nous l'avons vu chez différents auteurs (Chalmel, 2018 ; Gausse, 2013 ; Finch et Groves (à propos du <i>care</i>), 1983), centrale dans la définition de la pratique bienveillante.</p> |

Par le biais de ces définitions, nous comprenons que, pour les enseignants de San Diego, la bienveillance est perçue comme une compétence spécifique (« être attentionné » ; détecter les besoins des élèves ; « soutenir les élèves », faire preuve de « compassion »), traduisant des attitudes, des actions, mais aussi une attention portée aux élèves. Elle résulterait d'une volonté (« la bonne volonté, les bonnes intentions ») et permettrait aux enseignants de viser le bien de leurs élèves en prenant en compte leurs besoins. Nous comprenons également que la prise en compte des élèves en tant qu'individus est primordiale dans le développement d'une relation bienveillante (« considérer l'élève »). La notion de justice semble également essentielle puisqu'il s'agit, pour l'enseignant, de se placer dans une « optique d'équité ». D'après la définition d'Abigail et en confirmation de nos hypothèses de travail, la bienveillance permettrait de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (« développer ses forces, de focaliser sur ses qualités »), tout en étant compatible avec l'acte d'enseigner et nécessaire à l'acte d'apprendre (« avoir la force de travailler sur ses points à améliorer en ayant confiance, en sachant qu'il [l'élève] en est capable »). Finalement, l'enseignant bienveillant serait également celui qui suscite la confiance chez ses élèves. Nous pensons que cette dernière notion est un point clé de la définition de la bienveillance puisque, d'après nous, les élèves ne pourront apprendre que s'ils se trouvent dans une relation de confiance, dans laquelle ils peuvent se sentir en sécurité, tant sur le plan physique qu'émotionnel, où l'apprentissage et la relation avec l'enseignant ne menacent pas son bien-être.

En synthèse

| | Enseignant | Elèves | Commentaires |
|-----------|--|---|--|
| Abigail | Suscite la confiance | Points forts et faibles Forces Qualités Capacités de s'améliorer | |
| Olivia | Prend soin (care) Compassion pour les élèves et soi (partage des souffrances) | | |
| Sofia | Gentillesse (qualité, parole, action) Compassion | | |
| Hannah | Bonne volonté, bonnes intentions, bonté Gentillesse | | Définition éminemment complexe, difficile à préciser, voire à une question philosophique (qu'est-ce que le bien ? L'épanouissement de l'homme ?) Seule la gentillesse correspond à des attitudes et comportements davantage précis |
| Andrea | Fait partie de l'identité | | Est-ce inné ? ce n'est pas une définition |
| Liam | Intelligence émotionnelle Soutenir l'élève Equité | | Est-ce inné ? 3 dimensions : une capacité de l'enseignant, un métier d'aide, la justice |
| Sebastian | Attentif | Les élèves sont crédibles, dignes de considération | |
| Lucy | L'enseignant doit les connaître, savoir leurs besoins | Les élèves sont dignes de considération | |

Ainsi sur les 8 enseignants, 3 seulement pensent à se centrer sur l'élève. Ce qui interroge sur la nature d'une bienveillance qui ne soit pas centrée sur le destinataire de cette bienveillance. Parmi ces 3, nous relevons une vision très positive et gratifiante de ceux-ci.

Tous les 8 se centrent sur l'enseignant, de manière très différente :

- 1) Soit pour déterminer des qualités inhérentes à l'enseignant (voire innées ?) (l'identité chez Andrea, l'intelligence émotionnelle chez Sebastian),
- 2) Soit avec une visée amenant à un questionnement philosophique ou éthique intéressant mais peu opérant en termes de pédagogie (la compassion chez Sofia et Olivia).
- 3) Soit des attitudes, et parmi celles-ci, certaines font partie de la relation pédagogique (le prendre soin chez Olivia, la gentillesse chez Sofia et Hannah, le soutien chez Liam, l'attention chez Sebastian, la connaissance des élèves et de leurs besoins chez Lucy).
Notons le très important point que soulève Abigail : l'enseignant bienveillant suscite la confiance des élèves.

Ainsi, seul le point 3 amène une réflexion sur la relation pédagogique et les gestes professionnels qui y sont liés.

Après avoir analysé le discours des enseignants de San Diego, nous nous intéressons aux définitions de la bienveillance données par les enseignants français. Nous présentons les résultats dans un tableau relevant les éléments du discours.

8.2.2. Définition de la bienveillance par les enseignants français

| Thème 1 : Définition de la bienveillance par les enseignants français | | | |
|---|-----------|---|--|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – extrait d’entretien | Commentaires |
| Valeur positive Absence de jugement | Louise | « Essayer de trouver le meilleur dans chaque personne, éviter le jugement hâtif, être dans la compréhension » | D’après Louise, l’enseignant bienveillant a une vision positive de l’élève, qui a la « faculté de comprendre » l’élève, c’est-à-dire de « Percevoir la vraie nature de [celui-ci] » (CNRTL), qui ne le juge pas. Le discours laisse entendre la « disposition d’esprit très favorable » (CNRTL) qui est nécessaire à l’enseignant bienveillant. |
| Attention Prise en compte des besoins Accompagnement | Alice | « être attentif à l’autre, à ses besoins pour bien l’accompagner. » | Pour Alice, la bienveillance transparait dans l’attention portée aux élèves et dans la prise en compte de leurs besoins. Nous trouvons également, dans son discours, la notion d’accompagnement qui, définie par le CNRTL comme « Servir de protecteur ou de guide à une personne », nous permet de comprendre que l’attitude bienveillante consiste à guider l’élève et à le protéger. |
| Prise en compte des besoins | Sylvie | « La bienveillance est la prise en compte des besoins de l’autre » | Nous retrouvons, dans l’énoncé de Sylvie, l’importance de la prise en compte des besoins des élèves, énoncée précédemment par Alice. |
| Qualité Vision positive | Marie | « C’est la faculté d’être dans un enseignement positif en privilégiant les progrès, les avancées, la persévérance, l’entraide...cela reste la qualité première chez un enseignant » | La bienveillance est vue ici en tant que qualité que l’enseignant bienveillant se doit de posséder. Nous notons également la vision positive émanant du discours de Marie. En effet, elle détaille la bienveillance par le biais de comportements positifs à mettre en œuvre et à enseigner. Une idée nouvelle apparaît ici : favoriser l’entraide. |
| Droit à l’erreur | Camille | « Accepter les erreurs des enfants et accueillir leurs | Le discours de Camille est composé de plusieurs éléments qui nous permettent d’approfondir notre compréhension de la bienveillance : |

| | | | |
|---|-----------------|--|---|
| <p>Prise en compte des émotions</p> <p>Poser un cadre</p> | | <p>émotions tout en maintenant un cadre ferme, propice aux apprentissages. »</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'importance du droit à l'erreur 2. La prise en compte des émotions des élèves 3. La nécessité d'un cadre ferme (Qui dénote l'assurance, l'autorité, la résolution ; qui témoigne d'une attitude sur laquelle on ne transige pas, CNRTL) qui, selon elle, est nécessaire aux apprentissages. |
| <p>Pédagogie de la réussite</p> <p>Confiance</p> <p>Cadre sécurisant</p> | <p>Juliette</p> | <p>« Mon regard porté sur les élèves pour les mettre dans des conditions de réussite et de confiance optimales. Ceci passe aussi par la mise en place d'un cadre sécurisant dès le début de l'année. »</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pour Juliette, l'enseignant bienveillant est celui qui regarde (est attentif ?) ses élèves, dans le but de susciter leur réussite et leur confiance. 2. Selon elle, il s'agit donc de placer les élèves en situation de réussite. Elle ne détaille cependant pas ces conditions et la définition reste donc partielle. 3. L'enseignant bienveillant développe une relation de confiance avec ses élèves. 4. Enfin, la notion de « cadre sécurisant », bien qu'intéressante, nous semble incomplète car Juliette n'explicite pas ce qu'elle sous-entend. |
| <p>Veiller au bien-être</p> <p>Intégration de tous les élèves</p> <p>Notion d'envie</p> | <p>Jeanne</p> | <p>« Prendre soin d'intégrer tous les enfants quelles que soient leurs différences et difficultés, ils doivent tous avoir envie de venir à l'école. »</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Le choix de l'expression « prendre soin » nous semble pertinente puisque définie comme le fait de « s'occuper de la santé, du bien-être moral ou matériel de quelqu'un » (CNRTL). Nous comprenons donc que l'enseignant bienveillant est celui qui veille au bien-être de ses élèves. 2. La notion d'intégration de tous les élèves renvoie quant à elle à l'idée d'« introduire [l'élève] dans un ensemble » (CNRTL) ici, le groupe classe. 3. Le dernier terme que nous relevons et qui vient enrichir la compréhension de l'attitude bienveillante est celle de l'envie « désir plus ou moins violent » (CNRTL). On sort ici de la notion stricte des besoins |

| | | | |
|---|-----------|---|--|
| | | | avancés par beaucoup de participants, pour mentionner l'envie, le désir. Ainsi, grâce à l'attitude bienveillante de l'enseignant, l'élève pourrait développer le désir de venir en classe. |
| Attitude réflexive Calme | Tania | « S'apaiser devant une difficulté et changer son point de vue » | Ici, la bienveillance serait la compétence de l'enseignant à développer une attitude réflexive sur sa pratique de manière à « changer son point de vue ». Nous relevons également le terme « s'apaiser » qui, face à la difficulté, consisterait pour l'enseignant bienveillant en la capacité de garder son calme. |
| Ecoute Valorisation | Zoé | « Écoute, valorisation du travail des élèves » | Pour Zoé, l'enseignant bienveillant est celui qui écoute et qui valorise ses élèves. Mentionner l'écoute est un élément nouveau, qui montre l'importance accordée à la parole de l'élève. Cette définition, bien qu'apportant des éléments de compréhension, nous semble incomplète par manque de développement. |
| Veiller au bien-être | Christine | « Veiller au bien être des autres » | Christine se rapproche, dans sa définition, de Jeanne. En effet, elle explique elle aussi que l'enseignant bienveillant est celui qui veille « au bien-être » de ses élèves. |
| Empathie Compréhension Posture Souplesse / Adaptation | Nathalie | « Un mélange d'empathie, de compréhension, de mise au niveau des élèves (physiquement et en termes de maturité), une flexibilité. » | 1. L'empathie consiste en la « capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve » (CNRTL). Ainsi, l'enseignant bienveillant serait celui qui prend en considération les émotions de ses élèves, qui est capable de se mettre à leur place, qui les comprend. 2. Nous trouvons ensuite, dans le discours de Nathalie, l'idée selon laquelle l'enseignant bienveillant adopte une posture spécifique, qui se met « au niveau » de ses élèves. |

| | | | |
|---|--------|--|--|
| | | | 3. Enfin, le dernier aspect abordé ici est celui de la « flexibilité » qui nous permet de comprendre que, dans une démarche bienveillante, l'enseignant fait preuve de « souplesse », qui a une « capacité d'adaptation aux circonstances » (CNRTL). |
| Viser le bien-être des élèves Estime de soi Empathie / écoute / attention | Sabine | « C'est être attentif au bien être, à l'estime de soi et la réussite d'autrui grâce à l'empathie et l'écoute, à l'attention portée à l'autre. » | 1. Nous retrouvons, dans le discours de Sabine, l'importance de la prise en compte du bien-être des élèves développée précédemment par Christine et Jeanne. 2. Elle ajoute cependant des éléments de compréhension supplémentaires. Ainsi, d'après elle l'enseignant bienveillant développe les compétences psycho-sociales de ses élèves (ici, l'estime de soi). 3. D'après elle, pour atteindre les objectifs énoncés, l'enseignant doit faire preuve d'empathie (notion énoncée précédemment par Nathalie), d'écoute et d'attention envers ses élèves. On retrouve l'importance accordée à la parole de l'enfant. |
| Adaptation Absence de dénigrement Langage Présence de règles | Lola | « Pour moi la bienveillance serait liée à la capacité de s'adapter à son interlocuteur. Avoir une attitude jamais dénigrante. Des mots soigneusement choisis pour toujours élever et non rabaisser, des règles claires et précises. Toujours | Lola évoque la bienveillance au travers de différentes notions et gestes professionnels. Ainsi, selon elle, il s'agirait de <ul style="list-style-type: none"> - S'adapter aux élèves - Ne pas les dénigrer (notamment par le biais d'un langage positif) - Mettre en place des règles de classe claires et explicitées aux élèves - Exprimer ses attentes. Elle oppose ce dernier point à « sanctionner », mettant ainsi en évidence la dimension de l'apprentissage chez l'enfant, qui doit « apprendre » à être conforme aux attentes de l'enseignant avant d'être puni. |

| | | | |
|--|---------|--|---|
| Expression des attentes | | exprimer ses attentes plutôt que de sanctionner. » | La notion de « sanction » est exprimée ici en opposition à l'explicitation des attentes. Nous comprenons ainsi que cette dernière ferait partie d'une pratique bienveillante tandis que la sanction y serait opposée. Le discours de Lola manque cependant de précisions quant à la notion de « sanction » pour que nous puissions en saisir le sens complet (quel type de sanction ? en réponse à quoi ?) |
| Volonté Action positive | Coralie | « Je pense que la bienveillance correspond à vouloir le meilleur pour l'autre » | Cette définition succincte nous permet cependant de comprendre que la bienveillance résulte d'une volonté. Nous notons également que cette intention consciente vise une action positive envers l'élève (« vouloir le meilleur»). L'emploi du terme « meilleur » reste cependant vague car subjectif et dépendant de l'individu (ce qui est considéré comme « le meilleur » pour l'un, ne sera pas nécessairement pour l'autre). |
| Sensibilité / prévenance Attitude compréhensive Droit à l'erreur Langage positif et encourageant Nécessité de la bienveillance | Aurélie | « La bienveillance est la délicatesse de l'âme vécue au quotidien. Elle se trouve dans la compréhension de l'autre, l'acceptation de ses émotions, de ses erreurs, dans une parole réconfortante comme une remarque pour aider à progresser. Elle est le cœur de notre métier et elle est un besoin, en permanence, pour | Le point de vue d'Aurélie aborde plusieurs notions : 1. L'emploi du terme « délicatesse » traduit « une grande sensibilité » de l'enseignant qui « manifeste des qualités [...] de prévenance » (CNRTL). 2. La compréhension des élèves et de leurs émotions (forme d'empathie ?) 3. La place de l'erreur qui est, ici, acceptée par l'enseignant (droit à l'erreur évoqué précédemment par Camille). 4. Nous comprenons également que l'enseignant bienveillant développe un langage positif et encourageant envers ses élèves. 5. Vision de la bienveillance en tant que notion essentielle (« besoin ») à l'enseignement. |

| | | | |
|---|------------------|--|---|
| <p>Adaptation</p> <p>La bienveillance comme apprentissage pour les élèves</p> | | <p>l'enseignant et pour l'élève. La bienveillance est aussi la capacité de s'adapter à des fonctionnements différents : lorsque nos élèves observent et s'adaptent à des fonctionnements différents, avec calme et attention, ils apprennent encore plus vite à faire preuve de bienveillance et de délicatesse. »</p> | <p>6. L'enseignant bienveillant est aussi celui qui est capable de s'adapter à ses élèves. 7. La bienveillance en tant qu'apprentissage pour les élèves aussi.</p> |
| <p>Attitude attentionnée et réflexive</p> | <p>Véronique</p> | <p>« Être à l'écoute, comprendre et apprendre à faire évoluer son attitude. »</p> | <p>Dans la définition de Véronique, nous percevons la bienveillance comme étant une attitude attentionnée, mais aussi comme une compétence spécifique : être capable de développer une attitude réflexive quant à sa pratique enseignante de manière à la faire évoluer.</p> |
| <p>Respect réciproque</p> <p>Confiance</p> <p>Relation juste</p> | <p>Pierre</p> | <p>« La bienveillance est un concept naïf. Le seul vrai principe c'est le respect mutuel. Les enfants ont confiance en moi. Ils savent que je suis juste qu'ils peuvent compter sur moi. Ils me respectent car je les respecte comme ils sont. »</p> | <p>Nous observons ici la première vision négative de la notion de bienveillance. Pierre met en avant préférentiellement la notion de respect réciproque qui fait pourtant partie intégrante de celle de bienveillance comme nous avons pu le voir dans différentes définitions de notre revue de littérature. Il développe également l'importance d'une relation juste et de confiance qui sont, elles aussi, des notions directement liées à la bienveillance. On pourrait s'interroger sur la dévalorisation de ces termes qui renvoient à la sollicitude pour l'autre, tels bienveillance, mais aussi gentillesse qui tend actuellement à être utilisé pour signifier aussi une certaine bêtise.</p> |

| | | | |
|--|-----------------|---|---|
| <p>Indulgence</p> <p>Attitude compréhensive</p> <p>Exigence</p> | <p>Nadia</p> | <p>« Dans mon métier, c'est se montrer indulgent et compréhensif pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages et les poursuivre tout en leur demandant une certaine exigence. »</p> | <p>1. La bienveillance peut être comprise, par le biais du discours de Nadia, comme étant une attitude de l'enseignant qui ferait preuve d'indulgence, c'est-à-dire qui « pardonne les fautes d'autrui, qui n'est pas sévère, qui s'abstient de punir ou punit avec peu de sévérité ». Nous comprenons, par l'emploi de ce terme, que le droit à l'erreur est primordial dans un cadre bienveillant.</p> <p>2. Nadia ajoute ensuite les notions de rigueur et d'exigence qui montrent que, même s'il n'y a pas de « punitions » ou de « sévérité » (d'après la définition précédente), l'exigence n'est pas incompatible avec la bienveillance.</p> |
| <p>(Re)connaissance de soi et de l'autre</p> <p>Prendre soin</p> <p>Poser un cadre pour favoriser le bien-être de l'enseignant</p> | <p>Thomas</p> | <p>« Pour moi, la bienveillance c'est « bien veiller sur... ». C'est prendre en compte l'autre tout en posant un cadre pour éviter de se faire mal soi-même »</p> | <p>Il y a ici un contresens puisque bienveillance ne renvoie pas à « veiller » mais à « vouloir ». Cependant :</p> <p>1. L'idée de reconnaissance de soi et de l'autre transparaissent dans cette définition de la bienveillance et se rapprochent de celle de Reto (2018).</p> <p>2. Nous retrouvons également l'idée de prendre soin que nous retrouvons dans le discours de Jeanne.</p> <p>3. Nous trouvons également la notion de cadre (comme chez Camille et Juliette). Thomas diffère cependant du discours de ces deux enseignantes puisqu'il considère que le cadre est nécessaire au bien-être de l'enseignant.</p> |
| <p>Empathie</p> <p>Respect</p> | <p>Brigitte</p> | <p>« La bienveillance traduit une attitude empathique. Mais c'est aussi respecter les élèves. »</p> | <p>1. A nouveau, la bienveillance serait ici la capacité de l'enseignant à être empathique (comme dans les définitions de Nathalie et de Brigitte).</p> <p>2. Nous relevons également la notion de respect, ici abordée uniquement du point de vue de l'enseignant envers ses élèves (et non de manière réciproque).</p> |

| | | | |
|---|----------------|---|---|
| <p>Ecoute</p> <p>Considération</p> <p>Exigence</p> | <p>Fanny</p> | <p>« La bienveillance c'est être à l'écoute de l'autre dans ses émotions, son attitude, ses paroles. Prendre en considération l'autre mais elle doit s'accompagner d'exigence aussi. »</p> | <p>1. Nous retrouvons dans le discours de Fanny l'idée d'une attitude attentionnée (« à l'écoute ») de l'enseignant, mais également la reconnaissance et la considération de l'autre que cela implique. Nous retrouvons aussi l'importance accordée à la parole de l'enfant.</p> <p>2. Elle explique, comme Nadia, que l'exigence est nécessaire à la mise en œuvre de la bienveillance, que les deux notions sont liées.</p> |
| <p>Désir conscient</p> <p>« Croire » en ses élèves</p> | <p>Astride</p> | <p>« Le désir de réussite pour les élèves, croire en tous les élèves. »</p> | <p>Dans la définition d'Astride, nous relevons la présence de termes forts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le « désir », défini comme « tendance consciente de l'être vers un objet ou un acte déterminé qui comble une aspiration profonde » (CNRTL). Nous comprenons, par le biais de cette définition, que la bienveillance et sa mise en œuvre résultent d'une volonté consciente et répond à une « aspiration » profonde de l'enseignant qui, ici, vise la réussite de tous ses élèves. - « Croire », c'est-à-dire « apporter une adhésion totale mais personnelle, (...) qui porte l'individu à se comporter en conséquence avec confiance et amour », « avoir confiance en lui » (CNRTL). Ainsi, l'enseignant bienveillant serait celui qui a confiance en ses élèves, qui leur apporte « confiance et amour ». |
| <p>Vision positive des élèves</p> <p>Attitude positive</p> <p>Présence d'un cadre et de limites</p> | <p>Sophie</p> | <p>« Pour moi, c'est prendre en compte les émotions, les capacités, les envies de chacun, tout en posant un cadre et des limites, c'est chercher en chacun le positif, le meilleur, faire</p> | <p>Plusieurs idées intéressantes se retrouvent dans la définition de Sophie.</p> <p>1. L'enseignant bienveillant serait celui qui a une vision positive des élèves, qui a une attitude positive, valorisante et encourageante qui prendrait en compte les émotions de ses élèves.</p> <p>2. Nous relevons également la nécessité d'un « cadre » et de « limites » évoqués par plusieurs autres enseignants.</p> |

| | | | |
|--|---------|--|--|
| Valorisation / Encouragements Confiance | | prendre conscience des réussites, montrer qu'il est toujours possible de réussir même en prenant des chemins détournés, donner confiance » | 3. Enfin, la dernière notion que nous relevons est celle de confiance qui est abordée ici en tant que notion à induire chez les élèves – au sens de confiance en eux (et non pas seulement dans le cadre de la relation – confiance envers l'enseignant). |
| Ecoute Adaptation aux besoins Attitude positive | Josiane | « Ecouter l'autre et s'adapter à ses besoins, avoir une attitude favorable envers l'autre » | Pour Josiane, l'enseignant bienveillant serait capable d'écouter et de prendre en compte (idée d'adaptation) les besoins de ses élèves. On retrouve l'écoute, soit l'importance accordée à la parole des élèves. Nous relevons également l'expression « attitude favorable » qui, bien qu'intéressante, n'est pas suffisamment développée pour que nous puissions en saisir le sens. |
| Bienveillance réciproque Volonté Regard positif / empathique Actions de l'enseignant Partage Aide | Rose | « La bienveillance est réciproque et non sélective, c'est la volonté profonde de toujours poser un regard positif et empathique sur les autres, en se donnant les moyens de mettre en place des actions, des comportements dans le but de partager des choses et d'aider les autres. » | 1. La définition de Rose nous semble pertinente puisqu'elle est la première à évoquer la réciprocité de la bienveillance qui doit être développée tant envers les élèves qu'envers l'enseignant. 2. D'après elle, la bienveillance résulte d'une volonté qui permet à l'enseignant de porter une vision positive sur ses élèves, d'avoir de l'empathie. 3. Elle explique également que la bienveillance est traduite au travers d'actions et de comportements. 4. Enfin, le dernier aspect que nous relevons est l'idée de « partage ». Nous comprenons ainsi que l'enseignement n'est pas simplement une transmission de connaissance d'un sachant à un apprenant mais un réel « partage » lors duquel l'enseignant est présent pour aider ses élèves. |

| | | | |
|---|------------|---|--|
| Ecoute Prise en compte des besoins | Bernadette | « Pour moi, la bienveillance c'est être à l'écoute des élèves, de leurs besoins » | Nous retrouvons dans la définition de Bernadette l'idée d'une attitude attentionnée permettant de détecter les besoins des élèves et qui semble être essentielle à la définition de la bienveillance, ainsi que l'écoute. |
| Attitude attentionnée et valorisante Respect Inclusion Différenciation | Marine | « La bienveillance se traduit au quotidien par des gestes et des paroles accueillantes où l'on voit ce dont chacun est capable de faire dans un environnement de respect. Accepter que chacun soit différent et prenne le chemin le plus adapté pour lui pour atteindre son objectif. » | 1. Nous comprenons, dans la définition de Marine, l'importance d'une attitude attentionnée, valorisante et respectueuse dans le cadre de la bienveillance. 2. Nous relevons également la logique inclusive et donc de la pédagogie différenciée qui découlent de sa définition de la bienveillance et qui nous permettent d'enrichir notre compréhension de celle-ci. |
| Accompagnement Absence de mal-être | Aurore | « La bienveillance c'est le fait d'accompagner chacun dans son parcours en essayant de ne pas créer de mal-être » | 1. L'attitude bienveillante décrite par Aurore correspond à un accompagnement de chaque élève, comme dans le discours d'Alice. 2. La notion de mal-être est évoquée ici sous l'angle de ce que ne doit pas être fait. Nous comprenons donc que l'enseignant bienveillant est celui qui vise le bien-être de ses élèves. |
| Disposition à vouloir le bien | Aude | « Pour moi, la bienveillance c'est le fait de vouloir du bien aux autres, en particulier aux élèves et aux collègues. » | Pour Aude, la bienveillance serait la disposition à vouloir le bien d'autrui. Nous trouvons, pour la première fois, le lien avec les relations entre collègues qui n'ont pas été évoquées précédemment alors qu'elles sont essentielles à un vécu professionnel positif. |

| | | | |
|----------------|--------|--|---|
| Regard positif | Marion | « Pour moi la bienveillance signifie poser sur l'autre un regard positif » | Dans cette dernière définition, la bienveillance est vue comme une valeur positive qui permet à l'enseignant de porter une vision positive sur ses élèves. Cette définition nous semble toutefois incomplète car Marion n'explique pas ce que sous-entend cette idée. |
|----------------|--------|--|---|

Nous trouvons, dans les différentes définitions exprimées par les enseignants français, des points communs, mais aussi des idées davantage singulières, qui construisent une définition multi-composite de la bienveillance. Nous constatons ainsi que de nombreux enseignants voient en elle une notion positive, tant dans la vision de l'élève que dans les actions, les attitudes et le langage positif qui y est lié. Si pour certains elle naît dans la posture de l'enseignant, pour Marie, elle est vue comme une qualité nécessaire au métier, le « cœur du métier » pour Aurélie. L'idée d'une posture compréhensive a été citée par 4 enseignantes. La prise en compte des besoins est évoquée par 4 enseignantes tandis que, pour Aurélie, le besoin est dans la bienveillance même : elle est un besoin, en permanence, pour l'enseignant et pour l'élève. Nous trouvons également, dans le discours de 3 enseignantes, que la bienveillance résulte d'un désir, d'une volonté. Nous comprenons donc qu'elle est développée de manière consciente par l'enseignant qui, nous le supposons, aurait à cœur d'être bienveillant. Pour 2 enseignantes, elle résulterait également d'une attitude réflexive de l'enseignant qui permettrait de « changer son point de vue », d'« apprendre à faire évoluer son attitude ».

Nous constatons également, dans l'analyse des discours, que la bienveillance peut être exprimée de différentes manières. Ainsi, pour 6 enseignantes, elle apparaît dans l'écoute apportée aux élèves, à l'attention qui leur est portée (6 enseignantes), à la prise en compte des émotions (4 enseignantes), au droit à l'erreur (2 enseignantes), à l'absence de jugement ou de dénigrement (2 enseignantes), à l'accompagnement des élèves (2 enseignantes), à la valorisation ou aux encouragements (3 enseignantes), à l'adaptation ou à la différenciation (4 enseignantes), à l'empathie de l'enseignant (4 enseignantes). Nous trouvons également l'idée selon laquelle la bienveillance permet de développer des relations de confiance (3 enseignants), de développer et de considérer l'envie (2 enseignantes), d'inclure tous les élèves (2 enseignantes).

La bienveillance permettrait de favoriser le bien-être des élèves (4 enseignantes) et de l'enseignant (Thomas), ou du moins, à permettre une « absence de mal-être » (1 enseignante). Elle viserait la réussite des élèves pour 4 enseignantes.

Elle inclut également la notion de respect ou de considération pour 4 enseignants tout en posant un cadre pour 5 enseignants. La notion de « cadre » est exprimée en termes de

« ferme », d'un cadre sécurisant, de « limites » ou de « règles » et n'exclut en rien l'exigence, citée par 2 enseignantes.

Finalement, nous trouvons dans les discours des enseignants des points de vue singuliers. Ainsi, pour, à chaque fois un enseignant, la bienveillance passerait par le développement de relations justes avec les élèves (Pierre), par l'indulgence de l'enseignant (Nadia), par la volonté de « prendre soin » (Thomas) et par une volonté de partage et d'aide (Rose). Elle permettrait de favoriser l'estime de soi (Sabine) et serait source d'apprentissage (Aurélie). Finalement, pour Rose, la bienveillance doit être réciproque, émanant ainsi tant de l'enseignant que de ses élèves.

En synthèse,

| | Enseignant | Elève | Commentaire |
|----------|--|-------------------------------------|-------------|
| Louise | « Trouver le meilleur dans chaque personne » Absence de jugement / Compréhension | | |
| Alice | Attention Prise en compte des besoins Accompagnement | | |
| Sylvie | Prise en compte des besoins | | |
| Marie | Enseignement positif « Qualité première chez un enseignant » | Progrès Persévérance Entraide | |
| Camille | « Accueillir leurs émotions » Cadre ferme, « propice aux apprentissages » | Droit à l'erreur | |
| Juliette | Regard porté sur l'élève « Mettre [les élèves] dans des conditions de réussite et de confiance optimales] | | |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| | Cadre sécurisant | | |
| Jeanne | « Prendre soin » / Veiller au bien être « Intégrer tous les enfants » | Notion d'envie (ici, susciter l'envie des élèves de venir à l'école) | |
| Tania | Apaisement Attitude réflexive (« changer son point de vue ») | | |
| Zoé | Ecoute « Valorisation du travail des enfants » | | |
| Christine | Veiller au bien-être | | |
| Nathalie | Empathie Compréhension Posture (se mettre « au niveau des élèves ») Adaptation / Souplesse (« flexibilité ») | | |
| Sabine | Être attentif / attention Empathie Ecoute | Bien-être Estime de soi Réussite | |

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| <p>Lola</p> | <p>Capacité d'adaptation « à l'interlocuteur »</p> <p>Absence de dénigrement</p> <p>Langage positif et encourageant (« des mots soigneusement choisis pour élever et non rabaisser »)</p> <p>« Règles claires et précises »</p> <p>Expression des attentes</p> | | |
| <p>Coralie</p> | <p>« Vouloir le meilleur »</p> | | <p>L'idée de vouloir « le meilleur » est complexe car subjective et dépendante de l'individu. Ce que l'un peu considérer comme étant « le meilleur » pour lui, ne le sera pas nécessairement pour l'autre.</p> |
| <p>Aurélie</p> | <p>Sensibilité / Prévenance (« délicatesse de l'âme »)</p> <p>Attitude compréhensive</p> <p>« Acceptation » des émotions</p> | <p>Droit à l'erreur</p> <p>Apprendre à « faire preuve de bienveillance et de délicatesse »</p> <p>La bienveillance comme « besoin » pour l'élève</p> | <p>Aurélie est la seule enseignante qui considère que la bienveillance se trouve « au cœur » du métier d'enseignant. Nous comprenons par là que la bienveillance a un</p> |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| | <p>Langage positif et encourageant (« parole réconfortante comme une remarque pour aider à progresser. »)</p> <p>La bienveillance au « cœur [du] métier »</p> <p>La bienveillance comme « besoin » pour l'enseignant</p> <p>Adaptation « à des fonctionnements différents »</p> | | <p>impact sur toutes les dimensions de l'enseignement et qu'elle lui est nécessaire.</p> |
| Véronique | <p>Ecoute</p> <p>Attitude compréhensive</p> <p>Posture réflexive (« faire évoluer son attitude »)</p> | | |
| Pierre | <p>Respect mutuel</p> <p>« Je suis juste »</p> | <p>Respect mutuel</p> <p>Confiance en l'enseignant (« ils peuvent compter sur moi »)</p> | |
| Nadia | <p>Indulgence</p> <p>Attitude compréhensive</p> <p>Exigence</p> | <p>« entrer dans les apprentissages »</p> | <p>La notion d'indulgence n'entre, d'après Nadia, pas en contradiction avec la</p> |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | | | bienveillance. Définie comme l'absence de sévérité et de punition, nous comprenons qu'elle n'empêche pas l'exigence (citée ensuite par Nadia). |
| Thomas | « Bien veiller sur... » « Prendre en compte l'autre » Poser un cadre « pour éviter de se faire mal soi-même » | | La définition de Thomas est intéressante puisque, dans la notion de soin, il est le seul à considérer tant l'élève que l'enseignant. |
| Brigitte | Empathie Respect | | |
| Fanny | « Être à l'écoute » (des « émotions », « attitudes » et « paroles ») « Prendre en considération » Exigence | | |
| Astride | « Désir de réussite pour les élèves » « Croire » en ses élèves | | |

| | | | |
|---------|---|--------------------------|---|
| Sophie | <p>« Prendre en compte les émotions, les capacités, les envies » des élèves</p> <p>« Poser un cadre et des limites »</p> <p>« Chercher en chacun le positif, le meilleur » (regard positif)</p> <p>Valorisation / Encouragements</p> <p>Susciter la confiance</p> | | Même réflexion que pour Coralie en ce qui concerne le fait de viser « le meilleur » pour les élèves. |
| Josiane | <p>Ecoute</p> <p>Adaptation aux besoins</p> <p>« Attitude favorable envers l'autre »</p> | | |
| Rose | <p>Bienveillance réciproque</p> <p>« Volonté profonde »</p> <p>« Regard positif et empathique »</p> <p>« Se donner les moyens de mettre en place des actions, des comportements »</p> <p>Partage</p> <p>Aide</p> | Bienveillance réciproque | La notion de partage dépasse le simple cadre d'une transmission de connaissances d'un sachant à un apprenant. |

| | | | |
|------------|--|--|---|
| Bernadette | Ecoute Prise en compte des besoins | | |
| Marine | « Gestes et paroles accueillantes » Respect « Accepter que chacun soit différent » Différenciation : prendre « le chemin le plus adapté [...] pour atteindre son objectif » | | |
| Aurore | Accompagnement « Ne pas créer de mal-être » | | |
| Aude | « Vouloir du bien aux autres » (élèves et collègues) | | Cette définition est complexe dans le sens où la notion de bien est une notion philosophique et subjective. |
| Marion | Regard positif | | |

Parmi les enseignants interrogés, seuls 6 d’entre eux abordent le point de vue de l’élève dans leur définition de la bienveillance. Nous relevons qu’un seul enseignant (Pierre) en a une vision négative, même s’il aborde des notions qui y sont étroitement liées (respect, justice, confiance). Les autres enseignants donnent, quant à eux, une définition traduisant une vision positive de la bienveillance. Comme pour les enseignants de San Diego, nous trouvons des visions variées de la bienveillance :

- 1) La bienveillance comme qualité de l’enseignant, comme regard positif porté sur l’élève.
- 2) La bienveillance traduite au travers de compétences spécifiques, d’attitudes, de gestes professionnels et d’un langage adapté au sein de la relation pédagogique.
- 3) La bienveillance comme concept philosophique entraînant une complexité dans sa compréhension et donc sa mise en œuvre.

8.2.3. Notions liées à la bienveillance

Nous avons également demandé aux enseignants, en lien avec la définition de la bienveillance, de citer les notions qu’ils y associent. Ainsi, les enseignants interrogés expriment celles-ci en lien avec différents thèmes :

| Thème 2 : Notions liées à la bienveillance – Enseignants de San Diego | | |
|---|---------------------------------|---|
| Sous-thèmes | Notions | Répondants |
| Lien avec l’apprentissage | Compréhension | Abigail |
| | Répondre aux besoins des élèves | Lucy |
| Compétences socio-émotionnelle | Respect | Abigail ; Olivia ; Sofia ; Hannah ; Andrea ; Sebastian ; Lucy |
| | Confiance | Abigail |
| | Bonheur / Bien-être | Olivia |
| | Estime | Abigail |
| | Empathie | Abigail |
| | Tolérance | Abigail |
| | Dignité | Hannah |
| Attitude de l’enseignant | Prendre soin / Aider | Olivia ; Sofia |
| | Compassion | Sofia |
| | Attentionné | Sebastian |
| Climat scolaire | Relation | Hannah |

| | | |
|--|-------------------------------|--------|
| | Intérêt supérieur de l'enfant | Liam |
| | Egalité | Hannah |

| Thème 2 : Notions liées à la bienveillance – Enseignants français | | |
|---|--|--|
| Sous-thèmes | Notions | Répondants |
| Lien avec l'apprentissage | Droit à l'erreur | Louise ; Coralie ; Marion |
| | Compréhension | Louise ; Alice |
| | Progrès / Réussite | Louise ; Marie ; Sabine |
| | Enseignement positif | Marie ; Zoé ; Sophie |
| | Choix pédagogiques | Marie |
| | Progression différenciée | Nathalie ; Fanny |
| | Exigence | Coralie ; Nadia ; Fanny ; Astride |
| | Efforts | Thomas |
| Compétences socio-émotionnelles | Psychologie de l'enfant | Alice |
| | Empathie | Alice ; Nathalie ; Sabine ; Coralie ; Véronique ; Brigitte ; Sophie ; Bernadette ; Marine |
| | Encouragements | Marie ; Juliette |
| | Respect | Juliette ; Pierre ; Thomas ; Brigitte ; Josiane ; Bernadette |
| | Bien-être | Christine ; Sabine ; Fanny ; Aude |
| | Estime de soi / Confiance en soi | Sabine ; Véronique ; Sophie |
| | Confiance | Pierre |
| | Sécurité physique et émotionnelle | Sylvie ; Marion |
| Attitude de l'enseignant | Adaptation | Alice ; Nathalie ; Josiane |
| | Ecoute | Sylvie ; Juliette ; Jeanne ; Zoé ; Coralie ; Véronique ; Nadia ; Fanny ; Josiane ; Bernadette ; Marine |
| | Patience | Jeanne ; Zoé ; Nathalie ; Marine |
| | Observation | Jeanne |
| | Calme | Tania |
| | Acceptation | Christine ; Aurore |
| | Gentillesse | Christine ; Marine |
| | Eviter les préjugés | Christine |
| | Attention | Sabine ; Lola |
| | Posture professionnelle (mots, gestes, intonation, etc.) | Lola ; Véronique |
| | Soutien | Coralie |
| | Accompagnement | Nadia |
| | Indulgence | Nadia |

| | | |
|-----------------|-----------------------|--------------------------|
| | Dialogue | Josiane |
| | Altruisme | Rose |
| | Gratitude | Marine |
| Climat scolaire | Climat de classe | Juliette |
| | Egalité de traitement | Tania |
| | Justice | Tania ; Pierre |
| | Règles / Cadre | Lola ; Nadia |
| | Vivre ensemble | Coralie ; Aurélie ; Rose |
| | Inclusion | Aurore |

Les notions abordées par les deux groupes interrogés nous permettent de constater que, en contexte scolaire, la bienveillance est liée à différentes notions : elle s'exprime au travers d'attitudes / de comportements de l'enseignant, qu'elle contribue à l'apprentissage des élèves, au développement de compétences socio-émotionnelles et au climat scolaire. Nous trouvons donc, par le biais des réponses données, confirmation de nos hypothèses de travail : la bienveillance est compatible avec l'acte d'enseigner, est nécessaire à l'acte d'apprendre et permet le développement de compétences socio-émotionnelles (par lesquelles elle s'exprime également). Finalement, dans le classement proposé, nous voyons apparaître des critères de mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes.

Nous notons que, dans les liens établis avec l'apprentissage, les notions de compréhension et de réponse aux besoins des élèves sont abordées tant par les enseignants de San Diego que par les enseignants français. En ce qui concerne les compétences socio-émotionnelles, les notions de confiance, d'empathie de respect, de bien-être et d'estime (précisée en termes d'estime de soi par les enseignants français) sont développées dans les discours des deux populations étudiées. La notion de bonheur, liée à celle de bien-être par les enseignants de San Diego, est cependant spécifique à ces derniers et n'a pas été évoquée par les enseignants français. La notion d'attention portée aux élèves (être attentionné), est également développée dans les deux populations étudiées. Enfin, lorsque nous considérons la catégorie « Climat scolaire », nous constatons que seule la notion d'égalité est commune aux discours des enseignants de San Diego et des enseignants français. Celle-ci est d'ailleurs davantage précisée dans cette dernière population puisqu'ils y voient une « égalité de traitement ».

Nous constatons également que certaines notions sont spécifiques à une population étudiée.

Ainsi,

- Dans le lien avec l'apprentissage, nous ne retrouvons des notions spécifiques que parmi le discours des enseignants français : droit à l'erreur, progrès / réussite, enseignement positif, choix pédagogiques, exigence, efforts. Les notions citées par les enseignants de San Diego sont quant à elle communes à celles citées par les enseignants français (notions de compréhension et répondre aux besoins des élèves).
- Dans le lien avec les compétences socio-émotionnelles, les notions de tolérance et de dignité sont spécifiques aux enseignants de San Diego, tandis que les notions d'encouragements, de sécurité physique et émotionnelle et le lien établi avec la psychologie de l'enfant sont spécifiques aux enseignants français.
- En ce qui concerne l'attitude de l'enseignant, la notion de compassion et l'idée de « prendre soin / aider » sont spécifiques aux enseignants de San Diego. Les enseignants français développent quant à eux davantage de notions que nous ne retrouvons pas dans le discours des enseignants de San Diego : adaptation, écoute, patience, observation, calme, acceptation, gentillesse, éviter les préjugés, posture professionnelle, soutien, accompagnement, indulgence, dialogue, altruisme et gratitude. Nous pouvons cependant supposer que l'idée de « prendre soin / aider », développée par les enseignants de San Diego peut englober la plupart des idées citées par les enseignants français.
- Enfin, dans la catégorie du climat scolaire, les notions de relation et d'intérêt supérieur de l'enfant sont spécifiques aux enseignants de San Diego tandis que celles de climat de classe, de justice, de règles / cadre, de vivre ensemble et d'inclusion le sont pour le discours des enseignants français.

8.2.4. Notions opposées à la bienveillance

Nous avons également, au cours de l'entretien, interrogé les enseignants sur les notions qu'ils considèrent comme opposées, antinomiques à la bienveillance. A nouveau, nous regroupons les réponses en fonction des sous-thèmes abordés.

| Thème 3 : Notions opposées à la bienveillance – Enseignants de San Diego | | |
|--|--|---------------|
| Sous-thèmes | Notions | Répondants |
| Conditions d'enseignement | Normativité (non prise en compte des spécificités) | Hannah |
| | Traitement injuste des élèves | Sebastian |
| | Manque d'attention | Olivia |
| | Compétition | Hannah |
| Attitudes / Comportements négatifs | Violence | Abigail |
| | Préjugés | Abigail |
| | Négativité | Abigail |
| | Sarcasme | Sofia |
| | Domination | Hannah |
| | Egoïsme | Hannah ; Lucy |
| | Mépris / Jugement | Hannah |
| | Impolitesse | Andrea |
| | Méchanceté | Andrea ; Lucy |
| Conséquences | Peur | Hannah |

| Thème 3 : Notions opposées à la bienveillance – Enseignants français | | |
|--|--|-------------------------------------|
| Sous-thèmes | Notions | Répondants |
| Conditions d'enseignement | Concurrence / Rivalité / Compétition | Louise ; Sabine |
| | Trop d'évaluations | Marie |
| | « Imposer sans expliquer » | Camille |
| | Normativité / Non différenciation | Jeanne ; Nathalie |
| | Ne pas écouter / prendre en compte les besoins des élèves | Zoé ; Aurélie |
| Attitudes / Comportements négatifs | Rigidité | Alice ; Marine |
| | « L'envie de projeter sur l'autre ses propres désirs » | Sylvie |
| | Ne pas se remettre en question | Camille ; Jeanne |
| | Violence (physique et morale) | Tania ; Coralie ; Aurore |
| | Discours négatif | Zoé ; Aurélie ; Véronique ; Josiane |
| | Non adaptation aux besoins émotionnels et affectifs particuliers de chacun | Zoé |

| | | |
|--------------|----------------------|--------------------|
| | Mensonge | Christine ; Pierre |
| | Individualisme | Sabine ; Rose |
| | Humiliation | Coralie |
| | Moquerie | Coralie ; Josiane |
| | Intolérance | Coralie ; Marine |
| | Punition | Aurélie |
| | Injustice | Pierre ; Thomas |
| | Discrimination | Nadia |
| | Autoritarisme | Thomas |
| | Complaisance | Sophie |
| | Egoïsme | Rose |
| | Elitisme | Rose |
| | Communautarisme | Rose |
| | Egocentrisme | Marine |
| Conséquences | Manque de motivation | Marie |
| | Fatigue | Nathalie |
| | Pression | Nathalie |

A nouveau, nous pouvons effectuer une comparaison des notions relatives, selon les enseignants, à un manque de bienveillance.

- **Conditions d'enseignement** : nous retrouvons, dans les discours des deux populations étudiées, les notions de normativité (précisée en termes de non prise en compte des spécificités (en termes de besoins spécifiques de chaque élève) pour les enseignants de San Diego, non différenciation pour les enseignants français), manque d'attention (exprimée par les enseignants français par un manque d'écoute ou une non prise en compte des besoins des élèves par les enseignants français), mais aussi la notion de compétition.

La notion de traitement injuste des élèves est spécifique aux enseignants de San Diego tandis que les idées d'un trop grand nombre d'évaluations et celle d' « imposer sans expliquer », le sont pour les enseignants français.

- **Attitudes / Comportements négatifs** : les notions de violence, de négativité (discours négatif, pour les enseignants français) et d'égoïsme sont citées par les deux populations étudiées.

Les notions de préjugés, sarcasme, domination, mépris / jugement, impolitesse, méchanceté sont spécifiques aux enseignants de San Diego. Toutes les autres notions

évoquées par les enseignants français sont spécifiques à leurs discours et ne sont pas abordées par les enseignants de San Diego.

- **Conséquences** : nous ne retrouvons aucune notion commune aux discours analysés. De fait, les enseignants de San Diego n'abordent ici que la notion de peur, tandis que les enseignants français développent celles de manque de motivation, de fatigue et de pression ressentie.

Grâce aux réponses obtenues, nous pouvons observer que certaines modalités d'enseignement et de travail, certains choix pédagogiques peuvent être opposées à la bienveillance : toutes les pratiques ne sont pas bienveillantes. Nous voyons également un parallèle avec le chapitre précédent où nous concluions à l'aspect non bienveillant de la compétition puisque cette notion est abordée ici par certains enseignants comme étant antinomique à la bienveillance. Les enseignants interrogés mettent également en évidence les attitudes et comportements qu'ils estiment non bienveillants, qui entreraient en contradiction avec celle-ci. Certains évoquent enfin les répercussions négatives que peuvent avoir ces attitudes et comportements négatifs sur les élèves qui pourraient subir une baisse de motivation, une fatigue ou encore une grande pression scolaire. De fait, nous pouvons conclure que la bienveillance est compatible avec l'acte d'enseigner puisque les notions évoquées dans la synthèse ci-dessus ne sont pas indispensables à l'enseignement et seraient même contradictoires à une pratique bienveillante.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse selon laquelle, pour qu'un enseignant puisse développer une pratique bienveillante, il est nécessaire qu'il soit conscient de l'impact de la bienveillance et de ses propres attitudes. En effet, si l'enseignant est conscient de l'impact de ses choix pédagogiques, de son attitude et des conséquences de ceux-ci sur les élèves, nous pensons que les phénomènes négatifs révélés par les entretiens peuvent être évités et conduire au développement d'une pratique réellement bienveillante. Nous supposons également que, pour pouvoir rendre la bienveillance effective, l'enseignant doit nécessairement se placer dans une dynamique réflexive : réfléchir à sa pratique, à ses attitudes et ses choix pédagogiques permettrait de prendre du recul, de se remettre en question et donc d'évoluer positivement dans la démarche bienveillante.

8.3. La bienveillance en lien avec la pratique professionnelle

Nous avons ensuite choisi d'interroger les enseignants sur la définition d'une pratique bienveillante en lien avec leur vécu professionnel. En effet, par le biais de la question « D'après-vous, que veut dire « faire preuve de bienveillance » au sein de la classe ? ». Nous leur avons proposé, s'ils le souhaitent, d'illustrer leurs propos avec des exemples. Cet échange nous a permis de relever les éléments qui nous semblent importants et intéressants dans la compréhension de la bienveillance en contexte réel.

8.3.1. « Faire preuve de bienveillance » - Enseignants français

Par le biais de cette analyse (Cf. annexe 4 p. 692), nous observons la récurrence de certaines notions lorsque nous demandons aux enseignants d'explicitier l'expression « faire preuve de bienveillance ». En effet, nous constatons que la valorisation, les encouragements et l'accompagnement sont les notions les plus souvent citées. Viennent ensuite l'idée d'une pratique réflexive et l'importance de l'exigence. Nous observons, en troisième position, la prise en compte des besoins et des difficultés des élèves, la considération de l'aspect socio-émotionnel, l'absence d'humiliation ou de jugement et la notion de respect. Viennent ensuite la nécessité de poser un cadre au sein de la classe / de favoriser un cadre sécurisant, de proposer des adaptations et une différenciation. A cela, nous pouvons également ajouter les deux enseignants qui ont développé la notion de climat scolaire et de sécurité. L'écoute attentive, le droit à l'erreur, l'entraide et la coopération, l'autonomie, le bien-être des enseignants et la pratique de la bienveillance par tous les acteurs (y compris les élèves) ont été évoqués, pour chacun, par deux enseignants également.

Toutes les notions abordées nous permettent d'appréhender encore davantage ce qu'est la bienveillance traduite en actes, en gestes et attitudes professionnelles. De fait, nous constatons, par le biais des discours des enseignants interrogés, que la bienveillance peut se traduire par :

- L'attention portée aux élèves et la volonté de vouloir leur bien : prendre en compte et s'adapter à leurs besoins, leurs difficultés et leurs particularités en tant qu'individus

singuliers (ce qui sous-entend de les connaître et de les considérer), les accompagner, les écouter, prendre soin et être attentionné.

- Par un cadre de travail : cadre serein et sécurisant, exigeant, souple et différencié, une place et un rôle positif pour l'erreur vue comme source d'apprentissage, tirer les élèves « vers le haut » pour viser la réussite de chacun en suscitant leur intérêt.
- Par la transmission de valeurs que tous les acteurs se doivent de mettre en œuvre et respecter : la confiance (en soi et en les autres), le respect, la justice, l'équité, la responsabilisation, l'autonomie, l'absence d'humiliation et de jugement.
- Par des aspects relationnels : la valorisation et l'encouragement, la prise en compte de l'aspect socio-émotionnel, l'entraide et la coopération, l'importance de la communication tant verbale que non-verbale (langage, posture), donner une place et un rôle à chacun, pratiquer et faire pratiquer la bienveillance, viser le bien-être et le bonheur de tous les membres.
- Par des aspects professionnels : être capable de développer une posture de praticien réflexif (réfléchir à sa pratique pour la faire évoluer), ne pas oublier / délaisser l'importance du bien-être de l'enseignant.

8.3.2. « Faire preuve de bienveillance » - Enseignants de San Diego

Comme pour les enseignants français, nous observons la récurrence de certaines notions dans le discours des enseignants de San Diego interrogés (Cf. annexe 5, p. 712). De fait, l'importance de l'attention portée aux élèves est évoquée par quatre enseignants. Viennent ensuite les notions de respect, d'exigence et de la nécessité d'un cadre rassurant / sécurisant décrites par trois enseignants. Dans l'analyse de l'occurrence des notions, nous observons enfin la présence des notions de confiance, de bonheur, de bien-être et la considération de l'élève comme individu singulier dans le discours de deux enseignants.

A nouveau, les notions abordées nous permettent d'appréhender encore davantage ce qu'est la bienveillance traduite en actes, en gestes et attitudes professionnelles. De fait, nous constatons, par le biais des discours des enseignants interrogés à San Diego, que la bienveillance peut se traduire par :

- L'attention portée aux élèves et la volonté de vouloir leur bien : l'écoute, être attentionné, prendre les élèves « au sérieux », les soutenir, identifier leurs besoins et y répondre, les considérer en tant qu'individus singuliers.
- Par un cadre de travail : exigeant, un rapport spécifique au savoir, à la place de l'erreur et de l'évaluation, un cadre rassurant, sécurisant, avec des règles de vie.
- Par la transmission de valeurs que tous les acteurs se doivent de mettre en œuvre et respecter : le respect, la valorisation, la confiance, l'absence de jugement ou de stigmatisation, la coopération.
- Par des aspects relationnels : la prise en compte et le respect des sentiments de chacun, l'importance des compétences socio-émotionnelles, se soucier de chacun, favoriser une attitude chaleureuse, l'importance de la communication verbale, viser le bonheur et le bien-être de chacun.
- Par des aspects professionnels : cette dernière catégorie, davantage décrite par les enseignants français, est néanmoins implicitement présente dans le discours des enseignants de San Diego. En effet, nous pensons que la prise en compte des besoins et les réponses apportées sous-entendent nécessairement une pratique réflexive de l'enseignant. Il en est de même pour la mise en œuvre des situations d'apprentissage et d'évaluation ou de la place de l'erreur (ici mentionnée dans le cadre du droit de pouvoir recommencer) qui nécessitent une réflexion professionnelle.

8.4. Synthèse – Définition de la bienveillance

- Pour les enseignants de San Diego, la bienveillance est définie comme étant une compétence spécifique, se traduisant par des attitudes et actions et qui passe par l'attention portée aux élèves et la prise en compte de leurs besoins. Pour eux, la bienveillance résulte d'une volonté qui vise le bien-être des élèves. Nous relevons la considération portée aux élèves en tant qu'individus qui semble être la condition initiale d'une relation bienveillante. Ici, la bienveillance permettrait de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves en favorisant l'apprentissage et la notion de « confiance ». Nous retenons la notion de confiance comme indissociable d'une relation bienveillante puisque nous pensons que, pour pouvoir apprendre, les

élèves doivent se trouver dans une relation de confiance, se sentir en sécurité (physique et émotionnelle).

- En ce qui concerne la bienveillance du point de vue de l'enseignant, pour les enseignants de San Diego, elle est abordée de différentes manières : en tant que qualité inhérente à l'individu ; en tant que réflexion philosophique ou éthique ; en termes d'attitudes et gestes professionnels. Nous notons que, dans cette réflexion, seul le dernier aspect amène une réflexion sur la relation pédagogique et les gestes professionnels qui y sont liés.

- Pour les enseignants français, nous retenons la vision positive de la bienveillance qui émane de leurs discours : tant dans la vision de l'élève que dans les actions, les attitudes et le langage positif qui y est lié.

La bienveillance serait ici liée à la posture de l'enseignant et pourrait représenter une qualité nécessaire au métier, voir un « besoin » tant pour les élèves que pour l'exercice du métier. Nous retrouvons, dans les définitions données par les enseignants français, l'idée selon laquelle la bienveillance permet de prendre en compte les besoins des élèves et résulterait d'une volonté, d'un désir de l'enseignant. Par cette volonté consciente, nous retenons également que la bienveillance résulte également d'une attitude réflexive qui permet à l'enseignant de faire évoluer sa pratique (la mise en œuvre de la bienveillance n'est donc pas unique et figée). Sa mise en œuvre est décrite en termes de gestes professionnels et d'une posture spécifique (attention, écoute, droit à l'erreur, absence de jugement, empathie, valorisation, etc.). Nous retrouvons également la notion de confiance qui ne permet de confirmer notre hypothèse : la bienveillance permet de favoriser une relation de confiance et cette confiance permet, à son tour, de favoriser le bien-être et les apprentissages des élèves.

- Dans la définition des enseignants français, nous retenons également la notion de « cadre » qui semble essentielle à la mise en œuvre de la bienveillance : cette dernière passe par l'exigence de l'enseignant, la présence de « limites » ou de « règles » et n'est donc en rien une forme de laxisme.

- Du point de vue de l'enseignant, la bienveillance est vue de différentes manières : comme une qualité de l'enseignant qui porte un regard positif sur l'élève ; comme traduite par des compétences spécifiques, des attitudes et gestes professionnels, un langage adapté ; comme un concept philosophique entraînant une complexité dans sa compréhension et donc sa mise en œuvre.

- **Notions liées à la bienveillance** : grâce aux entretiens des enseignants français et de San Diego, nous comprenons que la bienveillance s'exprime au travers d'attitudes et de comportements spécifiques, qu'elle contribue à l'apprentissage des élèves, au développement de compétences socio-émotionnelles et au climat scolaire. Nous relevons ici l'importance des notions de prise en compte des besoins des élèves, de confiance, d'empathie, de respect, de bien-être et d'estime qui sont développées par les deux populations étudiées. Nous retenons également la notion de bonheur, évoquée par les enseignants de San Diego et qui nous semble liée à celle de bienveillance.

- **Notions opposées à la bienveillance** : nous constatons ici que toutes les pratiques ne sont pas bienveillantes. En effet, certaines attitudes développées au sein de ce chapitre, certains choix pédagogiques ou modalités d'enseignement peuvent être non bienveillants et pourraient même entrer en contradiction avec la bienveillance (normativité, manque d'attention, compétition, négativité, préjugés, domination, etc.). Nous relevons également que ces derniers peuvent avoir des répercussions négatives sur les élèves : baisse de motivation, fatigue ou encore grande pression scolaire. Nous pensons que, pour qu'un enseignant puisse développer une pratique bienveillante, il est nécessaire qu'il soit conscient de l'impact de la bienveillance et de ses propres attitudes. En effet, si l'enseignant est conscient de l'impact de ses choix pédagogiques, de son attitude et des conséquences de ceux-ci sur les élèves, nous pensons que les phénomènes négatifs révélés par les entretiens peuvent être évités et conduire au développement d'une pratique réellement bienveillante. Nous supposons également que, pour pouvoir rendre la bienveillance effective, l'enseignant doit nécessairement se placer dans une dynamique réflexive : réfléchir

à sa pratique, à ses attitudes et ses choix pédagogiques permettrait de prendre du recul, de se remettre en question et donc d'évoluer positivement dans la démarche bienveillante.

- **Faire preuve de bienveillance** : pour les enseignants français, comme pour les enseignants de San Diego, nous avons constaté que la bienveillance passerait par : l'attention portée aux élèves et la volonté de vouloir leur bien ; un cadre de travail ; la transmission de valeurs que tous les acteurs se doivent de mettre en œuvre et respecter ; des aspects relationnels ; des aspects professionnels. Toutes les notions abordées (même si certaines diffèrent en fonction de la population étudiée), nous permettent ainsi d'appréhender encore davantage ce qu'est la bienveillance traduite en actes, en gestes et attitudes professionnels et ce, en fonction des 5 grandes catégories abordées.

8.5. Perception de la bienveillance dans la posture professionnelle

Après avoir interrogé les enseignants quant à leur compréhension de la bienveillance, à sa conceptualisation et à sa mise en œuvre en contexte, nous avons souhaité confronter la notion de bienveillance à leur posture professionnelle personnelle. En effet, nous pensons qu'il est intéressant d'observer le point de vue des enseignants face à leur propre pratique et à la réflexion qu'ils en ont.

8.5.1. « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants français

Ce quatrième thème abordé lors des entretiens nous a permis de mettre en évidence des éléments intéressants liés à la mise en œuvre effective de la bienveillance (Cf. annexe 6, p. 716). Nous avons ainsi pu voir, au travers des différents discours, que cette dernière peut prendre des formes variées et dépendantes de l'interprétation, de la compréhension de celle-ci par les enseignants qui l'implémentent. Nous constatons que tous les enseignants

interrogés déclarent être bienveillants ou, du moins, essayent de l'être / font de leur « mieux » pour l'être. Cette volonté d'être bienveillant est, d'après nous, un premier pas essentiel au développement de la bienveillance.

En effet, nous pensons qu'en ayant la volonté d'être bienveillant, les enseignants pourraient être davantage enclins à réfléchir à leur pratique, à la faire évoluer. De plus, ce recul quant à l'enseignement, cette posture de praticien réflexif nous semble être la condition préalable à l'évolution des pratiques et à une dynamique bienveillante. En effet, avoir la volonté d'être bienveillant ou penser l'être n'est pas suffisant pour la mettre en œuvre de manière efficiente. Il nous semble primordial de considérer les individus qui composent la classe et d'adopter cette posture réflexive pour pouvoir adapter l'enseignement aux besoins réels des élèves en matière de bienveillance. Nous entendons par là qu'il n'existe pas de mise en œuvre unique qui fonctionnerait dans tous les contextes. Nous avons vu que la bienveillance est liée à de nombreux éléments, à de nombreuses notions de par sa définition multidimensionnelle et il nous semble donc évident que sa mise en œuvre sera variée.

Il s'agit, dans un contexte bienveillant, de considérer les élèves en tant qu'individus singuliers pour pouvoir adapter la pratique enseignante à ces individus. Tout comme les individus sont singuliers, la pratique sera donc singulière elle aussi. Nous constatons également, dans les discours des enseignants interrogés, que la bienveillance peut se heurter à des difficultés. Ainsi, la seule volonté d'être bienveillant n'est pas suffisante comme l'admettent plusieurs enseignants. Nous comprenons que la mise en œuvre de la bienveillance peut se heurter à de multiples difficultés : des difficultés liées à l'individu qui la met en œuvre (ici, l'enseignant) ; aux conditions d'exercice du métier / difficultés organisationnelles (effectif de classe par exemple) ; aux relations avec les élèves et la gestion de ces derniers (élèves perturbateurs, poussant l'enseignant dans ses « limites ») ; à la gestion des relations interpersonnelles (climat de classe / climat scolaire). L'expression de ces difficultés permet de mettre en lumière des éléments importants qui peuvent perturber ou même nuire à la mise en œuvre effective de la bienveillance. Nous notons également, dans les différents discours, le fait que les enseignants répondent, majoritairement, qu'ils « pensent » l'être. Cette nuance nous montre, à nouveau, la subjectivité liée à la bienveillance. En effet, nous comprenons par-là que, de par sa définition multifactorielle (que nous retrouvons bien dans les discours puisque les enseignants interrogés décrivent divers aspects de la bienveillance), la perception de sa mise en œuvre est

elle aussi subjective et, de fait, un enseignant qui « pense » être bienveillant, pourra ne pas être perçu comme tel par une autre personne : la perception est liée à la manière dont on comprend et interprète la bienveillance.

Dans l'expression de cette bienveillance multifactorielle nous retrouvons cependant, d'après les discours, des applications de celle-ci qui se croisent et qui représentent, d'après nous, des conditions essentielles de la mise en œuvre effective et réelle de la bienveillance. Ainsi, nous retenons divers éléments liés à une pratique bienveillante et émanant des discours des enseignants interrogés :

- Du point de vue de la posture professionnelle :
 - Se positionner en tant que praticien réflexif : prendre en compte les points de vue extérieurs (parents, collègues, etc.) ; remise en question des pratiques ; partage des difficultés avec les collègues pour évoluer, s'améliorer ; prendre du recul face aux difficultés qui « ne durent pas ».
 - La bienveillance est évolutive et se construit avec l'expérience.
 - Posture compréhensive
 - L'enseignant comme accompagnateur (plutôt qu'une relation de « sachant » à un « apprenant »)
 - Adaptation des pratiques en fonction des besoins des élèves
 - Prendre en compte les sentiments et émotions des élèves
 - Pratique explicite
 - Langage adapté et positif
 - Être à l'écoute des élèves : offrir des temps individuels aux élèves : prendre le temps pour chacun
 - Inclure les parents en tant que partenaires pour mieux connaître les élèves
 - L'enseignant comme « modèle » (rejoint l'idée de modeling de Noddings (1984))
 - Vision positive des élèves (voir le positif en eux)
 - Faire preuve de patience et d'empathie
 - Être juste / idée d'équité
 - Droit à l'erreur
 - Valorisation et encouragements

- Stimuler l'intérêt des élèves pour qu'ils trouvent du sens aux apprentissages
- Poser un cadre clair avec des règles pour favoriser une ambiance sereine et un climat positif
- Être exigeant, tant sur le plan des apprentissages que du comportement, tout en respectant les besoins et les capacités des élèves
- Du point de vue de la relation avec les élèves :
 - Considérer les élèves comme des individus singuliers
 - Développer une relation positive et de confiance
 - Respect réciproque
 - Prendre en compte tant l'aspect individuel que collectif
 - Permettre à chacun de trouver sa place et d'être inclus
 - Absence de moqueries, d'humiliation, de jugement ou de critiques négatives
 - Vivre ensemble
 - Communiquer l'enthousiasme / Faire en sorte que les élèves aiment venir à l'école → Viser le bien-être et le bonheur des élèves
 - Favoriser la prise de décisions des élèves, prendre en compte leur avis pour favoriser leur autonomie
 - Favoriser la solidarité entre tous les individus
- Du point de vue de l'enseignant en tant qu'individu :
 - Prendre soin de soi, ne pas oublier le bien-être de l'enseignant
 - Être bienveillant envers soi-même pour pouvoir l'être avec les élèves
 - Respecter les limites et les besoins de l'enseignant
 - Accepter de ne pas être « infallible »
 - Communiquer, en toute situation, avec les élèves : notamment lors de situations difficiles pour leur montrer ses propres sentiments et besoins, pour leur faire prendre conscience que l'enseignant n'est pas infallible et est un individu au même titre qu'eux.

8.5.2. « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants de San Diego

Les différents discours des enseignants interrogés à San Diego (Cf. annexe 7, p. 739) nous permettent de conceptualiser encore davantage la pratique effective de la bienveillance. Comme pour les enseignants français, les enseignants de San Diego déclarent majoritairement « penser » être bienveillants. Ce propos nuancé nous montre, à nouveau, que la pratique de la bienveillance est subjective et n'est pas figée, que sa perception dépend tant de celui qui la met en œuvre que de celui qui en bénéficie. Les enseignants interrogés abordent différents aspects liés à leurs pratiques personnelles et qui nous permettent de mettre en évidence des éléments associés à une pratique bienveillante (nous retenons ici les mêmes critères de catégorisation que pour les enseignants français) :

- Du point de vue de la posture professionnelle :
 - Posture de praticien réflexif : remettre en question ses pratiques pour les faire évoluer, pour s'améliorer
 - Prise en compte des besoins des élèves
 - « Montrer l'exemple » : avoir une posture modélisante
 - Attitude attentionnée, être à l'écoute des élèves, les prendre au sérieux
 - Offrir une sécurité physique et affective aux élèves
 - Favoriser un climat serein et sécurisant (tant sur le plan physique qu'affectif)
 - Poser un cadre clair avec des règles définies
 - Être juste
 - Être exigeant
 - Favoriser la liberté des élèves (entendue comme une certaine absence de contrainte)
 - Droit à l'erreur, tant dans les apprentissages que pour le comportement
 - Langage clair, positif, valorisant et encourageant
 - Aider les élèves pour les amener à s' « améliorer », à faire de leur mieux en leur offrant l'aide dont ils ont besoin
 - Rendre l'apprentissage attrayant, donner du sens aux apprentissages
 - Vision positive de l'élève : voir le « bon » en eux

- Du point de vue de la relation avec l'élève :
 - Absence de jugement
 - Viser l'épanouissement des élèves
 - Attendre de chacun qu'il fasse de son mieux
 - Permettre aux élèves de prendre des décisions
 - Respect réciproque
 - Favoriser une relation positive, chaleureuse et de confiance
 - Faire preuve de bienveillance dans un cadre réciproque : la bienveillance doit être mise en œuvre par tous les individus (tant les élèves entre eux, que l'enseignant envers ses élèves et inversement)
 - Viser le bien-être et le bonheur des élèves
- Du point de vue de l'enseignant en tant qu'individu :
 - La bienveillance comme qualité résultant d'une volonté consciente
 - Être aussi exigeant avec soi-même qu'avec ses élèves
 - Faire de son mieux
 - Exigence : bénéficier de la même bienveillance que celle dont bénéficient les élèves
 - Viser non seulement le bien-être des élèves, mais aussi le bien-être personnel de l'enseignant

➤ **Synthèse – Thème 4 : « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? »**

- Nous constatons ici que la bienveillance peut prendre des formes variées et dépendantes de l'interprétation, de la compréhension de celle-ci par les enseignants qui l'implémentent.
- Nous relevons que tous les enseignants interrogés déclarent être bienveillants ou avoir la volonté de l'être. Cette volonté nous semble être un prérequis essentiel au développement de la bienveillance : pour pouvoir être bienveillant, il faut avoir la volonté de l'être et, de fait, avoir la volonté d'adopter une posture réflexive qui conduit à la bienveillance. De fait, la volonté d'être bienveillant n'est pas suffisante et la posture

de praticien réflexif nous semble être la condition préalable à l'évolution des pratiques et à une dynamique bienveillante.

- Nous comprenons ainsi que la mise en œuvre de la bienveillance n'est pas unique et figée : elle doit pouvoir s'adapter aux différents contextes, à la réalité de la classe vécue au quotidien et aux individus qui composent la classe (avec leurs spécificités et leurs besoins propres). De par sa définition multidimensionnelle, il nous semble évident que sa mise en œuvre est variée : tout comme les individus (enseignants et élèves) sont singuliers, la pratique bienveillante est elle aussi singulière. De fait, la pratique de la bienveillance est subjective et n'est pas figée. Sa mise en œuvre et sa perception dépendent tant de celui qui la met en œuvre que de celui qui en bénéficie.
- Nous notons cependant que la seule volonté d'être bienveillant peut ne pas être suffisante et que la bienveillance peut se heurter à des difficultés : des difficultés liées à l'individu qui la met en œuvre (ici, l'enseignant) ; aux conditions d'exercice du métier / difficultés organisationnelles (effectif de classe par exemple) ; aux relations avec les élèves et la gestion de ces derniers (élèves perturbateurs, poussant l'enseignant dans ses « limites ») ; à la gestion des relations interpersonnelles (climat de classe / climat scolaire). L'expression de ces difficultés permet de mettre en lumière des éléments importants qui peuvent perturber ou même nuire à la mise en œuvre effective de la bienveillance.
- Nous retenons enfin l'aspect subjectif de la bienveillance : de par sa définition multifactorielle (que nous retrouvons bien dans les discours puisque les enseignants interrogés décrivent divers aspects de la bienveillance), la perception de sa mise en œuvre est elle aussi subjective et, de fait, un enseignant qui « pense » être bienveillant, pourra ne pas être perçu comme tel par une autre personne : la perception est liée à la manière dont on comprend et interprète la bienveillance. Ce dernier point mérite réflexion, car au final, la bienveillance ne peut pas être uniquement considérée comme subjective, ce qui risquerait de vider la notion de son sens, et par exemple d'autoriser des pratiques que seul l'enseignant trouverait bienveillantes, au détriment des autres protagonistes concernés.

8.6. « Facilité » de mise en œuvre de la bienveillance dans la pratique professionnelle personnelle et éventuels freins

Dans la continuité des questions précédentes, nous avons ensuite choisi d'interroger les enseignants quant à la « facilité » d'implémentation de la bienveillance. En effet, nous avons vu que les enseignants peuvent se heurter à des difficultés (personnelles ou indépendantes de leur volonté) dans leur pratique de la bienveillance. Par l'emploi du terme « facile », nous faisons référence à une mise en œuvre « qui donne l'impression d'avoir été faite sans effort, sans peine » (CNRTL).

8.6.1. « D'après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants français

Par le biais de l'analyse du discours des enseignants français (Cf. annexe 8, p. 749), nous comprenons que la notion de bienveillance est encore plus complexe et qu'elle ne résulte pas uniquement de la volonté (ou non) d'être bienveillant. En effet, nous avons pu voir que, les enseignants, même lorsqu'ils ont la volonté profonde d'être bienveillants, peuvent rencontrer des obstacles à la mise en œuvre de celle-ci. Ils ont ainsi détaillé différents freins, différentes limites à la bienveillance qu'il s'agit de considérer pour comprendre les mécanismes personnels, extérieurs et relationnels qui peuvent entraver son déploiement. De fait, nous comprenons également que l'aspect humain de l'enseignant, considéré en tant qu'individu, joue également un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la bienveillance puisque celle-ci est liée à ses propres ressentis et à ses perceptions. De fait, nous trouvons deux types de conceptions de la bienveillance : l'une où celle-ci correspond à une posture, des gestes et outils professionnels précis et, l'autre qui, comme le « charisme », ou « l'autorité naturelle » renverrait à une sorte de qualité du sujet, qui ne s'apprendrait pas, ou alors par « l'expérience », sans toutefois être développée davantage par les enseignants interrogés (comment ? de quelle manière ?). Nous notons enfin que, même les enseignants qui se disent bienveillants, qui ont à cœur de l'être, qui ont la volonté profonde de la développer peuvent rencontrer des difficultés, des moments de « recul » de la bienveillance dans le quotidien de leurs pratiques. Nous comprenons, par leurs discours, que la bienveillance peut céder face au

comportement des élèves (élèves « violents », « perturbateurs », « comportements inadaptés », etc.). Nous avons choisi de synthétiser les résultats obtenus dans un tableau considérant les facteurs inhérents à l'enseignant et ceux sur lesquels il n'a pas de contrôle, indépendants de sa volonté, qui peuvent limiter ou freiner la bienveillance.

7.6.1.1. *Limites et freins à la bienveillance – Enseignants français*

| ➤ Limites et freins à la bienveillance – Synthèse (enseignants français) | |
|---|---|
| Facteurs extérieurs sur lesquels l'enseignant n'a pas de contrôle | Facteurs inhérents à l'individu |
| <ul style="list-style-type: none"> - Effectif de classe - Comportements agressifs / gênants / violents (physiquement ou verbalement) / inadaptés / perturbateurs / insolence / provocation / manque de respect - Non-respect des règles - Vécu familial des élèves - Difficultés récurrentes / accumulées - Conflits récurrents / climat entre élèves - Surcharge d'informations / sollicitation excessive - Tâches administratives trop nombreuses / multiplication des tâches - Ressentis des élèves - Absence de soutien et de bienveillance hiérarchique - Manque de formation - Manque de moyens extérieurs (spécialistes) - Manque de moyens humains et financiers : ne donne pas les moyens d'être bienveillant - Absence de remplacement - Elèves en situation de handicap sans accompagnement - Inclusion des élèves en situation de handicap sans formation adéquate <ul style="list-style-type: none"> o N.B. Nous relevons que 9 enseignants abordent la question des élèves à besoins particuliers et / ou porteurs de handicap. | <ul style="list-style-type: none"> - Fatigue - Incompréhensions - Limites personnelles - Trop grande exigence, inatteignable - Disponibilité émotionnelle / mentale - Emotions personnelles - Difficultés ou préoccupations familiales / personnelles : « comme notre vie professionnelle a un impact sur notre vie privée, la réciproque est aussi vraie et on peut alors parfois être moins bienveillant. » (Astride) - Manque de communication avec les familles - Absence de cadre et de règles - « Failles » de l'enseignant (qui n'est pas infallible) - Limites de ce qui peut être toléré - Non-respect des besoins de l'enseignant - Indifférence - Sensibilité personnelle - Ne pas connaître suffisamment les élèves (exemple d'Aurore) |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Remise en question du travail de l'enseignant, dévalorisation du métier, manque de reconnaissance et de respect - Qualité de la relation au sein de l'équipe enseignante - Manque de bienveillance de la part de l'entourage - Non adhésion des élèves à la dynamique bienveillante (qui n'appliquent pas la bienveillance dans leurs propres relations) | |
|---|--|

Nous trouvons également intéressant le fait que plusieurs enseignants expliquent que le manque de bienveillance dont ils ont pu faire preuve a eu un impact sur eux. Nous retrouvons, dans leurs discours, les répercussions suivantes :

- Sentiment de solitude face aux difficultés
- Frustration
- Stress
- Anxiété
- Sentiment d'impuissance
- Sentiment d'être parasité
- Epuisement
- Lassitude
- Exaspération
- Moins de patience
- Enervement
- Agacement
- Irritabilité
- Découragement
- Sentiment de peine
- Sentiment d'être submergé
- Burnout
- Mal-être
- Sentiment de regrets

Enfin, plusieurs pistes ont été proposées par certains enseignants afin de limiter les situations difficiles, dans lesquelles l'enseignant peut manquer de bienveillance :

- Développer une attitude modélisante.
- Travailler avec les élèves pour les amener à s'améliorer, les faire grandir, gagner en autonomie.
- L'expérience permet de développer la bienveillance
- Penser au bien-être de l'enseignant qui ne doit pas être délaissé, pour avoir l'énergie et la sérénité nécessaires.
 - Aurélie : « Dans ce métier où on s'efforce de prendre soin de nos élèves on oublie parfois de prendre soin de nous-même, on oublie notre bien-être qui est pourtant essentiel si on veut pouvoir être bienveillant. »
- Poser un cadre clair et des règles de vie de classe
 - Thomas : « Je pense que si on ne pose pas un cadre clair et précis avec des règles, si on est laxiste avec les élèves ou qu'on va à l'encontre de nos propres valeurs, on ne peut pas être bienveillant. »
- Développer une attitude juste
 - Nadia : « Je pense que pour avoir la confiance des élèves on doit être avant tout reconnu comme juste dans sa classe. »
- Réfléchir aux difficultés en amont
- Connaitre ses élèves
- Réfléchir quant à la pratique : favoriser le choix, la prise de décision par l'élève
- Aide / accompagnement de chacun
- Favoriser une ambiance calme et sereine
- Repenser la vision de la relation élève – enseignant (d'égal à égal)
- Encouragements
- Adaptation à l'état d'esprit de la classe (notamment en cas d'excitation ou de fatigue des élèves)
- Porter une vision positive et optimiste sur l'élève

Finalement, d'après les différents discours, nous avons pu comprendre que le manque de bienveillance (dans une situation donnée, lors de laquelle l'enseignant n'a pas trouvé d'autre

solution), ne « détruit » pas l'intégralité de la relation qui a été construite. Ainsi, la communication semble essentielle, tant en amont des difficultés (dire comment on se sent par exemple), qu'après un manque de bienveillance de l'enseignant (communiquer sur les raisons, notamment de manière à développer l'empathie des élèves et à « renouer » le contact, ne pas rester sur un « échec »). Nous retrouvons également l'idée selon laquelle la bienveillance est opposée à une forme de laxisme où l'enseignant serait « impuissant » ou ne devrait pas intervenir face aux difficultés rencontrées. De fait, par le biais du discours de Nadia, nous avons pu comprendre que la bienveillance ne s'oppose pas à ce que l'enseignant se fâche ou intervienne. Nous pensons en effet qu'il est nécessaire de concilier bienveillance et « cadre » pour aider les enseignants face aux difficultés. Nous notons également que les enseignants développent les difficultés rencontrées, les limites à celle-ci, sans toutefois décrire ce que devient la bienveillance en cas de fatigue, d'exaspération. Avec leur définition de la bienveillance, celle-ci n'est applicable que si les enseignants sont en bonnes formes, les élèves assez accommodants, qu'il n'y a pas trop de difficultés, pas trop d'élèves etc. Nous pensons que les réflexions des enseignants ne sont pas suffisamment détaillées quant au devenir de la bienveillance face aux difficultés rencontrées pour être fécondes.

Après avoir mis en évidence les facteurs qui peuvent limiter ou freiner la mise en œuvre de la bienveillance dans le contexte français, nous allons mener la même analyse dans le contexte de San Diego, grâce à l'analyse des propos des enseignants interrogés.

8.6.2. « D'après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego

| Thème 5 : « D'après vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego | | | |
|--|-----------|--|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d'entretiens | Commentaires |
| <p>Cercle vertueux de la bienveillance</p> <p>Prise en compte des émotions</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Vision de la bienveillance, capacité à la percevoir</p> <p>Bienveillance adaptée aux besoins de chacun</p> | Abigail | <p>Je pense à un cercle vertueux. La bienveillance appelle la bienveillance. Mais les émotions humaines sont tellement variées et puissantes dans une classe que c'est une attention quotidienne que l'on doit porter à notre manière d'interagir avec les élèves. Je pense qu'il est primordial de travailler sur comment exprimer et gérer ses émotions. Il m'arrive parfois d'exprimer moi-même mes propres émotions (« ce matin je suis très fatiguée et j'espère réussir à le gérer pour que ça n'impacte pas mon comportement avec vous ») ce qui provoque la plupart du temps à beaucoup de bienveillance de la part de mes élèves envers moi !</p> <p>Si je me rends compte d'un manque de bienveillance que j'ai pu avoir, j'essaie à chaque fois de « réparer » et d'aller voir l'élève après en lui disant que je m'en suis rendue compte tard et que je suis disponible maintenant pour en parler.</p> | <p>1. Le point de vue d'Abigail est très intéressant et apporte une compréhension nouvelle de la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, d'après elle, il existerait un processus bienveillant (cercle vertueux) dans lequel la bienveillance de l'enseignant favoriserait le développement de cette même bienveillance.</p> <p>2. Elle met également en exergue l'importance des émotions dans le cadre de la bienveillance : que ce soit l'expression de celles-ci (tant par l'enseignant que par les élèves), dans leur gestion et dans leur prise en compte dans l'aspect relationnel. Ainsi, l'attention portée aux émotions pourrait faciliter la mise en œuvre de la bienveillance et l'empathie.</p> <p>3. Nous retrouvons, dans son discours, l'importance de la communication lors des difficultés rencontrées. Ainsi, selon elle, communiquer aux élèves les raisons liées au</p> |

| | | | |
|--|--------|--|--|
| | | <p>La bienveillance n'a pas de limite, elle peut être donnée à n'importe qui et n'importe quand. La difficulté c'est quand la personne en face n'est pas en capacité de la recevoir. Je pense notamment à un de mes anciens élèves qui manquait tellement d'estime de lui qu'il ne comprenait pas pourquoi quelqu'un d'autre pouvait avoir un comportement bienveillant et réagissait comme si on l'agressait. Parfois la bienveillance, c'est aussi ne rien faire et laisser à l'autre le temps et l'espace d'être prêt pour la recevoir.</p> | <p>manque de bienveillance, permettrait de préserver (« réparer ») la relation élève – enseignant.</p> <p>4. Enfin, le dernier élément pertinent que nous relevons dans son discours et qui représente une vision nouvelle de la bienveillance concerne la perception de celle-ci par les élèves. Abigail explique ainsi que certains élèves peuvent ne pas être « prêts » à recevoir la bienveillance. Nous comprenons que, par le ressenti personnel de l'élève, il peut y avoir une sorte de rejet de la bienveillance, d'une opposition à celle-ci.</p> <p>5. En lien avec cette idée, nous comprenons, par le biais de son discours, que l'inaction de l'enseignant n'est pas nécessairement un manque d'intérêt ou un manque de bienveillance.</p> |
| <p>Bienveillance développée avec l'expérience</p> <p>Fatigue</p> | Olivia | <p>Je ne pense pas avoir de difficultés à mettre en œuvre la bienveillance. Mais ce n'était pas acquis, ça m'a pris du temps pour apprendre à l'être réellement en toute situation et j'ai donc nécessairement commis des erreurs au cours de ma carrière.</p> | <p>1. Le point de vue d'Olivia nous permet de comprendre que la bienveillance se développe avec l'expérience et que, comme pour tout apprentissage, il peut y avoir des « erreurs » (manque de bienveillance).</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Comportement des élèves</p> <p>Sentiment de honte</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Corriger les erreurs pour « faire mieux »</p> | | <p>Je me souviens de l'exemple d'un jour où je n'avais pas bien dormi, pour une raison ou une autre, je ne me sentais pas moi-même. Un élève en particulier avait du mal à écouter et à attendre son tour pour parler. Je lui ai donné deux avertissements oraux et, la troisième fois, j'ai haussé le ton et lui ai dit de prendre le contrôle de la classe s'il voulait vraiment parler à ce point. J'ai vu qu'il était vraiment gêné et que son corps s'enfonçait sur sa chaise avec honte. Je me suis sentie honteuse et terriblement mal à l'aise d'avoir mis cet enfant dans l'embarras. Le lendemain, je lui ai parlé en privé et lui ai expliqué que je ne me sentais pas bien et que j'étais vraiment fatiguée. Je me suis excusée auprès de lui parce que j'avais élevé la voix et que j'avais l'impression de l'avoir blessé. Il m'a serré dans ses bras (honnêtement, j'ai failli pleurer). Il m'a dit qu'il était désolé de son comportement. Depuis ce jour, il est l'un de mes meilleurs élèves, nous avons une bonne relation. Il n'y a pas de rancune entre nous grâce à cette communication. Je pense que c'est primordial de corriger nos erreurs et de montrer aux élèves que même en tant</p> | <p>2. Elle aborde également les facteurs inhérents à l'enseignant (ici, la fatigue, le sentiment de ne pas être « elle-même ») qui peuvent entraver la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>3. Elle explique toutefois que ce manque de bienveillance n'est pas sans conséquences puisque, dans son cas, cela a entraîné un sentiment de honte. D'après le CNRTL, la « honte » est un « effet d'opprobre entraîné par un fait, une action transgressant une norme éthique ou une convenance (d'un groupe social, d'une société). Cette définition apporte une précision supplémentaire : la bienveillance serait une « norme éthique ou une convenance » qu'il conviendrait de respecter.</p> <p>4. Olivia aborde elle aussi l'importance de la communication, de l'excuse, face à un comportement non bienveillant de manière à préserver la relation entre l'élève et l'enseignant, mais aussi de manière à favoriser la compréhension des actions / attitudes de l'enseignant, de développer l'empathie des élèves.</p> |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|-------|---|---|
| | | <p>qu'enseignant, on peut faire des erreurs, mais qu'il est toujours possible de les corriger et de faire mieux.</p> <p>Pour moi, la seule limite à la bienveillance c'est celle qu'on lui donne !</p> | <p>5. Le dernier point abordé par Olivia permet de montrer toute la complexité de la bienveillance. D'après elle, la limite de la bienveillance est celle donnée par l'individu. Or, l'individu étant un être singulier, cette limite sera donc subjective et différente d'un individu à un autre, ce qui pose le problème déjà souligné d'une notion risquant d'être vidée de son sens.</p> |
| <p>Facteurs personnels</p> <p>Absence de jugement / Pas de manque de respect</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Limites individuelles</p> | Sofia | <p>Je pense que ce n'est pas réellement compliqué de mettre en œuvre la bienveillance dans le sens où, au quotidien, j'arrive à l'être sans trop de difficultés. Mais, oui, il m'arrive aussi d'avoir des jours où je me sens moins bien et où je peux hausser le ton (sans manquer de respect et sans jugement de valeur, juste pour exprimer mon mécontentement). Heureusement, ces moments sont rares et, lorsqu'ils arrivent, je communique toujours avec mes élèves pour qu'ils sachent comment je me sens. Ils font alors souvent preuve d'une grande bienveillance à mon égard. Je les amène à comprendre que tout le monde a des limites</p> | <p>1. Dans le discours de Sofia, nous retrouvons l'idée selon laquelle les facteurs personnels (se sentir « moins bien ») peuvent freiner la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>2. Elle insiste, contrairement aux autres enseignants, sur la nature de ce manque de bienveillance qui ne doit contenir aucun jugement de valeur de l'élève, ne doit pas manquer de respect mais doit davantage viser l'explicitation de la difficulté / du mécontentement.</p> <p>3. Pour elle aussi, la communication permet de favoriser la bienveillance et l'empathie des élèves à l'égard de l'enseignant.</p> |

| | | | |
|---|--------|--|--|
| | | et, pour moi, la limite de la bienveillance est la limite de ce qui est acceptable selon moi. | 4. Finalement, nous retrouvons à nouveau la dimension subjective de la bienveillance et de ses limites qui sont dépendantes de l'individu, de ce qu'il considère comme « acceptable ». |
| <p>La bienveillance en tant que discipline</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Relation de confiance, de respect réciproque</p> <p>Communication avec les parents : « partenariat »</p> <p>Comportement des élèves</p> <p>Accorder de l'importance à chacun tout en considérant le groupe classe</p> | Hannah | <p>La notion de bienveillance est complexe. Je pense que c'est une discipline à part entière et il faut donc du temps pour l'acquérir et la développer. C'est difficile de savoir quand une discussion avec l'élève peut être suffisante ou s'il faut une sanction. Mais, dans tous les cas, je pense que c'est très important de toujours privilégier la voie de la communication, de leur expliquer en quoi ils dépassent nos limites, qu'ils comprennent que nous sommes dans une relation de confiance et de respect mutuel. Je pense que la communication est aussi très importante avec les parents pour créer un vrai partenariat qui va pouvoir aider l'élève.</p> <p>J'ai un exemple de situation qui représente une difficulté pour moi : j'ai, dans ma classe, un enfant qui est très égocentré, qui a du mal à gérer ses émotions et son comportement a un impact sur la classe entière. Je me trouve alors dans une situation où le choix est</p> | <p>1. Le discours d'Hannah se rapproche de celui d'Olivia dans le sens où elle considère que la bienveillance se développe avec l'expérience, qu'il nécessite un apprentissage à part entière.</p> <p>2. Pour elle, la communication est la voie à privilégier en cas de difficulté. Cela permettrait d'explicitier les limites de l'enseignant et d'amener les élèves à comprendre que le respect doit être réciproque.</p> <p>3. Elle aborde également un aspect nouveau de la communication : celle avec les parents qui permettrait d'inclure ces derniers dans la relation pédagogique et de développer un « partenariat » de manière à œuvrer dans un but commun : le progrès des élèves.</p> <p>4. Nous retrouvons dans son discours le même point de vue qu'Abigail : l'inaction de l'enseignant qui permet à l'élève de</p> |

| | | | |
|---|---------------|--|---|
| <p>Limites liées au temps, aux attendus scolaires</p> | | <p>difficile : me concentrer sur l'enfant ou lui laisser de l'espace, lui permettre de souffler et me concentrer sur le reste de la classe. Dans le deuxième cas, ça peut donner l'impression que je m'en fiche, que je manque de bienveillance mais je pense que permettre à l'élève de prendre le temps de se calmer est parfois nécessaire et peut être la forme de bienveillance dont il a besoin. C'est aussi important de montrer que chacun compte mais qu'il faut aussi prendre en compte la classe en tant que groupe pour que tout le monde puisse se sentir inclus et considéré. Parfois, pour répondre aux besoins d'un enfant, un adulte supplémentaire bienveillant et formé est nécessaire pour assurer la sécurité de tous les élèves. Le temps et les attendus en termes d'apprentissage sont en concurrence avec le temps nécessaire pour aider un enfant en difficulté, c'est là pour moi la seule « limite » (si s'en est vraiment une) à la bienveillance.</p> | <p>« souffler » n'est pas un manque de bienveillance mais peut, au contraire, représenter la bienveillance dont l'élève a besoin dans un moment donné. 5. Finalement, le dernier aspect que nous relevons dans son discours est lié aux limites de la bienveillance. En effet, selon elle, les moyens humains alloués et le temps disponible confronté aux attendus scolaires peuvent limiter la bienveillance.</p> |
| <p>Comportement des élèves Bien-être de l'enseignant</p> | <p>Andrea</p> | <p>C'est plutôt simple d'être bienveillante au quotidien mais je peux aussi rencontrer des difficultés face au comportement de certains enfants (quand ils sont très excités ou qu'ils</p> | <p>1. Andrea développe les difficultés qu'elle peut rencontrer face aux facteurs extérieurs (comportement des élèves) qui peuvent freiner sa bienveillance. Elle note toutefois,</p> |

| | | | |
|---|------|---|--|
| Stress | | <p>ne respectent pas les règles par exemple). J'essaie quand même de toujours rester calme et de communiquer avec mes élèves pour éviter que ça ne dégénère. La seule situation dont je me souviens où j'ai vraiment haussé le ton c'est quand un élève en a frappé un autre. Malgré les rappels à la règle, il a recommencé. J'ai alors perdu patience et j'ai haussé le ton, pour la sécurité des autres enfants.</p> <p>Je pense qu'en essayant de vouloir en faire trop, qu'en oubliant notre propre bien-être ou lorsqu'on est trop stressé, on peut parfois être moins bienveillant.</p> | <p>comme les autres enseignants, l'importance de la communication.</p> <p>2. Nous trouvons intéressant qu'elle exprime, en tant que frein à la bienveillance, le sentiment de mal-être de l'enseignant. En effet, nous comprenons que, pour pouvoir être bienveillant, il est nécessaire que l'enseignant considère son propre bien-être.</p> |
| <p>Vision de l'enseignant en tant qu'individu</p> <p>Comportement des élèves</p> <p>Manque de soutien de la part des parents</p> <p>Bien-être de l'enseignant</p> | Liam | <p>L'enseignant que je suis dans la salle de classe ne s'écarte pas de ce que je suis en tant que personne. Cette liberté créative a permis à ma bienveillance de devenir plus facile avec l'expérience. Au début, j'ai rencontré des difficultés et ce n'est qu'au cours de ma troisième année d'enseignement que ma bienveillance est devenue effective dans ma pratique.</p> <p>Au cours de ma deuxième année d'enseignement, j'ai eu trois élèves extrêmement irrespectueux en classe. Les</p> | <p>1. Le discours de Liam met en avant une vision particulière de l'enseignant qui serait avant tout un individu et que, la manière d'être de l'enseignant, provient de la manière d'être de l'individu en dehors de la classe.</p> <p>2. Il exprime lui aussi le fait que la bienveillance est une compétence qui se développe avec l'expérience.</p> <p>3. Nous comprenons, par le biais de son discours, que le bien-être de l'enseignant est</p> |

| | | | |
|---|------------------|---|--|
| | | <p>parents ne me soutenaient pas. Je faisais de mon mieux pour être juste et pour aider ces élèves. J'en ai oublié mon propre bien-être, j'ai mis de côté de ce que je ressentais, j'ai repoussé mes limites. Cette situation m'a conduite à l'hôpital à deux reprises parce qu'elle était devenue éprouvante sur le plan émotionnel et physique.</p> <p>Aujourd'hui, j'en ai tiré une leçon : pour ne pas entraver la bienveillance il ne faut pas prendre les choses personnellement. Lorsqu'un élève se comporte mal, qu'il y a des difficultés, elles ne sont pas adressées à ma personne directement et ont souvent des causes profondes que je ne maîtrise pas. Je fais alors de mon mieux tout en préservant mon propre bien-être.</p> | <p>primordial puisque, en « repoussant [ses] limites », en délaissant son propre bien-être, les situations difficiles peuvent avoir un impact réel sur l'enseignant, tant « sur le plan émotionnel » que « physique ». L'emploi de l'adjectif « éprouvant », défini par le CNRTL comme « Qui est pénible, difficile à supporter, physiquement et moralement » confirme cette idée.</p> |
| <p>Vision de l'enseignant</p> <p>Facteurs inhérents à l'individu</p> <p>Manque de patience / Irritabilité</p> | <p>Sebastian</p> | <p>La bienveillance fait partie de moi et de ma pratique. Je suis, en classe comme enseignant, comme à l'extérieur en tant qu'individu. Je ne pense donc pas que ce soit trop difficile d'être bienveillant. Je ne vois pas d'exemple marquant mais oui, en tant que personne on a tous des moments où on est fatigué, où on a des problèmes personnels, des préoccupations, où on se sent moins bien</p> | <p>1. Le point de vue de Sebastian se rapproche de celui de Liam dans sa vision de l'enseignant en tant qu'individu.</p> <p>2. Nous relevons, dans son discours, des facteurs inhérents à l'enseignant (fatigue, problèmes personnels, préoccupations, se sentir « moins bien ») en tant que freins à la bienveillance. De fait, selon lui, ces ressentis</p> |

| | | | |
|--|-------------|---|---|
| <p>Importance de la communication</p> <p>Empathie</p> | | <p>et où va donc avoir moins de patience, être plus irritables et donc avoir moins de patience face à certains comportements. Je fais de mon mieux pour ne pas le faire subir à mes élèves mais cela peut arriver que je hausse le ton avec eux. Dans ce cas, je m'excuse toujours auprès d'eux et leur explique les raisons qui m'ont poussé à hausser le ton. Je leur explique que nous sommes tous humains, que nous ressentons tous des choses et que nous pouvons donc tous commettre des erreurs. J'insiste d'ailleurs beaucoup sur ces temps d'échanges qui permettent à chacun de s'exprimer (y compris moi), j'encourage chacun à dire comment il se sent pour que les autres puissent faire preuve d'empathie et développer leur propre bienveillance.</p> | <p>personnels peuvent conduire à une irritabilité et à un manque de patiences qui peuvent amener un manque de bienveillance.</p> <p>3. Il note, lui aussi, l'importance de la communication dans le cadre de ces difficultés, mais également en dehors (« dire comment on se sent »).</p> <p>4. Nous trouvons, dans son discours, une notion nouvelle : la communication avec les élèves permettrait de développer leur empathie. Définie par le CNRTL comme étant la « capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve », nous pensons que cette compétence est essentielle dans le cadre d'une relation bienveillante.</p> |
| <p>L'élève au centre</p> <p>Considération / Attention / Respect / Motivation</p> <p>Encouragements / Valorisation</p> <p>Relation positive</p> | <p>Lucy</p> | <p>Je pense que lorsque mes élèves sont au centre de ce que je fais, je peux facilement mettre en œuvre la bienveillance parce que je les considère, je leur prête toute mon attention, je les respecte, les motive en trouvant des choses qui les intéressent. Je les encourage et les valorise beaucoup aussi. Je pense que la relation positive que je construis avec eux, ma manière d'être juste et</p> | <p>1. Lucy développe une vision très positive de la bienveillance qui résulterait d'une vision de l'élève « au centre » (que nous retrouvons chez Meirieu, 2017).</p> <p>2. Ainsi, la bienveillance pourrait être mise en œuvre grâce à l'attitude de l'enseignant (considération des élèves, attention, respect, motivation, encouragements, valorisation,</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Attitude juste</p> <p>Difficultés liées à des facteurs personnels</p> <p>Importance de la communication</p> | | <p>respectueuse avec eux tout comme ils le sont avec moi contribue à ma bienveillance. Je pense que la bienveillance va dans les deux sens et c'est ce que j'inculque au quotidien à mes élèves. Je donne le meilleur de moi-même pour eux. Les seules difficultés sont celles qui peuvent me concerner : quand je me sens moins bien ou que j'ai des difficultés personnelles, je peux manquer de patience ou être plus irritable, prendre les choses plus à cœur ou plus personnellement. Mais je communique ces difficultés (sans entrer dans les détails) avec mes élèves pour qu'ils puissent me comprendre et que ça n'engendre pas d'incompréhensions, que ça n'abîme pas notre relation.</p> | <p>attitude juste), mais aussi par le biais d'une relation positive avec les élèves.</p> <p>3. Nous trouvons un point pertinent dans son discours : la bienveillance doit être inculquée aux élèves et doit être réciproque pour pouvoir être mise en œuvre de manière efficiente. Les points 2 et 3 se rapprochent de la pensée de Noddings (1984), notamment concernant les notions de <i>modeling</i>, de <i>practice</i> et de la confirmation.</p> <p>4. Les limites à la bienveillance citées par Lucy sont celles que nous avons observées précédemment et inhérentes à l'individu.</p> <p>5. Nous retrouvons également dans son discours l'importance de la communication vue ici comme moyen d'expliquer les difficultés de l'enseignant, de ne pas « abîmer » la relation.</p> |
|--|--|--|--|

Nous avons constaté, par le biais de l'analyse des discours des enseignants de San Diego (Cf. annexe 9, p. 782), qu'ils portent une vision très positive liée à la bienveillance et ne citent que peu de limites ou de freins à celle-ci. Ils détaillent davantage les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, les attitudes qui permettent de la favoriser. Nous avons relevé, comme pour les enseignants français, des facteurs inhérents à l'individu et d'autres, extérieurs, qui peuvent freiner ou limiter la bienveillance. Nous présentons ces résultats sous forme d'un tableau de synthèse.

*7.6.2.1. Limites et freins à la bienveillance – Synthèse
(enseignants de San Diego)*

| ➤ Limites et freins à la bienveillance – Synthèse (enseignants de San Diego) | |
|---|---|
| Facteurs extérieurs sur lesquels l'enseignant n'a pas de contrôle | Facteurs inhérents à l'individu |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comportement des élèves <ul style="list-style-type: none"> ○ Non-respect des règles ○ Excitation ○ Violence ○ Manque d'écoute ○ Egocentrisme ○ Difficultés dans la gestion de leurs émotions ○ Manque de respect - Elèves qui ne seraient pas en capacité de recevoir la bienveillance (dans l'exemple d'Abigail, par manque d'estime de soi) - Manque de moyens humains - Temps (dichotomie entre le temps nécessaire aux apprentissages et le temps nécessaire pour aider les enfants en difficulté). - Attendus scolaires - Manque de soutien des parents | <ul style="list-style-type: none"> - Oublier son propre bien-être - Repousser ses propres limites - Stress - Manque d'expérience (la bienveillance nécessite un apprentissage, en tant que discipline) - Fatigue - Difficultés personnelles - Préoccupations - Se sentir « moins bien » - Sentiment de ne pas être soi-même - Limite à la bienveillance : celle que l'individu lui donne (Olivia) - Limite de ce que l'individu considère comme acceptable |

Nous retrouvons également, dans leurs discours, des conséquences liées aux difficultés rencontrées et qui peuvent avoir un impact sur leur bienveillance :

- Manque de patience
- Irritabilité

- Prendre les choses à cœur / personnellement
- Sentiment de honte, de malaise

Les enseignants interrogés ont tous développé des pistes de réflexion qui permettraient de limiter le manque de bienveillance, de prévenir les situations difficiles :

- Développer une relation positive, de confiance et de respect mutuel
- Communiquer avec les parents pour développer un partenariat dans le but d'aider les élèves
- Considérer les élèves en tant qu'individus au sein d'un groupe
- Cercle vertueux : la bienveillance appelle la bienveillance (Abigail)
- Attention portée aux interactions avec les élèves
- Expression et prise en compte des émotions de chacun (y compris de l'enseignant)
- La communication amène la bienveillance des élèves envers l'enseignant
- « Réparer » le manque de bienveillance pour préserver la relation
- Communiquer sur le manque de bienveillance pour renforcer la relation, montrer que l'enseignant en tant qu'individu peut commettre des erreurs
- Mettre en œuvre de la bienveillance dont l'élève a besoin : « Parfois la bienveillance, c'est aussi ne rien faire et laisser à l'autre le temps et l'espace d'être prêt pour la recevoir. » (Abigail)
- Rester calme et communiquer
- Valoriser et encourager les élèves
- Développer une attitude juste et respectueuse
- Favoriser la bienveillance réciproque
- Développer l'empathie des élèves

Finalement, nous constatons que les enseignants de San Diego semblent porter une vision davantage optimiste et bienveillante sur la bienveillance. Même s'ils peuvent eux aussi rencontrer des difficultés, être confrontés à des situations qui entravent la mise en œuvre de la bienveillance, ils ne s'attardent pas sur les aspects négatifs et développent davantage l'attitude de l'enseignant bienveillant et les facteurs qui peuvent prévenir le manque de bienveillance. Nous retrouvons, de manière encore plus développée que chez les enseignants français, l'importance de la communication au sein de la relation entre élèves et enseignant.

De fait, la communication permettrait de prévenir les freins à la bienveillance, d'exprimer et de prendre en considération les émotions de chacun, de s'excuser si un manque de bienveillance a pu survenir, mais aussi, et c'est là une notion nouvelle, de développer l'empathie des élèves.

8.6.3. « Facilité » de mise en œuvre de la bienveillance dans la pratique professionnelle personnelle et éventuels freins – Synthèse

- Dans cette partie, nous avons pu comprendre que la notion de bienveillance est encore plus complexe et qu'elle ne résulte pas uniquement de la volonté (ou non) d'être bienveillant. En effet, en situation de classe quotidienne, la bienveillance peut venir se heurter à des difficultés, à des situations qui peuvent en freiner la mise en œuvre. De fait, nous comprenons ici que l'aspect humain de l'enseignant, considéré en tant qu'individu, joue également un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la bienveillance puisque celle-ci est liée à ses propres ressentis et à ses perceptions.
- Les enseignants ont mis en exergue, dans cette partie, deux types de conceptions de la bienveillance : l'une où celle-ci correspond à une posture, des gestes et outils professionnels précis et, l'autre qui, comme le « charisme », ou « l'autorité naturelle » renverrait à une sorte de qualité du sujet, qui ne s'apprendrait pas, ou alors par « l'expérience », sans toutefois être développée davantage par les enseignants interrogés (comment ? de quelle manière ?).
- Nous constatons également que les difficultés rencontrées peuvent être de deux types : des difficultés extérieures, sur lesquelles l'enseignant n'a pas de contrôle (c'est-à-dire tous les aspects liés aux individus-élèves, au fonctionnement de l'institution scolaire, aux relations entre partenaires) et les difficultés inhérentes à l'enseignant (c'est-à-dire liées à sa propre personne, à son vécu et ressenti personnel).
- Nous relevons également l'idée selon laquelle le manque de bienveillance dont peuvent faire preuve les enseignants peut avoir un impact sur ces derniers. En effet, nous avons constaté des effets négatifs du manque de bienveillance exercé :

frustration, sentiment d'impuissance, stress, sentiment de peine, découragement, sentiment de regret, etc. Dans certains discours, ce manque de bienveillance peut même conduire l'enseignant à ressentir une forme de mal-être qui pourrait conduire au burnout.

- Nous trouvons cependant, dans leurs discours, des pistes intéressantes (développées à la suite) à explorer afin de limiter les situations difficiles qui conduisent au manque de bienveillance. Ces pistes explorent tant l'aspect professionnel (attitudes, gestes, posture de l'enseignant), que l'aspect relationnel avec les élèves et les partenaires.
- Nous retrouvons ici l'importance de ne pas voir la bienveillance comme une forme de laxisme mais comme un outil qui permet d'inclure un cadre, des règles et de l'exigence dans sa mise en œuvre.
- Nous relevons également l'importance de la communication qui permettrait de prévenir les freins à la bienveillance, d'exprimer et de prendre en considération les émotions de chacun, de s'excuser si un manque de bienveillance a pu survenir, mais aussi, et c'est là une notion nouvelle, de développer l'empathie des élèves. Cette idée, développée par quelques enseignants français, et très présente dans le discours des enseignants de San Diego.
- Nous relevons que, dans le discours des enseignants de San Diego, seuls quelques freins à la bienveillance sont abordés ; ils développent davantage une vision positive de la bienveillance et de sa mise en œuvre et détaillent davantage les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, les attitudes qui permettent de la favoriser.
- Finalement, il nous semble important de préciser ici une idée que nous retrouvons dans les deux populations : pour permettre la mise en œuvre de la bienveillance, il est essentiel, pour l'enseignant, de ne pas oublier son propre bien-être, de faire preuve de bienveillance envers soi-même pour ensuite pouvoir être bienveillant envers les autres.

8.7. Qualité de la relation entre enseignant et élèves

Lors des entretiens, nous avons demandé aux enseignants d'estimer la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Certains enseignants ont choisi de simplement quantifier celles-ci avec un adjectif « bonnes » / « très bonnes » (9 enseignants sur 30) tandis que d'autres ont explicité leur pensée et ont détaillé cette relation. Nous notons toutes les réponses apportées mais nous ne commenterons que celles qui ont été détaillées afin de comprendre ce que sous-entend la relation élève – enseignant.

8.7.1. Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants français

| Thème 6 : Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants français | | |
|---|---|---|
| Répondant | Terme employé | Commentaires |
| Louise | Très bonnes | |
| Alice | Bonnes | |
| Sylvie | Bonnes | |
| Marie | Très bonnes | |
| Camille | Bonnes, je suis très attachée à eux. Je veux qu'ils soient heureux de venir en classe, qu'ils s'y sentent bien et qu'ils apprennent dans de bonnes conditions. | La relation de Camille avec ses élèves aborde différents aspects : 1. Elle traduit un sentiment d'attachement vis-à-vis de ses élèves, c'est-à-dire qu'elle entretient, avec eux, un lien affectif, qui fait, pour elle, partie de la relation enseignant – élève. 2. Par le biais de la relation, elle vise le bonheur de ses élèves, leur bien-être. 3. La relation vise à développer les conditions nécessaires à l'apprentissage. Notons la proximité de la conception de la bienveillance avec l'étymologie de bienveillance « vouloir le bien » |
| Juliette | Bonnes, bienveillantes, stimulantes | |

| | | |
|-----------|---|---|
| Jeanne | Bonnes, retours positifs par les familles et les élèves qui sont contents de revenir dans ma classe ou d'y rester. | Jeanne estime la qualité de la relation du point de vue des retours extérieurs qui lui sont faits. Nous trouvons intéressant qu'elle ne considère pas uniquement son propre point de vue. |
| Tania | Très bonnes | |
| Zoé | Je suis à l'écoute, j'évite au maximum d'entrer en conflit avec eux, de crier. J'essaie aussi d'échanger avec eux sur leur vie, qu'ils puissent se confier si besoin et pas que sur l'école. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Zoé développe sa relation avec ses élèves par le biais d'une attitude attentive et positive (qui n'entre pas en « conflit »). 2. Nous trouvons intéressant qu'elle ne considère pas uniquement l'élève, mais l'individu dans son intégralité, y compris en dehors de la classe. |
| Christine | Relation de confiance | La confiance est définie comme étant une « Croyance spontanée ou acquise en la valeur morale, affective, professionnelle... d'une personne, qui fait que l'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison ou incompétence. » (CNRTL). Nous comprenons donc que la confiance implique un lien profond et développé entre l'élève et l'enseignant |
| Nathalie | Très bonnes et je suis très proche d'eux assurant tous les services et étant la seule adulte de l'école (hors présence de l'AESH). J'aime cette relation avec mes élèves. | Nathalie aborde l'idée de proximité (empathie ?) entre l'enseignant et ses élèves. Etant la seule adulte de son école (classe unique), elle représente la figure de référence pour les élèves. |
| Sabine | Je suis à leur écoute , nous essayons de passer des moments amusants et complices , je ne laisse personne dans l'échec total. Les relations sont respectueuses dans les deux sens . | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pour Sabine, la relation se construit au travers de l'« écoute », de l'attention portée à tous les élèves. 2. La notion de « complicité » sous-entend une « entente secrète (ou tacite) entre deux ou plusieurs personnes » (CNRTL). Cette formulation insiste sur la notion d'« entente », rarement évoquée. Nous comprenons aussi ici que la relation peut être tacite et n'est pas nécessairement exprimée formellement. 3. La relation implique un respect réciproque. 4. Notons ici le côté ludique rarement avancé (« amusants »). Souvent l'idée de travail, de sérieux est mise en avant, sans tenir compte de l'importance du jeu dans la mise au travail, et du plaisir dans l'engagement. (Maricopa Center for Learning and Instruction, 1999 ; Jubiebo et Durnford, 2000 ; Bartholomew et al., 2001 ; Garris, Ahlers et Driskell, 2002 ; Shaftel, Pass et Schnabel, 2005) |

| | | |
|-----------|--|---|
| Lola | Très bonnes. Je les apprécie beaucoup et ils me le rendent bien. | <p>1. L'idée d'apprécier les élèves est plus complexe que le simple ressenti d'un sentiment puisque cela implique de « porter un jugement favorable sur une personne, en reconnaître la valeur, la qualité, l'importance » (CNRTL). Nous comprenons donc que la relation de Lola avec ses élèves est basée sur une vision positive de ces derniers.</p> <p>2. Nous relevons également la notion de réciprocité dans le discours de Lola.</p> |
| Coralie | Complices, équilibrées, saines | <p>1. Nous retrouvons, dans les notions citées par Coralie, l'idée de complicité évoquée précédemment par Sabine.</p> <p>2. L'idée de relations « équilibrées » sous-entend un « état du cœur et de l'esprit quand aucun trouble intérieur ou extérieur ne gêne leur fonctionnement normal » (CNRTL). Retenons ici l'absence de trouble.</p> <p>3. L'emploi du terme « saines » renvoie quant à lui à une relation qui « contribue au bon équilibre affectif et mental ». Nous comprenons donc que les relations entre l'enseignant et les élèves contribuent au bien-être de tous les individus.</p> |
| Aurélie | Une belle relation de partage et d' encouragement . | <p>1. La vision d'Aurélie, par l'emploi de l'idée de partage, sous-entend une communication, le fait d'associer les élèves à la relation.</p> <p>2. Nous relevons également la présence de la notion d'encouragement qui, comme nous l'avons vu précédemment, est étroitement liée à celle de bienveillance.</p> |
| Véronique | Incroyable car beaucoup de respect mutuel et de confiance. | <p>1. Véronique explique que sa relation avec ses élèves est « incroyable », c'est-à-dire qu'elle dépasse le cadre ordinaire.</p> <p>2. Elle se rapproche du discours de Sabine dans l'idée d'un respect réciproque.</p> <p>3. Nous retrouvons également la notion de confiance, évoquée précédemment par Christine.</p> |
| Pierre | Très bonnes | |
| Nadia | J'ai des relations simples basées sur la confiance que je leur donne sans limite . Je leur apprend à garder cette confiance. Je suis garante de l' autorité et ce n'est pas contesté. | <p>1. Nadia évoque, comme Christine et Véronique, la notion de confiance au sein de la relation. Elle ajoute cependant l'idée d'une absence de limite dans cette confiance (qui sous-entendrait qu'aucune situation ne peut briser cette confiance qu'elle leur accorde).</p> |

| | | |
|----------|--|---|
| | L'ambiance est chaleureuse et joyeuse . Je mise beaucoup sur la justice et le dialogue . | <p>2. Sa description nous permet de comprendre qu'ici l'autorité se conjugue à la confiance envers les élèves, elle n'est donc pas incompatible avec le développement d'une relation positive avec les élèves.</p> <p>3. La notion de relation « chaleureuse », définie comme « Qui est plein d'ardeur, passionné, qui manifeste de la sympathie, de l'affection, cordial, qui émeut ». Nous comprenons donc que la relation de Nadia avec ses élèves est plus développée qu'une simple relation professionnelle puisqu'elle prend en compte l'affect, la passion.</p> <p>4. L'idée de joie souligne le plaisir, le contentement. Elle implique de favoriser le bien-être, le bonheur des élèves.</p> <p>5. Enfin, Nadia explique que la relation qu'elle développe repose sur le dialogue (dont nous avons déjà vu l'importance précédemment) et la justice.</p> |
| Thomas | Respectueuses. Je ne suis ni leur copain ni leur père. Le message est clairement énoncé en début d'année. | Dans la description de Thomas, nous retrouvons la notion de respect des élèves à son égard et d'une posture strictement professionnelle. Pas d'affect évoqué ou sous-entendu ici. |
| Brigitte | Des relations professionnelles bienveillantes | Brigitte rejoint le discours de Thomas quant aux relations professionnelles. Elle n'énonce cependant pas ce qu'incluent ou excluent ces relations. |
| Fanny | Ma priorité est d'instaurer un climat de classe serein et apaisé . Mes élèves sont en confiance, ils savent que je suis à leur écoute . Ils connaissent les règles de vie en classe et savent qu'il faut les respecter. | <p>1. D'après Fanny, les relations entretenues ont un impact sur le climat de classe, au sens où elles visent la sérénité et l'apaisement, notions rarement citées.</p> <p>2. Elle rejoint Christine, Véronique et Nadia sur l'aspect de la confiance qui est exprimé ici du point de vue des élèves (ils « sont en confiance »).</p> <p>3. Nous trouvons, dans son discours, la présence de règles qui seraient donc compatibles avec le développement d'une relation positive avec les élèves.</p> |
| Astride | Bonnes | |
| Sophie | Je l'espère plutôt bonnes à mon sens. Nous prenons du temps pour rire, parler, jouer , faire un câlin si besoin. Ils sont petits et ont besoin de ces moments hors | 1. Sophie exprime une certaine réserve (« je l'espère ») qui nous semble pertinente puisque la perception de la qualité de la relation est subjective et dépendante de la vision de l'individu. |

| | | |
|------------|---|---|
| | apprentissage, car pour bien apprendre il faut d'abord être bien dans ses baskets. | <p>2. Elle explicite également les actions, les attitudes, qui permettent de développer une relation positive. Notons que Sabine prend véritablement en compte le développement de l'enfant et ses besoins de plaisir (rire) (Snyders, G., 2008), de jeu (Sauvé, L. et al., 2007), d'enveloppement affectif (câlin).</p> <p>3. Nous relevons enfin sa vision positive du bien-être des élèves qui serait la condition nécessaire à l'apprentissage.</p> |
| Josiane | Très bonnes, ils sont heureux de venir à l'école, certains disent qu'ils préfèrent l'école que les vacances. | Josiane considère la qualité de la relation de son point de vue, mais aussi du point de vue de ses élèves qui expriment leur bonheur à l'école. |
| Rose | Plutôt très bonnes en général, chaleureuses , ils sentent que j'aime être en classe et que je m'implique (par exemple par le biais de projets) et cela les motive. | <p>1. Nous retrouvons, dans le discours de Rose, l'idée d'une relation chaleureuse évoquée précédemment par Nadia.</p> <p>2. D'après elle, son attitude et son implication personnelle permettraient de motiver les élèves.</p> |
| Bernadette | Bonnes | |
| Marine | Je n'ai pas d'enfant à moi mais, j'ai 26 petits dont j'ai la charge durant la journée : on se respecte beaucoup, on rigole beaucoup, on apprend , on se fâche parfois, on se remercie , on se console ... | <p>1. Nous trouvons intéressant que Marine confronte sa relation avec ses élèves à sa vie personnelle. Nous comprenons par-là qu'il n'est pas nécessaire d'avoir soi-même des enfants pour pouvoir s'occuper de ceux de la classe, pour développer de bonnes relations avec eux. Nous pouvons également nous questionner sur la vision <i>maternante</i> que Marion a de ses élèves, qu'elle considérerait comme ses propres enfants « j'ai 26 petits »</p> <p>2. Nous retrouvons la notion de respect réciproque évoquée précédemment par plusieurs enseignants.</p> <p>3. Nous relevons également que, dans toutes les actions décrites, Marine tend à inclure tant ses élèves qu'elle-même.</p> <p>4. Nous retrouvons la dimension du ludique, du plaisir « on rigole », de la politesse, du réconfort « on se console », qui correspond à une prise en compte de la spécificité du développement psychologique de l'enfant.</p> |
| Aurore | Plutôt bonnes. Exigeante mais à l' écoute et je donne beaucoup d'importance au développement de la confiance en soi | 1. D'après Aurore, et comme nous l'avons vu précédemment, la notion d'exigence est compatible avec le développement d'une relation positive. |

| | | |
|--------|--|---|
| | | Notons que l'« exigence » est ici tempérée par l'« écoute ». 2. Nous relevons également l'importance d'une compétence socio-émotionnelle des élèves (ici, la confiance en soi), dans le cadre de cette relation. |
| Aude | Bonnes | |
| Marion | J'aimerais juste leur donner le goût de l'école, je veux qu'ils soient contents de venir le matin. | Marion n'explique pas la qualité de sa relation avec ses élèves mais insiste davantage sur les notions qu'elle souhaite transmettre (« goût de l'école », idée de bonheur). |

8.7.2. Qualité de la relation entre enseignant et élèves français – Synthèse

Ainsi, en synthèse, nous observons dans les discours des enseignants que la qualité de leur relation avec leurs élèves peut avoir un impact sur l'élève, sur les apprentissages et peut être traduite et perçue de différentes manières :

| Qualité de la relation entre enseignant et élèves français – Synthèse | | | |
|---|--|--|--|
| | Sur l'élève | Sur les apprentissages | Traduction / Perception |
| Camille | Vise le bonheur et le bien-être des élèves. | Permet de développer les conditions nécessaires à l'apprentissage. | La relation comme lien affectif, traduite par un sentiment d'attachement. |
| Jeanne | | | La qualité de la relation perçue d'un point de vue extérieur (familles et élèves) |
| Zoé | Prise en compte de l'élève en tant qu'individu, notamment en-dehors du cadre de la classe. | | Attitude attentive et positive de l'enseignant |
| Christine | | | Lien profond « de confiance » |
| Nathalie | | | Proximité entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant comme « référence » |
| Sabine | « Passer des moments amusants » | | Ecoute / Attention Complicité / « entente » tacite ou informelle. Respect réciproque |
| Lola | | | « Apprécier » les élèves. Vision positive des élèves. |

| | | | |
|-----------|--|---|---|
| | | | Relation réciproque. |
| Coralie | Absence de trouble Bien-être | | Complicité |
| Aurélie | L'élève est associé à la relation | | Partage / Communication Encouragement |
| Véronique | | | Respect réciproque Confiance |
| Nadia | Joie : bien-être / bonheur | | Confiance « sans limite » Autorité de l'enseignant Relation comprenant de l'affect, de la passion (« chaleureuse ») Dialogue Justice |
| Thomas | Respect de l'enseignant | | Posture professionnelle |
| Brigitte | | | Relations professionnelles |
| Fanny | Sérénité / Apaisement Les élèves « sont en confiance » | | Présence de règles |
| Sophie | Bien-être | Le bien-être comme condition à l'apprentissage. | Prise en compte du développement et des besoins des enfants (plaisir, jeu, enveloppement affectif). |
| Josiane | Bonheur | | |
| Rose | Motivation des élèves par l'implication de l'enseignant. | | Relation chaleureuse |
| Marine | Inclusion des élèves (autant que de l'enseignant : « on ») Plaisir | | Considère les élèves comme ses propres enfants. Respect réciproque. Prise en compte des spécificités de l'enfants. |
| Aurore | Confiance en soi | | Exigence, tempérée par l'écoute. |
| Marion | Bonheur | | Transmission de notions (« goût de l'école »). |

Par le biais de l'analyse des discours, nous constatons que l'ensemble des enseignants interrogés traduit une vision positive de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous relevons toutefois que la nature de celles-ci, de ce qu'elles sous-entendent, est lié à l'individu enseignant et donc à sa subjectivité. Ainsi, les relations peuvent se limiter à un sens

strictement professionnel (comme chez Brigitte et Thomas) ou impliquer l'affect de l'enseignant, dépasser le cadre d'une relation purement professionnelle.

- Visées de la relation entre enseignants et élèves :

| | |
|--|---|
| Effet sur les apprentissages | 2 |
| Bonheur | 4 |
| Bien-être | 4 |
| Bien-être condition de l'apprentissage | 3 |
| Prise en compte de la spécificité de l'enfant et de ses besoins de plaisir | 3 |
| Sentiment d'appartenance | 1 |
| L'enfant en tant qu'être singulier et global | 3 |
| Absence de trouble | 1 |
| Sérénité, apaisement | 1 |
| Confiance | 1 |
| Confiance en soi | 1 |
| Motivation | 1 |

- Attitudes et gestes professionnels :

| | |
|--|---|
| Attention portée aux élèves ; lien de confiance | 2 |
| Ecoute | 4 |
| Relations chaleureuses, passion | 2 |
| Lien affectif | 3 |
| Réponses aux besoins de l'enfant (dont affectif) | 1 |
| Relation maternelle | 1 |
| Communication et dialogue, proximité, complicité | 2 |
| Encouragement des élèves | 1 |
| Vision positive des élèves | 1 |
| N'exclut pas l'exigence | 1 |
| Règles et respect réciproque | 3 |
| Respect envers l'enseignants | 1 |

En conclusion, nous trouvons surprenant que l'effet sur les apprentissages ne soit abordé que par 2 enseignants. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la relation entre l'enseignant et ses élèves a un impact important sur les élèves et leurs apprentissages. En ce

sens, la notion de motivation nous semble également centrale alors qu'elle n'est citée ici qu'une seule fois. Il en est de même pour la notion de confiance en soi qui, comme nous l'avons vu précédemment, est liée (pour les élèves), à la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

Nous regrettons que cette notion ne soit pas davantage représentée dans le discours des enseignants. Nous sommes cependant positivement surpris de l'occurrence des notions de bonheur et de bien-être qui sont toutes deux citées par 4 enseignants. Nous trouvons également ici une idée qui nous semble intéressante et avec laquelle nous sommes en accord : le bien-être des élèves est essentiel à l'apprentissage. Cette idée sous-entend que l'apprentissage ne peut pas être optimal si les conditions du bien-être de l'élève ne sont pas réunies. Ainsi, le bien-être devient condition à l'apprentissage. Nous relevons enfin la présence, pour respectivement 3 enseignants, de l'idée selon laquelle l'enfant n'est pas seulement un élève mais aussi un individu singulier et global dont l'enseignant doit considérer les spécificités. Cette idée nous semble particulièrement pertinente puisque nous pensons que le vécu personnel et scolaire de l'enfant sont étroitement liés et ont donc nécessairement un impact l'un sur l'autre. Nous pensons qu'une vision unique de l'enfant-élève serait une vision limitante et incomplète ne permettant pas de considérer l'enfant dans sa singularité et ne permettrait donc pas de prendre en compte ses besoins réels.

En ce qui concerne les attitudes et gestes professionnels, nous retrouvons des notions déjà évoquées précédemment et dont nous montrions l'importance : l'écoute, l'attention, le lien de confiance, de respect réciproque. Nous regrettons que les notions d'encouragement, la vision positive des élèves, d'exigence, de réponse aux besoins des élèves ne soient pas davantage représentées alors qu'elles sont étroitement reliées et essentielles à une pratique bienveillante. Nous sommes surpris par l'idée d'une relation maternelle évoquée ici par une enseignante et qui nous semble dépasser le simple cadre de l'enseignement. Cette idée nous permet de nous interroger sur le lien affectif (cité par 3 enseignants) et ses « limites » professionnelles. Nous sommes également surpris par la notion de respect envers l'enseignant abordée par un enseignant dans un sens unilatéral. Cette idée nous semble opposée à la bienveillance puisque celle-ci requière une réciprocité et semble davantage se rapprocher d'une vision « ancienne » de l'enseignant en tant que supérieur à l'élève. Nous pensons enfin que les notions de communication et de dialogue (citées par 2 enseignants) sont centrales

dans une pratique bienveillante puisqu'elles permettent de considérer l'élève, de prendre en compte ses besoins, de développer une relation positive qui impactera positivement les apprentissages de ceux-ci, mais aussi leur motivation, leur confiance en soi et donc leur bien-être.

8.7.3. Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants de San Diego

| Thème 6 : Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Enseignants de San Diego | | |
|---|---|---|
| Répondant | Terme employé | Commentaires |
| Abigail | C'est une relation de confiance et de respect réciproque . | La relation d'Abigail avec ses élèves semble être une relation positive qui implique une réciprocité : la confiance et le respect ne sont pas exprimés unilatéralement. |
| Olivia | Je pense que j'ai une relation positive et respectueuse avec mes élèves | Olivia décrit elle aussi une relation positive et rejoint Abigail sur l'aspect respectueux (de sa part) de cette relation. |
| Sofia | Bonnes | |
| Hannah | Je pense avoir des relations bienveillantes avec eux. Je leur enseigne tout en les encourageant à être eux-mêmes . | 1. Hannah emploie le terme de relations « bienveillantes ». Bien qu'intéressant, nous pensons que cela manque de précisions pour pouvoir comprendre ce qu'elle sous-entend, ce qu'elle inclut dans cette relation. 2. Ici la relation vise à ce que l'enfant soit « lui-même ». Notons la nouveauté de cette formulation : il s'agit de les encourager à être soi, à exprimer leur véritable nature. |
| Andrea | J'ai une bonne relation avec mes élèves. J'ai une salle de classe organisée de manière à me permettre de me centrer sur l'enfant. Les élèves sont engagés et heureux, actifs mais de manière structurée . J'ai des routines très structurées pour que les élèves sachent à quoi s'attendre chaque jour. Je suis également une personne joyeuse , les | 1. Le discours d'Andrea traduit une relation positive avec ses élèves. Nous comprenons que toute sa pratique est organisée de manière à lui permettre d'être attentive « centrée sur l'enfant ». 2. Nous relevons également la structuration de son organisation qui permet de sécuriser les élèves, de ne pas les confronter à l'imprévu. |

| | | |
|-----------|---|---|
| | enfants sont donc toujours accueillis avec le sourire le matin. | <p>3. Andrea implique l'importance de son côté « joyeux », apportant du plaisir, du contentement à l'enfant, dont elle souligne l'importance. La spécificité du développement de l'enfant, la nécessité du plaisir pour lui, est prise en compte.</p> <p>4. Elle pointe la notion d'engagement, d'activité de l'enfant, dont on sait l'importance dans l'apprentissage (Barbeau et al., 1997).</p> |
| Liam | J'ai une relation de respect et de responsabilité réciproque. Nous sommes responsables du bien-être des uns et des autres. | <p>1. Liam rejoint le discours d'Abigail et d'Olivia sur l'aspect réciproque du respect.</p> <p>2. Il ajoute à cela l'idée d'une responsabilité : chacun serait responsable de favoriser le bien-être des autres. Nous trouvons cette idée intéressante dans le sens où elle implique réellement tous les acteurs dans la relation.</p> <p>3. La notion de responsabilité, répétée 2 fois, est mise en exergue également dans un sens plus large, accentuant le côté « sérieux », mais qui ne s'applique pas forcément de manière pertinente à des enfants. (Winnicott, 1971)</p> |
| Sebastian | Mes relations sont bonnes. Je suis très attentif à mes élèves, je leur prête toute mon attention . | Pour Sebastian, la relation positive qu'il entretient avec ses élèves résulterait de l'attention (répété deux fois) qu'il leur porte. |
| Lucy | J'ai de très bonnes relations avec mes élèves. Je les aime beaucoup et je pense souvent à eux, même en dehors de l'école. | Lucy décrit les relations positives qu'elle entretient avec ses élèves, ajoute un terme fort pour décrire ses sentiments (amour) et explique que cette relation dépasse le cadre du temps scolaire. Elle les garde en « pensée ». |

8.7.4. Qualité de la relation entre enseignant et élèves de San Diego – Synthèse

Nous proposons, comme pour les enseignants français, une synthèse des résultats obtenus :

| Qualité de la relation entre enseignant et élèves de San Diego – Synthèse | | | |
|---|--|--|---|
| | Sur l'élève | Sur les apprentissages | Traduction / Perception |
| Abigail | Confiance et respect réciproques | | Confiance et respect réciproques Relation positive |
| Olivia | | | Relation positive Importance du respect (la réciprocité n'est pas citée) |
| Hannah | Encourager l'élève à être lui-même, exprimer sa véritable nature | | Relations bienveillantes |
| Andrea | Sécurisation Plaisir, contentement | Engagement de l'élève pour favoriser l'apprentissage | Relation positive Posture attentive Centration sur l'élève Organisation du temps pour éviter l'imprévu Prise en compte du besoin de plaisir |
| Liam | Respect réciproque Implication des élèves Responsabilisation de l'élève : chacun est responsable du bien-être des autres | | Respect réciproque |
| Sebastian | | | Relation positive Attention portée aux élèves |
| Lucy | | | Relation positive Implique des sentiments (ici, l'amour) Dépasse le cadre du temps scolaire |

Nous retrouvons, dans leurs discours, les notions de respect, de responsabilité mais aussi d'une nécessaire réciprocité relationnelle. De fait, la relation élève – enseignant est considérée ici tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant.

- Visée de la relation entre enseignant et élève :

| | |
|--|---|
| Impact sur les apprentissages | 1 |
| Plaisir | 1 |
| Implication des élèves, responsabilisation | 1 |
| Confiance | 1 |
| Respect réciproque | 3 |
| Sécurisation | 1 |
| Encourager les élèves à être eux-mêmes, à exprimer leur véritable nature | 1 |

- Attitudes et gestes professionnels :

| | |
|---|---|
| Relation positive | 5 |
| Attention | 2 |
| Centration sur l'élève, réflexion, organisation spécifique (permet d'éviter l'imprévu, sécuriser l'élève) | 1 |
| Sentiment d'amour | 1 |
| Réciprocité relationnelle | 2 |

Nous constatons, dans le discours des enseignants de San Diego et en ce qui concerne la visée de la relation entre l'enseignant et ses élèves, que la place du respect réciproque semble être centrale dans la pratique bienveillante : la bienveillance permettrait ainsi de favoriser la réciprocité et réciproquement. Nous constatons que, comme pour les enseignants français, l'effet sur les apprentissages n'est que peu cité alors que, comme nous l'avons précisé précédemment, la relation entre l'enseignant et ses élèves a un effet important sur les apprentissages de ces derniers. Nous regrettons ici l'absence de notions qui nous semblent importantes : bonheur, bien-être, prise en compte des besoins des enfants, confiance en soi,

motivation. Nous relevons également que l'idée de bien-être comme condition à l'apprentissage, bien que citée dans d'autres parties, n'apparaît pas ici.

Nous retrouvons cependant, comme pour les enseignants français, la notion de plaisir qui correspond, selon les auteurs cités, à la prise en compte d'une spécificité du développement de l'enfant. Nous observons également la présence de la notion d'implication des élèves, allant ici jusqu'à la responsabilisation de ceux-ci : chacun serait responsable du bien-être des autres. Cette idée, bien qu'intéressante, nous semble toutefois complexe dans son application aux élèves. Nous notons enfin la présence de notions nouvelles qui nous semblent pertinentes : la sécurisation de ceux-ci, qui nous semble être essentielle à leur bien-être, mais également l'idée d'encourager les élèves à être eux-mêmes, à exprimer leur véritable nature. Cette dernière idée nous semble particulièrement intéressante puisqu'elle sous-entend l'idée selon laquelle c'est l'enfant en tant qu'être singulier qui doit pouvoir s'exprimer et se développer au sein de la classe, qu'il s'agit de considérer ces individus dans mais aussi en dehors du cadre de la classe pour saisir toutes leurs particularités, tous leurs besoins.

En ce qui concerne les attitudes et gestes professionnels, nous retrouvons, comme pour les enseignants français, les notions d'attention, d'un lien affectif (ici exprimé par le sentiment d'« amour »). Nous constatons que, pour les enseignants de San Diego, la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves sous-tend une valeur positive importante. Nous notons toutefois que, de par le peu de réponses obtenues, certaines notions qui nous semblent essentielles sont ici manquantes : écoute, communication, encouragement, vision positive de l'élève, etc. Nous relevons également que les notions liées aux règles de vie de classe et à l'exigence sont ici absentes. Nous trouvons finalement une idée nouvelle intéressante : la pratique bienveillante se traduit par une réflexion professionnelle (que nous évoquons déjà précédemment sous la notion de pratique réflexive) qui permet de mettre en œuvre une organisation spécifique conduisant à une centration sur l'élève. Nous comprenons ainsi que la pratique bienveillante est organisée et développée avec l'élève au centre. Cette idée était déjà développée par Meirieu (2017). Dans le discours des enseignants de San Diego, toute la pratique de l'enseignant est tournée vers l'élève dans une dynamique de sécurisation (notamment émotionnelle puisque l'organisation spécifique développée par l'enseignant permet d'éviter l'imprévu). Finalement, nous concluons, comme pour les enseignants français, que la perception de cette relation est subjective et dépendante tant de l'individu qui la met

en œuvre que de celui qui la perçoit. Ainsi, même si nous observons la présence de certaines notions récurrentes, nous constatons une certaine singularité dans chaque discours émanant des enseignants qui sont, eux aussi, des individus singuliers avant d'être des professionnels et dont la pratique est donc nécessairement teintée de leur ressenti personnel.

8.7.5. Analyse des qualificatifs employés pour estimer la qualité de la relation entre enseignant et élèves - Synthèse

- Nous constatons, dans cette partie, que les enseignants développent une vision positive de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous relevons toutefois que la nature de ces relations, de ce qu'elles sous-entendent, est liée à l'individu enseignant et donc à sa subjectivité (relation strictement professionnelle / relation impliquant l'affect de l'enseignant).
- **Visée de la relation entre élèves et enseignant.** Dans le discours des enseignants français, seuls 2 enseignants abordent l'effet sur les apprentissages alors que, comme nous l'avons vu précédemment, la relation enseignant – élève a un impact important sur ces derniers et leurs apprentissages. Nous regrettons également la moindre place accordée aux notions de motivation et de confiance en soi qui nous semblent pourtant centrales dans la mise en œuvre de la bienveillance. Nous trouvons toutefois les notions de « bonheur » et « bien-être » qui nous semblent essentielles puisque nous pensons que le bien-être des élèves est nécessaire à l'apprentissage. De fait, nous soutenons l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage ne peut pas être optimal si les conditions du bien-être des élèves ne sont pas réunies. Ainsi, le bien-être devient une condition de l'apprentissage. Cette vision sous-entend également une représentation spécifique de l'élève en tant qu'individu singulier et global dont l'enseignant doit considérer les spécificités. De fait, la vision unique de l'individu « élève » nous semble être limitante et incomplète.
Attitudes et gestes professionnels : nous retrouvons ici les attitudes et gestes professionnels évoqués précédemment et liés à une pratique bienveillante (écoute, attention, confiance, respect, etc.). A nouveau, nous constatons que la notion

d'exigence, pourtant inhérente à la bienveillance, n'est que peu citée. Il en est de même pour les notions d'encouragement et la vision positive des élèves. Cette partie nous permet également de nous interroger sur les « limites » professionnelles de la relation entre l'enseignant et ses élèves. De fait, nous trouvons, dans certains discours, une relation affective pouvant dépasser le cadre professionnel (relation parfois abordée sous un aspect « maternel »). Enfin, nous sommes surpris que la bienveillance puisse encore parfois être mal comprise, notamment dans son rapport au respect. En effet, dans une dynamique bienveillante, la notion de respect nous semble centrale et se doit d'être réciproque. Nous pensons ainsi qu'un respect unilatéral (des élèves vers l'enseignant) serait opposé à la bienveillance et se rapprocherait d'une vision « datée » de l'enseignement, se rapprochant davantage de la vision de l'enseignant comme « supérieur » aux élèves, dans la dynamique des *hussards noirs de la république* de Jules Ferry.

- Dans le discours des enseignants de San Diego, nous trouvons une considération de la relation élève – enseignant tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant.

Visée de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Nous trouvons ici confirmation de notre idée selon laquelle la bienveillance s'exerce dans une relation de réciprocité et qu'elle permet de favoriser un respect réciproque. Comme pour les enseignants français, l'effet sur les apprentissages n'est que peu cité alors que, comme nous l'avons mis en exergue précédemment, la relation entre l'enseignant et ses élèves a un effet important sur les apprentissages de ces derniers. Nous trouvons également (comme pour les enseignants français), la notion de plaisir qui nous semble être centrale puisqu'elle permet de prendre en compte une spécificité du développement de l'enfant (besoin de plaisir). Le discours des enseignants de San Diego nous permet également ici de conclure à l'importance de la sécurisation (essentielle au bien-être des élèves), de l'implication des élèves et de l'encouragement. Nous trouvons également une idée nouvelle qui nous semble pertinente : dans une dynamique bienveillante, il est important de permettre aux enfants d'exprimer leur véritable nature, c'est-à-dire que l'enfant, en tant qu'individu singulier, doit pouvoir s'exprimer au sein de la classe.

Attitudes et gestes professionnels. Le discours des enseignants de San Diego sous-tend une valeur positive importante. Le lien affectif est exprimé, ici, sous l'angle de l'« amour » qui nous questionne à nouveau, comme pour les enseignants français, sur les limites affectives de cette relation professionnelle. Leurs discours nous permettent également de conclure à l'importance de la réflexion professionnelle (évoquée précédemment, notamment sous l'angle de l'enseignant comme praticien réflexif) qui permet de développer une organisation spécifique centrée sur l'élève et ses besoins et où l'élève est au centre des préoccupations. Finalement, comme pour les enseignants français, nous constatons que la perception de la relation est subjective et dépendante de l'individu. Ainsi, même si nous observons la présence de certaines notions récurrentes, nous constatons une certaine singularité dans chaque discours émanant des enseignants qui sont, eux aussi, des individus singuliers avant d'être des professionnels et dont la pratique est donc nécessairement teintée de leur ressenti personnel.

8.8. Perception de l'intérêt de la bienveillance en milieu scolaire

Nous avons ensuite choisi d'interroger les enseignants sur l'intérêt de la bienveillance. En effet, nous avons observé les mises en œuvre de celle-ci au travers des pratiques et nous avons vu que de nombreux enseignants lui attribuent une valeur positive. Cette question a pour but de saisir encore davantage l'impact de la bienveillance sur les relations entre élèves et enseignants, mais également sur les individus (élèves et enseignants) qui sont impliqués dans cette relation.

8.8.1. « D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? » - Enseignants français

Par l'analyse des discours des enseignants (Cf. annexe 10, p. 792), nous comprenons que la bienveillance présente des intérêts variés, liés à la représentation qu'en ont les enseignants. Nous constatons que tous les enseignants interrogés lui attribuent des notions positives. En conclusion, nous présentons une synthèse des termes employés par les enseignants en proposant un classement en fonction des éléments du discours, selon qu'ils concernent :

- 1) La relation élève – enseignant
- 2) L'élève en tant qu'individu
- 3) L'enseignant en tant qu'individu

8.8.2. Intérêt de la bienveillance – Synthèse (enseignants français) :

| | Relation | Elève | Enseignant |
|----------|---|---|--|
| Louise | Relation de confiance et de respect | <ul style="list-style-type: none"> - Faire confiance à l'enseignant (« ils savent que je ne leur demanderai pas l'impossible ») - Donne « envie de réussir » | <ul style="list-style-type: none"> - Prend en compte des besoins des élèves - Donne envie de réussir - Ne pas décourager |
| Alice | Relation de confiance | <ul style="list-style-type: none"> - Permet le bien-être des élèves - Motive l'élève (par le biais des encouragements de l'enseignant) | <ul style="list-style-type: none"> - Permet le bien-être de l'enseignant - Aide et encourage - La bienveillance traduite en gestes professionnels - Ne juge pas les erreurs ou les difficultés |
| Sylvie | | Sécurité physique et émotionnelle pour permettre d'apprendre | |
| Marie | Climat serein qui favorise le sentiment de sérénité | <ul style="list-style-type: none"> - Progrès et réussite - Suscite « l'envie d'apprendre, de venir à l'école, d'aimer l'école » | |
| Camille | Cadre serein (sans trouble) | Apprendre et grandir à son rythme : l'élève considéré dans tous les aspects de sa personne | Respect du rythme de l'enfant |
| Juliette | | Sentiment de sérénité dans les apprentissages | |
| Jeanne | | <ul style="list-style-type: none"> - Passer d'une posture d'enfant à celle d'élève - Aimer venir à l'école - Motivation / Surmontent les difficultés | Encourage |
| Tania | Bon climat de classe | Avoir confiance en l'enseignant | |

| | | | |
|-----------|-----------------------|---|--|
| Zoé | | - Sentiment de sécurité, de confiance - Bien-être comme condition à l'apprentissage | |
| Christine | | | Qualité « indispensable » au métier (mais peut ne pas être suffisante) |
| Nathalie | | | - La bienveillance comme levier d'apprentissage - Garder son calme et son énergie - Préserver le bien-être de l'enseignant |
| Sabine | Climat scolaire | Réussite scolaire Confiance en soi des élèves | Confiance en soi de l'enseignant |
| Lola | Relation de confiance | Sentiment de sécurité comme condition à l'apprentissage | |
| Coralie | Vivre ensemble | - Bien-être - Sentiment d'être respecté - Sentiment de sérénité - La bienveillance comme condition à l'apprentissage | |
| Aurélie | | - Ouverture aux autres - Vision positive d'eux même | |
| Véronique | | - Bien-être - Confiance en soi | |
| Pierre | | - Sentiment d'inclusion (être inclus au sein du groupe) - Bien-être | |
| Nadia | | - Réussite scolaire | - Gage de confiance donné par les élèves à l'enseignant - Encourage / Valorise - Donne confiance en soi |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| Thomas | Relations claires (qui ne sèment pas le trouble) et justes | | - Prend en compte l'autre (ici, l'élève) - Comprendre l'élève |
| Brigitte | Relation de confiance Respect réciproque | | |
| Fanny | - Climat serein - Relation de confiance | Permet à l'élève d'être dans de « bonnes » conditions pour apprendre | |
| Astride | | Confiance en soi | |
| Sophie | | - Confiance en soi - Vision de l'élève en tant que futur citoyen - Empathie - Capacité de réflexion - Pas de « jugement pur et simple » | |
| Josiane | Relation de confiance (sans crainte de jugement) | - Bonheur - Confiance en l'adulte - Absence de peur du jugement - Vision / opinion positive de soi (être « quelqu'un de bien »), confiance en soi (narcissisme « normal ») - « Bien grandir » | Aide l'élève à « grandir dans le respect » |
| Rose | Cercle vertueux : les actions positives entraînent des résultats positifs | Former des « citoyens éclairés, altruistes, tolérants », c'est-à-dire qui respecte l'autre dans ses différences, qui sait débattre, qui gère ses émotions. | |
| Bernadette | | Confiance essentielle à l'apprentissage Condition de sécurité physique et affective | |
| Marine | | - Confiance en soi - Respect de soi et de l'autre | |

| | | | |
|--------|--|---|--|
| | | - Empathie - Désir de « bien faire les choses » | |
| Aurore | | « Aimer l'école » | - Inclusion, prise en compte des besoins : « respecter les différences de chacun » |
| Aude | | Sécurité physique et émotionnelle nécessaire à l'apprentissage | |
| Marion | | - Bonne estime de soi / Croire en soi : se rapproche du sentiment d'efficacité personnelle - Sentiment de sécurité | |

Nous constatons que seuls 2 enseignants abordent à la fois l'aspect relationnel, le point de vue de l'élève et le point de vue de l'enseignant alors que nous avons vu, précédemment, que celle-ci impacte directement les trois catégories mentionnées. Un tiers des enseignants interrogés (10 sur 30) aborde le point de vue de l'enseignant tandis que 12 d'entre eux abordent l'aspect relationnel. Nous constatons que la grande majorité (25 enseignants) met en avant le point de vue de l'élève. Ce constat nous semble intéressant dans le sens où il nous permet de comprendre que les enseignants voient avant tout l'intérêt de la bienveillance pour leurs élèves et en oublient, pour certains, la bienveillance qui peut leur être accordée et qui a un impact sur leur propre bien-être. Nous constatons d'ailleurs que seules 3 enseignantes expriment l'intérêt de la bienveillance pour leur propre personne. Les autres enseignants développent davantage l'idée d'une compétence, d'une attitude de l'enseignant.

- Point de vue de la relation :

| | |
|--|---|
| Confiance | 6 |
| Relation de respect | 2 |
| Importance d'un « bon » climat / climat serein | 5 |
| Justice | 1 |
| Vivre ensemble | 1 |
| Cercle vertueux | 1 |

Dans cette synthèse, nous constatons que, pour les enseignants, l'intérêt de la bienveillance résiderait avant tout dans la notion de confiance. Nous relevons également que la relation au climat scolaire est mentionnée par 5 enseignants. Cette idée vient confirmer l'hypothèse émise précédemment selon laquelle la bienveillance permet de favoriser un climat scolaire positif. Nous pensons également que la notion de vivre ensemble, citée par seulement 1 enseignant, est directement reliée au climat scolaire puisque, pour que celui-ci soit positif, tous les individus doivent pouvoir vivre ensemble au sein du groupe.

- Du point de vue de l'élève :

| | |
|--|---|
| Confiance | 5 |
| Confiance en soi | 6 |
| Bien-être | 5 |
| Sentiment de sécurité | 6 |
| « Aimer » l'école | 3 |
| Progrès, réussite | 3 |
| Respect (sentiment d'être respecté / respect de soi et de l'autre) | 3 |
| Motivation | 2 |
| Envie | 2 |
| Sérénité | 2 |
| Empathie | 2 |
| Absence de jugement | 2 |
| Vision positive de soi | 2 |
| Former de futurs citoyens | 2 |
| Bonheur | 1 |
| Sentiment d'inclusion | 1 |
| « Croire en soi » | 1 |
| Ouverture aux autres | 1 |
| Capacité de réflexion | 1 |
| Respect du rythme de l'enfant / Prise en compte de tous les aspects de sa personne | 1 |
| Désir de « bien faire les choses » | 1 |
| « Bien grandir » | 1 |
| « Bonnes » conditions pour apprendre | 1 |
| Bienveillance comme condition à l'apprentissage | 1 |

Nous relevons ici l'occurrence de la notion de confiance qui nous semble intéressante. En effet, que ce soit la confiance vue comme « avoir confiance » ou « être en confiance » ou comme confiance en soi, nous pensons que la bienveillance tient un rôle décisif.

En effet, d'après nous, la notion de confiance (en soi et en les autres) est essentielle pour permettre de développer le bien-être des élèves, mais aussi leurs apprentissages et leur réussite. Nous postulons qu'un élève doit pouvoir se sentir en confiance, se sentir bien, pour pouvoir apprendre et réussir. Nous trouvons intéressante l'idée de former de futurs citoyens. En effet, nous pensons que le rôle de l'école est aussi de préparer les élèves à la vie au sein de la société (le groupe classe / scolaire étant déjà un groupe social dans lequel l'élève doit pouvoir s'intégrer). Nous relevons également la présence de notions qui, même si elles sont singulières, viennent enrichir notre compréhension : la notion de bonheur (qui nous semble essentielle dans le développement du bien-être des élèves) ; l'estime de soi (dont nous avons vu précédemment l'importance) ; l'ouverture aux autres (puisque la bienveillance s'exprime au sein d'une relation) ; le respect du rythme / la prise en compte de tous les aspects de la personne (qui sont deux idées qui nous semblent essentielles dans la considération de l'élève en tant qu'individu mais aussi dans la prise en compte de ses besoins).

- Du point de vue de l'enseignant :

| | |
|--|---|
| Encouragements, valorisation | 3 |
| Prise en compte des besoins de l'enfant | 2 |
| Bien-être de l'enseignant | 2 |
| Confiance (confiance en soi de l'enseignant / confiance donnée par l'élève à l'enseignant) | 2 |
| Respect du rythme de l'enfant | 1 |
| Absence de jugement | 1 |
| Inclusion | 1 |
| Prise en compte de l'autre et compréhension de celui-ci | 1 |
| La bienveillance en tant que qualité nécessaire au métier | 1 |
| La bienveillance comme levier d'apprentissage | 1 |
| Donner envie de réussir | 1 |
| Ne pas décourager l'élève | 1 |
| Aider l'élève à « grandir dans le respect » | 1 |
| La bienveillance vue comme permettant de garder « son calme et son énergie » | 1 |

Du point de vue de l'enseignant, nous constatons que seules quelques notions (encouragements et valorisation, prise en compte des besoins de l'enfant, bien-être de l'enseignant et confiance) sont partagées. Nous retrouvons ici davantage de notions singulières propres à la perception de chaque enseignant. Nous relevons également que peu d'enseignants abordent des notions directement reliées à leur propre personne (bien-être de l'enseignant et la bienveillance vue comme permettant de garder « son calme et son énergie »). Ils abordent ainsi davantage de notions liées à leur pratique professionnelle or, nous pensons que la bienveillance doit aussi pouvoir s'exprimer envers soi-même et que le bien-être des enseignants est essentiel au développement de leur bienveillance.

8.8.3. « D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego

Par le biais de l'analyse du discours des enseignants de San Diego (Cf. annexe 11, p. 804), nous constatons, comme pour les enseignants français, que la bienveillance est perçue de manière positive et que tous les enseignants interrogés voient en elle un intérêt, qu'il soit pour l'élève, pour l'enseignant, pour les deux ou pour la relation élève – enseignant. Nous proposons, en synthèse de cette analyse, un classement des termes employés, en respectant la même catégorisation que pour les enseignants français.

8.8.4. Intérêt de la bienveillance – Synthèse (enseignants de San Diego) :

| | Relation | Elève | Enseignant |
|-----------|--|---|---|
| Abigail | - La bienveillance permet de « renforcer » la relation - Relation respectueuse et sincère (induisant la notion de vérité) | - Sécurité physique et affective - Idée de construction : spécificité de l'enfant en tant qu'être qui se construit | |
| Olivia | | - S'intégrer dans la société - Développer les compétences de bienveillance, de gentillesse, d'empathie, de respect → Pour soi et pour les autres → valeurs tournées vers l'autre, « outils » pour l'intégration dans la société. | |
| Sofia | | - Vision positive de soi : image mentale, représentation construite à travers l'autre et soi-même. - Confiance en soi | |
| Hannah | | - Sentiment d'attention - Sécurité affective - Sentiment d'appartenance au groupe | Porter une attention particulière à chacun |
| Andrea | | - Sentiment d'appartenance au groupe | - Inclure chaque élève - Développer le sentiment d'appartenance (se sentir « bienvenu ») des élèves. |
| Liam | - Humanisation des relations - Bénéficie « tant à celui qui la donne qu'à celui qui la reçoit » | Sentiment de bien-être | |
| Sebastian | - Reconnaissance mutuelle - Respect réciproque | - Confiance en soi - Confiance en l'enseignant - Bien-être | - Bien-être |
| Lucy | - Relation de partage, de respect mutuel - Considération - Bienveillance réciproque | - Enrichissement - Bien-être - Ouverture aux autres - Recevoir et transmettre / partager la bienveillance | |

Nous constatons que 3 enseignants abordent tant le point de vue relationnel que celui de l'élève et de l'enseignant. De fait, nous pensons que ces témoignages sont pertinents puisqu'ils englobent tous les aspects de l'intérêt de la bienveillance, vue ici comme ayant un triple intérêt.

Seuls 2 enseignants n'abordent pas l'intérêt de la bienveillance pour l'enseignant (sur les 8 enseignants interrogés). Nous constatons que l'aspect relationnel est celui qui est le moins développé (4 discours sur 8).

- Du point de vue de la relation :

| | |
|--|---|
| Respect | 3 |
| Relations sincères | 1 |
| Relation de partage | 1 |
| Humanisation des relations | 1 |
| Reconnaissance mutuelle | 1 |
| Considération | 1 |
| Bienveillance réciproque | 1 |
| Renforcement de la relation grâce à la bienveillance | 1 |
| Bénéfice tant pour celui qui la donne que pour celui qui la reçoit | 1 |

Comme pour les enseignants français, nous trouvons des similitudes dans les discours des enseignants, même si celles-ci sont moins nombreuses de par l'effectif de la population. Ainsi, seule la notion de respect est commune à 3 enseignants. Les autres notions étant singulières. Les notions de partage, de reconnaissance mutuelle, de considération, de bienveillance réciproque et de bénéfice bilatéral renforcent la perception de la bienveillance comme notion exercée au sein d'une relation, qui ne s'exprime pas unilatéralement. Nous trouvons également intéressante l'idée selon laquelle la bienveillance permettrait de renforcer la relation entre l'élève et l'enseignant. En effet, nous pensons que, de par ses bénéfices multiples vus précédemment, la bienveillance permet de donner de solides fondations à cette

relation qui devient alors une relation où chacun peut se sentir reconnu, en confiance et peut alors s'épanouir pleinement.

- Du point de vue de l'élève :

| | |
|---|---|
| Sécurité (physique et / ou affective) | 2 |
| Confiance en soi | 2 |
| Bien-être | 3 |
| Sentiment d'appartenance | 2 |
| L'élève comme futur citoyen | 1 |
| Vision de l'élève en tant qu'individu en construction | 1 |

En ce qui concerne l'élève, nous relevons que, comme pour Rose et Sophie dans le contexte français, une enseignante (Olivia) aborde la vision de l'élève en tant que futur citoyen, en tant qu'individu qui va, grâce à la bienveillance, acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans la société. Cette vision de l'élève nous semble pertinente puisqu'elle ne considère pas uniquement l'élève mais l'individu dans son entièreté, dans un cadre dépassant celui de la classe ou de l'école. Nous trouvons également d'autres notions singulières dont certaines sont nouvelles et intéressantes, notamment la vision de l'élève en tant qu'individu en construction qui correspond, pour nous, à une spécificité de l'individu « enfant » et l'idée d'une vision positive de soi qui correspond à l'image mentale, à la représentation à travers l'autre et soi-même. Cette dernière idée montre bien l'importance de la bienveillance puisque, lorsque cette image est construite (en fonction des ressentis, des commentaires, des encouragements, de la valorisation ou des attitudes), il peut être difficile de s'en défaire. Ainsi, un manque de bienveillance pourrait conduire à la construction d'une image négative de soi-même tandis que la bienveillance, au travers des comportements qui y sont liés, permettrait de développer une représentation positive de soi-même.

- Du point de vue de l'enseignant :

| | |
|--|---|
| Bien-être | 3 |
| Porter une attention particulière à chacun | 1 |
| Inclure chaque élève | 1 |
| Développer le sentiment d'appartenance | 1 |
| Enrichissement | 1 |
| Ouverture aux autres | 1 |
| Recevoir et transmettre / partager la bienveillance | 1 |
| Vision positive de soi : image mentale, représentation construite à travers l'autre et soi-même. | 1 |
| Confiance en soi | 1 |

Enfin, en ce qui concerne l'enseignant, seule la notion de bien-être est présente dans le discours de 2 enseignants. Les autres notions abordées sont singulières. Nous trouvons intéressant que certains enseignants abordent, dans leur discours, tant l'intérêt pour l'élève que pour l'enseignant concernant les notions de confiance en soi, de bien-être, d'ouverture aux autres, d'enrichissement (au travers de la mise en œuvre de la bienveillance qui viendrait « enrichir » l'individu) mais aussi dans la vision positive de soi (que nous évoquions dans le paragraphe précédent).

8.8.5. Perception de l'intérêt de la bienveillance en milieu scolaire - Synthèse

➤ **Synthèse – Thème 7 : « D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? »**

- Dans cette partie, nous avons souhaité mettre en exergue l'intérêt de la bienveillance, du point de vue des enseignants. Nous constatons à nouveau l'aspect subjectif de celle-ci puisque les intérêts qui émergent des discours sont liées à la

représentation qu'en ont les enseignants. Nous notons toutefois que tous les enseignants interrogés (dans les deux populations étudiées) lui attribuent des valeurs positives.

- Grâce aux discours des enseignants, nous constatons que l'intérêt de la bienveillance peut porter : sur la relation élève – enseignant ; sur l'élève en tant qu'individu ; sur l'enseignant en tant qu'individu.

Enseignants français

- Nous notons que, même si la bienveillance impacte ces trois aspects (comme vu précédemment), seuls 2 enseignants les abordent simultanément. Nous relevons également
 - **La relation entre l'élève et l'enseignant** : nous retrouvons ici la notion de confiance qui nous permet de conclure de son importance au sein d'une relation bienveillante. Nous pensons ainsi que cette notion, qu'elle soit vue en tant que « avoir confiance » [en l'enseignant] / être en confiance ou comme « confiance en soi », permet, grâce à la sécurisation physique et émotionnelle, l'apprentissage mais aussi le développement du bien-être des élèves. Nous retrouvons également la notion de climat scolaire, qui vient confirmer l'hypothèse émise précédemment selon laquelle la bienveillance permet de favoriser un climat scolaire positif.
 - **L'élève en tant qu'individu** : Nous relevons ici une idée nouvelle qui nous semble pertinente : celle de former de futurs citoyens. En effet, nous pensons que l'élève est avant tout un individu qui doit pouvoir s'intégrer au sein d'une société et que l'école a aussi pour but de former ces futurs citoyens. D'autres notions viennent enrichir notre compréhension de l'intérêt de la bienveillance. En effet, grâce aux discours des enseignants, nous comprenons que le vivre ensemble est une compétence essentielle au développement du bien-être de tous et de chacun ; la notion de bonheur (essentielle et directement liée à celle de bien-être) ; l'estime de soi ; l'ouverture aux autres (dans le sens où la bienveillance s'exerce avant tout

dans un cadre relationnel) ; le respect de l'élève en tant qu'individu, notamment par la prise en compte de tous les aspects de sa personne.

- **L'enseignant en tant qu'individu** : nous relevons que seul un tiers des enseignants interrogés abordent cet aspect de l'intérêt de la bienveillance. Ce constat nous semble intéressant dans le sens où il nous permet de comprendre que les enseignants voient avant tout l'intérêt de la bienveillance pour leurs élèves et en oublient, pour certains, la bienveillance qui peut leur être accordée et qui a un impact sur leur propre bien-être. Nous constatons d'ailleurs que seules 3 enseignantes expriment l'intérêt de la bienveillance pour leur propre personne. Les autres enseignants développent davantage l'idée d'une compétence, d'une attitude de l'enseignant. Nous relevons également que c'est dans cette partie qu'apparaît la plus grande subjectivité : seules quelques notions (encouragement, valorisation, confiance, etc.) sont communes à plusieurs enseignants. Nous regrettons ici que la bienveillance de l'enseignant envers soi-même ne soit pas davantage développée. En effet, nous pensons que le bien-être des enseignants et la bienveillance dont ils font preuve envers leur propre personne, sont des éléments essentiels au développement de la bienveillance envers les élèves : il faut être bienveillant envers soi-même pour pouvoir l'être envers les autres.

Enseignants de San Diego

- A nouveau, nous constatons que la bienveillance est abordée de manière positive par tous les individus interrogés et qu'ils lui attribuent un intérêt qui suit la catégorisation des enseignants français.
 - **La relation entre l'élève et l'enseignant** : nous voyons apparaître ici une idée intéressante : la bienveillance, de par la notion de réciprocité qu'elle sous-tend, permet d'apporter un bénéfice tant pour celui qui la met en œuvre que pour celui qui en bénéficie. Nous trouvons également intéressante l'idée selon laquelle la bienveillance permettrait de renforcer la relation entre

l'élève et l'enseignant. En effet, nous pensons que, de par ses bénéfices multiples vus précédemment, la bienveillance permet de donner de solides fondations à cette relation qui devient alors une relation où chacun peut se sentir reconnu, en confiance et peut alors s'épanouir pleinement.

- **L'élève en tant qu'individu** : nous retrouvons ici la vision développée précédemment par certains enseignants français, de l'élève en tant que futur citoyen. Nous comprenons ainsi que, grâce à la bienveillance, l'élève pourra acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans la société. Cette vision de l'élève nous semble pertinente puisqu'elle ne considère pas uniquement l'élève mais l'individu dans son entièreté, dans un cadre dépassant celui de la classe ou de l'école. Nous notons également la vision nouvelle et pertinente de l'élève en tant qu'individu en construction qui correspond, pour nous, à une spécificité de l'individu « enfant » et l'idée d'une vision positive de soi qui correspond à l'image mentale, à la représentation de soi à travers l'autre et soi-même. Cette dernière idée montre bien l'importance de la bienveillance puisque, lorsque cette image est construite (en fonction des ressentis, des commentaires, des encouragements, de la valorisation ou des attitudes), il peut être difficile de s'en défaire. Ainsi, un manque de bienveillance pourrait conduire à la construction d'une image négative de soi-même tandis que la bienveillance, au travers des comportements qui y sont liés, permettrait de développer une représentation positive de soi-même.
- **L'enseignant en tant qu'individu** : nous retrouvons ici aussi la singularité la plus prononcée dans les discours des enseignants. De fait, seule la notion de bien-être est commune à plusieurs discours. Nous relevons également l'idée qui nous semble intéressante selon laquelle les notions de confiance en soi, de bien-être, d'ouverture aux autres, d'enrichissement et de vision positive de soi sont communes à l'élève et à l'enseignant. En effet, nous percevons ici à nouveau l'intérêt de la réciprocité sous-tendue dans la bienveillance.

8.9. Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Enseignants français

Nous avons vu, lors de l'analyse des questionnaires, l'importance de la bienveillance envers les enseignants, notamment en lien avec leur bien-être. Nous avons souhaité, au travers des entretiens, interroger les enseignants sur leur perception de la bienveillance reçue de la part des élèves, des parents et de l'institution. En effet, par le biais de cette question, nous souhaitons comprendre, de manière plus détaillée, la perception des enseignants, en leur donnant la possibilité d'exprimer leurs ressentis (Cf. annexe 12, p. 809).

8.9.1. Bienveillance perçue de la part de l'institution scolaire

En conclusion, nous observons que le manque de bienveillance est essentiellement perçu par les enseignants de la part de l'institution. Ainsi, 22 enseignants sur 30 déplorent l'absence de bienveillance, 2 enseignants émettent une opinion mitigée et 6 enseignants n'abordent pas cet aspect. Nous constatons également qu'aucun enseignant n'émet un ressenti positif par rapport à l'institution. Or, comme nous l'avons vu précédemment, la bienveillance perçue par l'enseignant de la part de l'institution contribue au bien-être de celui-ci, notamment par le biais du soutien apporté et de la reconnaissance du travail fourni. Nous pensons également que la bienveillance demandée aux enseignants, sans réciprocité de la part de l'institution, peut conduire à une forme de déshumanisation des enseignants et contribuer à leur sentiment de mal-être.

Nous relevons le côté radical du discours des enseignants :

| | |
|---|---|
| « aucun / aucune » | 4 |
| « absolument pas » | 3 |
| « jamais » | 2 |
| « pas du tout » | 1 |
| « de moins en moins » | 1 |
| « de pire en pire » | 1 |
| « malveillante / maltraitante » [en parlant de l'institution] | 2 |
| « manque cruellement | 1 |
| « absente, bafouée » | 1 |

| | |
|--|---|
| Objectalisation : sentiment d'être « un pion », « de simples numéros » | 2 |
| Absence de soutien, d'aide | 1 |
| « paroles en l'air » sentiment de duperie) | 1 |
| Manque de reconnaissance | 1 |
| Manque de justice | 1 |
| Manque de communication | 1 |
| Manque de relation | 1 |
| « Jugements hâtifs » | 1 |
| Conditions de travail « déplorables » | 1 |
| « gâcher » le métier | 1 |
| Sentiment de résignation | 1 |
| Rancœur | 1 |
| « toujours plus » | 2 |
| Absence de réciprocité | 1 |

Nous constatons ainsi que, de par l'utilisation de ces termes connotés négativement, de nombreux enseignants émettent un jugement négatif quant à la bienveillance perçue de la part de l'institution. C'est ainsi une large majorité d'enseignants interrogés (22 sur 30) qui abordent le manque de bienveillance alors que celle-ci leur est demandée. Nous comprenons ici que ce manque peut conduire (comme nous l'avons déjà conclu précédemment) à une démotivation, une perte de sens (« gâcher ») et à une diminution du bien-être professionnel qui, de manière plus large, peut conduire à un sentiment de mal-être ou au burnout. Ces constatations nous permettent de nous interroger sur le rôle de l'institution dans la bienveillance par rapport aux enseignants. En effet, face à ce mal-être généralisé, nous pensons qu'il serait important de s'interroger sur les conditions du bien-être des enseignants mais aussi sur la dichotomie liée à la bienveillance : entre bienveillance prescrite, « exigée » de la part des enseignants et bienveillance perçue par ceux-ci.

De fait, nous pensons que pour que les enseignants puissent s'épanouir pleinement au sein de leur métier, il est essentiel qu'ils s'y sentent bien (notion de bien-être) et, pour ce faire, qu'ils bénéficient eux aussi de la bienveillance. Ainsi, la bienveillance deviendrait, pour les enseignants, condition de bien-être et d'épanouissement professionnel. En effet, nous pensons que, tout comme celle-ci est essentielle aux apprentissages des élèves, elle est essentielle et nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Finalement, nous trouvons une nuance dans le propos d'Aurore puisqu'elle explique que la bienveillance perçue de l'institution est dépendante de l'interlocuteur direct : « ça dépend des individus auxquels on

s'adresse ». Nous comprenons ainsi que les sentiments négatifs exprimés par les enseignants dépendent également de la proximité relationnelle. Il y aurait de ce fait un ressenti encore plus important de manque de bienveillance de la part de l'institution au sens large (au niveau ministériel), qu'au niveau local (inspection de circonscription).

8.9.2. Bienveillance perçue de la part des parents d'élèves

De la part des parents d'élèves, les avis sont davantage partagés. Ainsi, 12 enseignants expriment ressentir de la bienveillance de la part des parents d'élèves, 12 enseignants émettent un avis partagé, 4 enseignants regrettent un manque de bienveillance et 2 enseignants n'abordent pas cet aspect. Nous comprenons, notamment par le biais des enseignants qui émettent un avis partagé, que la majorité des parents sont bienveillants avec les enseignants et que seule une minorité présenterait une réelle absence de bienveillance.

| | |
|--|---|
| Jugements | 2 |
| Méfiance | 1 |
| Ingérence | 1 |
| Attitude de « supérieur » aux enseignants | 3 |
| Exigence | 3 |
| Remarques négatives | 1 |
| « Attaques » | 1 |
| Manque de considération | 2 |
| Manque de bienveillance issu de l'expérience scolaire | 2 |
| Confiance | 3 |
| Manque de confiance | 1 |
| Manque de bienveillance en cas de difficultés des élèves / en cas de désaccord | 5 |
| Réciprocité de la bienveillance | 2 |

En conclusion, nous constatons que le manque de bienveillance perçue de la part des parents surviendrait en premier lieu lors d'éventuelles difficultés rencontrées avec leurs enfants. Nous trouvons intéressante l'idée émise par 2 enseignantes selon laquelle le manque de bienveillance pourrait provenir de la propre expérience scolaire des parents qui, ayant eu une expérience négative de l'école en tant qu'élèves, auraient davantage de difficultés à émettre la bienveillance et à faire confiance aux enseignants. Nous concluons ici à nouveau à l'importance de la réciprocité de la bienveillance au sein de la relation entre l'enseignant et les parents d'élèves. En effet, d'après les discours des enseignants, nous pensons qu'il est nécessaire que cette bienveillance s'exprime de manière réciproque (ce qui relève de sa définition même). Cela sous-entend également l'absence de jugement (de la part des parents envers les enseignants mais aussi inversement), l'importance de la confiance au sein de cette relation de manière à pouvoir œuvrer, ensemble, dans le cadre de la co-éducation et d'entretenir des relations positives. Nous trouvons également intéressantes les pistes de réflexions trouvées dans le discours des enseignants et que nous évoquions déjà précédemment : l'investissement des parents au sein de la vie de la classe, dans la scolarité de leur enfant, mais aussi la discussion régulière avec eux pourraient permettre d'accroître la bienveillance de la part des parents et, de par cette bienveillance perçue, les enseignants pourraient trouver une forme de gratification et de reconnaissance professionnelle qui permettrait, à son tour, de favoriser leur bien-être.

8.9.3. Bienveillance perçue de la part des élèves

| | |
|---|----|
| Avis positif quant à la bienveillance perçue de la part des élèves | 19 |
| Bienveillance réciproque / La bienveillance amène la bienveillance | 6 |
| Avis partagé quant à la bienveillance perçue de la part des élèves | 2 |
| Manque de bienveillance issu d'un manque de considération, d'une vision négative de | 1 |

| | |
|---|---|
| l'enseignant transmise par les parents aux élèves | |
| Moqueries de la part des élèves | 1 |
| Bienveillance qui tend à diminuer | 1 |

Même si une grande majorité d'enseignants décrit une vision positive, nous sommes surpris ici de constater que le point de vue de la bienveillance perçue de la part des élèves n'a pas été évoquée par 9 enseignants.

Nous pensons que la vision positive de la bienveillance perçue par les enseignants est essentielle puisqu'elle contribue à une réciprocité de celle-ci, à une relation positive et donc au bien-être de chacun. Nous pensons également que cet aspect de la bienveillance est primordial puisque les élèves sont les premiers partenaires de la relation éducative, qu'ils sont les premiers interlocuteurs des enseignants qui peuvent développer cette bienveillance réciproque de manière quotidienne. Par le biais de cette bienveillance, les enseignants pourraient trouver une forme de gratification, un sentiment d'être à leur « place », une forme de motivation professionnelle.

8.9.4. La bienveillance envers soi-même

Nous sommes surpris et regrettons, dans le discours des enseignants, de ne trouver la bienveillance qu'ils s'attribuent à eux-mêmes que dans un seul discours (celui de Louise, qui lui attribue une valeur négative). De fait, et comme nous l'avons déjà mis en évidence précédemment, nous pensons qu'il est essentiel pour l'enseignant d'être bienveillant envers lui-même pour pouvoir l'être avec ses élèves. En effet, nous pensons que la bienveillance que l'individu s'accorde permettrait de développer son bien-être et, de fait, sera davantage en mesure de développer la bienveillance envers ses élèves.

8.10. Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Enseignants de San Diego

Par le biais de l'analyse du discours (Cf. annexe 13, p. 825), nous constatons que les enseignants de San Diego développent une vision très positive de la bienveillance dont ils bénéficient.

8.10.1. Bienveillance perçue de la part de l'administration

Du point de vue de l'administration, 2 enseignants déclarent bénéficier de leur bienveillance, 2 enseignants déclarent en bénéficier mais y ajoutent une nuance et 4 enseignants n'abordent pas cet aspect. Aucun enseignant n'exprime une absence totale de bienveillance de la part de l'administration.

| | |
|---|---|
| « Bonnes expériences » | 1 |
| Bienveillance réciproque | 3 |
| Aimeraient bénéficier de davantage de soutien | 2 |
| Aide et soutien en cas de besoin | 1 |

Nous sommes surpris ici de la vision très positive des enseignants de San Diego, en opposition complète avec la vision des enseignants français. De fait, nous constatons à nouveau l'importance de la réciprocité de la bienveillance au sein des relations qui permet de favoriser les « bonnes expériences », le bien-être des enseignants. Nous relevons également qu'il semble important, comme pour les enseignants français, que les enseignants de San Diego puissent se sentir soutenus et aidés pour pouvoir percevoir la bienveillance de leur administration.

8.10.2. Bienveillance perçue de la part des parents d'élèves

| | |
|--|---|
| Bienveillance réciproque | 4 |
| Manque de bienveillance issu de la propre expérience scolaire négative des parents : ils | 1 |

| | |
|--|---|
| n'ont « pas eu la chance d'avoir des enseignants bienveillants » | |
| Manque de soutien | 2 |
| Retours positifs | 1 |

Nous relevons ici à nouveau l'importance de la réciprocité de la bienveillance qui confirme, une nouvelle fois, que celle-ci s'exprime au sein d'une relation. Nous sommes surpris de retrouver l'idée évoquée précédemment par les enseignants français selon laquelle le manque de bienveillance des parents pourrait provenir de leur propre expérience scolaire négative. De fait, nous pensons que des parents qui ont vécu une expérience négative en tant qu'élèves pourraient être davantage méfiants et moins enclins à être bienveillants envers l'enseignant de leur enfant (peut-être une sorte de calque de leur propre expérience sur le vécu de leur enfant, qu'ils souhaitent meilleur ? Ou n'ont-ils pas dépassé le stade d'élève et considèrent les enseignants de la même manière qu'ils les considéraient étant élèves ?). Nous relevons également, comme pour les enseignants français, l'importance du soutien apporté qui devient un critère de perception de la bienveillance.

8.10.3. Bienveillance perçue de la part des élèves

Du point de vue des élèves, l'ensemble des enseignants (8) déclare percevoir la bienveillance des élèves à leur égard. Ils expliquent que cette bienveillance pourrait provenir de leur propre bienveillance : il y aurait un lien de cause à effet entre la bienveillance dont font preuve les enseignants à l'égard des élèves et celle dont font preuve les élèves envers l'enseignant. Ils expliquent ainsi une réciprocité dans les notions qui se trouvent au cœur de leur relation, que ce soit le respect ou la bienveillance. La bienveillance permettrait également de favoriser des relations positives et pourrait contribuer à la motivation de l'enseignant, donnerait un sens à leur métier, les inspirerait et favoriserait le sentiment de bien-être tant des élèves que des enseignants.

8.10.4. Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Synthèse

« Que pensez-vous de la bienveillance envers vous ? (de la part des élèves, des parents, de l'institution). »

- Cette partie nous permet d'appréhender la perception de la bienveillance à l'égard des enseignants, de comprendre encore davantage leurs ressentis.

Enseignants français

- **De la part de l'institution.** Nous constatons ici qu'une large majorité d'enseignants décrit une perception négative de la bienveillance de la part de l'institution (absence de bienveillance). Aucun enseignant n'exprime un ressenti positif. Nous relevons également les termes très négatifs et le côté radical du discours des enseignants qui décrivent cette absence de bienveillance. Ce constat nous semble d'autant plus alarmant que nous avons vu, précédemment, que la bienveillance perçue de la part de l'institution contribue au bien-être des enseignants. Nous pensons ainsi que la bienveillance demandée aux enseignants, sans réciprocité de la part de l'institution, peut conduire à une forme de déshumanisation des enseignants, contribuer à leur sentiment de mal-être, à une démotivation, une perte de sens et peut même conduire au burnout. Nous pensons également qu'il est urgent de s'interroger sur les conditions du bien-être des enseignants pour qu'ils puissent s'épanouir au sein de leur métier. Ainsi, il nous semble essentiel, comme nous l'avons développé précédemment, que les enseignants puissent bénéficier eux aussi de la bienveillance pour pouvoir en faire preuve avec leurs élèves. Ainsi, la bienveillance deviendrait, pour les enseignants, condition de bien-être et d'épanouissement professionnel. En effet, nous pensons que, tout comme celle-ci est essentielle aux apprentissages des élèves, elle est essentielle et nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant.
- **De la part des parents.** Nous constatons, par le biais des discours des enseignants, que la majorité des parents sont bienveillants avec les enseignants et que seule une minorité présenterait une réelle absence de bienveillance. Nous observons

également que le manque de bienveillance des parents surviendrait, en premier lieu, lors d'éventuelles difficultés rencontrées avec leurs enfants. Nous concluons ici à nouveau à l'importance de la réciprocité de la bienveillance. En effet, nous pensons qu'il est nécessaire que la bienveillance s'exprime de manière réciproque entre les enseignants et les parents pour que cette relation soit positive et que la co-éducation puisse être effective.

- **De la part des élèves.** Nous pensons que cet aspect de la bienveillance perçue par les élèves est essentiel au développement du bien-être des enseignants. En effet, nous pensons que la vision positive de la bienveillance perçue par les enseignants contribue à une réciprocité de celle-ci, à une relation positive et donc au bien-être de chacun. Cette dynamique positive nous semble d'autant plus importante que les élèves sont les premiers interlocuteurs des enseignants et que, comme nous l'avons vu précédemment, plus les interlocuteurs sont proches (en termes d'interactions), plus le ressenti peut affecter l'enseignant. Finalement, nous pensons que, par le biais de cette bienveillance, les enseignants pourraient trouver une forme de gratification et une forme de motivation professionnelle qui pourraient impacter leur bien-être.
- Nous notons enfin que, comme précédemment, la bienveillance de l'enseignant envers soi-même n'est que très peu abordée (1 enseignants) or, il nous semble que, pour pouvoir être bienveillant avec ses élèves, l'enseignant doit pouvoir être bienveillant envers lui-même.

Enseignants de San Diego

- **De la part de l'institution.** Nous trouvons, dans le discours des enseignants de San Diego, une vision davantage positive de la perception de la bienveillance de la part de l'institution. Nous relevons à nouveau l'importance de la réciprocité de la bienveillance au sein de cette relation qui permet de favoriser de « bonnes expériences » et de développer le bien-être des enseignants. Nous retenons également l'importance du soutien qui, comme pour les enseignants français, représente une forme de bienveillance importante pour les enseignants.

- **De la part des parents.** Nous retrouvons, dans les discours des enseignants de San Diego, l'importance de la réciprocité de la bienveillance au sein de la relation avec les parents. En ce sens, le soutien apporté par les parents devient un critère de bienveillance. Nous relevons également une idée intéressante (que nous observions déjà dans les discours des enseignants français) : le manque de bienveillance des parents pourrait provenir de leur propre expérience scolaire négative. Il s'agirait donc, pour l'enseignant, de rassurer ces parents de manière à favoriser une relation positive.
- **De la part des élèves.** L'ensemble des enseignants de San Diego déclare percevoir la bienveillance de la part des élèves. Ils expliquent ce phénomène par la réciprocité : la bienveillance des élèves pourrait provenir de leur propre bienveillance. Nous pensons ainsi qu'il pourrait exister un lien de cause à effet entre ces deux formes de bienveillance. Finalement, la bienveillance perçue de la part des élèves permettrait de favoriser des relations positives et pourrait contribuer à la motivation des enseignants, donnerait un sens à leur métier, les inspirerait et favoriserait le sentiment de bien-être tant des élèves que des enseignants.

8.11. Les besoins des enseignants

En lien avec la mise en œuvre de la bienveillance, nous avons interrogé les enseignants quant à leurs besoins pour qu'ils puissent rendre celle-ci effective. En effet, nous pensons que les besoins des enseignants peuvent être variés et dépendent du ressenti, du vécu professionnel quotidien et des difficultés de chacun.

8.11.1. Analyse des besoins – Enseignants français

Par le biais de l'analyse du discours (Cf. annexe 14, p. 830), nous notons que pour un grand nombre de ces enseignants, la bienveillance ne relève pas de formation spécifique qui permettrait de l'instaurer d'emblée en début de carrière. Ainsi en est-il de formulations très vagues (comme : « un état d'esprit », « s'acquiert avec l'expérience »).

8.11.2. Synthèse des besoins – enseignants français

En conclusion, nous constatons, dans le propos des enseignants interrogés, que les besoins qu'ils ressentent sont liés à 5 grandes catégories :

| 1. Besoins liés à la formation | |
|--|---|
| La formation pour permettre l'inclusion | 7 |
| La formation pour permettre la transmission de compétences spécifiques aux élèves (communication non violente) | 2 |
| La formation comme moyen de favoriser le bien-être (des élèves mais aussi des enseignants) | 3 |
| La formation en réponse aux besoins réels des enseignants | 3 |
| L'autoformation en réponse au manque de formations proposées | 1 |

Nous constatons ici que de nombreux enseignants (7) expriment leurs besoins en termes de formation quant à la question de l'inclusion, du handicap, des besoins des élèves. En effet, sans formation et sans moyens adéquats, l'inclusion représenterait une forme de « maltraitance ». Certains enseignants expliquent également que la formation des enseignants pourrait influencer sur les apprentissages (transmission, par l'enseignant, des connaissances acquises) mais aussi sur le bien-être des différents acteurs. Nous comprenons ainsi que la formation pourrait permettre d'améliorer tant les conditions d'exercice du métier que les apprentissages des élèves (par le biais de la transmission de compétences et connaissances spécifiques, mais aussi par le biais de la compréhension de leurs besoins et des réponses à y apporter par l'enseignant).

| 2. La nécessité de réduire les effectifs | |
|---|---|
| Réduire les effectifs pour prendre en compte les besoins des élèves | 4 |
| Réduire les effectifs pour favoriser le bien-être | 3 |
| Augmenter les moyens pour réduire les effectifs | 2 |
| Effectifs chargés = « problème majeur » | 1 |
| Réduire les effectifs (discours non développé) | 3 |

En ce qui concerne la nécessité de réduire les effectifs, nous comprenons qu'il s'agit là de pouvoir accorder davantage d'attention à chaque élève et de favoriser le bien-être des élèves mais aussi des enseignants qui se trouvent en difficulté face aux classes chargées. Certaines enseignantes (Bernadette et Juliette) emploient même le terme de « maltraitance » pour désigner la situation des classes ayant des effectifs chargés, que c'est un « problème majeur ». Nous remarquons également l'importance, dans le discours des enseignants français, de la prise en compte des besoins des élèves. Nous comprenons également que, pour que cette réduction soit possible, il est nécessaire d'augmenter les moyens (humains et financiers). Nous sommes surpris de constater que seuls 4 enseignants développent l'aspect négatif lié aux classes chargées.

De fait, nous pensons que les classes (sur)chargées représentent un enjeu majeur puisque, face à de trop nombreux élèves, les enseignants ne peuvent pas enseigner dans de bonnes conditions et auront donc davantage de difficultés à rendre effective la bienveillance. Nous pensons que, dans le cas de classes chargées, les enseignants ne pourront pas accorder l'attention nécessaire à chaque élève ni prendre en compte et répondre aux besoins de chacun. Or, ces deux éléments sont, pour nous, à la base même d'un enseignement bienveillant qui permettrait à chacun d'apprendre, de progresser et de réussir.

| 3. Le besoin d'augmenter les moyens humains et financiers | |
|--|---|
| Moyens humains : AESH, enseignants spécialisés | 3 |
| Améliorer les conditions d'enseignement | 3 |

| | |
|--|---|
| Des moyens supplémentaires pour favoriser le bien-être | 1 |
|--|---|

Nous comprenons ici le besoin d'augmenter les moyens humains (par le biais des AESH, des médecins scolaires, des enseignants spécialisés, etc.), mais aussi financiers (de manière à ce qu'ils puissent enseigner dans des conditions « convenables »). Nous relevons également l'idée intéressante abordée par une enseignante selon laquelle l'augmentation des moyens permettrait de favoriser le bien-être. Nous regrettons cependant que cette idée ne soit pas davantage développée (augmenter quels moyens ? favoriser le bien-être dans quel sens ? dans quelle mesure ?).

Nous sommes cependant convaincus que l'augmentation de moyens humains (notamment en termes d'enseignants spécialisés) permettrait de favoriser le bien-être des élèves (par le biais de la prise en compte et la réponse à leurs besoins) mais aussi de répondre à la problématique de l'inclusion scolaire et ainsi d'améliorer les conditions d'enseignement.

| 4. Besoin de reconnaissance | |
|--|---|
| Reconnaissance de la part des parents / Soutien de l'institution | 2 |

Nous sommes surpris que ce besoin ne soit abordé que par deux enseignantes. En effet, nous avons constaté précédemment que le manque de reconnaissance était récurrent dans le discours des enseignants français. Nous constatons ici que ce besoin de reconnaissance passe par la reconnaissance des parents (par le biais, par exemple, de leur investissement), mais aussi de la part de la hiérarchie (par le biais de l'aide apportée, du soutien en cas de difficultés, d'une stabilité professionnelle). Nous pensons que la reconnaissance / le soutien apporté par ces deux parties pourrait permettre de développer le bien-être des enseignants qui pourraient se sentir « légitimes » dans leurs prises de décisions, dans leurs actions quotidiennes, qui pourraient moins « douter », se sentir davantage « considérés ». Nous retrouvons également, dans le discours d'Aurore, le besoin de stabilité, notamment face aux enseignements

(programmes changeants au fil de la succession des différents ministres, de manière « récurrente et injustifiée »).

| 5. Le besoin de temps | |
|---------------------------------|---|
| Temps personnel | 1 |
| Temps pour travailler en équipe | 2 |

Le besoin de temps supplémentaire : qu'il soit personnel (comme dans l'exemple de Louise) ou professionnel (de manière à permettre aux enseignants de travailler en équipe, d'échanger avec les parents, de construire des projets, etc.) représente la dernière catégorie de besoins exprimée par les enseignants français. L'idée de temps personnel supplémentaire rejoint l'idée exprimée précédemment selon laquelle les vies personnelles et professionnelles des enseignants sont étroitement imbriquées et que la vie professionnelle peut parfois « envahir » le temps personnel.

Nous pensons cependant que le temps personnel est essentiel au développement du bien-être des enseignants. En ce qui concerne le temps pour travailler en équipe, nous pensons que ce temps est nécessaire pour pouvoir créer une réelle cohésion d'équipe, une dynamique et une cohérence d'enseignement qui permettra, à son tour, de favoriser le bien-être et les apprentissages des élèves.

N.B. : Nous relevons que, dans les 5 catégories abordées, les enseignants mettent l'accent sur les élèves en situation de handicap ou à besoins particuliers. De fait, nous comprenons que cela représente une question majeure de l'enseignement actuel et que celle-ci doit être développée pour permettre tant leur inclusion réelle que de permettre aux enseignants de les accueillir en ayant la formation, les ressources et les moyens nécessaires. Nous pouvons également supposer qu'en l'état actuel et en fonction des discours des enseignants interrogés, cette inclusion n'est ni effective, ni efficace et entraîne le sentiment d'être démunis, représente pour eux une forme de « maltraitance » tant pour les élèves qui subissent cette inclusion inadaptée que pour les enseignants qui doivent la mettre en œuvre.

8.11.3. Synthèse des besoins – enseignants de San Diego

En conclusion, après analyse du discours (Cf. annexe 15, p. 839), nous observons que les besoins des enseignants de San Diego s'expriment essentiellement en termes de formations.

| Besoins en termes de formation | |
|--|---|
| Aux troubles de l'apprentissage | 1 |
| Aux compétences socio-émotionnelles | 2 |
| Aux besoins des élèves | 1 |
| Au principe de Restorative Justice | 1 |
| A l'importance de la bienveillance (gestes clés, attitudes, comportements) | 1 |

| Objectifs de ces besoins de formations | |
|--|---|
| Comprendre les besoins des élèves | 2 |
| Apprendre à agir face à ces besoins | 2 |
| Adapter les pratiques et les supports / Avoir les ressources pour répondre aux besoins des élèves | 2 |
| Favoriser une forme de sérénité de l'enseignant qui se sentirait suffisamment formé pour faire face aux différentes situations | 1 |
| Transmettre les notions positives liées à la bienveillance aux élèves | 1 |
| Apprendre à développer tant la bienveillance de l'enseignant que des élèves | 1 |

Nous sommes ici surpris de la grande place accordée au besoin en termes de formation pour les enseignants de San Diego à la différence des enseignants français. En effet, nous pensons que la formation permettrait d'accroître les compétences des enseignants, d'améliorer ainsi leur enseignement, de favoriser leur motivation et leur implication et que, de fait, ces aspects

positifs pourraient à leur tour influencer sur le bien-être et les apprentissages des élèves. Nous constatons également, dans le discours des enseignants de San Diego, la vision centrée sur l'élève : la formation des enseignants servirait avant tout aux élèves. Nous retrouvons ici la conception de Meirieu quant à la vision de l'élève « au centre ». Nous trouvons enfin pertinente l'idée (développée également par les enseignants français) selon laquelle il est nécessaire de former les enseignants quant aux gestes professionnels et aux postures liées à une pratique bienveillante pour que celle-ci puisse être développée de manière effective, par tous, au sein des classes. De fait, par cette formation, nous pensons que les mauvaises interprétations, les incompréhensions face à la bienveillance pourraient tendre à se réduire.

En ce qui concerne le besoin de temps, celui-ci est abordé par rapport à la prise en compte des élèves puisque le temps supplémentaire permettrait d'aider et d'accompagner les élèves, de les considérer et de considérer leurs besoins.

Nous relevons également la grande place accordée au bien-être puisque 5 enseignants sur les 6 ayant exprimé un besoin développent l'idée selon laquelle la prise en compte de leurs besoins, les réponses qui leur sont apportées, permettraient de favoriser le bien-être des élèves, mais aussi celui des enseignants (cité par 2 d'entre eux).

Enfin, dans le discours des enseignants qui n'expriment pas de besoins, nous retrouvons l'idée selon laquelle la bienveillance serait inhérente à l'individu, indissociable de l'enseignant : « Je pense que ma bienveillance d'enseignant est liée à la bienveillance de ma personne » (Sebastian) ; « J'ai la volonté d'être bienveillante et je fais donc en sorte de l'être » (Lucy).

8.11.4. Les besoins des enseignants – Synthèse

➤ **Synthèse – Thème 9 : « De quoi auriez-vous besoin (moyens, formation...) pour pouvoir développer la mise en œuvre de la bienveillance ? » Analyse des besoins**

- Cette partie nous permet d'appréhender les besoins des enseignants qui peuvent être variés et dépendent du ressenti, du vécu professionnel quotidien et des difficultés de chacun.

Enseignants français

- Nous relevons que, pour un grand nombre de ces enseignants, la bienveillance ne relève pas de formation spécifique qui permettrait de l’instaurer d’emblée en début de carrière.
- Nous notons toutefois que les besoins qui apparaissent dans leurs discours relèvent de 5 domaines : les besoins liés à la formation ; la nécessité de réduire les effectifs des classes ; le besoin d’augmenter les besoins humains et financiers ; le besoin de reconnaissance ; le besoin de temps.
- Nous relevons que, dans les 5 catégories abordée, les enseignants mettent l’accent sur les élèves en situation de handicap ou à besoins particuliers. De fait, nous comprenons que cela représente une question majeure de l’enseignement actuel et que celle-ci doit être développée pour permettre tant leur inclusion réelle que de permettre aux enseignants de les accueillir en ayant la formation, les ressources et les moyens nécessaires. Nous pouvons également supposer qu’en l’état actuel et en fonction des discours des enseignants interrogés, cette inclusion n’est ni effective, ni efficace et entraîne le sentiment d’être démuni, représente une forme de « maltraitance » tant pour les élèves qui subissent cette inclusion inadaptée que pour les enseignants qui doivent la mettre en œuvre.

Enseignants de San Diego

- Les besoins des enseignants s’expriment essentiellement en termes de formation à laquelle ils ajoutent un « but ». Ainsi, la formation permettrait d’accroître les compétences des enseignants, d’améliorer ainsi leur enseignement, de favoriser leur motivation et leur implication et que, de fait, ces aspects positifs pourraient à leur tour influencer sur le bien-être et les apprentissages des élèves.

Finalement, en lien avec les discours des deux populations étudiées, nous pensons qu’il est nécessaire de former les enseignants quant aux gestes professionnels et aux postures liées à une pratique bienveillante pour que celle-ci puisse être développée de manière effective,

par tous, au sein des classes. De fait, par cette formation, nous pensons que les mauvaises interprétations, les incompréhensions face à la bienveillance pourraient tendre à se réduire et que le bien-être de tous les acteurs pourrait se développer.

8.12. Vision du métier enseignant par les enseignants

Après avoir abordé la notion de bienveillance et des aspects qui y sont liés lors des entretiens, nous avons souhaité interroger les enseignants sur leur vision du métier d'enseignant de manière plus globale. Pour ce faire, nous leur avons soumis la question : « Quelle est la meilleure partie de votre métier ? ». Cette question subjective, dépendante du vécu professionnel de chacun et du ressenti personnel, nous permet d'appréhender les éléments positifs qui contribuent à une vision positive du métier. De fait, nous pensons que ces éléments positifs contribuent au bien-être professionnel des enseignants. Nous proposons une synthèse des notions abordées par les enseignants.

8.12.1. Vision du métier – Enseignants français

| Thème 10 : Vision du métier : « Quelle est la meilleure partie de votre métier ? » – Enseignants français | | | |
|--|--|-------------------|--------|
| Thème | Sous-thème | Répondants | Nombre |
| Aspects professionnels | Liberté pédagogique | Alice Sylvie | 2 |
| | Travail en équipe | Camille | 1 |
| | Intérêt de l'enseignant pour la didactique | Astride Rose | 2 |
| | Apprentissage personnel | Camille Sabine | 2 |
| Aspects liés aux apprentissages | Susciter l'intérêt des élèves | Astride Sophie | 2 |

| | | | |
|---------------------------|--|---|----|
| | Apprentissage / Progrès / Réussite des élèves | Louise Marie Camille Jeanne Tania Zoé Christine Aurélie Véronique Thomas Fanny Aurore Aude | 13 |
| Aspects relationnels | Relation avec les élèves | Juliette Jeanne Christine Nathalie Sabine Coralie Pierre Brigitte Sophie Josiane Rose Bernadette Marine | 13 |
| | Relation avec les parents | Jeanne Coralie Pierre | 3 |
| | Relations avec d'autres partenaires (collègues, ATSEM) | Jeanne Coralie Pierre Brigitte Fanny | 5 |
| | Climat de classe positif | Marie | 1 |
| Aspects socio-émotionnels | Epanouissement des élèves | Marion Lola | 2 |
| | Joie / Bonheur / Plaisir | Aurore Sophie Fanny Thomas | 8 |

| | | | |
|--|---|-------------------------------------|---|
| | | Lola Nadia Christine Marie | |
| | Confiance obtenue de la part des élèves et de leurs parents | Fanny | 1 |
| | Valorisation du travail par les élèves | Nadia | 1 |
| | Impression « d'être utile » | Louise | 1 |

Par le biais des réponses obtenues et malgré les difficultés rencontrées (que nous avons analysées précédemment), les enseignants développent tous des éléments positifs liés à leur métier. Les notions abordées peuvent être regroupées autour de quatre thèmes principaux : les aspects professionnels, les aspects liés aux apprentissages des élèves, les aspects relationnels et, enfin, les aspects socio-émotionnels.

1. Les aspects professionnels : nous comprenons que, certains aspects liés au métier en lui-même, contribuent à la vision positive de celui-ci par les enseignants. En effet, ils décrivent apprécier la liberté pédagogique dont ils bénéficient, c'est-à-dire la possibilité de « mettre en œuvre notre pédagogie comme on le souhaite » (Alice) ; la possibilité de travailler en équipe qui, comme nous l'avons vu précédemment, contribue au bien-être professionnel des enseignants. Ils expliquent également qu'ils ont un intérêt personnel pour la pédagogie et la didactique qui sont à la base de leur métier. Enfin, la dernière notion abordée par les enseignants concerne l'apprentissage personnel. En effet, ils expliquent que ce métier leur permet d'apprendre de leurs élèves et que cette dynamique perpétuelle leur permet de « ne pas s'ennuyer » (Camille).
2. Les aspects liés aux apprentissages des élèves : les enseignants expriment un sentiment de plaisir, de bonheur de voir leurs élèves progresser et réussir. Certains ajoutent également un intérêt personnel à cela : « Voir progresser nos élèves est tellement enrichissant » (Louise). Ils expriment un sentiment de bonheur lié à l'apprentissage : « le regard des élèves s'illumine quand ils ont compris » (Tania) ; « Quand je propose une nouvelle notion et que je vois des lumières s'allumer dans leurs yeux. » (Thomas) ; « le sourire de mes élèves et les étoiles dans leurs yeux lorsqu'ils comprennent une nouvelle notion » (Fanny) ; « les vives réactions quand ils

réussissent alors qu'ils étaient incertains ou qu'ils pensaient se tromper » (Aurore) ;
« Voir un élève dont le visage s'éclaire quand il a enfin compris une notion » (Aude).

3. Les aspects relationnels : dans cette partie, les enseignants abordent tant les relations avec les élèves, qu'avec les parents ou avec les autres partenaires (notamment les collègues). Nous supposons qu'ils traduisent, par leurs discours, des relations positives puisque celles-ci sont considérées comme étant un aspect positif de leur métier. Christine évoque ainsi entretenir une forme de complicité avec ses élèves : « les échanges de regards complices avec eux », Sabine décrit partager « des instants privilégiés », Pierre et Coralie explique que ce sont « de vraies relations humaines » (évoquant par-là la considération de l'individu en tant qu'être singulier) tandis que Marine emploie le terme de « mes petits » pour qualifier ses élèves.
4. Les aspects socio-émotionnels : les enseignants mettent ici en évidence les notions d'épanouissement des élèves (« Voir les enfants heureux et épanouis » (Lola) ; « Voir les enfants grandir et s'épanouir » (Marion)) ; la confiance que leur accordent tant les élèves que les parents ; la valorisation du métier par la vision des élèves (« Par exemple au moment de la sortie de la classe, quand un élève me dit « c'était bien aujourd'hui ! » avec un grand sourire, c'est une forme de validation du travail bien fait qui valorise mon travail et m'encourage à continuer » (Nadia)) ; un sentiment d'être « utile » par le biais de ce métier (« C'est un métier passionnant qui me donne l'impression d'être utile » (Louise)). Concernant les aspects socio-émotionnels, les enseignants évoquent enfin le bonheur, la joie ou le plaisir (observé ou ressenti) : « La joie de vivre de mes élèves : les voir grandir avec le sourire en voyant qu'ils se sentent bien dans ma classe » (Aurore) ; « Quel bonheur pour moi de les voir heureux » (Sophie) ; « Je crois que je ressens autant de joie qu'eux quand ils réussissent » (Marie) ; « Je trouve le bonheur et le sentiment de bien-être dans le bonheur et le bien-être de mes élèves » (Lola).

8.12.2. Vision du métier – Enseignants de San Diego

Nous avons proposé la même question aux enseignants de San Diego. Nous présentons les résultats obtenus sur le même schéma que pour les enseignants français.

| Thème 10 : Vision du métier : « Quelle est la meilleure partie de votre métier ? » – Enseignants de San Diego | | |
|--|--|--------------------------------------|
| Thème | Sous-thème | Répondants |
| Aspects liés à l'apprentissage | Progrès / Apprentissages des élèves | Abigail Hannah Liam |
| | Développer la motivation des élèves | Olivia |
| | Transmettre l'envie d'apprendre | Olivia |
| Aspects relationnels | Avec les élèves | Sofia Andrea Sebastian Lucy |
| | Avec les collègues | Andrea |
| Aspects socio-émotionnels | Bien-être / Bonheur des élèves | Abigail Liam Lucy |
| | Acquisition de compétences socio-émotionnelles | Hannah |

Les enseignants développent un point de vue davantage centré sur les élèves. Ils expliquent ainsi que les meilleurs aspects de leur métier sont liés : à l'apprentissage, à l'aspect relationnel et à l'aspect socio-émotionnel.

1. Les aspects liés à l'apprentissage : pour les enseignants de San Diego, comme pour les enseignants français, les progrès et réussites des élèves constituent un aspect positif de leur métier. Pour Olivia, cela passe également par le développement de leur motivation : « aider les élèves à développer leur motivation intrinsèque » et la transmission d'un sentiment positif vis-à-vis de l'apprentissage : « les aider à apprécier le processus d'apprentissage ».
2. Les aspects relationnels : les enseignants de San Diego développent eux aussi l'impact positif des relations avec leurs élèves et avec leurs collègues sur leur perception du métier : « Les relations avec mes élèves me rendent heureuse » (Sofia) ; « Mes élèves

me rendent heureux » (Sebastian) ; « l'excellente relation que nous avons avec mes élèves est pour moi la meilleure partie de ce métier » (Lucy). Nous ne retrouvons cependant pas ici la relation avec les parents.

3. Les aspects socio-émotionnels : le dernier aspect abordé se concentre ici autour des notions de réussite, de bonheur et de bien-être : « c'est une vraie victoire de voir mes élèves se sentir bien dans ma classe » (Abigail) ; « Les voir heureux dans ma classe me rend moi aussi heureuse » (Lucy) ; « De petites victoires tout au long de la journée, parce qu'elles sont le reflet d'une graine positive que n'importe qui peut utiliser pour changer sa vie. C'est ça qui me rend heureux et que je préfère dans ce métier. » (Liam). Dans cette partie, nous retrouvons également l'idée de l'acquisition de compétences socio-émotionnelles : « Voir mes élèves progresser sur le plan social et émotionnel est un vrai bonheur » (Hannah).

8.12.3. Vision du métier enseignant par les enseignants – Synthèse

➤ **Synthèse – Thème 10 : Vision du métier : « Quelle est la meilleure partie de votre métier ? »**

Cette partie subjective, dépendante du vécu professionnel de chacun et du ressenti personnel, nous permet d'appréhender les éléments positifs qui contribuent à une vision positive du métier. De fait, nous pensons que ces éléments positifs contribuent au bien-être professionnel des enseignants.

Nous constatons que les aspects positifs du métier abordés par les enseignants peuvent être regroupés en 4 catégories : les aspects professionnels, les aspects liés aux apprentissages des élèves, les aspects relationnels et, enfin, les aspects socio-émotionnels.

1. **Les aspects professionnels.** Cette catégorie n'a été abordée que par les enseignants français. Nous comprenons ici que certains aspects liés au métier contribuent à la vision positive qu'en ont les enseignants (liberté pédagogique, travail en équipe, intérêt pour la pédagogie et la didactique). Nous relevons également l'idée intéressante selon laquelle la dynamique d'apprentissage est

réci-proque entre les élèves et les enseignants : chacun apprend de l'autre, au contact de l'autre.

2. **Les aspects liés aux apprentissages des élèves.** Cette notion a été abordée par les deux populations étudiées. Pour les enseignants français, nous relevons les notions de « plaisir », de « bonheur », un « intérêt personnel » qui émane de l'apprentissage de élèves. Pour les enseignants de San Diego, nous retrouvons cet aspect positif lié aux progrès et réussites des élèves. Nous relevons que, pour eux, il s'agit également de développer la motivation des élèves et de transmettre un sentiment positif vis-à-vis de l'apprentissage.
3. **Les aspects relationnels.** Cette catégorie a été abordée dans les deux populations étudiées. Pour les enseignants français, l'aspect relationnel est abordé avec tous les acteurs (élèves, parents, partenaires). Nous notons toutefois que les relations avec les élèves (« complicité », « instants privilégiés », « vraies relations humaines ») semblent être les plus importantes dans la vision positive du métier par les enseignants français. Les enseignants de San Diego abordent eux aussi les aspects relationnels avec leurs élèves et leurs collègues. La notion de « bonheur » émanant de ces relations semble essentielle et contribuer à la vision positive de leur métier. Nous notons cependant l'absence de la relation avec les parents dans leurs discours.
4. **Les aspects socio-émotionnels.** Cette catégorie est abordée par les deux populations interrogées. Nous constatons que les enseignants français accordent ici une grande place à la notion d'épanouissement des élèves qui semble avoir un impact sur leur propre épanouissement professionnel. Ils abordent également la notion de confiance, dont nous concluons précédemment à son importance et qui semble contribuer à la vision positive du métier, mais aussi la valorisation du métier par les feedbacks des élèves qui contribue au sentiment d'être « utile ». Nous relevons enfin les notions de bonheur, de joie, de plaisir qui tiennent un rôle important dans la vision positive du métier d'enseignant par ces derniers et qui contribuent, selon nous, au développement de leur bien-être professionnel et de leur motivation.

Pour les enseignants de San Diego, l'aspect socio-émotionnel est essentiellement centré autour des notions de réussite, de bonheur et de bien-être. Nous pouvons donc conclure à l'importance de ces notions dans une dynamique de développement du bien-être professionnel des enseignants.

8.13. Bien-être professionnel : les aspects à améliorer

Le dernier aspect abordé lors des entretiens est lié à la vision du métier par les enseignants. Nous leur avons ainsi proposé d'imaginer ce qu'ils aimeraient changer dans leur métier pour améliorer leur bien-être professionnel. Nous proposons ici une synthèse succincte des thèmes abordés par les enseignants avant de développer davantage ces idées.

8.13.1. « Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier ? » - Enseignants français

| Thème 11 : « Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier ? » - Enseignants français | | |
|--|--------------------------------|--|
| Thème | Sous thème | Répondant |
| Changements liés à l'enseignement | Programmes trop chargés | Louise Alice Thomas Rose |
| | Formations | Alice Sylvie Marie |
| | Lourdeur administrative | Juliette Nathalie Marine Aurore Marion |
| | Charge mentale trop importante | Sophie Marion |

| | | |
|--|--|--|
| Changements liés à la classe et aux élèves, à la manière d'enseigner | Réduire les effectifs | Alice Jeanne Aurélie Fanny Astride Rose Marine Aude Lola Marion |
| | Manière d'enseigner | Marine |
| | Moyens humains et matériels | Zoé Aurélie Fanny Rose Camille |
| | Aide et prise en charge des élèves / Inclusion / Partenariats | Louise Alice Rose Marine Aurore |
| Rémunération / Possibilités professionnelles | Augmenter les salaires | Sylvie Christine Nathalie Fanny |
| | Mobilité professionnelle | Sylvie Zoé |
| Vision du métier | Reconnaissance / vision du métier par les parents et la hiérarchie | Camille Jeanne Nathalie Coralie Nadia Fanny Sophie |
| Relations | Avec la hiérarchie | Jeanne Tania Nadia Brigitte Bernadette |
| | Avec les parents | Pierre Josiane |

| | | |
|-------|---------------------------------|----------------|
| | | Thomas Rose |
| Temps | Temps pour travailler en équipe | Louise |
| | Trop de temps de préparation | Sabine |

Tous les enseignants interrogés expriment des changements qui seraient à effectuer pour améliorer leurs conditions de travail. De fait, par le biais de leurs réponses, nous constatons que les idées exprimées se regroupent autour de thèmes similaires. Ainsi, les enseignants interrogés pensent changements devraient concerner :

1. L'enseignement :

- Ils développent l'idée selon laquelle **les programmes seraient trop chargés** (« Les programmes sont trop lourds, on n'arrive jamais à boucler (mission impossible pour tout le monde) » (Louise) ; « Beaucoup de compétences sont à développer à l'école, il y a une dispersion dans les programmes (apprendre à se nourrir, 30min d'activité physique quotidienne, etc.), on ne peut pas tout faire ! » (Thomas) ; « Il faudrait aussi que les politiques actuelles arrêtent de casser l'école publique avec des réformes incessantes des programmes qui sont sans queue ni tête, qui reviennent en arrière, complètement déconnectées des besoins réels et des conditions d'enseignement. » (Rose)).
- **Les formations proposées**, que nous avons évoquées précédemment et qui, d'après les enseignants interrogés, ne correspondent pas aux besoins réels des enseignants.
- Ils évoquent également une « **lourdeur** » **administrative** : « Il y a trop de paperasse à faire, pour tout et n'importe quoi » (Juliette) ; « ce n'est que de la paperasse inutile » (Nathalie) ; « on fait face à une surcharge administrative au détriment des élèves » (Marine) ; « Même pour aider les élèves on doit faire face à la lourdeur administrative » (Aurore)
- Enfin, certains enseignants évoquent une **charge mentale trop importante, une surcharge professionnelle** : « Réussir à me détacher un peu de ce métier passion qui occupe mon cerveau en permanence, surtout quand je vois le peu de

considération du ministre. Travailler plus, mais quand ? Nous sommes déjà hyper investis dans nos classes. »

2. La classe et les élèves, la manière d'enseigner :

- **La réduction des effectifs**, déjà évoquée précédemment par de nombreux enseignants, a à nouveau été évoquée dans cette partie. Pour illustrer cette idée, nous retenons la citation de Rose : « J'aimerais juste qu'on me donne les moyens et les conditions pour effectuer mon métier comme il le faudrait, comme les élèves le mériteraient. Je me sens frustrée de ne pas pouvoir aider tous mes élèves comme ils en auraient besoin parce qu'ils sont trop nombreux »
- **La manière d'enseigner** : selon Marine, il faudrait revoir la manière d'enseigner, c'est-à-dire « la façon d'évaluer les enfants, le fonctionnement « pratique », on demande à des petits de rester assis durant 8h, ce ne sont pas des conditions optimales pour apprendre mais je n'ai ni le budget ni la place pour faire une classe flexible ce qui est terrible et frustrant pour moi.
- **Les moyens humains et matériels** : cette question, déjà évoquée précédemment, a été évoquée à nouveau ici : « On manque de moyens humains (surtout d'AESH) mais aussi de moyens matériels. On ne nous donne pas les moyens d'enseigner correctement » (Zoé) ; « En 2023, on n'a même pas suffisamment de matériel informatique (voir même aucun) alors que ça fait partie des programmes et que les élèves en auront besoin tout au long de leur scolarité et de leur vie » (Fanny) ; « Pour les élèves en difficulté, on n'a pas assez de moyens humains, pas assez de prises en charge en individuel ou par des spécialistes (pénurie d'orthophonistes par exemple, ou parents dans le déni qui refusent d'entamer les démarches). Il faudrait créer un vrai lien entre les parents, l'école et le médicosocial, peut être sous forme de plateforme où tout le monde pourrait se rencontrer et être au courant de ce qui est fait, réfléchir à comment aider l'enfant. » (Rose) ; « Il nous faudrait de vrais moyens humains et matériels pour permettre à tous les élèves de réussir » (Camille).
- **Les aides et prises en charge des élèves en difficulté, l'inclusion, les partenariats** : dans cette partie, qui rejoint la précédente, les enseignants expliquent qu'il faudrait changer la manière de prendre en charge les besoins des élèves, repenser l'inclusion mais aussi développer des partenariats avec des intervenants

extérieurs : « Avoir plus d'aide pour les élèves en grandes difficultés afin de leur donner confiance en eux. » (Louise) ; « Le travail en collaboration avec des partenaires (clubs de sport, musiciens) permettrait d'améliorer les pratiques, de rendre les apprentissages plus dynamiques, mais aussi d'aider les élèves avec des partenaires extérieurs qui pourraient venir à l'école (orthophonistes, psychomotriciens, psychologues, etc.) » (Alice) ; « l'accompagnement par une équipe pluridisciplinaire dans chaque école manque cruellement. » (Marine) ; « La pression de l'institution pour s'adapter à tous les enfants, même à ceux qui pourrissent l'année de tous les élèves et des adultes de la classe pendant toute l'année. L'inclusion a ses limites, d'autant que les moyens sont pauvres, tardent beaucoup trop à venir. Il arrive qu'on s'épuise pour un seul enfant alors que la majorité a besoin de nous. » (Aurore)

3. La rémunération et les possibilités professionnelles : plusieurs enseignants expriment l'idée selon laquelle ils aimeraient pouvoir changer leur rémunération en augmentant leurs salaires. Ils expliquent également qu'il aimeraient pouvoir changer les possibilités professionnelles qui leur sont données et notamment les possibilités liées aux mutations, que ce soit la possibilité de changer de poste ou de circonscription / département plus facilement, que les contraintes liées à la « jeunesse » dans le métier (les enseignants ayant le moins d'années d'expérience obtiennent difficilement un poste définitif et sont donc contraints de changer de niveau d'enseignement, changer d'école parfois chaque année ce qui complique donc encore davantage leur entrée dans le métier).
4. La vision du métier : plusieurs enseignants expriment vouloir changer la vision du métier qu'ont les parents, mais aussi la dynamique hiérarchique et la reconnaissance qu'ils perçoivent. Ainsi, « Il faudrait pouvoir changer la reconnaissance qu'on reçoit pour le travail qu'on fournit : marre d'entendre qu'on est des fainéants qui ne font rien » (Camille) ; « Il faudrait changer la vision de notre métier auprès de toute la population » (Nathalie) ; « Il faudrait qu'on soit mieux considérés par le gouvernement, ce qui permettrait aux citoyens de mieux nous comprendre et nous considérer. » (Fanny).
5. Les relations : les enseignants interrogés expriment leur envie de pouvoir changer les relations qu'ils entretiennent avec les parents, mais aussi avec la hiérarchie. Dans

l'aspect relationnel avec les parents, Pierre déplore le comportement de certains d'entre eux tandis que Thomas décrit une forme de « démission des parents » qui « se reposent sur l'école pour faire l'éducation de leurs enfants (politesse, propreté, etc.) », Josiane aimerait quant à elle changer le type de relation : « ils doivent nous faire confiance plutôt que de juger tout ce qu'on fait. On ne va pas dire au boulanger comment cuire son pain, c'est pareil pour nous, on est des professionnels ! ».

Concernant la relation avec la hiérarchie, certains enseignants aimeraient que leurs supérieurs hiérarchiques les connaissent mieux : « qu'ils viennent dans nos classes régulièrement voir ce qui s'y passe et qu'ils apprennent à nous connaître ! » (Jeanne), qu'ils puissent développer davantage de relations tout en mettant « moins de pression » (Nadia) sur les enseignants. Brigitte ajoute à cela l'idée d'une hiérarchie « déconnectée » de la réalité des classes : « La hiérarchie qui est totalement complètement déconnectée de ce qui se passe dans les établissements scolaires. »

6. Le temps : est le dernier aspect que les enseignants aimeraient pouvoir changer. Ils aimeraient ainsi bénéficier de davantage de temps pour travailler en équipes, développer des projets, « réfléchir en équipe sur nos pratiques pour qu'on puisse s'améliorer » (Louise). Sabine décrit quant à elle un autre aspect du temps : celui des préparations de la classe, sur son temps personnel, qui prend selon elle trop de temps. Elle décrit ainsi une charge de travail « trop importante » qui prend parfois le pas sur sa vie personnelle.

8.13.2. « Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier » - Enseignants de San Diego

Nous avons réalisé cette même analyse pour les enseignants de San Diego qui ont, eux aussi, exprimé certains aspects qu'ils aimeraient changer de manière à améliorer leur travail.

| Thème 11 : « Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier » - Enseignants de San Diego | | |
|--|--|-------------------|
| Thème | Sous thème | Répondant |
| Aspects liés aux apprentissages / à l'enseignement | Evaluation | Abigail Sofia |
| | Bénéficiaire de plus de temps de préparation | Andrea |
| | Pouvoir faire preuve de plus de créativité | Sofia |
| Aspects liés aux moyens humains et financiers | Moyens humains | Hannah |
| | Moyens financiers | Liam |
| Aspects liés à la vision du métier | Bénéficiaire de davantage de soutien | Lucy Sebastian |
| | Implication personnelle | Olivia |

Les changements envisagés par les enseignants de San Diego sont variés. De fait, par le biais de leurs discours, nous comprenons qu'ils aimeraient changer :

1. Des aspects liés à l'enseignement. Concernant cette notion, Abigail et Sofia expriment l'idée selon laquelle la **manière d'évaluer les élèves** devrait être modifiée. Sofia ajoute à cela l'idée selon laquelle l'évaluation des élèves (et notamment les évaluations d'Etat standardisées) peuvent être source de stress.
Andrea aimerait quant à elle modifier le **temps** qui lui est attribué pour préparer ses enseignements. En effet, elle explique qu'en bénéficiant de davantage de temps, ses enseignements pourraient être encore davantage adaptés aux besoins des élèves.
Sofia ajoute également qu'elle aimerait pouvoir modifier la manière d'enseigner, de pouvoir faire preuve de davantage de créativité qui, comme nous le comprenons par le biais de son discours, est limité par le programme imposé dans son école.
2. Des aspects liés aux moyens humains et financiers. Pour Hannah, ce changement devrait provenir de davantage de **moyens humains**. Elle explique ainsi que d'avoir, dans sa classe, un adulte supplémentaire formé pour répondre aux besoins des élèves serait bénéfique pour les élèves. Elle émet également l'hypothèse selon laquelle la

présence d'une personne formée aux compétences socio-émotionnelles (psychologue par exemple) permettrait aux élèves de se sentir « écoutés, soutenus et compris ».

Pour Liam, il faudrait davantage de **moyens financiers** qui permettraient d'effectuer des « changements structurels et systématiques » pour favoriser « le bien-être des élèves ». Il ne précise cependant pas davantage cette idée.

3. Le dernier aspect abordé concerne la vision du métier. De fait, Lucy et Sebastian expliquent, par le biais de leurs discours, qu'ils aimeraient pouvoir bénéficier de davantage de **soutien** (hiérarchique pour Sebastian ; global (hiérarchique et parental) pour Lucy).

Olivia explique quant à elle qu'elle aimerait pouvoir modifier son implication personnelle puisque : « Parfois, je pense que je m'implique trop et que je m'inquiète trop pour mes élèves et mon école. ».

8.13.3. Bien-être professionnel : les aspects à améliorer – Synthèse

➤ Synthèse – Thème 11 : « Qu'aimeriez-vous changer dans votre métier ? »

Après avoir analysé les aspects positifs du métier d'enseignant, nous les avons interrogés sur ce qu'ils aimeraient changer dans leur métier pour améliorer leur bien-être professionnel.

Pour les enseignants français, ces changements concernent 6 grandes catégories : l'enseignement ; la classe, les élèves, la manière d'enseigner ; la rémunération et les possibilités professionnelles ; la vision du métier ; les relations ; le temps. Nous relevons, pour chaque catégorie, les aspects négatifs exprimés et / ou les souhaits des enseignants.

1. **L'enseignement** : programmes trop chargés ; formations sans lien avec les besoins réels ; « lourdeur » administrative ; charge mentale trop importante / surcharge professionnelle.
2. **La classe, les élèves, la manière d'enseigner** : les classes surchargées (nécessité de réduire les effectifs, évoquée précédemment) ; la manière d'enseigner (fonctionnement des pratiques d'enseignement, place de l'évaluation) ; les

moyens humains et matériels ; Les aides et prises en charge des élèves en difficulté, l'inclusion, les partenariats.

3. **La rémunération et les possibilités professionnelles** : augmentation des salaires, mutations professionnelles / changements de poste.
4. **La vision du métier** : nous retrouvons ici l'idée évoquée précédemment selon laquelle la vision du métier d'enseignant par les parents, la dynamique hiérarchique et le manque de reconnaissance constituent un aspect négatif du métier pour les enseignants.
5. **Les relations** : à nouveau, ce sont les relations avec les parents et la hiérarchie qui sont abordées dans cette partie. Nous comprenons ainsi que ces relations sont primordiales dans la vision du métier par les enseignants et qu'elles constituent une piste de réflexion intéressante dans une dynamique de développement du bien-être de ceux-ci.
6. **Le temps** : nous retrouvons ici le double aspect du temps : besoin de davantage de temps « professionnel » (notamment pour le travail en équipe), mais aussi besoin de davantage de temps personnel (trop souvent impacté négativement par le « débordement » de la vie professionnelle sur la vie personnelle).

- **Pour les enseignants de San Diego**, les changements qui permettraient d'améliorer leur métier relèvent de 3 catégories : les aspects liés à l'enseignement ; les aspects liés aux moyens humains et financiers ; la vision du métier.

1. **Les aspects liés à l'enseignement** : notamment, la manière d'évaluer les élèves (qui peut être source de stress pour les élèves) et le temps (dans l'idée où du temps supplémentaire permettrait d'améliorer l'enseignement et de l'adapter encore davantage aux besoins des élèves).
2. **Les aspects liés aux moyens humains et financiers** : nous retrouvons ici une idée abordée précédemment par les enseignants français. En effet, davantage de moyens humains (que ce soit en classe ou en « supplément », comme avec la présence de psychologues scolaires par exemple) permettrait de favoriser le bien-être des élèves.

3. **La vision du métier** : pour les enseignants de San Diego, la vision du métier passe avant tout par le soutien apporté tant par la hiérarchie que par les parents qui représenterait une piste d'amélioration du métier d'enseignant. Nous retrouvons également l'idée d'une implication professionnelle trop importante qui pourrait avoir un impact sur la vie personnelle des enseignants.

4^{ème} PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSIONS

CHAPITRE 9 : DISCUSSION DES RESULTATS

Tout au long de cette thèse et de nos recherches, nous avons cherché à mettre en exergue l'impact de la bienveillance sur les élèves et les enseignants, c'est-à-dire la manière dont la bienveillance peut affecter le vécu scolaire des élèves et le vécu professionnel des enseignants dans un système scolaire donné. Nous avons ainsi tenté de mettre en lumière les manifestations de la bienveillance dans le contexte scolaire. De fait, nous avons démontré la thèse selon laquelle la bienveillance est un levier nécessaire qui contribue au bien-être des élèves et des enseignants et qui permet de répondre aux enjeux et ambitions de l'Ecole d'aujourd'hui. De par nos hypothèses de travail, nous avons mis en évidence les facteurs de mise en œuvre efficace de la bienveillance et des critères que sous-tend cette mise en œuvre. Nous avons montré que la bienveillance est autant compatible avec l'acte d'enseigner que nécessaire au processus d'apprentissage. Enfin, par notre dernière hypothèse de travail, nous avons mis en exergue le lien entre bienveillance et compétences socio-émotionnelles : la bienveillance permet le développement de ces compétences.

C'est de cette manière que nous nous sommes « attaqués » à la question de la bienveillance avec pour objectif d'en saisir le sens réel, d'en comprendre le fonctionnement et, dans une visée compréhensive, d'en observer la mise en œuvre au sein des classes, dans deux contextes scolaires différents : le système scolaire français et le système scolaire californien (et plus précisément, de San Diego). En effet, nous avons pu observer, à plusieurs reprises, que la compréhension et les limites de cette notion sont parfois floues ou incomprises, notamment par les enseignants qui la mettent en œuvre. Nous avons ainsi cherché à montrer ce qui la caractérise, les idées qu'elle sous-tend, les comportements qu'elle implique, mais aussi ce qu'elle n'est pas (complaisance, laxisme, etc.).

Dans ce chapitre, nous nous appliquerons à une réflexion critique de nos recherches, tant dans les résultats obtenus que dans la méthodologie employée avant de voir comment nos recherches peuvent se positionner dans le cadre de la formation (notamment des enseignants) et de la pratique de la bienveillance en contexte scolaire. Nous incluons également, dans notre réflexion, des extraits d'entretiens accordés par Monsieur le Recteur

de l'académie de Strasbourg, de l'entretien avec Monsieur Saccucci, inspecteur de circonscription et d'une réponse apportée, à un mail de notre part, par Monsieur Pap Ndiaye (ancien ministre de l'Education nationale²⁷).

9.1. La bienveillance : limites liées à une perception subjective

Tout au long de notre thèse, nous nous sommes efforcés de mettre en évidence les invariants liés à la bienveillance. Nous avons toutefois noté une limite à celle-ci : la perception qu'en ont les individus. Que ce soit pour les élèves qui la perçoivent, pour les enseignants qui la mettent en œuvre ou la perçoivent, nous avons constaté que leurs ressentis sont tant liés à leur vision personnelle de ce que doit être la bienveillance, qu'au ressenti de leur perception. Nous avons ainsi constaté une disparité entre la perception des enseignants et celles des élèves (concernant, par exemple, les encouragements et la valorisation) qui met en lumière la dimension intrapersonnelle de la notion de bienveillance. Nous notons toutefois que cette perception subjective met en lumière d'autres questions qu'il convient de considérer lorsque l'on tente de développer une pratique bienveillante : les enseignants peuvent-ils réellement exercer une pratique bienveillante si chacun en a sa propre définition ? Nous observons également que, par ces définitions propres à chaque individu, des conceptions erronées peuvent apparaître et freiner ou même empêcher la mise en œuvre de la bienveillance. Nous nous basons ici sur l'exemple d'une conception problématique de la bienveillance apparue à plusieurs reprises pour illustrer notre propos : si, pour un enseignant, la bienveillance consiste en une simple « gentillesse », possible seulement en l'absence de cadre ou de sanction, celle-ci pourra difficilement être exercée en toute circonstance. Notre étude semble indiquer que pour ces enseignants, la bienveillance ne peut s'exercer que si les circonstances sont optimales, et seulement à condition que certains problèmes inhérents à la situation actuelle en France (effectifs par exemple) soient résolus. Cela peut rendre compte du fait que la bienveillance rencontre un tel scepticisme auprès des professionnels.

²⁷ 20 mai 2022 au 20 juillet 2023

Au contraire, selon nous, la bienveillance s'exercerait nécessairement dans un cadre (avec des droits, des devoirs, des règles, des sanctions) ce qui permet de favoriser la sécurité physique et affective des élèves, et permet ainsi à la bienveillance de s'exprimer envers chacun. En l'absence de cadre, la bienveillance perd son sens premier et ne serait alors qu'une notion vague et sans fondement. Nous pensons également que cette perception individuelle, cette définition propre à chacun peut représenter un problème majeur pour ces derniers : trop floue, trop vague et donc trop difficile à mettre en œuvre. Pour toutes ces raisons, la formation nous semble être le levier le plus approprié pour répondre aux difficultés des enseignants. En effet, nous pensons qu'en formant les enseignants à un ensemble de gestes, d'outils et de pratiques précises, cette subjectivité qui freine la mise en œuvre de la bienveillance pourrait tendre à disparaître ou, du moins, à s'atténuer.

De fait, pour comprendre ce qu'est la bienveillance, pour la définir et en saisir le sens, nous nous sommes appuyés sur les travaux menés en psychologie, en sciences de l'éducation, voire en philosophie. Nous notons qu'aucune définition stricte ne fait consensus au niveau scientifique même si certains aspects sont communs aux différents auteurs et chercheurs (nous détaillerons ces invariants plus tard dans notre discours). Ce « flou » de définition laisse part à une certaine interprétation personnelle et peut donc conduire à une compréhension partielle ou incomplète, à une mise en œuvre biaisée par cette interprétation.

Tantôt vue comme qualité professionnelle, comme qualité personnelle (inhérente à l'individu) et englobant un large éventail de notions, nous comprenons qu'il peut être complexe d'en saisir le sens exact pour les enseignants. Nous avons également vu que ses détracteurs peuvent voir en elle une notion « molle », vide de sens, « à la mode », englobant « tout et n'importe quoi ». Vue également par ses détracteurs comme étant une forme de laxisme, de complaisance ou un manque d'autorité, la bienveillance au contraire selon nous, est une notion « souple » qui nécessite une posture réflexive quant à sa mise en œuvre. Nous comprenons également que l'interprétation aléatoire que peuvent en avoir les enseignants peut être liée à une mauvaise compréhension de la bienveillance, à un manque de connaissances quant à ce qu'elle est et ce qu'elle suppose.

Nous relevons ici également l'effet « injonctif » lié à la bienveillance. En effet, nous avons vu que la récurrence de cette notion dans les prescriptions faites aux enseignants a pu créer un effet de « refus » de la part de ces derniers qui, même s'ils la mettent en œuvre, estiment

qu'elle représente un « effet de mode ». Enfin, le dernier aspect que nous relevons ici est lié à un manque de réciprocité lié à la perception des enseignants : comment être bienveillants avec les élèves si la hiérarchie, la société, les parents ne le sont pas envers eux ? Nous avons constaté que ce manque de réciprocité peut affecter les enseignants, leur vision du métier et peut conduire à un sentiment de dépréciation professionnelle, à un mal-être professionnel profond. L'ancien ministre de l'Éducation nationale défendait pourtant sa volonté de reconnaissance du métier :

Pour atteindre cet objectif [de bien-être] et proposer à chacun un cadre structurant et bienveillant, il convient de veiller au bien-être de toutes les parties prenantes. Au-delà des élèves, les professeurs méritent également une attention toute particulière et le témoignage de notre reconnaissance. Il en va de même des familles avec lesquelles notre institution souhaite maintenir des relations pérennes d'estime et de respect mutuel. (Pap Ndiaye, dans un mail qui nous a été adressé, 20 avril 2023).

Nous constatons donc un décalage entre cette volonté ministérielle et la perception des enseignants qui nous amène à penser que la réflexion doit encore être poursuivie de manière à développer le bien-être des enseignants.

Nous notons toutefois que la nécessité de la bienveillance et la vision positive qui y est liée sont largement répandues. Ainsi, même si elle n'est pas toujours citée en tant que telle, les notions qui y sont associées sont reconnues comme indispensables par tous les participants à notre recherche.

Nous avons vu que la bienveillance est parfois vue comme qualité personnelle « innée », inhérente à l'individu. Même si nous concédons l'aspect personnel lié à cette notion, nous pensons que cette vision est limitante et n'est pas féconde. En effet, considérer que la bienveillance appartient au caractère de l'individu amènerait à la considérer comme une notion « figée », qui ne peut pas évoluer. Or, tout au long de cette thèse, nous avons démontré que la bienveillance est une notion en perpétuelle évolution, qui est sans cesse questionnée pour être développée. La considérer de cette manière figée serait, pour nous, un aveu de faiblesse de l'individu, incapable de réflexion pour la développer et la mettre en œuvre. Il

s'agirait d'un individu qui se dégagerait de sa responsabilité, qui se servirait de cette vision de la bienveillance pour ne pas se questionner davantage, comme une forme de dédouanement. En ce sens, nous pensons que la bienveillance vue comme qualité personnelle est une vision inopérante de la bienveillance, qui ne pourrait pas être transformée en contenu de formation et en gestes professionnels.

Nous pensons davantage qu'elle correspond à une compétence professionnelle, à une qualité de celui qui la met en œuvre par le biais de la réflexion, de la remise en question personnelle, de la remise en question des attitudes et des pratiques. Nous avons ainsi mis en évidence le fait que la bienveillance est en mouvement perpétuel, qu'elle doit être réfléchie dans toutes les étapes de sa mise en œuvre, que ce soit dans les apprentissages ou dans les relations à l'autre. En ce sens, nous pensons que la bienveillance peut être apprise et développée par tout individu qui en a la volonté.

De fait, nous pensons que la bienveillance résulte nécessairement d'une volonté, que nous retrouvons dans son étymologie puisque, étymologiquement, « veillant » revoie à « vouloir » (« volo », « volens »). Ainsi, pour être bienveillant, nous pensons que la volonté de l'enseignant (même si elle ne se suffit pas à elle-même), est un prérequis fondamental. Nous pensons, de fait, qu'il ne peut exister de bienveillance sans volonté et que celle-ci est nécessaire au développement des pratiques bienveillantes. Nous avons montré que la posture de praticien réflexif est nécessaire à une pratique bienveillante. Il s'agit ainsi d'une remise en question constante puisque la bienveillance n'est pas figée, qu'elle doit sans cesse s'adapter (aux élèves, aux contraintes, aux besoins, aux difficultés rencontrées) et évoluer. Cette vision réflexive de l'enseignement, cette posture, constitue, selon nous, un aspect essentiel et indissociable de la mise en œuvre de la bienveillance.

9.2. La bienveillance : limites liées à sa mise en œuvre effective

9.2.1. Difficultés liées à l'inclusion

Nous avons vu, tant dans le chapitre 7 que dans le chapitre 8 de cette thèse, que la question de l'inclusion revient de manière régulière lorsque les difficultés de mise en œuvre de la bienveillance sont abordées.

Nous avons vu, dans l'état de l'art, que la volonté d'inclusion est une préoccupation ministérielle et sociétale importante. Ainsi, selon Bergounioux, Loeffel et Schwartz (2013), une importance prépondérante est portée aux « principes avancés de la « bienveillance », de l'« hospitalité » de l'école, d'une « école inclusive » en guerre contre toutes les discriminations, soucieuse du bien-être des élèves » (p. 7). Nous comprenons également cette attention particulière portée au bien-être des élèves et à leurs besoins tant dans les discours officiels que dans les discours des enseignants. Nous voyons également l'évolution de la conception de ce qu'est l'école française dans une vision historique. De fait, l'école française reposait autrefois sur une dynamique de sélection, de classement, de séparation entre les « bons » élèves et ceux considérés comme « faibles ». Aujourd'hui, c'est une dynamique d'inclusion, d'accompagnement des élèves et de leurs besoins qui tend à se développer même si cette volonté n'en est encore qu'à ses prémices, notamment par manque de moyens et de formation. De fait, nous pensons que les pistes de réflexion pour rendre cette volonté effective sont encore nombreuses et qu'elle devra encore davantage être développée dans les années à venir pour apparaître comme aboutie et pour que l'école devienne réellement inclusive.

Lorsque nous avons abordé la notion de l'inclusion, nous nous sommes aperçus de l'existence d'une dichotomie forte dans les discours des enseignants : entre nécessité d'inclure et difficultés liées à l'inclusion. En effet, nous avons constaté que le manque de formation des enseignants quant à la question de l'inclusion (formation aux différents types de handicaps, aux besoins qui y sont liés, aux adaptations à mettre en œuvre, etc.) est cité de manière récurrente par les enseignants et représente tant un frein au développement de la bienveillance qu'une forme de « maltraitance » envers les enseignants (qui se trouvent démunis) et envers les élèves (qui ne se trouvent pas accueillis dans des conditions optimales, qui ne trouvent pas toujours réponse à leurs besoins). Nous comprenons ainsi la vision négative que peuvent développer certains enseignants quant à la question de l'inclusion qui est davantage subie comme contrainte que vécue comme opportunité et qui montre bien tout le chemin qu'il reste à parcourir face à un défi complexe.

Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg reconnaît d'ailleurs ce besoin de formation à l'inclusion :

Souvent, le message que les enseignants du premier degré disent, c'est qu'ils ont un volet de formation limité. On peut dire aussi que les besoins de formation ne sont pas univoques. Chaque enseignant pourrait avoir une aspiration légitime à vouloir faire un certain type de formation. Je crois qu'il faut réfléchir par rapport à mieux généraliser les formations à l'inclusion, s'inspirer de ce qui est fait lors du CAPPEI [certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive] et de voir comment on peut faire percoler des éléments du CAPPEI de façon plus large dans la communauté éducative. C'est un enjeu important. Il faut aussi que, dans les endroits qui sont le plus en manque de bienveillance, notamment en éducation prioritaire et dans les zones en difficulté, il faut que nous soyons plus à l'écoute des vrais besoins. C'est un vrai enjeu dont on est conscients. (Entretien accordé par Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg, 17 avril 2023).

9.2.2. Difficultés liées aux élèves

Nous avons également constaté, par le biais des discours des enseignants, que les difficultés liées aux élèves, à leurs besoins et à leurs comportements – sans qu'ils soient nécessairement en situation de handicap – peuvent représenter un frein à la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, de nombreux enseignants citent les problèmes de comportement récurrents chez certains de leurs élèves et qui les amènent à se trouver « démunis » face à leurs attitudes.

Nous pensons ici qu'il s'agirait plutôt de considérer la bienveillance comme levier plutôt que de la considérer comme « freinée ». En effet, nous pensons que la bienveillance suppose de poser un cadre, des limites, des règles aux élèves. Qu'elle nécessite une exigence tant au niveau des apprentissages que des comportements et qu'elle ne devrait donc pas être freinée par les « problèmes de comportement » des élèves. A nouveau, la bienveillance n'est ni

laxisme, ni complaisance et elle suppose que l'enseignant puisse être ferme quant à ce qui est acceptable ou ce qui ne l'est pas au sein de sa classe. La bienveillance ce n'est pas « laisser faire » ou « ne rien faire », elle doit être considérée autrement qu'une simple forme de « gentillesse ». Nous comprenons que ces comportements peuvent représenter des difficultés pour l'enseignant mais en menant une réflexion approfondie quant aux difficultés rencontrées, des pistes pourraient être explorées pour remédier à ces difficultés, cela de manière bienveillante.

En ce qui concerne les besoins des élèves, nous percevons à nouveau une interprétation erronée de la bienveillance, une compréhension inopérante de l'enseignement bienveillant. En effet, nous pensons qu'il est ici nécessaire de modifier la vision de l'enseignement, de l'évaluation et des pratiques enseignantes pour passer d'une vision globale de l'élève à celle de l'enfant, en tant qu'individu. Dans cette dynamique, il s'agit avant tout de respecter le rythme de chacun, de partir de ce qu'est et ce que sait l'élève pour l'accompagner dans l'apprentissage. Nous relevons toutefois une nouvelle dichotomie entre nécessité du respect du rythme de chaque enfant et injonctions liées aux programmes, aux « résultats ».

Nous pensons que cette dynamique de recherche du résultat, telle une entreprise qui devrait répondre à un « rendement » minimal, limite la mise en œuvre de la bienveillance. C'est en ce sens que nous pensons que la vision de l'éducation se doit d'évoluer pour passer d'une vision globale de l'apprentissage face à un groupe classe à une vision plus proche de l'individu et de ses besoins. Nous pensons que ce changement de paradigme permettrait de transformer la prise en compte des besoins des élèves en opportunité pour chacun d'apprendre et de progresser en fonction de ses besoins et de ses capacités. Cela suppose également une évolution de l'évaluation qui, lorsqu'elle est sommative²⁸, implémentée pour tous à un moment donné et identique pour tous les élèves n'est en rien bienveillante. Il s'agirait davantage de partir de ce que sait l'élève, ce qu'il est capable de faire pour que cette évaluation soit vue comme vectrice de progrès et d'évolution plutôt que vécue comme une sanction source de stress et de peur (comme nous l'avons vu dans le chapitre 6). Cette idée

²⁸ Et restituée aux élèves sous forme de note, comme une sanction pour ceux qui n'ont pas réussi. Il peut exister des évaluations sommatives qui ont une visée diagnostique pour l'enseignant, sans effet de notation pour les élèves.

est d'ailleurs confirmée par Monsieur Saccucci (inspecteur de circonscription, Haguenau Nord, Bas-Rhin) :

Si l'on se focalise sur les apprentissages, les études internationales pointent que les élèves français ont peur de se tromper et préfèrent ne pas faire un exercice plutôt que de risquer d'échouer. Pour apprendre, il faut d'abord s'autoriser à faire des erreurs et la bienveillance sert donc à aider les élèves à se lancer sans appréhension à accepter d'échouer pour viser la réussite. (23 août 2023).

9.2.3. Difficultés liées aux conditions d'enseignement

Nous avons vu ci-dessus que pour ces enseignants, les difficultés rencontrées dans la situation d'enseignement constituent des limites à la mise en œuvre de la bienveillance, et pourquoi cette conception rend presque impossible une pratique globalement bienveillante. La bienveillance devient alors en grossissant le trait, une sorte de pratique « en pointillé », quand tout va bien chez les élèves, chez l'enseignant, et dans la situation d'enseignement.

Cependant, penchons-nous sur ces difficultés que mentionnent les enseignants, qui nécessitent d'être entendues malgré tout. Notre recherche a permis de mettre en évidence, notamment dans le contexte français, des difficultés de mise en œuvre de la bienveillance se confrontant aux conditions d'enseignement. Même si la volonté ministérielle d'une école bienveillante est présente, nous constatons que le vécu des enseignants est bien différent. De fait, ils dénoncent tant les manques de moyens humains (que ce soit en termes de nombre d'enseignants et de remplaçants, d'enseignants spécialisés, d'aide humaine ou de professionnels extérieurs) que le manque de moyens financiers (classes ou écoles vétustes, manque de moyens pour acheter du matériel pédagogique ou pour aménager les classes, pour réaliser des sorties scolaires ou partenariats avec des intervenants extérieurs, etc.). Nous constatons ainsi que ce manque de moyens impacte tant la qualité de l'enseignement que le bien-être des enseignants.

Dans cette partie, notre recherche nous a également permis de mettre en lumière un point intéressant et qui nous semble essentiel dans le développement de la bienveillance : l'effectif des classes. En effet, selon certains enseignants, les effectifs chargés ne permettent pas d'accorder à chacun l'attention nécessaire, d'accueillir chaque élève convenablement. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 8, la question de l'accueil est indissociable de la bienveillance, notamment en lien avec la pédagogie de la confiance. Les enseignants voient ainsi, dans les effectifs chargés, une forme de maltraitance tant à leur égard qu'à celui des élèves, et d'impossibilité de développer pleinement la bienveillance.

Nous comprenons, de fait, qu'avec des effectifs chargés, le temps de l'enseignant sera nécessairement divisé par le grand nombre d'élèves et que la qualité de l'attention portée à chaque élève, le temps individualisé, la prise en compte des besoins seront nécessairement réduits et que la bienveillance en sera donc impactée. Nous relevons également que la diminution des effectifs est une revendication forte des enseignants tant lorsque l'on aborde les aspects du système éducatif à améliorer que lorsqu'on leur demande ce dont ils auraient besoin pour être davantage bienveillants. Nous comprenons également que ces conditions viennent impacter le bien-être des enseignants et donc, par effet de corrélation, celui des élèves. La question des effectifs est également abordée au niveau ministériel, notamment par le biais du dédoublement des classes en REP (réseau d'éducation prioritaire) et en REP+. Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg met ainsi en évidence l'impact positif de la réduction des effectifs :

Le choix politique fort en 2017 de dédoubler les classes est un choix, pour la première fois, de dire qu'en éducation prioritaire, avec toutes les difficultés qui y pèsent, c'est de construire un modèle dans sa singularité. Nous avons progressivement les résultats des évaluations où nous avons vu progresser de façon spectaculaire les résultats REP+. Ça montre que cette politique au sens de vraiment prioritaire fonctionne. (Entretien accordé le 17 avril 2023).

Puisque cette politique de réduction des effectifs fonctionne (notamment au niveau des résultats scolaires des élèves), il nous semble essentiel de considérer cette piste de réflexion

et de l'étendre encore davantage pour pouvoir mener à bien le projet d'une école bienveillante.

9.2.4. Difficultés liées aux limites personnelles de l'enseignant

Là encore, la même réserve que précédemment est à observer. De la même manière, le ressenti des enseignants sur leur propre limite est à entendre, même si ce n'est pas un argument sur une limite à la bienveillance. La dernière limite que nous abordons ici concerne celle liée à l'enseignant lui-même, en tant qu'individu. En effet, nous avons pu observer, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, la présence de ressentis négatifs émanant des discours des enseignants, une forme de mal-être professionnel pouvant conduire à un désinvestissement, à une démotivation voire au burnout. Nous notons également que le sentiment de manque de bienveillance perçu par les enseignants (que ce soit de la part des parents, mais surtout de l'institution scolaire) est très largement partagé dans le contexte français. Ils mettent ainsi en évidence un sentiment de « maltraitance institutionnelle » qui peut conduire à une diminution de leur propre bienveillance. Nous comprenons que la question du bien-être des enseignants est une question essentielle lorsque l'on considère la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, nous pensons que, pour pouvoir implémenter la bienveillance de manière efficace au sein des classes, les enseignants doivent pouvoir ressentir celle-ci à leur égard, doivent pouvoir se sentir bien et reconnus au sein de leur métier. Notre hypothèse est confirmée par un rapport du Conseil de l'Union européenne (2020) : « L'amélioration du bien-être des enseignants est ainsi identifiée par le Conseil comme l'un des leviers d'action pour relever le défi de l'attractivité du métier et de la fidélisation des enseignants ; elle est aussi considérée comme une condition de la réussite des élèves. » (www.senat.fr, 2022). De fait, la question du bien-être des enseignants nous semble être un levier essentiel au développement de la bienveillance, tant envers ces derniers qu'envers les élèves mais aussi une réponse au nombre de démissions qui ne cesse d'augmenter. Nous pensons ainsi que le bien-être des enseignants permettrait de favoriser leur implication professionnelle, leur motivation et, de facto, la bienveillance qu'ils seront en mesure de développer envers leurs élèves en implémentant une boucle vertueuse de la bienveillance.

Dans cette partie, nous constatons également que les « limites » personnelles de l'enseignant sont subjectives et dépendantes de chaque individu. Ce que l'un acceptera au sein de sa classe ne le sera pas nécessairement par un autre individu. Pour l'enseignant, ses propres limites conditionnent évidemment les limites qu'il va imposer aux élèves. L'un supportera un peu de bavardage, l'autre pas du tout par exemple. Certaines limites imposées sont naturellement nécessaires au sein de la classe : tant pour poser un cadre propice aux apprentissages des élèves que pour préserver le bien-être des enseignants. Nous confirmons donc ainsi une nouvelle fois notre idée selon laquelle la bienveillance suppose nécessairement la présence d'un cadre, de règles et d'éventuelles sanctions en cas de non-respect de ces règles.

La bienveillance n'est pas seulement « être gentil » encore moins « tout accepter » ce qui correspondrait, pour nous, à une attitude démissionnaire de l'enseignant : comme le souligne Masson (2019) « la bienveillance est différenciée de l'altruisme qui relève plus du dévouement sacrificiel pour autrui. Elle n'est pas non plus de la bonté, ni de la gentillesse, qualité plus personnelle et morale » (p. 2). La bienveillance c'est aussi savoir faire preuve de fermeté. Ces deux notions vont, pour nous, de pair et sont indissociables si l'on souhaite développer la bienveillance de manière efficace. En ce sens, nous pensons que cela permettrait également de préserver le bien-être de l'enseignant et donc de réduire le risque de franchissement de ces « limites » personnelles qui pourrait conduire à une diminution de la bienveillance.

9.2.5. Réflexion quant à la mise en œuvre de la bienveillance dans le cadre de ces difficultés

Nous avons vu, dans les parties précédentes, que les difficultés sont nombreuses et que les enseignants se trouvent parfois démunis dans la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, nous trouvons ici une forme de dichotomie entre nécessaire bienveillance et difficultés rencontrées. D'après les entretiens et questionnaires des enseignants, nous constatons que les difficultés rencontrées au sein des classes viendraient freiner la mise en œuvre de la bienveillance or celle-ci n'en reste pas moins nécessaire. Dire que ces difficultés viennent entraver la bienveillance serait renoncer à celle-ci. De fait, les effectifs des classes, l'inclusion des élèves à besoin éducatifs particuliers ou en situation de handicap, etc. sont des réalités sur lesquelles les enseignants n'ont aucune emprise. Il s'agit donc de composer avec celles-ci, de développer la bienveillance en fonction de ces conditions spécifiques à chaque classe et à

chaque enseignant. Nous concevons que la tâche pourra être davantage ardue et la réflexion plus complexe mais il n'en demeure pas moins que, pour nous, la bienveillance est la condition préalable à l'enseignement.

Nous pensons ainsi que l'attitude de l'enseignant est une première approche de la bienveillance qui pourra être développée et ce, quelles que soient les difficultés rencontrées. En effet, nous pensons que par un accueil chaleureux, par le vocabulaire employé (encourageant et valorisant), par le cadre mis en œuvre (avec des règles permettant la sécurité physique et affective de chacun) au sein de la classe et par les relations entretenues, la bienveillance pourra être mise en œuvre de manière effective au sein de chaque classe. Ainsi, comme le souligne Masson (2020) l'opérationnalisation de la bienveillance nécessite « une approche centrée sur la relation éducative, une autre centrée sur la posture professionnelle de l'enseignant et une dernière plus globale concernant l'Éducation nationale. » (p. 3).

Nous pensons également que les modalités de travail jouent un rôle essentiel dans le développement de la bienveillance et ce malgré les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants. En effet, nous avons vu que la question de l'évaluation et de la notation, du statut de l'erreur, des modalités de travail (absence de compétition par exemple), de la différenciation pédagogique sont tant de notions sur lesquelles l'enseignant a une emprise, qu'il peut mettre en œuvre de différentes manières et développer pour favoriser la bienveillance. Nous comprenons que, dans le cadre d'effectifs importants, cette tâche pourra être plus complexe mais nous pensons que ces difficultés ne rendent pas la mise en œuvre de la bienveillance impossible. Il s'agit de les considérer pour les dépasser, de manière à mener une réflexion qui permette d'implémenter des conditions de travail bienveillantes pour chacun.

Nous pensons enfin que l'enseignant, en se positionnant comme praticien réflexif mais aussi comme individu ayant la charge d'autres individus pourra considérer ses élèves comme des enfants qui doivent pouvoir s'épanouir au sein de la classe. Veiller au bien-être de chacun est, pour nous, une mission première de l'enseignant.

Nous comprenons ainsi que, même si les difficultés évoquées par les enseignants sont légitimes et fondées et qu'elles peuvent « compliquer » la mise en œuvre de la bienveillance, elles n'entravent pas le développement de celle-ci. La bienveillance peut exister même en

présence de ces difficultés, avec une nécessaire réflexion de la part de l'enseignant, et une formation aux outils, comportements et attitudes ainsi qu'aux pratiques pédagogiques s'inscrivant dans une école bienveillante.

9.3. Vers une opérationnalisation et une caractérisation de la bienveillance

9.3.1. Ce que n'est pas la bienveillance

Nous faisons le choix, dans cette partie, d'identifier les notions qui sont antinomiques à celle de bienveillance. En effet, puisque nous avons mis en évidence les incompréhensions liées à la définition de la bienveillance, il convient d'identifier ce qu'elle n'est pas pour pouvoir, ensuite, mettre en exergue ce qui la caractérise.

Dans le chapitre 8 de cette thèse, nous avons mis en évidence, par le biais d'entretiens avec les enseignants, les notions opposées à la bienveillance et liées à différents aspects de celle-ci :

- **Les conditions d'enseignement** : nous relevons ici que la non prise en compte des spécificités de l'élève, c'est-à-dire l'absence de différenciation en fonction des besoins des élèves représente un manque de bienveillance. Il en est de même pour les notions d'injustice, de manque d'écoute et d'attention envers les élèves. Nous relevons également que la mise en œuvre des apprentissages peut-être non bienveillante, notamment lorsque l'enseignant fait usage de la compétition, de la rivalité ou de la concurrence. Nous notons enfin la question de l'évaluation qui peut sous-tendre une absence de bienveillance lorsqu'elle est trop fréquente ou mise en œuvre de manière traditionnelle (évaluation sommative notamment) et est vectrice de stress pour les élèves. Nous développerons la question de l'évaluation bienveillante de manière plus approfondie dans une partie ultérieure.
- **Les attitudes / comportements** : lors de notre étude, nous avons vu que de nombreuses attitudes ou comportements peuvent représenter une absence de bienveillance. De fait,

nous comprenons, par le biais des entretiens, que la posture et l'attitude de l'enseignants sont essentielles dans la compréhension de ce que n'est pas la bienveillance. En effet, les phénomènes de violence (physique ou verbale), une posture « dominante », la rigidité, l'absence de remise en question, l'autoritarisme, l'injustice, les phénomènes de discrimination, l'envie de projeter sur l'autre ses propres désirs, le manque de tolérance, l'élitisme, le communautarisme, l'égoïsme, l'égoïsme, l'égoïsme, l'individualisme, la non adaptation aux besoins émotionnels et affectifs de chacun sont autant de comportements qui n'appartiennent pas au champ de la bienveillance et doivent être exclues d'une pratique bienveillante. Nous relevons également l'importance du vocabulaire, du langage employé. En effet, les préjugés, les remarques négatives, le sarcasme, le mépris et le jugement, l'impolitesse, la méchanceté, le mensonge, l'humiliation et la moquerie sont également des comportements de l'enseignant à proscrire.

Enfin, la dernière notion que nous abordons ici et qui a été citée par les enseignants lors des entretiens est celle de complaisance. En effet, nous pensons que la complaisance est antinomique à la bienveillance, qu'elle en est complètement exclue et que, s'il y a complaisance, il ne peut y avoir de bienveillance, au sens de « vouloir le bien ».

Dans cette partie, nous souhaitons également aborder la question, qui nous semble primordiale, du cadre de travail. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'absence de cadre, de règles, de sanctions, d'exigence (tant pour le travail que pour le comportement), la gentillesse excessive qui accepterait tous les comportements, un « laisser faire » excessif, conduit nécessairement à une complaisance et donc à une absence de bienveillance. De facto, la bienveillance ne peut pas être mise en œuvre de manière effective dans un cadre complaisant.

Finalement, nous pensons qu'il est nécessaire d'agir en connaissance de causes, d'être conscient de l'absence de bienveillance dans ses comportements et dans la mise en œuvre des apprentissages, pour pouvoir développer pleinement la bienveillance en comprenant ce qu'elle est et comment l'implémenter.

9.3.2. Caractérisation de sa mise en œuvre

Lors de nos recherches et des entretiens menés, nous avons observé que la bienveillance, lors de sa mise en œuvre, doit concerner différents aspects des domaines scolaires, personnels et relationnels. Nous abordons ici chaque catégorie de manière à percevoir ce qu'est la bienveillance, comment la caractériser et comment la mettre en œuvre.

9.3.2.1. Dans le domaine scolaire

Dans cette partie, nous avons observé la présence de comportements, d'attitudes de l'enseignant qui permettent la mise en œuvre de la bienveillance au sein des pratiques scolaires et des apprentissages.

Nous avons mis en évidence l'importance de la prise en compte de l'élève en tant qu'individu singulier et, de fait, de la prise en compte de ses besoins propres. Nous pensons également que le changement de paradigme doit être opéré dans la prise en compte de l'enfant dans son entièreté. Il s'agit de considérer son vécu dans et en dehors de l'école puisque ces deux milieux sont interdépendants et que, pour pouvoir être bienveillant, il est nécessaire de considérer cette spécificité. Dans cette même dynamique, la question du respect est primordiale puisqu'elle permet de reconnaître l'autre, de le considérer et de lui accorder de l'importance tout en favorisant le bien-être et l'épanouissement de chacun.

En ce qui concerne l'enseignant, il nous apparaît essentiel que celui-ci puisse se positionner comme adulte de référence, capable d'accompagner les apprentissages, mais aussi d'être vecteur de stabilité et de justice, garant de la sécurité physique et affective de chacun. Pour rendre opérationnel l'enseignement bienveillant, il apparaît, par le biais notamment des entretiens, que l'enseignant soit attentif à différents éléments de sa pratique.

9.3.2.2. Les modalités d'enseignement

Dans le cadre des modalités d'enseignement bienveillantes, il s'agit de favoriser un climat serein où chacun peut développer ses connaissances et compétences, en fonction de ses

capacités et de ses besoins. Il nous semble donc important de mentionner la nécessité de la différenciation pédagogique dans un enseignement bienveillant. Lors de notre étude, nous avons montré qu'il est préférable de valoriser la coopération et l'entraide, plutôt que la compétition ou la mise en concurrence des élèves. En effet, il s'agit ici de permettre à chacun d'exister au sein de groupe classe, de permettre à chacun de s'exprimer plutôt que de valoriser uniquement les performances académiques. De ce fait, nous comprenons qu'il est important de valoriser toutes les connaissances et compétences (même celles en-dehors du cadre strict des apprentissages).

Le droit à l'erreur tient également une place prépondérante dans l'enseignement bienveillant. En effet, les élèves doivent pouvoir apprendre dans un cadre serein où la sécurité affective est préservée. Nous pensons qu'il est donc essentiel de permettre aux élèves de se tromper pour pouvoir dépasser leurs erreurs et apprendre. Pour ce faire, les élèves doivent savoir que l'erreur est permise, qu'elle n'est pas sanctionnée sans quoi, ils n'oseront pas s'exprimer par crainte de la sanction, de la moquerie ou du jugement.

La place de l'évaluation est elle aussi une composante qu'il s'agit de considérer et pour laquelle une réflexion semble essentielle dans le développement d'une pratique bienveillante. En effet, nous avons vu, au cours de notre recherche, que l'évaluation est vectrice de stress et de mal-être pour les élèves, souvent vécue comme une sanction (notamment par le biais de la note qui en découle) ou une injustice. Selon Millon-Fauré (2013), la relation à la note conditionne « les possibilités ultérieures d'enseignement » puisque ces dernières représentent, pour l'élève, « quasiment le seul témoignage de ses compétences et de son travail pour lui-même et pour l'extérieur » (p. 151). Ces constats sont d'autant plus importants lorsque l'on considère l'évaluation sommative. Ainsi, selon Salignon, il s'agit d' « imaginer une évaluation scolaire qui soit moins un bilan, sur lequel on bute, qu'une aide, voire une médiation ouverte sur un possible en devenir [...] toute transmission doit être tournée vers le futur. » (Salignon, B., 2011, p. 16). Nous comprenons ainsi que, comme nous le développons, l'évaluation doit représenter une opportunité : l'opportunité d'apprendre, de progresser, d'être aidé par l'enseignant.

Notons également que la question de l'évaluation sommative se heurte à de nombreux biais, qu'ils soient liés au « système scolaire », aux « élèves » ou aux « enseignants » (voir Millon-Fauré, 2013, p. 150), mais aussi à « la conception d'un énoncé », à « la passation de

l'épreuve » ou encore à « la correction des copies » (p. 152). Les biais de notation, comme nous l'énonçons dans le premier chapitre de cette thèse, représentent également un problème majeur de l'évaluation sommative. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, « il [l'enseignant] ne peut prendre le risque d'obtenir une distribution de notes trop mauvaise car ceci compromettrait sa gestion de la classe » (Millon-Fauré, 2013, p. 158). Ainsi, un enseignant pourrait modifier / arranger l'attribution des notes pour ne pas remettre en question sa propre pratique, son statut de « bon » enseignant. Ce constat montre, lui aussi, que le recours aux évaluations sommatives et le recours aux notes sont en opposition avec une pratique bienveillante puisque, dans le cas cité, l'enseignant ne fait pas preuve d'impartialité, ne remet pas sa pratique en question et place son sentiment affectif personnel au premier plan (même si le phénomène peut être inconscient).

La pratique évaluative (entendue ici comme la « mesure du niveau des élèves ») est également perturbée lorsque les évaluations sont « conçues, surveillées et corrigées par l'enseignant de la classe, ce qui constitue l'essentiel des pratiques évaluatives auxquelles sont soumis les élèves. » (p. 150). Selon Millon-Fauré (2013), l'évaluation sommative devrait permettre d'« établir un bilan des capacités de l'élève » mais doivent aussi « permettre à l'enseignant de moduler son cours en fonction des difficultés de son public et de renvoyer aux élèves un message d'encouragement ou d'avertissement en fonction du travail fourni. » (p. 151). Or, selon elle, ces deux fonctions de l'évaluation ne sont que difficilement compatibles puisque l'enseignant se trouve alors contraint de choisir entre l'un de ces deux objectifs. De plus, dans le cadre d'une évaluation sommative, les élèves sont amenés à restituer des connaissances qui viennent d'être activées ou réactivées. Comme le montre l'étude menée par Millon-Fauré (2013), ces évaluations sommatives interrogent sur leur finalité : « s'agit-il d'estimer la maîtrise d'une compétence donnée, ou de juger de la capacité d'un élève à restituer un raisonnement qu'il vient de voir ? » (p. 155). Cette idée entre en concordance avec notre hypothèse : pour que l'évaluation soit bienveillante, il convient de repenser sa mise en œuvre pour qu'elle corresponde au rythme d'apprentissage de chaque élève et rende ainsi compte d'une réelle maîtrise de connaissance plutôt que le résultat d'un « bachotage » intensif et de connaissances superficielles, oubliées, en grande partie, dès l'évaluation sommative passée. Cette idée est confirmée par Millon-Fauré : « en organisant des séances de révision, [les

enseignants] testent davantage la mémorisation à court terme des techniques qu'une réelle assimilation » (p. 155).

Nous pensons donc, dans le cadre d'une pratique bienveillante, qu'il convient donc de proposer d'autres modalités d'évaluation. Nous pensons que l'évaluation formative (qui, comme son nom l'indique, a pour but de « former », c'est-à-dire de permettre à l'élève de progresser) est d'avantage préconisée. Il en est de même pour l'évaluation quotidienne, par le biais notamment de l'observation, qui pourrait permettre de rendre l'évaluation davantage bienveillante. Enfin, nous pensons que le rôle même de l'évaluation doit être pensé qui est, selon nous, de fait état de ce que sait un élève à un moment donné. En ce sens, l'élève doit pouvoir évoluer, progresser. Cette idée est d'autant plus fondée que l'on considère des individus qui n'apprennent pas tous au même rythme, qui peuvent rencontrer des difficultés ponctuelles et qui vont dépasser ces difficultés si on leur en donne l'opportunité. Nous pensons donc que l'évaluation ne doit être là ni pour sanctionner, ni pour « piéger » les élèves (en lien avec l'évaluation par contrat de confiance de André Antibé (2003)). Finalement, respecter le rythme d'apprentissage singulier de chaque élève nous semble être une composante essentielle à une pratique bienveillante.

9.3.2.3. Sur le plan personnel

Nous avons vu, au travers des entretiens, qu'il est nécessaire, pour l'enseignant, de pouvoir bénéficier de la bienveillance mais aussi d'en faire preuve envers lui-même pour pouvoir, ensuite, être bienveillant envers ses élèves. Nous avons également mis en évidence l'importance de la vision de l'enseignant en tant qu'individu singulier qui possède, lui aussi, son vécu propre et ses limites personnelles qui vont influencer sur sa pratique pédagogique. Nous pensons ainsi qu'il est nécessaire, pour l'enseignant, d'identifier ces limites personnelles pour pouvoir mettre en œuvre, au sein de la classe, un cadre qui permette de préserver son bien-être professionnel. Nous avons également mis en exergue l'importance de la posture de praticien réflexif pour pouvoir développer une pratique bienveillante. En effet, il est important que l'enseignant puisse se remettre en question, qu'il interroge ses pratiques, ses réussites et ses faiblesses pour pouvoir développer sa bienveillance. De fait, la pratique bienveillante n'est pas figée et se doit d'évoluer en fonction du public rencontré (aucune classe n'étant similaire), des besoins des élèves.

Finalement, nous pensons que, pour pouvoir développer une pratique bienveillante, la question du bien-être des enseignants est primordiale et doit être considérée, notamment dans le cadre des politiques éducatives. En effet, nous avons vu que les enseignants français expriment majoritairement leur mal-être professionnel par le biais de propos forts et que ce mal-être peut conduire à un désinvestissement professionnel, à une perte de sens ou même au burnout ou à la démission. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de favoriser le bien-être professionnel des enseignants pour qu'ils puissent s'engager et se saisir pleinement de la question de la pratique bienveillante sans que ce mal-être ne vienne l'entraver.

9.3.2.4. Une posture bienveillante en lien avec l'aspect relationnel

Nous abordons, dans cette partie, les éléments de posture professionnelle que nous avons mis en évidence au travers de notre étude et qui permettent de favoriser l'opérationnalisation de la bienveillance.

La posture professionnelle intervient dans la manière dont l'enseignant se positionne face à ses élèves, la manière dont il interagit avec eux, la relation qu'il développe. En effet, nous avons mis en évidence le fait que la pratique bienveillante passe nécessairement par une posture bienveillante, c'est-à-dire :

- Une **posture attentionnée** où la **connaissance et la reconnaissance de soi et de l'autre** (abordée dans la définition de Réto, (2018)) est essentielle. Il s'agit ici de faire preuve d'attention envers les élèves et, pour ce faire, il nous semble nécessaire de considérer chaque enfant qui se trouve dans l'élève, d'apporter une écoute attentive et une attitude compréhensive. Comme nous l'avons mis en exergue précédemment, la question de l'accueil des élèves est donc centrale, notamment d'un point de vue psychanalytique car accueillir l'autre c'est le considérer et lui faire confiance pour qu'il puisse s'épanouir, apprendre, progresser et développer, à son tour, la bienveillance envers lui-même et envers les autres.
- La **confiance** : dans une pratique bienveillante, une relation de confiance apparaît comme étant un prérequis nécessaire. En effet, l'enfant doit pouvoir avoir confiance en son enseignant pour se trouver en position de sécurité physique et affective. Mais cela vaut

également pour l'enseignant qui doit avoir confiance en ses élèves et en leurs capacités. Nous concluons entrent en concordance avec Egry, M.-C. et Sabardeil, M. (2019), qui ont montré que la confiance réfère à la fiabilité, à l'engagement, à la fidélité, à l'assurance et signifie « qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa bienveillance et à sa bonne foi » (p. 31). Nous comprenons ainsi que les élèves doivent pouvoir se fier à leur enseignant qui est garant de leur sécurité physique et affective, qui se positionne comme responsable de « l'acte pédagogique ». Quant au respect : il s'agit ici tant du respect de l'individu que du respect du rythme et des besoins de chacun. La notion de respect est donc centrale tant dans le cadre des apprentissages qu'au sein de la relation entre l'élève et l'enseignant. Nous notons également que le respect se doit d'être réciproque pour contribuer à une relation bienveillante.

- **Encouragements et valorisation** : nous avons vu que, tant du point de vue des élèves (chapitre 6) que des enseignants (chapitres 7 et 8), les notions de valorisation et d'encouragement tiennent une place essentielle dans le développement d'une pratique bienveillante. En effet, il s'agit de trouver à valoriser chaque élève, chaque réussite, d'encourager pour favoriser l'implication des élèves, leur motivation, mais aussi leur bien-être à l'école. De fait, nous avons vu que les encouragements et la valorisation conduisent à un plus grand investissement des élèves et, de fait, nous pensons que cela pourrait conduire à davantage de progrès et de réussite. Nous concluons donc à l'importance des encouragements et de la valorisation dans une pratique bienveillante. Nous notons également que ces encouragements et valorisations peuvent porter tant sur le travail scolaire que sur le comportement des élèves. En effet, ces derniers pourraient également être impactés positivement par les encouragements et la valorisation et, de fait, cela pourrait conduire à une amélioration du climat scolaire.

9.3.3. Favoriser le bien-être de chacun en développant les compétences socio-émotionnelles

Nous avons mis en évidence, tout au long de notre recherche, l'importance des compétences socio-émotionnelles dans le développement d'une pratique bienveillante. En effet, ces savoir-

être permettent de favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Nous avons ainsi montré que, tant du point de vue des élèves que des enseignants, le développement de la confiance en soi tient une place centrale dans une pratique bienveillante. En effet, nous pensons que la confiance en soi permet à l'élève de s'engager dans les activités proposées (d' « oser » agir et apprendre), de favoriser son implication, sa motivation, sa persévérance et, de facto, de favoriser tant son bien-être que ses progrès scolaires.

Nous allons à présent développer les différents aspects des compétences socio-émotionnelles, étudiées depuis 1994 par le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL – groupe de recherche et d'influence sur l'apprentissage social et émotionnel et son implication sur les performances scolaires (2017) au regard des résultats de nos recherches. Rappelons que Les compétences socio-émotionnelles des enfants ont une influence directe sur leur engagement dans les apprentissages (DiPerna et al. 2005) et sur leurs performances scolaires (Gresham et Elliott, 1990 ; Wentzel, 1993).

Nous relevons l'importance de la « conscience de soi », c'est-à-dire permettre à l'élève d'identifier et d'exprimer ses émotions pour favoriser des relations saines avec l'enseignant ou avec ses pairs. Nous pensons ainsi que l'identification et l'expression des émotions permet de réduire les comportements « inadaptés » ou « problématiques ». En effet, nous avons vu, dans le contexte américain, que le climat scolaire est davantage apaisé, notamment grâce au *Social Emotional Learning*. Nous pensons également que l'estime de soi est essentielle pour permettre aux élèves de s'investir. En effet, il faut que les élèves aient confiance en eux et en leurs capacités pour pouvoir s'investir pleinement dans les apprentissages. Cet aspect tient également une place essentielle dans la formation de futurs citoyens qui seront capables de s'insérer dans des groupes sociaux et dans la société dans son ensemble. Nous pensons enfin qu'il est nécessaire que l'élève fasse l'expérience de la bienveillance, que l'enseignant prenne soin de lui pour que l'élève puisse ensuite prendre soin de lui-même et agir sur son propre bien-être.

L' « autogestion » ou (« autorégulation des émotions / du comportement, maîtrise de soi » (CASEL, 2017) :) il s'agit d'apprendre à l'élève à identifier et gérer ses émotions : être capable de les verbaliser et de verbaliser le besoin sous-jacent. Cela correspond également, selon nous, à l'identification de la motivation intrinsèque de l'élève. Cela consiste alors, dans le

cadre d'une pratique bienveillante, à donner du sens aux apprentissages, à proposer des objectifs personnels aux élèves pour leur permettre de progresser en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

La « conscience sociale » vise, quant à elle, dans une pratique bienveillante, au développement de l'empathie des élèves. Il s'agit ici, comme l'ont cité plusieurs enseignants lors des entretiens, d'amener les élèves à s'ouvrir à l'autre, à appréhender la différence et à la respecter pour développer des relations saines et apaisées. De fait, ces relations positives permettront, à leur tour, de favoriser le bien-être de chacun. Nous pensons également qu'en développant l'empathie des élèves, les phénomènes de harcèlement pourraient tendre à diminuer. C'est d'ailleurs dans cette dynamique qu'agit actuellement le ministère de l'éducation nationale avec la mise en œuvre de « cours d'empathie » dès la rentrée 2024 et ce, dès l'école maternelle.

Les « habilités relationnelles » se traduisent, dans le cadre d'une pratique bienveillante, par le développement de relations positives avec autrui, mais aussi par le développement des capacités de communication des élèves, d'écoute (qui sont deux compétences que l'on retrouve par exemple dans la pratique des « messages clairs »), de la pratique de la coopération (plutôt que de la compétition, comme énoncé précédemment) et de l'entraide. Nous pensons que ces compétences permettent l'implication de chacun au sein de la relation pédagogique. Nous trouvons d'ailleurs confirmation de cette idée dans le discours de Perrotin (2010) qui parlait de l'implication des sujets dans sa définition de la bienveillance. Ici, cette idée est développée en actes opérationnels que l'enseignant bienveillant peut mettre en œuvre.

La « prise de décision responsable » correspond à la capacité de réflexion. Lors des entretiens, nous avons mis en évidence, par le biais des discours des enseignants, que cette composante des compétences socio-émotionnelles est essentielle à la formation de futurs citoyens capables de s'insérer dans la société. En effet, il s'agit là de la responsabilité de l'enseignant de former des enfants qui pourront devenir des adultes responsables et, à leur tour, bienveillants. Nous pensons que cette composante est liée à la nécessité du cadre. En effet, un enfant doit pouvoir expérimenter la frustration (qui sera présente tout au long de sa vie), la nécessité de respecter un cadre donné (tout comme la loi est présente dans la société) mais

aussi d'apprendre de ses actes : un acte entraîne une conséquence. Il s'agit, dès lors, pour l'élève, de prendre des décisions, de faire des choix éclairés en connaissance de cause.

Nous concluons donc au lien évident entre le développement des compétences socio-émotionnelles et la bienveillance. Nous postulons qu'il ne peut y avoir de mise en œuvre efficiente et opérationnelle de la bienveillance sans réflexion menée autour de ces compétences. Enfin, nous avons montré, tout au long de cette thèse, que le développement de ces compétences permet de favoriser le bien-être des élèves, par le biais de la bienveillance : selon une boucle vertueuse, la bienveillance permet de déployer ces compétences qui, à leur tour, permettront de favoriser le bien-être de chacun.

9.4. L'École à l'ère actuelle : changement de paradigme

Nous avons vu, au cours du premier chapitre de cette thèse, que la conception de l'École a beaucoup évolué au cours des années. En effet, le changement de paradigme s'est opéré au fil des décennies en lien avec l'évolution de la société dans son ensemble. L'école a dû faire face aux défis des mutations sociales, se conformer aux attentes de la société : passer d'une école menée par Jules Ferry et les *hussards noirs*, symbole d'autoritarisme et d'un manque d'égalité où les notes et le conformisme étaient des notions centrales, à une école où la question du bien-être, de l'épanouissement de chaque enfant, la prise en compte des besoins, sont des ambitions affichées. Nous avons ainsi constaté l'apparition de la bienveillance, du bien-être dans les programmes scolaires avec l'ambition de former de futurs citoyens éclairés, capables de réflexion et doués d'empathie (notamment avec l'introduction des cours d'empathie à la rentrée 2024). Nous notons un lien entre la place de la bienveillance et l'éducation à la citoyenneté :

La bienveillance n'est pas seulement une injonction nouvelle faite à l'école par la République qui se soucierait mieux des jeunes qui souffrent. Elle est aussi ce que l'école enseigne aux élèves et exige d'eux. Cet exercice de la bienveillance par les élèves eux-mêmes donne l'essentiel de sa substance à l'éducation à la citoyenneté. (Moro et Brison, 2017, p. 19)

Nous avons toutefois démontré que, dans le système scolaire français, ces défis correspondent encore davantage à des ambitions qu'à des réalités. Comme le soulignent Bonneau et al. (2012) :

Malgré la décentralisation et la déconcentration, l'Éducation nationale n'a pas encore totalement rompu, dans son fonctionnement quotidien, avec les pratiques d'une organisation administrative et politique historiquement verticale et autoritaire qui a beaucoup perdu en efficacité, et ce d'autant plus que le ratio personnel d'encadrement/enseignants y est plus faible que dans la plupart des autres pays. À cette perte de sens et à cette organisation administrative dysfonctionnante, s'est ajoutée une action publique désordonnée [...]. De nombreuses réformes organisationnelles ont créé des coquilles vides [...], au détriment de dispositifs de conduite du changement visant l'évolution des pratiques notamment pédagogiques. Les injonctions irréalisables à cause de la non adéquation entre les moyens et les objectifs [...] et les injonctions contradictoires [...] se sont multipliées. (Bonneau et al., 2012, p. 18)

Ces propos, qui entrent en concordance avec nos résultats, permettent de mettre en évidence le fait que la seule volonté ministérielle, affichée dans les différents discours et programmes, n'est pas suffisante et représente, à l'heure actuelle, une vision utopiste qui ne pourra être réalisée sans réflexion profonde et moyens conséquents. Nous restons toutefois convaincus de la nécessité de la bienveillance. En effet, la bienveillance constitue, selon nous, la force principale qui permettra au système scolaire français d'évoluer. Elle est la composante première du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves, du développement du bien-être de chacun.

9.4.1. La question de l'inclusion

Nous observons cette même dynamique évolutive dans la question de l'inclusion. En effet, historiquement, l'école était un lieu de sélection et d'exclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, des élèves les plus faibles ou rencontrant davantage de difficultés. Nous constatons aujourd'hui que la volonté d'inclusion est omniprésente, même si nous avons montré qu'elle n'est pas encore effective et optimale (notamment en termes de conditions d'accueil des élèves, d'accompagnement, de formation et de moyens alloués). Toujours dans cette logique inclusive, nous avons constaté dans notre étude, par le biais des questionnaires et des entretiens, que la différenciation pédagogique est nécessaire et que les enseignants s'en saisissent majoritairement. Nous pensons donc qu'une pratique bienveillante inclut nécessairement une différenciation pédagogique permettant de prendre en compte les besoins de chaque élève. Nous notons toutefois que cette inclusion, sans formation ni moyens, représente une forme de souffrance tant pour les élèves accueillis (et qui ne bénéficient pas de conditions optimales) que pour les enseignants qui voient, en cette inclusion, une forme de maltraitance institutionnelle : ils se sentent dépassés, non-formés et donc démunis. Selon Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006),

les résultats de l'étude de Bennet et ses collaborateurs (1997) mettent en évidence que les attitudes de l'enseignant envers l'inclusion peuvent affecter la réussite de l'élève, particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants chevronnés. Ils montrent également l'importance de la formation continue, surtout pour les enseignants des classes ordinaires qui accueillent de plus en plus d'EHDA²⁹ depuis la mise en place de la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a). Il s'avère que nombre d'entre eux n'ont pas les connaissances ou la formation nécessaires, et ne bénéficient pas des ressources humaines et matérielles minimales garantissant le succès de l'intégration/inclusion. (p. 536).

²⁹ élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Nous avons constaté, au travers des entretiens, que les enseignants ne renient pas cette inclusion, qu'ils n'y sont pas opposés mais qu'ils expriment avoir besoin de temps, de formations et de moyens pour pouvoir y répondre pleinement. Nos constats nous amènent donc à penser qu'il est nécessaire de ne pas nier les difficultés rencontrées par les enseignants, de prendre en considération leur souffrance pour qu'ils puissent voir l'inclusion comme une force et non une contrainte. L'inclusion se trouve donc aujourd'hui être une préoccupation centrale, une volonté partagée mais à laquelle il convient d'apporter de réelles réponses pour la rendre effective tant pour les élèves que pour les enseignants qui doivent la mettre en œuvre.

Finalement, nous observons très nettement le changement de paradigme dans la conception de l'école inclusive : d'une école qui sanctionne la difficulté, qui rejette la différence, nous arrivons à une volonté d'école qui aide chaque élève, qui l'accueille, le soutient, lui permet de développer ses potentialités et qui permet à chacun de trouver sa place au sein de la classe. Nous pensons que la question de l'inclusion est un défi majeur auquel il conviendra de répondre dans les années à venir, auquel il est nécessaire de réfléchir, et pour lequel il est urgent d'apporter des réponses, des aides, des formations et des moyens de manière à développer la pratique d'une inclusion réellement bienveillante pour chacun des acteurs.

9.4.2. La mise en œuvre de la bienveillance dans l'Ecole d'aujourd'hui

Nous avons vu que la bienveillance est une notion centrale et incontournable du système scolaire actuel, tant dans les volontés politiques que dans les discours des enseignants. Tous sont unanimes sur sa nécessité. Néanmoins, cette volonté n'est pas suffisante puisque, aujourd'hui, nous nous trouvons dans une situation où la réelle bienveillance est vue comme une utopie, une notion inatteignable, un projet irréalisable. En effet, si elle n'est pas déployée à large échelle et envers tous les individus (y compris les enseignants), le projet pédagogique bienveillant n'en restera qu'à l'état de projet, de notion à « la mode ».

Pour rendre effective la bienveillance, nous pensons que le rapport à celle-ci doit être modifié. En effet, nous avons vu, tout au long de nos recherches, que de nombreux personnels en ont une vision personnelle et subjective, parfois bien loin de ce qu'elle est vraiment. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de former les enseignants à une pratique bienveillante, c'est-à-dire

leur en donner une définition traduite en termes de gestes professionnels, d'attitudes et de vocabulaire spécifique. De fait, ce n'est que par le biais de la formation que pourront être réduits les biais d'interprétation personnelle qui rendent la bienveillance floue et difficile à mettre en œuvre. Il s'agit également de donner du sens à cette notion, de mettre en exergue sa valeur pour que tous les enseignants puissent y trouver un intérêt. En effet, comment les enseignants pourraient-ils adhérer à un projet s'ils n'en saisissent pas le sens ni la valeur ? S'ils ne perçoivent pas son opérationnalisation ? Nous pensons donc que ce projet, décliné en actions concrètes pourra alors passer d'une vision utopiste à une réalisation concrète. Pour ce faire, nous pensons également qu'il est nécessaire d'accorder aux enseignants le temps nécessaire à la réflexion pour une mise en œuvre de la bienveillance. Comme l'ont exprimé plusieurs enseignants lors des entretiens, ce temps d'échange, de travail en équipe, permettrait de mener une réflexion féconde quant à la mise en œuvre de la bienveillance. De fait, ces échanges permettraient également d'aider les enseignants à faire face à leurs difficultés, à faire évoluer leurs pratiques en concordance avec les réalités de chaque classe, de chaque école. Cette idée est d'ailleurs confirmée par Roaux (2017), qui explique que pour mener à bien ce projet,

pour se réaliser, elle requiert des équipes unies autour de cet enjeu. Cette stratégie d'équipe, officiellement prônée, suppose que les équipes existent réellement, articulées autour d'un « vrai projet », et non pas d'un projet administrativement obligatoire, et dans un gouvernement local clair, fut-il d'ailleurs horizontal et coopératif, plutôt que dans les enjeux du « chacun pour soi ». (Roaux, 2017, p. 96)

Cette idée est d'autant plus intéressante que nous avons vu, lors des entretiens, que les enseignants sont en demande de ces réflexions communes, de ces échanges entre pairs. Nous pensons ainsi que ce projet commun permettrait de renforcer le sentiment d'appartenance à une équipe plus globale et soudée des enseignants, de favoriser leur implication, leur motivation et donc, leur bien-être. De fait, nous avons vu, lors de l'analyse des questionnaires et des entretiens, l'importance du sentiment de soutien au sein de l'équipe enseignante et pensons que la cohésion d'équipe, le travail commun, permettrait de favoriser le déploiement

des pratiques bienveillantes. L'engagement de chacun permettrait ainsi de créer une dynamique d'équipe, une boucle vertueuse conduisant à davantage de bienveillance.

Même si nous avons constaté que de nombreux enseignants mettent en lumière l'importance et la nécessité de la bienveillance, seuls très peu d'entre eux expriment en bénéficier. Or nous pensons que les enseignants, premiers acteurs du système éducatifs, ont eux-aussi besoin de cette bienveillance pour pouvoir s'épanouir au sein de leur métier. Au cours des entretiens, une très large majorité d'enseignants interrogés exprimait un sentiment de mal-être, de manque de bienveillance, de maltraitance institutionnelle. Nous sommes convaincus de la nécessité d'une réflexion sur ce point. En effet, de nombreuses recherches (Saillot, 2018 ; Roaux, 2017) entrent en concordance avec nos résultats et mettent en exergue le manque de bienveillance ressenti par les enseignants. Ce ressenti pourrait venir freiner la mise en œuvre de la bienveillance puisque, pour pouvoir être bienveillant, il faut pouvoir en bénéficier ; pourquoi être bienveillant si on ne l'est pas envers moi-même ? Roaux (2017) montrait ainsi que les enseignants se sentent abandonnés, qu'ils subissent « un manque de reconnaissance » et expriment « un désarroi » face à ce manque de réciprocité. Finalement, nous pensons que si l'on demande aux enseignants d'être bienveillants avec leurs élèves, il est urgent de l'être envers eux aussi. De fait, la bienveillance est un prérequis nécessaire à l'épanouissement professionnel et au bien-être des enseignants.

Nous avons également montré, tout au long de cette thèse, l'importance de l'ouverture à l'autre, l'ouverture sur le monde de l'école. En effet, il s'agit de repenser la place de l'école dans la société, de revoir les relations entre les différents acteurs de manière à diminuer les incompréhensions et les phénomènes de manque de bienveillance (notamment de la part des parents ou de la société dans son ensemble). De fait, comme le soulignait Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg, « L'éducation nationale ne peut pas être considérée comme une bulle hors du monde. C'est un élément d'un écosystème sociétal. » (dans un entretien accordé le 17 avril 2023). C'est donc ce changement de paradigme qui doit être considéré pour pouvoir rendre davantage effective la bienveillance envers chaque acteur, qu'il soit parent, enseignant ou élève.

En conclusion, nous avons vu que même si le projet d'une pédagogie bienveillante est largement reconnu et validé tant par les politiques que par les enseignants, sa mise en œuvre n'en reste pas moins partielle à l'heure actuelle. Nous avons vu qu'elle apparaît comme une

notion essentielle dans le changement de paradigme du système scolaire français, qu'elle traduit une volonté plus large d'une société davantage bienveillante avec une présence de plus en plus marquée des savoir-être (compétences socio-émotionnelles) qui pourraient devenir, comme dans le système scolaire de San Diego, aussi importants que les savoir-faire. La bienveillance est donc une notion pertinente et essentielle puisqu'elle permet la mise en œuvre et l'enseignement de ces savoir-être ; elle est une force qui rend effective la boucle vertueuse conduisant au bien-être de chacun et capable de soutenir les enseignants face à leurs difficultés. Si son déploiement n'est pas encore complet et opérationnel, nous avons pu mettre en lumière, tout au long de cette thèse, des leviers qui permettraient de favoriser sa mise en œuvre, d'en faciliter sa compréhension et de la faire passer de l'état de projet à celui de réalité.

9.5. Apports de la recherche à San Diego

Nous avons fait le choix, pour cette recherche, d'étudier le système scolaire Californien, et plus précisément celui de San Diego. Nous avons eu l'opportunité d'observer différents types de classes (de la maternelle à l'équivalent du CM2) dans différents types d'écoles (publiques, privées et *Charter school*). Nous avons choisi ce système scolaire pour l'aspect novateur de ce qu'il représente, notamment pour la grande place laissée aux compétences socio-émotionnelles et à l'omniprésence de la bienveillance. En effet, suite à nos recherches sur les différents systèmes éducatifs (notamment lors de notre travail de recherche dans le cadre de notre travail de mémoire de Master), nous avons découvert les aspects intéressants du système éducatif californien. Nous avons dès lors approfondi nos recherches par le biais de lectures avant de choisir ce système éducatif pour notre travail de thèse.

Cette étude de terrain nous a permis tant d'observer différents types de fonctionnements que d'échanger avec les différents acteurs : enseignants, élèves et personnels de direction. Nous avons ainsi pu en saisir le fonctionnement, comprendre la mise en œuvre des instructions officielles face à la réalité du terrain. Nous avons également pu mettre en évidence des critères d'opérationnalisation de la bienveillance en amenant un regard nouveau à cette question, en développant un regard croisé entre le système scolaire français et celui de San Diego. Nous

allons à présent détailler chaque phase de la recherche et ce qu'elle a permis d'apporter à notre thèse.

9.5.1. Echanges avec les personnels de direction

Lors de notre arrivée, nous avons débuté chaque observation par un temps d'échange avec les personnels de direction. Chaque directeur nous a ainsi explicité le fonctionnement de l'établissement, le type de public accueilli, le programme suivi, l'ambition poursuivie.

Lors de ces échanges, nous avons pu constater une différence notable avec le système scolaire français : les directeurs d'école ont uniquement la charge de la direction et sont accompagnés par une équipe administrative et ce, dans les différents types d'écoles. En France, les directeurs sont également enseignants et leur quotité de décharge dépend du nombre de classes dans l'école. En France, il n'y a pas non plus d'équipe administrative dans les écoles du premier degré. Nous relevons que cette différence majeure impacte directement les relations entretenues entre les directeurs et les enseignants. En effet, nous avons constaté que, grâce à leur plus grande disponibilité, les directeurs des écoles de San Diego sont plus proches des enseignants et des élèves. Ils ont le temps d'implémenter des projets, de soutenir les équipes et de contribuer au bien-être de chacun.

Par le biais de l'entretien avec un directeur ayant précédemment enseigné dans le système scolaire français, nous avons compris l'importance et le bénéfice de la tâche unique de directeur. En effet, dans le contexte français, la multiplication des tâches liées au métier d'enseignant – directeur, peut conduire à une perte de sens du métier, à une impression de ne pas pouvoir s'impliquer pleinement dans toutes les tâches demandées par l'institution. Nous avons également pu mettre en évidence le sentiment d'un travail « fait à moitié » ou « bâclé » par manque de temps, en devant jongler entre les tâches administratives qui incombent au directeur et celles d'enseignant.

Nous avons également pu constater que, pour les directeurs de San Diego, la place accordée au bien-être des équipes est centrale. En effet, tous les directeurs avec lesquels nous avons pu échanger ont abordé cette notion en expliquant qu'ils ont à cœur de soutenir leurs équipes, de les épauler en cas de difficulté. Nous pensons donc que les résultats de nos recherches

concernant le soutien perçu par les enseignants de la part de leurs collègues et de leur hiérarchie peuvent provenir de ce constat. En effet, nous avons vu que les enseignants français sont davantage nombreux à estimer ne pas être suffisamment soutenus, sont davantage en demande de soutien que les enseignants de San Diego. Nous comprenons donc que permettre au directeur d'école de s'impliquer pleinement dans ses missions de direction, aboutit à favoriser le bien-être des enseignants.

9.5.2. Echanges avec les enseignants

Les échanges avec les enseignants de San Diego ont représenté une réelle opportunité de compréhension quant à la mise en œuvre effective de la bienveillance au sein des classes. En effet, nous avons pu observer tant les mises en œuvre globales (au sein des écoles) que plus spécifiques (au sein des classes, en rapport à chaque élève). Ces observations nous ont permis de voir qu'il est possible d'implémenter la bienveillance de manière effective si les enseignants sont suffisamment formés à sa mise en œuvre. En effet, en observant les pratiques et en échangeant avec eux, les enseignants ont expliqué être conscients de l'importance de la bienveillance qu'ils voient comme indissociable de l'acte d'enseigner. Nous avons également pu mettre en lumière la grande place accordée au bien-être des élèves qui est vu comme nécessaire à l'apprentissages. De fait, ces constats nous permettent de confirmer que les enseignants pensent que la question du bien-être est au centre de l'apprentissage, qu'elle en est indissociable et en conséquence, ils mettent en œuvre cette idée.

Le vocabulaire employé par les enseignants est également spécifique et résulte d'une formation à la communication positive et bienveillante. Il s'agit ainsi de voir le positif en chaque élève, de mettre en exergue ses réussites plutôt que ses échecs. Les difficultés sont quant à elle traduites en termes de « ce que l'élève n'est pas encore capable de faire », sous entendant que l'élève va progresser et dépasser ces difficultés.

L'aspect communicationnel est également essentiel. En effet, dans les écoles de San Diego, nous avons vu que les enseignants pratiquent la bienveillance mais transmettent aussi à leurs élèves certaines modalités d'exercice de la bienveillance. Ils enseignent ainsi les notions d'empathie, de communication claire et positive, la reconnaissance et l'explicitation des émotions et des besoins. Ces dispositifs permettent ainsi de favoriser le bien-être de chacun

puisque tant les élèves que les enseignants sont encouragés à exprimer ce qu'ils ressentent, les difficultés qu'ils rencontrent. Ici, la communication est vue comme une force et l'expression des difficultés ou des besoins, l'honnêteté envers chacun, est encouragée plutôt que vue comme une faiblesse. A nouveau, les enseignants ont expliqué avoir été formés à ces pratiques, notamment par le biais, par exemple, de la formation au *Responsive classroom*.

Par le biais des échanges et des observations, nous avons également pu comprendre l'importance de la place accordée aux parents, vus comme étant de réels partenaires. En effet, les enseignants de San Diego communiquent de manière quotidienne avec les parents, les incluent dans la vie de l'école ou de la classe (au travers de projets ou d'invitations spontanées). Une enseignante d'école bilingue nous a ainsi expliqué que, en France, cela n'était pas possible, notamment en raison de la méfiance entre parents et enseignants (l'école étant encore trop souvent vue comme un sanctuaire fermé au monde extérieur), de la peur du jugement critique et négatif provenant des parents, mais aussi en raison de la complexification de la tâche. En effet, dans le système scolaire français, les démarches administratives (formulaires à compléter, demandes à la hiérarchie s'il y a plusieurs interventions des parents, agréments, etc.) peuvent freiner l'inclusion des parents dans la vie de la classe et de l'école. Par le biais des échanges avec les enseignants de San Diego, nous avons vu confirmer l'importance de la place accordée aux parents au sein de la communauté éducative. De fait, nous pensons qu'il s'agit d'ouvrir l'école sur le vécu extérieur des élèves, de créer une réelle communauté éducative en développant une co-éducation efficace en vue de favoriser le bien-être des élèves. L'importance de la communauté éducative avait été mise en évidence dans la définition de la bienveillance de la CNIRE dans laquelle chacun devient acteur du processus éducatif, où chacun œuvre dans un but commun. En ce qui concerne la place accordée aux parents, les enseignants ont également mis en évidence le fait que la place des parents est explicitée au sein des politiques éducatives et fait partie de la formation des enseignants. En effet, il existe, au sein des universités, des cours dédiés à l'implication des familles au sein de la classe et des pratiques enseignantes. Il existe même, au sein du district de San Diego, un « département de l'engagement des familles » qui vise à développer le partenariat entre les enseignants et les familles :

Nous croyons en l'incroyable pouvoir collectif qu'ont les écoles, les familles et les partenaires de la communauté pour assurer la réussite de chaque enfant tout au long

de sa vie. L'équipe chargée de l'engagement des familles et de la communauté est là pour aider nos familles, notre personnel et nos partenaires communautaires à s'engager dans des pratiques hautement efficaces qui rassemblent les parties prenantes en vue de la réussite des élèves. (www.sdusdfamilies.org, s.d. [traduction personnelle]).

Le département de l'engagement des familles explique également que « la réussite des élèves dépend de l'implication de la famille dans leur éducation » (www.sdusdfamilies.org, s.d. [traduction personnelle]). Le district de San Diego Unified a également développé une « Mission urgente de changement collaboratif » et une « Déclaration de principe sur l'engagement des familles » qui repose sur quatre piliers :

- Les familles en tant que co-enseignants et co-apprenants : Nous [le district de San Diego] pensons que les familles et les écoles sont des partenaires précieux et de confiance qui partagent l'engagement et la responsabilité de l'éducation de nos enfants.
- Partenariats communauté-école : Nous [le district de San Diego] croyons que les familles, les écoles et les organisations communautaires s'engagent, se connectent et utilisent les partenariats pour concevoir et agir sur les résultats qui profitent à nos enfants.
- Des environnements dignes des familles : Nous [le district de San Diego] croyons que nos écoles et nos districts sont accueillants, organisés, sûrs et attrayants et qu'ils servent de centres de proximité où les familles se réunissent, collaborent et apprennent ensemble.
- Les familles en tant que co-responsables : Nous [le district de San Diego] pensons que des relations positives entre les familles et les écoles permettent de renforcer notre

leadership collectif pour l'amélioration de la communauté.

(<https://sdusdfamilies.org/>, s.d. [traduction personnelle])

Ils développent enfin la place importante accordée aux parents, le rôle de ces derniers dans le cadre de la coéducation :

Partenariat entre l'école et les parents : Les enseignants ont vraiment besoin de votre soutien. Dans le cadre de notre programme de sensibilisation des familles à la réussite des élèves, nous formons le corps enseignant et le personnel au renforcement du partenariat vital entre l'école et les parents, dans le but de renforcer les capacités de l'ensemble du district en matière d'engagement familial hautement efficace. [...] Nous invitons et accueillons toutes les familles à s'engager et à apprendre comment influencer et soutenir positivement l'éducation de leur enfant ! Après tout, en tant que parents, vous êtes le premier enseignant de votre enfant. En vous impliquant, les possibilités d'atteindre les objectifs de votre enfant sont illimitées.

((<https://sdusdfamilies.org/>, s.d. [traduction personnelle])

Nous comprenons ainsi que les parents sont vus, dans le système scolaire de San Diego, davantage comme une force que comme une « entrave ». En effet, par le biais des entretiens et des échanges informels avec les enseignants, nous avons pu mettre en évidence l'aspect positif (notamment sur les élèves et leurs apprentissages) de cette co-éducation. En comparaison avec les résultats obtenus dans le contexte français (chapitres 7 et 8), nous avons vu au contraire que les relations entre enseignants et parents sont parfois vécues négativement, que le regard des parents peut représenter une forme de « menace » et que cette relation complexe, teintée d'incompréhensions et de manque de communication, peut contribuer au mal-être professionnel des enseignants mais aussi à un manque d'investissement des familles.

Nous pouvons donc conclure, grâce aux apports théoriques et à ceux de notre étude, à l'importance de l'inclusion des familles dans le processus éducatif, de manière à favoriser la

co-éducation et dans le but de permettre le bien-être de chaque acteur de ce système. Nous postulons ainsi la nécessité, dans un cadre bienveillant, d'inclure les parents en tant qu'acteurs de l'éducation des élèves, dans le cadre de la communauté éducative. De fait, nous pensons que cette inclusion, cette ouverture de l'école aux familles, est partie intégrante d'une pratique bienveillante. En effet, selon Annie Feyfant,

La notion de collaboration est associée à celle de réussite éducative : collaborer dans un but commun. Glasman, en 1997, se demande si le rapprochement des parents suffit à garantir une meilleure réussite, Chauveau (2000, cité par Asdih, 2012) considère qu'elle vient enrichir des moyens pédagogiques et didactiques efficaces, sans oublier toutes les contributions à l'apprentissage du métier d'élève (valeurs, compétences, socialisation, etc.) et tout ce qui participe au bon fonctionnement d'un établissement (conditions de scolarisation, sécurité, climat scolaire, processus de régulation). (Feyfant, A., 2015, p. 13)

9.5.3. Echanges avec les élèves

Les échanges avec les élèves et les recueils des questionnaires qui leur étaient destinés ont également représenté un apport pertinent à notre recherche. En effet, en leur soumettant un questionnaire identique à celui destiné aux élèves français, nous avons pu percevoir les similitudes et les différences liées au vécu scolaire dans un système éducatif donné.

Après avoir observé et étudié la mise en œuvre de la bienveillance de la part des enseignants, nous avons pu constater les effets de cette mise en œuvre sur les élèves. Notre recherche a ainsi pu mettre en évidence le ressenti de ces élèves quant à leur scolarité mais aussi quant aux différents aspects liés à la bienveillance.

Notre étude a ainsi permis de mettre en évidence certains éléments pertinents relatifs au vécu scolaire des élèves. En effet, nous avons constaté que les élèves de San Diego disent recevoir l'aide nécessaire aux apprentissages de la part de leur enseignant, ce qui est un élément révélateur d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant. Nous relevons également un

plus fort sentiment de justice qui est aussi un signe révélateur d'une relation positive. Cela contribue aussi au bien-être des élèves (notamment par le biais de la sécurité affective qui en découle). Nous comprenons ainsi que l'attitude de l'enseignant affecte le vécu scolaire des élèves mais conditionne également le ressenti des élèves quant à la relation qu'ils entretiennent. De par ces constats, nous postulons la nécessité de développer une relation positive, juste et empreinte d'attention pour favoriser un vécu scolaire positif pour les élèves et, de fait, de favoriser leur bien-être.

Dans cette même dynamique, notre étude a permis de mettre en évidence l'aspect positif des encouragements et de la valorisation sur les élèves. En effet, nous avons constaté que les élèves de San Diego se sentent davantage félicités et encouragés (même en cas de difficultés) et que, par le biais de ces encouragements, ils se sentent davantage motivés, ont envie de travailler plus, ont davantage confiance en eux et ont l'impression de mieux réussir. Ces constatations nous permettent de conclure à l'importance des encouragements et de la valorisation dans le cadre de la motivation et de la réussite scolaire.

Cette idée a également été confirmée lors d'échanges avec les élèves où l'un d'entre eux expliquait que, par le biais des encouragements de son enseignante, il a pu développer sa confiance en soi, qu'il se sentait « motivé » parce que quelqu'un croyait en lui et que, de fait, il s'impliquait davantage dans les apprentissages pour pouvoir progresser :

Je crois que je peux réussir parce que ma maîtresse croit en moi, elle me pousse et m'aide pour que j'y arrive. Quand elle me félicite, ça me fait plaisir. Je suis content de réussir grâce à elle. Et même quand j'ai du mal, que je n'y arrive pas, elle est là pour m'aider et me dit que je vais y arriver. [traduction personnelle].

Un autre élève d'une école bilingue nous expliquait qu'

Avant, quand j'étais à l'école en France, ce n'était pas pareil. On était beaucoup dans la classe et la maitresse n'avait pas autant le temps de m'aider. Je trouve qu'ici [dans l'école de San Diego], on nous aide vraiment à réussir. Je trouve aussi qu'on m'encourage beaucoup plus et ça me donne envie de travailler plus.

Nous concluons donc à la nécessité de l'encouragement et de la valorisation des élèves dans le cadre d'une pratique bienveillante puisque, comme nous l'avons mis en exergue, cela permet de favoriser l'implication, la motivation, mais aussi le bien-être des élèves. Nous

postulons ainsi le fait que les encouragements augmenteraient la motivation des élèves et qu'en travaillant plus ou en fournissant plus d'efforts dans leur travail, les élèves auraient davantage le sentiment de réussir. Ainsi, dans une conférence de 2002, Rolland Viau explique que,

On ne peut espérer que l'enfant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à persévérer dans ses apprentissages à l'école. Les plus récentes études sur la motivation intrinsèque (Sansone et Harackiewicz, 2000) démontrent que l'on doit bien sûr viser à ce que les élèves soient motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des incitatifs tels que le support et les encouragements des enseignants. (Viau, 2002)

Ainsi, le rapport Thélot (2004) montre le lien entre motivation et réussite scolaire puisqu'il développe l'idée selon laquelle il est nécessaire de favoriser

une École qui fasse vraiment réussir les élèves, en améliorant autant que nécessaire les pratiques pédagogiques, les modalités de l'accompagnement, de l'encadrement et de l'évaluation, et en sachant motiver et encourager le désir d'apprendre. (Thélot, 2004, p.32)

Il s'agit d'une Ecole où la motivation des élèves serait un « élément moteur de leur réussite (Thélot, 2004, p. 76). Le lien entre bienveillance et réussite scolaire a également été mis en évidence par Masson (2019) qui conclut que si la bienveillance « n'a pas de vertus magiques en agissant directement, elle n'en est pas moins cruciale » puisqu'elle facilite « la motivation, à travers notamment le sentiment d'efficacité personnelle, fort prédicteur de la réussite scolaire et qui trouve sa source dans les encouragements et dans les états émotionnels apaisés » (Masson, 2019, p. 225).

Nous comprenons également que la formation des enseignants (notamment la formation aux compétences socio-émotionnelles), leur permet d'implémenter la bienveillance (traduite ici en termes de valorisation et d'encouragement) de manière efficiente au sein des classes. Nous avons également observé l'impact positif du *Social Emotional Learning* (SEL) puisque les

élèves, notamment lors des échanges informels, ont développé une vision positive d'eux-mêmes mais aussi de leur place au sein de la classe et dans leurs relations avec leurs pairs. Cette idée a été confirmée par l'analyse des questionnaires puisque nous avons montré que les élèves de San Diego sont moins stressés par la compétition et subissent moins de pression sociale, notamment vis-à-vis de la peur d'être « moins bons » que leurs camarades (phénomène de comparaison aux pairs).

Nous avons également relevé le fait que les élèves de San Diego expriment moins de peur d'échouer, moins de peur des « mauvaises » notes, de l'évaluation. Ces constats nous permettent de mettre en évidence l'importance de la place de l'erreur dans le cadre d'une pratique bienveillante. En effet, nous avons vu que, dans les écoles de San Diego, l'erreur est vue comme une opportunité d'apprendre et de progresser, qu'elle n'est pas sanctionnée, que chacun est encouragé à s'exprimer sans crainte de jugement ou de moquerie (notamment grâce aux compétences du SEL). Nous avons d'ailleurs observé la présence d'affichages positifs concernant la place de l'erreur au sein de plusieurs classes (par exemple : « mistakes are a way of learning » (« l'erreur est un moyen d'apprendre ») ou encore « it's not « I don't know, it's « I will give it a go » » (« ce n'est pas « je ne sais pas », c'est « je vais essayer » »). Nous concluons donc, grâce à nos recherches dans le contexte de San Diego, qu'une vision positive de l'erreur implémentée par le biais de la pratique bienveillante de l'enseignant, permet de favoriser la confiance en soi des élèves (qui craindraient moins de se tromper) ainsi que leur implication et leur participation en classe, et favorise aussi leur sécurité affective (absence de crainte de jugement ou de moquerie).

En conclusion, lorsque nous mettons en relation les réponses des enseignants et celles des élèves, notre étude dans les écoles de San Diego nous a permis d'apporter un regard nouveau sur les pratiques bienveillantes, d'observer son opérationnalisation au sein des classes mais aussi d'en comprendre les enjeux et les effets sur les élèves et les enseignants. Nous avons également pu mettre en exergue l'importance d'un vécu scolaire ou professionnel positif dans l'épanouissement de chacun et dans le développement du bien-être des élèves et des enseignants. Ce regard croisé entre observations en contexte français et en contexte de San Diego nous a également permis de comprendre les enjeux liés à la bienveillance, notamment dans le fonctionnement du système éducatif dans son entièreté.

9.6. Forces et limites de notre recherche

Tout au long de cette thèse, nous nous sommes employés à définir la bienveillance, à en saisir les enjeux et les réalités, à en comprendre la mise en œuvre et l'opérationnalisation au travers de la revue de littérature, puis au travers de notre recherche de terrain. Nous avons ainsi effectué des choix méthodologiques, sur lesquels nous allons à présent effectuer un retour critique de manière à mettre en exergue les forces et les limites de notre recherche. Pour ce faire, nous commencerons par en effectuer un examen critique avant d'en montrer les points forts et la validité. Nous évaluerons ainsi la méthodologie choisie et les résultats obtenus avant de nous intéresser au recueil de données et aux participants de notre recherche.

9.6.1. La recherche exploratoire

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons constaté que la définition de la bienveillance et son opérationnalisation peuvent être complexes, qu'il peut être difficile d'en saisir le sens et que, à ce jour, aucun consensus scientifique n'a été trouvé. Nous avons également constaté que peu de recherches se sont saisies de ce sujet. Ce constat a été d'autant plus important pour notre milieu de recherche : le premier degré de l'école en France et à San Diego. Nous avons donc choisi de mener une recherche exploratoire qualitative, dans une dynamique de compréhension de la notion. En ce sens, nous n'avions pas pour objectif de généraliser nos résultats, ni de les confronter à des statistiques quantitatives. Nous souhaitons davantage comprendre ce qu'est la bienveillance. En effet, il s'agissait pour nous de « comprendre » ce qu'est la bienveillance dans le champ scolaire, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée » (CNRTL, s.d.) puisque « comprendre vient du latin « *compre(he)ndere* » (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») » (CNRTL). Nous avons ainsi la volonté de saisir ce qu'est la bienveillance, d'en percevoir les éléments constitutifs, d'en développer une représentation en milieu scolaire, « se faire une idée claire des causes, des conséquences, qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent. » (CNRTL, s.d.) et ce, de manière contextualisée grâce à la recherche de terrain.

Nous trouvons cette idée dans les travaux de Wentzel (2011) qui explique :

« Elle [la recherche compréhensive] est surtout en premier lieu un acte d'« interprétation en compréhension » (Paillé & Mucchielli, 2003) de phénomènes sociaux dans la perspective de résoudre un problème, d'évaluer une action, de donner du sens à certains comportements ou tout simplement de « dire authentiquement avant d'analyser » (Fath, 1996). Le fil conducteur se situe sur le plan de la proximité entre les compétences du praticien réflexif, référentialisées et développées dans des dispositifs de formation, et certaines dimensions de la posture compréhensive du chercheur. Nous pouvons citer, à titre d'exemples, la prise de recul, l'attitude empathique, la capacité à observer, le savoir-analyser (Altet, 2000) associé à une capacité à interpréter. [...] Les compétences réflexives, telles que nous les définissons, reposent sur la mobilisation et la combinaison de ressources diverses parmi lesquelles des savoirs théoriques ou d'expériences, des procédures, des instruments de lecture de la pratique ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions [...]. Elles entretiennent, en cela, une dialectique qui nous semble fondatrice d'un processus de compréhension et de construction « caractérisé par des moments pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189). » (Wentzel, 2011, p. 52).

Les résultats obtenus et les conclusions établies, tant par le biais des questionnaires que des entretiens, nous ont ainsi permis de développer une compréhension approfondie et plus fine de ce qu'est la bienveillance, de ce que suppose sa mise en œuvre. Comme le souligne Blanchet (2007), l'orientation non directive des entretiens permet d'accéder à des hypothèses inédites. La recherche qualitative ne prétend pas à une exhaustivité générale des résultats, cependant elle reste nécessaire et incontournable pour rendre compte de phénomènes

complexes. Notre approche compréhensive et en contexte nous a permis de mettre en évidence, progressivement, entre résultats de nos recherches et confrontation à la littérature scientifique, des éléments liés à l'opérationnalisation de la bienveillance, des enjeux qu'elle sous-tend, des notions qu'elle implique de manière à la rendre davantage perceptible et compréhensible par les différents acteurs du système éducatif.

9.6.2. Les résultats

Notre thèse, par le biais des recherches menées, a permis de mettre en évidence des connaissances nouvelles, un éclairage nouveau quant à la notion de bienveillance et son opérationnalisation. Nous avons ainsi pu montrer que la compréhension de la bienveillance est une condition essentielle à sa mise en œuvre. En effet, si les enseignants la mécomprennent, lui attribuent une vision problématique (assimilée à une sorte de bonté sans limite, une simple gentillesse), elle ne pourra pas être mise en œuvre de manière efficiente. Dans cette représentation, les enseignants français sont d'avis que les conditions doivent être plus ou moins optimales à leur niveau, au niveau des élèves et de leurs comportements et au niveau des conditions de travail, pour que la mise en œuvre de la bienveillance soit possible, ce qui la rend sérieusement compromise.

Ainsi, nos recherches nous permettent de conclure au fait qu'une représentation de la bienveillance, telle qu'elle soit possible quelle que soit la situation, est la condition première de sa mise en œuvre. Nous avons également fait émerger de nouvelles connaissances, notamment par le biais de l'étude du terrain fécond que représente le système scolaire de San Diego. En effet, l'observation de ces deux terrains, complétée par les questionnaires et les entretiens, nous a permis de mettre en évidence des pratiques, des gestes professionnels, des attitudes nécessaires à la bienveillance. Nous avons d'ailleurs pu observer l'impact positif de ces pratiques sur les élèves (développement des compétences socio-émotionnelles, relations positives tant entre l'enseignant et les élèves que les élèves entre eux, implication des parents, moins de peur de la « note » et de l'évaluation, etc.) par le biais des questionnaires qui leur ont été adressés.

Nous développerons de manière plus approfondie, dans la conclusion, tous les résultats et apports mis en évidence par notre recherche.

Nous avons confronté nos résultats à la littérature scientifique et, tant dans les chapitres précédents de cette thèse que lors de la discussion, nous avons vu que nos résultats entrent en concordance avec les conclusions d'autres auteurs. Notre recherche nous a ainsi permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle la bienveillance est un levier nécessaire qui contribue au bien-être des élèves et des enseignants et qui permet de répondre aux enjeux de l'École d'aujourd'hui. Cette hypothèse générale a jalonné notre travail de recherche, en a été le fil conducteur et structurant. Nous avons pu la valider en mettant en exergue les facteurs qui permettent d'opérationnaliser la bienveillance, de la mettre en œuvre de manière efficace au sein des classes. Nous avons également montré que la bienveillance est compatible avec l'acte d'enseigner et nécessaire au processus d'apprentissage et qu'elle permet le développement de compétences socio-émotionnelles qui favorisent le bien-être des élèves et des enseignants.

9.6.3. Le recueil de données

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de procéder en plusieurs étapes. La première consistait en la passation de questionnaires aux enseignants. Grâce aux outils numériques, nous avons pu transmettre ces questionnaires tant en France qu'à San Diego. Nous avons ainsi pu effectuer une analyse simultanée des résultats obtenus. Nous avons ensuite fait passer les questionnaires aux élèves en France et avons soumis des questionnaires identiques aux élèves de San Diego lorsque nous nous sommes rendus sur place. Il était important pour nous, à cette étape, de proposer des questionnaires similaires pour pouvoir rendre compte des ressentis des élèves et des enseignants de manière suffisamment claire et comparable. Notons toutefois que, en ce qui concerne les questionnaires soumis aux enseignants, nous avons obtenu une grande quantité de réponses (bien supérieure à ce que nous attendions) pour la population française. Nous insistons donc sur le fait que, même si nous avons pu dégager des idées, des faits concrets lors de cette étape, nous ne pouvons prétendre à une comparaison au sens statistique du terme, les deux populations ayant des effectifs très différents.

En ce qui concerne les entretiens, ils ont été menés auprès d'enseignants dans les deux populations étudiées. Nous avons ici aussi fait le choix de leur proposer les mêmes questions de manière à déduire des réponses fiables et de ne pas introduire de biais liés aux questions posées. La contrainte de temps, notamment le temps que nous avons pu passer à San Diego

apporte à nouveau une grande différence dans les effectifs des répondants. En effet, nous avons pu obtenir davantage de réponses de la part d'enseignants français. Ce constat nous amène à nouveau à souligner que nous nous trouvons dans une démarche compréhensive et exploratoire, et non pas de généralisation ou de statistiques au sens strict du terme. Malgré l'analyse fructueuse des données, nous pensons que, si nous avons à reconduire cette étude, nous tenterions de conduire davantage d'entretiens auprès des enseignants de San Diego qui, même s'ils étaient ici peu nombreux, nous ont apporté des réponses pertinentes et intéressantes qui nous ont permis de faire avancer notre recherche. Notamment sur l'importance des compétences socio-émotionnelles dans une pratique bienveillante, sur la mise en œuvre concrète de la bienveillance mais aussi sur la compréhension des phénomènes liés à celle-ci (question de l'évaluation, importance de l'aspect relationnel, développement des compétences socio-émotionnelles, etc.).

Finalement, les choix méthodologiques, tant dans le choix des questionnaires que des entretiens, nous semblent aujourd'hui avoir été pertinents puisque chacune de ces étapes nous a permis d'affiner notre vision, nous ont apporté des éléments différents mais pertinents qui nous ont permis de répondre, à différents niveaux, à la problématique posée.

9.6.4. Les participants à notre recherche

Lors de la phase de recherche par questionnaires, aucune sélection de participants n'a été effectuée. Nous avons toutefois fait le choix de limiter cette étude aux enseignants ayant suivi la formation requise pour le métier (c'est-à-dire critère d'exclusion des enseignants contractuels) et aux enseignants du premier degré (critère d'exclusion des enseignants du secondaire). Ce choix a été fait en cohérence avec notre étude puisque nous avons choisi de nous intéresser, ici, uniquement à la place de la bienveillance dans le premier degré de l'école. Nous avons enfin choisi d'exclure les enseignants qui enseignent dans des écoles privées sans contrat avec l'état puisque celles-ci ne suivent pas nécessairement les prérogatives du ministère de l'Éducation nationale. La large diffusion de notre questionnaire, notamment en France, nous a toutefois permis d'obtenir des réponses variées qui nous semblent représentatives de la population enseignante. En effet, la parité n'a pas été respectée puisque, comme nous l'expliquions précédemment, ce métier est davantage féminin. Nous avons ainsi

pu obtenir des réponses qui rendent compte des perceptions des enseignants quant à leurs conditions d'exercice, quant à leur perception de la bienveillance dans un spectre large. En effet, nous avons, grâce à ces questionnaires, pu obtenir les réponses d'enseignants d'écoles publiques et privées sous contrat (et de charter schools à San Diego), accueillant des publics variés et occupant différents postes (directeurs d'écoles, enseignants de maternelle, d'élémentaire, remplaçants). Nous pensons que cette diversité constitue une force de notre recherche puisqu'elle permet de rendre compte de la réalité du vécu enseignant, d'en affiner notre compréhension et ce, en incluant les diverses conditions d'enseignement.

En ce qui concerne les questionnaires soumis aux élèves, nous avons ici aussi veillé à interroger des élèves de différents niveaux, issus de diverses écoles et donc d'assurer une plus grande représentativité. Ce choix méthodologique nous a permis d'obtenir des résultats pertinents et intéressants puisqu'ils nous ont permis de mettre en exergue les ressentis des élèves, leur perception de la bienveillance et des notions qui y sont liées mais aussi la nécessité des compétences socio-émotionnelles.

Pour la phase des entretiens, nous avons ici laissé le choix aux enseignants ayant participé à la première phase de recherche (questionnaires) de nous transmettre leurs coordonnées pour participer à la seconde phase (entretiens). Nous avons également pu interroger des enseignants par le biais du contact direct, notamment lors de notre recherche de terrain à San Diego. Nous avons donc à nouveau obtenu des réponses variées et rendant compte d'une grande diversité de situations d'enseignement. Couplés aux questionnaires et grâce à l'analyse des verbatims, les entretiens nous ont permis de développer une perception plus fine de ce qu'est la bienveillance, de mettre en lumière des phénomènes liés à son opérationnalisation, de comprendre comment les enseignants la perçoivent et la mettent en œuvre. En choisissant de les interroger de manière individuelle, nous avons également permis de « libérer » la parole, de les mettre en confiance pour qu'ils puissent parler librement, d'aborder tant les aspects positifs que négatifs sans crainte de jugement. Cette verbalisation sécurisée nous a permis d'obtenir des propos au plus près de la réalité vécue par ce public.

9.6.5. Les points forts et écueils de notre recherche

Tout au long de notre recherche, nous avons visé l'émergence de savoirs nouveaux, pertinents qui « forment un ensemble cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles » (De Ketele, 2010, p. 22) et qui permettent de « décrire de façon rigoureuse un phénomène que l'on avait du mal à appréhender jusqu'à présent » en mettant « en évidence le jeu des relations complexes entre plusieurs variables, dimensions ou facteurs intervenant dans le phénomène étudié » (p. 23). Pour ce faire, nous nous sommes basés sur « une démarche d'analyse pertinente qui donne du sens à un ensemble d'informations récoltées avec méthode dans un processus "idiographique" (étude de cas, récit de vie...) » (p. 23). En suivant les critères de qualité énoncés par De Ketele (2010), « la pertinence, la validité et la fiabilité », nous allons à présent évaluer la qualité de notre recherche, par le biais de ses points forts et de ses faiblesses.

a) La pertinence

Pour répondre au critère de pertinence qu'implique une recherche scientifique, nous avons veillé à émettre des hypothèses claires et avons conceptualisé notre problématique. Selon De Ketele (2010), il est important de « bien poser le problème de la recherche, faire reposer la recherche sur un cadre conceptuel adéquat et sur un cadre problématique cohérent. » (p. 24). Nous avons respecté ces critères de pertinence en choisissant une problématique ancrée dans les questions d'éducation actuelles, en réponse à un besoin (l'évaluation de l'impact, du rôle de la bienveillance mais aussi le besoin, pour notre recherche, ainsi que pour les enseignants de comprendre celle-ci). Nous avons ainsi choisi d'étudier des systèmes éducatifs qui nous semblaient pouvoir apporter une compréhension nouvelle, qui pouvaient apporter des réponses à notre problématique sans reprendre ce qui aurait déjà été fait précédemment (élément dont nous nous sommes assurés par une revue de littérature fournie et détaillée). Nous avons également veillé à identifier les concepts liés à la bienveillance, les notions qui y sont reliées, de manière à les définir et les prendre en considération au cours de notre recherche. Dans le cadre de notre problématique générale, nous avons développé des hypothèses de travail qui ont jalonné notre travail de recherche, qui entraînent en cohérence avec la problématique générale poursuivie.

En ce qui concerne la « pertinence méthodologique », nous avons veillé à recueillir et analyser des données pertinentes au regard de notre objet de recherche. Ainsi, le choix d’interroger tant les élèves que les enseignants (qui sont les deux premiers acteurs de la mise en œuvre de la bienveillance au sein de l’école) nous semble particulièrement adapté. Le choix des questionnaires suivis d’entretiens pour les enseignants, semble également adapté et pertinent puisqu’il nous a permis de recueillir et traiter des données directement reliées à la problématique posée. De fait, ces deux modalités de recueil de données nous ont permis « d’approcher [...] les variables ou dimensions ou facteurs mentionnés dans le cadre problématique » (De Ketele, 2010, p. 28).

Finalement, nous pouvons dire que notre recherche semble être cohérente puisqu’elle nous a permis de mettre en lumière des connaissances nouvelles, au regard d’une problématique posée et qu’elle respecte les critères de cohérence énoncés par De Ketele (2010).

b) La validité

La question de la validité d’une recherche est centrale puisque cette dernière vise la production de connaissances fiables et fondées.

Concernant ce critère de validité, par les contraintes que nous avons rencontrées (notamment le temps alloué à l’étude de terrain à San Diego), nous avons étudié deux populations dont les effectifs sont très différents. Cependant, nous avons pu voir que nos résultats entrent en cohérence avec les recherches conduites précédemment et dont nous avons effectué la revue de littérature scientifique. De plus, lors de l’analyse des résultats, nous avons montré que ces derniers sont cohérents, non contradictoires. Nous avons également pu montrer, au cours de l’analyse des entretiens, que les différents discours sous-tendaient des points communs vraisemblables, des réflexions similaires et spécifiques au contexte étudié. Cette idée est renforcée par Fortin et Gagnon (2016) : « les participants choisis pour prendre part au groupe partagent en général des caractéristiques semblables sur le plan des expériences personnelles, ce qui leur permet de contribuer à une meilleure connaissance du thème de recherche » (p. 322). Ces conclusions nous amènent à penser que notre recherche est scientifiquement valide.

Notons également que, notre recherche n'étant qu'exploratoire et ayant davantage une visée de compréhension que de généralisation, nous sommes conscients que les résultats que nous avons mis en avant pourront tendre à évoluer ou à être affinés dans des recherches ultérieures. Cette idée est confirmée par De Ketele (2010) qui explique que le propos d'une recherche est d'être « sujette au débat scientifique par les pairs actuels et futurs. » (p. 22) et que les connaissances que nous avons pu développer et présenter au cours de cette thèse « sont toujours provisoires, car susceptibles d'être contredites même si, au moment où elles sont énoncées, elles forment un ensemble cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles » (p. 22). Pour Wentzel (2011),

La connaissance est fort heureusement inachevée puisqu'elle propose une certaine interprétation de réalités phénoménales en mouvement, à un moment donné d'un parcours de vie scientifique individuel ou collectif. Elle n'est pas pour autant nécessairement éphémère, notamment lorsque le sens qui émerge de la compréhension de ces phénomènes est partagé par les communautés d'appartenance, scientifiques ou non. Elle sert alors de point d'appui, intègre un univers interprétatif que d'autres s'approprient, s'inscrit dans l'histoire et contribue à l'évolution d'une société, même s'il n'est pas impossible qu'elle soit un jour réfutée. (Wentzel, 2011, p. 65).

Une autre spécificité de notre recherche est qu'elle repose sur une temporalité spécifique. En effet, le système éducatif est un système mouvant et évoluant en fonction des politiques éducatives. Nous comprenons donc que les réponses obtenues, notamment lors des phases de recherche qui interrogeaient le ressenti des enseignants quant à leurs conditions d'exercice, sont ancrées dans la temporalité actuelle et dans un contexte donné. De fait, en considérant un ressenti, une perception, nous acceptons que les réponses soient liées à une certaine subjectivité, dépendantes de l'état du sujet à un moment donné.

Ainsi, selon Wentzel (2011),

L'expérience à laquelle accède le chercheur est un moment du parcours, de la traversée. Elle ne peut avoir de sens que si elle s'inscrit dans une histoire, celle du sujet et celle de la structure dans laquelle il se trouve et contribue à coconstruire : « l'expérience vécue intègre l'expérience de la communauté, c'est-à-dire, tout à la fois, l'expérience d'un monde de significations partagées (Gemeinschaft) et celle d'autrui partageant le monde (Gemeinsamkeit) » (Schurmans, 2006, p. 38). (Wentzel, 2011, p. 57).

Notons également que, « La recherche a été effectuée avec des sujets volontaires et les conclusions ne seront vraisemblablement généralisables que pour un tel public. » (p. 33). Il n'en reste pas moins que la caractérisation de la bienveillance et son opérationnalisation au travers de pratiques reconnues comme bienveillantes sont des éléments davantage objectifs et transférables, relevant d'une validité davantage intemporelle.

Finalement, en ce qui concerne le critère de validité, nous estimons avoir fourni « au lecteur les informations essentielles pour contrôler ce qui est déclaré » (p. 31) et avons fourni « les informations nécessaires pour que le lecteur puisse à son tour faire sa propre évaluation du degré de validité méthodologique de la recherche. » (p. 32). De notre avis, la démarche que nous avons suivie et les différents résultats obtenus semblent répondre au critère de validité défini par De Ketele (2010). Nous avons également mis en évidence les limites de cette recherche (notamment celui lié à l'effectif des populations) et avons veillé à identifier et prendre en compte les biais existants, de manière à les réduire et veiller à leur contrôle.

c) La fiabilité

Selon De Ketele (2010), la fiabilité relève de « ce qui est affirmé dans la recherche est indépendant de l'auteur de la recherche et pourrait donc être affirmé par d'autres chercheurs. » (p. 33).

Nous avons ainsi veillé à la « fiabilité des concepts » en étudiant des concepts indépendants de notre recherche, déjà reconnus et étudiés dans la littérature scientifique. Nous avons également cherché à définir chacun de ces concepts, à montrer la cohérence de nos recherches, des liens qui existent entre ces notions et notre objet de recherche. Nous avons enfin inscrit notre recherche dans une temporalité préexistante, notamment dans la temporalité du système éducatif, en étudiant son évolution de manière à inscrire notre recherche dans une « acceptation historique » (p. 34).

La « fiabilité des démarches méthodologiques » a été assurée par le recours à une triangulation, c'est-à-dire une « stratégie de mise en comparaison de plusieurs méthodes de collecte et d'interprétation des données permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). En effet, notre recherche a recueilli le propos d'un ensemble d'enseignants qui exercent dans différents milieux. Le recours à la méthodologie des questionnaires et celle des entretiens nous a également permis de collecter des données spécifiques desquelles nous avons extrait des éléments concordants, attestant de la fiabilité de nos résultats. La triangulation externe a été effectuée par des échanges réguliers avec notre directrice de thèse qui constitue un « accord » de validation de la triangulation selon De Ketele (2010).

La « fiabilité des conclusions » a quant à elle été respectée en veillant à un examen approfondi des verbatims qui ont été analysés de manière à ne pas laisser transparaître notre propre point de vue. Nous nous sommes ainsi focalisés, lors de l'analyse des entretiens, sur le contenu du propos en tentant de ne pas y relier de suppositions qui seraient liées à notre avis personnel. Nous avons également veillé à faire preuve de prudence dans la rédaction de nos conclusions puisque, nous le rappelons, notre recherche est exploratoire et vise la compréhension d'un phénomène.

d) Conclusions

En conclusion, nous avons montré que notre recherche respecte les critères de pertinence, de validité et de fiabilité énoncés par De Ketele (2010). Les précautions qui ont été prises lors des différentes étapes de notre recherche nous permettent d'attester qu'une recherche similaire pourrait être reproduite. Ainsi, même si notre recherche comporte nécessairement des biais,

nous pensons qu'elle a permis de mettre en évidence de nouvelles connaissances suffisamment pertinentes, valides et fiables pour répondre à la problématique que nous avons posée. Finalement, même si ces critères ont été validés à différents niveaux, il est important que notre étude relève du domaine des « sciences humaines qui sont des sciences du complexe » (p. 36) et que « le critère de pertinence est le critère premier [...]. A quoi servirait une recherche dont les indices de validité et de fiabilité sont excellents si elle manque de pertinence ! » (p. 36 – 37). Nous retenons donc que notre recherche, bien qu'exploratoire, a permis l'émergence de connaissances nouvelles, de faire évoluer la réflexion et la compréhension de la bienveillance tout en considérant que les réponses apportées ne peuvent être considérées comme « solution miracle » aux maux du système éducatif actuel. Ainsi,

la recherche en éducation ne peut avoir une fonction normative ou prescriptive, c'est-à-dire prescrire des solutions “clés sur porte” ou des principes à appliquer. Les recherches en éducation produisent des connaissances nouvelles dans des contextes de recherche et avec les outils de la recherche ; aux praticiens, de faire le travail d'ingénierie nécessaire pour s'inspirer des résultats de la recherche, de les adapter aux contextes qui sont les leurs, de se servir des théories et des modèles établis par les chercheurs comme des grilles d'analyse et non comme des théories et des modèles à appliquer. (De Ketele, 2010, p. 39).

CHAPITRE 10 : CONCLUSIONS GENERALES

Tout au long de ce travail de recherche, nous nous sommes interrogés sur la bienveillance, sa définition, son impact sur les élèves et les enseignants et son opérationnalisation au sein du cadre scolaire. Nous avons conduit cette recherche dans le cadre d'un système scolaire en profonde mutation, qui doit aujourd'hui répondre à de nouveaux défis et dont la bienveillance est un enjeu central. Nous allons détailler, dans cette conclusion, les différents apports de notre recherche, ce que nous avons pu mettre en évidence et ce que nous en avons conclu.

La 1^{ère} partie s'intéresse à l'état de l'art de la question. Dans le premier chapitre, nous avons dressé un état de l'art approfondi qui nous a permis de mettre en évidence la présence de la notion de bienveillance tant dans la littérature scientifique que dans les discours officiels et politiques. Nous avons ainsi constaté que même si la bienveillance sous-tend une valeur positive dans tous les textes étudiés, aucun consensus n'a été trouvé pour la définir et la caractériser dans sa mise en œuvre au sein des classes. Cette absence de définition nous a permis de voir que la bienveillance est une notion complexe dont les contours flous conduisent parfois à des interprétations problématiques.

Nous avons également pu mettre en exergue l'injonction à la bienveillance qui est aujourd'hui faite aux enseignants, sans toutefois leur fournir de ressources, ni de formation pour pouvoir s'en saisir et la mettre en œuvre. A nouveau, l'interprétation personnelle de ce qu'est la bienveillance peut nuire à son déploiement puisque chaque enseignant y inclura ce qu'il estime être « bienveillant », sans que cela ne le soit nécessairement, telle une notion « fourretout », vide de sens. Ce premier chapitre a toutefois été l'occasion, pour nous, d'établir une première clarification de la notion, notamment par le biais de définitions issues de la littérature scientifique qui nous ont permis de faire émerger les premières convergences et divergences. C'est dans cette dynamique de compréhension que nous avons posé les hypothèses de travail qui nous ont permis de jalonner notre réflexion et d'affiner notre compréhension de la bienveillance, de ce qu'elle sous-tend et de ce qu'elle nécessite dans sa mise en œuvre.

Dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous nous sommes intéressés aux liens existants entre bienveillance et apprentissage. Nous avons ainsi pu mettre en lumière les phénomènes

inhérents à l'apprentissage, notamment le poids de l'effet Pygmalion, mais aussi la nécessité de repenser l'évaluation, notamment sommative qui, telle qu'elle est souvent pensée et conçue, traduit une absence de bienveillance, impacte négativement les élèves et serait même « injuste » et « contreproductive » selon Pierre Merle (2012, pp. 218 – 230) et André Antibi (2007). Nous avons également mis en évidence le lien étroit qui unit psychologie et pédagogie, notamment dans la compréhension des phénomènes qui impactent les élèves et les enseignants. Nous avons, lors de ce chapitre, pu supposer certains premiers éléments d'une pratique bienveillante, de manière à, petit à petit, en saisir les modalités qui conduisent à son opérationnalisation.

Après avoir étudié l'impact de la bienveillance sur les apprentissages, nous nous sommes intéressés, dans le troisième chapitre de cette thèse, à son lien étroit avec la notion de climat scolaire mais aussi avec la notion de bien-être qui sera centrale dans la suite de nos recherches. En effet, au travers de ce chapitre, nous avons mis en évidence l'importance du bien-être tant pour le développement professionnel des enseignants que pour l'apprentissage et l'épanouissement des élèves. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des recherches effectuées précédemment et notamment sur la méta-analyse de Gottfredson (2003) qui atteste de l'importance de la communication, de la cohésion, de la considération des élèves et de la sécurité physique et affective. Nous avons également mis en évidence l'importance du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves, développées par le biais de la bienveillance et contribuant, entre autres, à leur bien-être.

A la suite de ces premières constatations, de cette première étape d'identification des notions liées à la bienveillance, nous avons constaté que la notion de bienveillance nécessitait encore davantage d'explicitations. En effet, même si ces trois premiers chapitres nous ont permis de « baliser » nos recherches, d'identifier des phénomènes de mise en œuvre de la bienveillance, nous avons constaté que cette dernière nécessitait des éclairages complémentaires, grâce aux recherches de terrain, qui permettraient de la comprendre et de saisir ce que sous-entend son opérationnalisation. Ainsi, au cours du quatrième chapitre de notre thèse, nous avons précisé le questionnement général de notre recherche.

La 2^{ème} partie est consacrée à la méthodologie de la recherche. Le cinquième chapitre nous a permis d'explicitier les modalités méthodologiques liées à notre recherche, notamment par le biais de l'explicitation de la démarche déployée et par la présentation des instruments

(questionnaires et entretiens) élaborés. Nous avons également précisé le respect de l'éthique dans le cadre de notre recherche et avons posé les prérequis nécessaires à la suite de la recherche. Nous avons ainsi apporté des éléments contextuels qui nous semblaient nécessaires à la compréhension des deux systèmes éducatifs étudiés. Nous avons étudié les spécificités de chaque système de manière à en comprendre les dynamiques ministérielles / de l'Etat. Nous avons enfin établi un parallèle entre les mises en œuvre de la bienveillance trouvés dans les textes californiens et les pédagogies alternatives trouvées en France. Ce travail de présentation nous a ainsi permis de comprendre davantage chaque système scolaire de manière à, ensuite, identifier des parallèles entre les volontés ministérielles / de l'Etat et les réponses obtenues lors de la phase de recherche.

La 3^{ème} partie concerne les résultats. Nous avons débuté notre phase de recherche et d'analyse par l'étude du vécu scolaire des élèves. Dans ce sixième chapitre, nous nous sommes intéressés aux relations sociales entre pairs, à la question des apprentissages, à leur relation avec leur enseignant et à leurs ressentis. Ces différents éléments d'analyse nous ont permis de mettre en évidence l'importance des relations entre pairs et le bien-être socio-affectif qu'elles sous-tendent permettant de favoriser le sentiment de sécurité des élèves. Nous avons également mis en évidence l'impact contreproductif des relations entre pairs « négatives » sur les élèves, notamment par une diminution de l'estime de soi. Nous avons ensuite montré que le bien-être des élèves, par le biais des relations avec leurs pairs, est une variable essentielle du vécu scolaire des élèves qui leur permet de développer leurs compétences socio-émotionnelles (confiance en soi, estime de soi, empathie, compétences sociales et affectives, etc. mais aussi de développer leurs aspirations positives) et de lutter contre les « risques » (décrochage scolaire, conduites négatives ou à risques, agressions, anxiété scolaire, etc. (PISA, 2015)). Finalement, nous avons établi le lien étroit avec la bienveillance puisque celle-ci est vécue au travers des relations positives qu'entretiennent les élèves entre eux. Ainsi, la bienveillance s'exprime au travers de relations sereines, préservant la sécurité physique et affective des élèves et mettant en jeu leurs compétences socio-émotionnelles tout en permettant de favoriser leur bien-être.

En ce qui concerne la relation entre l'élève et l'enseignant, nous avons ici montré que la qualité de cette relation peut impacter la relation de l'élève à l'apprentissage. De fait, par le biais de travaux de différents auteurs, nous avons montré ici qu'une relation positive entre

l'élève et l'enseignant pourra avoir un impact positif sur leur motivation, leur implication, leur comportement et leurs compétences socio-émotionnelles. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle le fait d'apprécier son enseignant contribue à une relation positive entre ce dernier et l'élève et que, par conséquent, le bien-être relationnel et émotionnel de l'élève s'en trouve favorisé. Nous nous sommes ensuite intéressés à l'impact de cette relation par le biais des comportements mis en œuvre par l'enseignant : la valorisation et les encouragements, l'impact des encouragements sur les élèves et le sentiment de justice. Nous avons ainsi constaté que les élèves de San Diego se sentent davantage félicités et encouragés. Nous pensons que cette différence de ressenti peut être expliquée par une « culture » de l'encouragement et de la valorisation davantage ancrée dans le système scolaire californien (notamment par l'importance accordée aux compétences socio-émotionnelles). Nos résultats nous permettent également de stipuler que la valorisation et les encouragements contribuent positivement à la relation élève – enseignant. Ainsi, la bienveillance, exprimée au travers des encouragements et de la valorisation, aurait un impact positif sur les élèves et conduirait ces dernières à développer un affect positif pour leur enseignant. Nous pensons également que la valorisation et les encouragements représentent des comportements professionnels inhérents à une pratique bienveillante puisqu'ils représentent des *feedbacks* nécessaires à une relation positive entre élèves et enseignants. En ce qui concerne l'impact des encouragements sur les élèves, nous avons constaté, par le biais de notre questionnaire et des réponses obtenues, qu'ils semblent avoir un impact positif sur le travail des élèves, notamment par le biais d'une implication plus importante et à l'augmentation de leur motivation. Nous avons également constaté une corrélation positive entre les encouragements et le développement de la confiance en soi et en ses capacités des élèves. Finalement, grâce à ces résultats, nous pouvons conclure à l'importance des encouragements qui représentent un critère de mise en œuvre de la bienveillance et qui permettent de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (confiance en soi et en ses capacités), favorisent leur motivation et leur investissement scolaire. Ils permettent également de développer une relation positive entre les élèves et leur enseignant tout en contribuant au développement du bien-être général des élèves et leur épanouissement personnel.

Nous avons également mis en évidence l'importance du sentiment de justice qui contribue au développement d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant et d'un sentiment d'appartenance de l'élève à l'école. Nous avons pu constater que les élèves de San Diego déclarent ressentir davantage de justice. Nous pensons que ce phénomène est lié à l'omniprésence des compétences socio-émotionnelles dans les écoles de San Diego. En effet, les enseignants sont sensibilisés et formés au développement de ces compétences et, en étant davantage sensibilisés à l'importance d'entretenir une relation juste avec leurs élèves, ils pourraient être davantage enclins à réellement mettre en œuvre cette dernière au sein des classes. Ainsi, la bienveillance, traduite ici par une attitude « juste » de la part de l'enseignant, semble être un facteur essentiel à la construction d'une relation positive entre eux et leurs élèves. Ici, la bienveillance permet de développer le bien-être général des élèves et participe à la réalisation de soi. Elle favorise également la mise en œuvre des compétences socio-émotionnelles des élèves. Finalement, la qualité de la relation élève – enseignant et des attitudes professionnelles mis en œuvre par les enseignants, représente un axe de travail essentiel pour la mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes et donc au développement des compétences socio émotionnelles des élèves. Notons que cette relation est d'autant plus importante que

Dans ces interactions, la qualité de la relation à l'enseignant est déterminante si elle peut supporter les greffes d'un désir lié à l'absence de la personne usuellement contenante par projection sur l'enseignant qui en devient le représentant par sa présence. Au-delà de cette présence-absence, la qualité de la relation peut être décisive si elle favorise le saisissement de l'intérêt porté aux savoirs. (Tricas Barrio, 2018, p. 189)

En ce qui concerne le ressenti des élèves, nous avons commencé par étudier les ressentis négatifs et l'anxiété des élèves. Notre recherche a permis de montrer que les élèves subissent une pression sociale, parentale ou scolaire (peur de décevoir, peur d'échouer) et une comparaison aux pairs pouvant créer réelle crainte chez les élèves, une forte anxiété scolaire pouvant conduire à un « blocage » dans les apprentissages.

Nous avons également mis en évidence la peur liée à la « note », vue ici par les élèves comme un phénomène anxiogène, une sorte de « sanction » pouvant être vécue comme étant injuste. Il en est de même pour les évaluations sommatives qui, comme nous l'avons constaté dans notre recherche, sont synonymes de peur et de stress. Nous avons constaté que ces deux ressentis négatifs sont moins présents chez les élèves de San Diego. Nous expliquons ce constat par le fondement du système scolaire californien qui favorise la construction personnelle de l'élève par le biais notamment du *Social Emotional Learning*.

Finalement, nos résultats nous permettent de conclure aussi à la nécessité d'impliquer les parents, de leur accorder une place dans l'éducation de leurs enfants, de les reconnaître en tant que partenaires et acteurs de manière à favoriser le bien-être des élèves. Ainsi, la bienveillance se traduit ici par le fait d'accorder une place à chacun des acteurs du système éducatif, de reconnaître l'importance du rôle des parents dans la construction d'une co-éducation efficace. En effet, nous pensons que plus les parents accordent d'importance à l'école, plus les élèves seront enclins à s'engager dans les activités et à être motivés à l'idée de réussir.

Nos recherches nous permettent également de conclure à l'importance du développement des relations qui permettent de favoriser une relation de confiance avec les élèves, cette confiance étant nécessaire à leur bien être à l'école. Nous avons également montré que le droit à l'erreur est fondamental dans le cadre d'une pratique bienveillante. En effet, ce geste professionnel est essentiel au processus d'apprentissage des élèves et permet de les placer en situation de sécurité affective suffisante pour leur permettre d'oser s'exprimer, d'oser essayer sans crainte de jugement ou de sanction. En ce qui concerne l'évaluation et la notation, nos recherches ont permis de montrer qu'une évaluation juste et claire, n'incluant pas de « pièges » (par le biais de l'évaluation par contrat de confiance, par exemple), représente un critère de mise en œuvre de la bienveillance permettant de réduire l'anxiété des élèves et de favoriser une relation positive à l'évaluation et, éventuellement, à la note qui en découle. Nous pensons que le rapport à l'évaluation et à la note, notamment son rôle et sa place, doivent être reconsidérés pour pouvoir développer une pratique bienveillante. En effet, il s'agit d'amener les élèves à voir l'évaluation comme étant l'état de leurs connaissances à un moment donné et non comme sanctionnant leurs faiblesses. Nous pensons donc qu'il serait préférable d'évaluer les compétences que les élèves maîtrisent (comme c'est le cas à l'école

maternelle en France) plutôt que d'évaluer un ensemble de connaissances parfois non maîtrisées et donc vectrice de « dévalorisation » des élèves. En effet, « Elle engendre un complexe de supériorité chez les bons élèves qui acquièrent le statut réservé aux élites et une forte dévalorisation chez les élèves en échec » (Germain S., 2018, p. 103).

Nous avons également pu voir que les situations de compétition, vectrices de stress et de comparaisons négatives entre pairs, sont des pratiques à éviter dans le cadre de la bienveillance. Enfin, la bienveillance, traduite par la mise en œuvre d'un climat de confiance au sein de la classe, permettrait de développer la confiance en soi des élèves en réduisant la crainte du jugement, des moqueries et la pression des pairs.

Nous avons ensuite étudié les ressentis positifs des élèves. Nos recherches nous ont permis de montrer que la bienveillance permet de soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves (confiance en soi, en ses capacités, capacité à progresser et réussir). Celles-ci vont, à leur tour, encourager leur motivation et favoriser une attitude positive face au travail scolaire. De fait, le soutien et l'encouragement des élèves dans ce processus et dans ces apprentissages semble être facteur de mise en œuvre de la bienveillance de manière efficace. Nous pouvons donc conclure à l'importance de la bienveillance dans le cadre du processus d'apprentissage, nécessaire à l'acte d'apprendre.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons développé nos observations quant au système éducatif de San Diego. Nous avons ici pu mettre en évidence l'omniprésence des compétences socio-émotionnelles dans les écoles de San Diego mais aussi les exemples d'application de pratiques bienveillantes et la formation des enseignants à ces pratiques. Nous pensons que ces éléments constitutifs et fondamentaux du système éducatif de San Diego contribue au développement du bien-être des élèves et des enseignants. Nous pensons également que la formation des enseignants à une pratique bienveillante, à l'importance de celle-ci dans tous les aspects du vécu scolaire, contribue tant à l'acquisition de connaissances que de compétences (notamment de *softskills*) qui seront utiles tout au long de la vie des élèves.

Dans le septième chapitre de notre thèse, nous nous sommes intéressés au vécu professionnel des enseignants. En effet, les enseignants sont des acteurs au cœur des systèmes éducatifs

qui doivent aujourd'hui faire face à une mutation et une complexification de leur métier tout en devant répondre à de nouvelles difficultés et de nouveaux enjeux. Dans ce chapitre, nous avons analysé les réponses obtenues par le biais des questionnaires.

Nous avons commencé par interroger l'implication professionnelle des enseignants. Nous avons ainsi constaté que cette implication est très importante pour les enseignants français et qu'elle conduit les enseignants à travailler de nombreuses heures en dehors de la classe, notamment le week-end ou pendant les vacances scolaires. Nous avons ainsi observé une interpénétration des sphères privées et personnelles qui entraîne une diminution du bien-être des enseignants qui peuvent se sentir « submergés » ou « envahis » par le travail, ne pas avoir de temps personnel, avoir une charge mentale trop importante. Ce constat est d'autant plus important que ces heures de travail sont ressenties comme étant invisibilisées et non reconnues. Ce constat peut renforcer le mal-être enseignant, participant à la détérioration du métier et provoquer chez eux un manque de motivation ou un désinvestissement professionnel.

En ce qui concerne les conditions de travail, nous avons constaté que les enseignants français sont plus nombreux à dire qu'ils travaillent dans de « mauvaises » conditions or, la qualité du lieu de travail contribue au bien-être et à l'épanouissement des personnels. Ils sont également plus nombreux à investir leur argent personnel pour pouvoir enseigner dans de bonnes conditions. Ces résultats sont révélateurs des mauvaises conditions d'exercice du métier en France. Nous pouvons également penser que ces conditions négatives peuvent contribuer à une diminution de bien-être professionnel des enseignants et, de fait, conduire à un désinvestissement professionnel, à une démotivation, voir à un sentiment de mal-être pouvant conduire à un burnout.

Nous nous sommes également intéressés, dans ce chapitre, à la satisfaction ressentie vis-à-vis du métier d'enseignant. Nous avons ainsi pu constater que les enseignants français sont relativement nombreux (1 enseignant sur 7) à ne pas être satisfaits de leur métier. Cette insatisfaction est notamment liée aux instructions officielles données aux enseignants. En effet, ces derniers font face à des programmes sans cesse modifiés, à une pression évaluative, à la nécessité de réussite et à une multiplication des tâches et des missions. Ainsi, cette insatisfaction pourrait entraîner une démotivation, un désengagement et une baisse du bien-

être professionnel des enseignants. Cela aurait également un impact sur leur vie personnelle puisque, comme nous l'avons vu précédemment, les sphères personnelles et professionnelles sont étroitement imbriquées. Nous avons ici proposé plusieurs pistes de réflexion pour développer la bienveillance envers les enseignants puisque, nous le rappelons, comme il leur est demandé de transmettre les valeurs liées à la bienveillance à leurs élèves, nous pensons qu'il est essentiel qu'ils bénéficient, eux aussi, de cette bienveillance dans l'exercice de leur profession.

Nous avons ensuite étudié, de manière approfondie, les différents aspects de la relation entre les enseignants et les élèves, du point de vue des enseignants.

Nous avons ainsi interrogé les représentations des enseignants. Notre recherche a permis de montrer que les enseignants sont majoritairement conscients que leur manière d'enseigner impacte la réussite des élèves. De fait, nous pouvons penser que s'ils sont conscients de cette réalité, ils pourraient être davantage ouverts à la bienveillance, à la mettre en œuvre dans le processus d'apprentissage mais pourraient aussi être davantage enclins à penser leur pratique et faire évoluer celle-ci en fonction des besoins, des réussites mais aussi des échecs des élèves.

Nous avons également pu mettre en évidence le fait que les enseignants sont majoritairement conscients de la nécessité de la bienveillance et de son impact positif sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Lorsque nous nous sommes intéressés à la question de l'exigence, nos résultats ont permis de montrer que bienveillance et exigence sont compatibles pour une large majorité d'enseignants. Ces résultats nous permettent de stipuler que, pour être bienveillant, il est nécessaire d'être exigeant et que bienveillance ne signifie pas laxisme. Ainsi, la bienveillance des enseignants se traduirait (entre autres) par l'exigence dont ils font preuve envers leurs élèves. De fait, bienveillance et exigence sont liées et complémentaires. Elles participent à une bonne relation avec les élèves, au respect et à la prise en compte de chaque individu, favorisent le développement de compétences socio-émotionnelles, contribuent au bien-être des élèves et sont nécessaires aux apprentissages. L'exigence devient, dès lors, un critère de mise en œuvre de la bienveillance.

Lors de l'étude du lien entre bienveillance et réussite des élèves, nous avons montré que les enseignants sont majoritairement conscients de l'importance de la bienveillance pour

amener les élèves à s'investir et à réussir. A nouveau, nous pouvons donc conclure à l'indispensabilité de la bienveillance dans le processus d'apprentissage et donc, dans l'acte d'enseigner. Bienveillance, enseignement et réussite pourraient donc tout à fait coexister au sein de la pratique enseignante afin d'amener les élèves à apprendre, réussir et s'épanouir dans un cadre bienveillant. Nous pensons ainsi, d'après le ressenti des enseignants, que la bienveillance, développée au travers d'une relation élève – enseignant positive, est compatible avec l'acte d'enseigner. Elle permet ainsi de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (estime personnelle) et leur implication en classe. Nous en concluons également que la mise en œuvre d'une relation positive, sécurisante, valorisante et de confiance avec les élèves est un critère de mise en œuvre de la bienveillance. Finalement, dans un cadre bienveillant, l'enseignant se montrerait ouvert, disponible, soutenant, encourageant, susciterait l'envie et la curiosité des élèves tout en favorisant leur mise au travail et leur compréhension de manière à œuvrer pour leur réussite.

Nous avons ensuite interrogé la qualité des relations entretenues entre élèves et enseignants. Cette partie nous a permis de montrer que, comme les élèves peuvent développer leur bien-être à l'école grâce à une relation positive avec leur enseignant, ces derniers pourraient eux-aussi bénéficier de cette relation afin d'accroître leur bien-être professionnel. Nous pensons que des relations positives seraient également favorables à l'acte d'enseigner puisque, selon nous, un enseignant qui se sent bien (qui ressent une forme de bien-être) sera davantage enclin à être motivé et donc à fournir des efforts dans son enseignement.

En ce qui concerne le climat scolaire, nos résultats nous permettent de conclure à l'influence positive du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves sur le climat scolaire. Ainsi, les relations positives entre élèves et enseignants, liées à un climat de classe positif, représentent un critère de mise en œuvre de la bienveillance mais permet également de favoriser le bien-être des enseignants qui pourraient enseigner dans un cadre serein et non anxiogène.

Nous avons également constaté qu'il existe une dissonance entre la perception de la valorisation et des encouragements, selon qu'ils soient perçus par les élèves ou par les enseignants. Nous émettons ces conclusions face au constat des enseignants qui se déclarent majoritairement valorisants et encourageants avec leurs élèves. Nous pouvons donc conclure

à l'importance de ces deux notions dans le cadre d'une pratique bienveillante. Notons toutefois qu'il convient, pour l'enseignant, de s'assurer de la clarté de ces gestes professionnels qui sont des critères de mise en œuvre de la bienveillance.

Dans le cadre des relations entre élèves et enseignants, nous avons enfin interrogé ces derniers sur les violences subies. Nous avons ainsi constaté que les enseignants français sont davantage nombreux à déclarer avoir déjà fait face à des violences de la part d'élèves. Ce constat nous amène à penser que le manque de formation (notamment à la résolution de conflits) et la violence subie peuvent participer au mal-être enseignant, augmenter leur anxiété, voire les pousser au burnout. Or, dans le cadre de la bienveillance, il est essentiel que les enseignants puissent bénéficier d'un climat de travail serein et sûr de manière à réduire leur stress, d'améliorer leur bien-être et de leur permettre d'enseigner dans des conditions de sécurité physique et affective.

En ce qui concerne la mise en œuvre de la compétition au sein des classes, du point de vue des enseignants, nous avons constaté qu'environ la moitié des enseignants interrogés ont recours à la compétition alors même qu'elle représente une grande source de stress pour les élèves et que de nombreux enseignants mettent en avant un avis mitigé ou négatif quant à sa mise en œuvre. Au regard des réponses obtenues, nous réitérons notre conclusion : dans un cadre bienveillant, il s'agit de limiter ou proscrire le recours aux modalités de travail en compétition. En effet, il s'agirait davantage de favoriser la coopération et le challenge envers soi-même (plutôt que la compétition telle qu'entendue dans sa définition et avec les aspects négatifs qu'elle engendre) pour permettre à chacun de se dépasser, en fonction de ses compétences et donc de progresser et d'être en situation de réussite.

Nous nous sommes ensuite intéressés à la place de l'erreur, de la notation et de l'évaluation, du point de vue des enseignants. Nous trouvons ici aussi une dissonance entre le point de vue des élèves et des enseignants. En effet, nous avons constaté précédemment que l'erreur est vectrice de stress et d'anxiété par un grand nombre d'élèves or, du point de vue des enseignants, elle est source d'apprentissage. Nos résultats nous permettent de conclure à l'importance de la place de l'erreur au sein des classes. Nous pensons toutefois qu'il convient, dans le cadre d'une pratique bienveillante, d'adapter la posture enseignante : d'expliquer aux élèves le rôle de l'erreur, de la dédramatiser, de ne pas la sanctionner pour qu'elle puisse être

perçue positivement par les élèves. Il s'agit donc de permettre aux élèves de se tromper dans un climat de classe sécurisant, sans jugement de valeur ou conséquences négatives.

Concernant la place de l'évaluation, nous avons constaté que l'observation des élèves est très largement répandue dans le contexte scolaire de San Diego (contre environ la moitié des enseignants en France) tandis que les enseignants français insistent davantage sur l'aspect individuel de l'évaluation. Au regard de ces résultats et de ceux obtenus dans le chapitre précédent, nous pouvons affirmer que l'évaluation peut être bienveillante lorsqu'elle s'appuie sur l'observation des élèves, la prise en compte de leurs besoins, de leurs efforts, de leur implication et de leur progression. De fait, une évaluation écrite, individuelle, à un moment imposé et se traduisant au final par une note-sanction (comme c'est très souvent le cas lors de l'évaluation sommative en France), est vectrice de stress et d'angoisses pour les élèves. Nous préconisons donc de mettre en œuvre différentes formes d'évaluation (par l'observation, en différenciant le contenu ou le moment de passation, évaluation par contrat de confiance, etc. ; voir Le système d'évaluation par contrat de confiance, A. Antibii (s.d.) ; Evaluer les compétences, P. Perrenoud (2004)) de manière à développer une réelle forme de bienveillance évaluative. Notons également que la bienveillance peut s'exprimer au travers de la correction des évaluations si elle est individuelle, qu'elle représente un temps de formation et qu'elle conduit à un feedback direct et encourageant. Enfin, en ce qui concerne la notation, les résultats obtenus nous permettent de conclure qu'un système moins conventionnel, reposant sur un feedback positif (plutôt que sur une note), valorisant et encourageant, qui expliquerait les difficultés des élèves (sous forme de constat et non de jugement) mais mettrait aussi en avant leurs réussites, permettrait de diminuer l'anxiété des élèves et deviendrait un critère de mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux relations entre les enseignants et leurs collègues et avec les parents d'élèves. En ce qui concerne les relations entre collègues, nos résultats nous ont permis de conclure que, lorsqu'elles sont positives, elles sont vectrices de bien-être, et donc de bienveillance, puisqu'il permettrait aux enseignants de développer une cohérence d'équipe, d'exprimer leurs difficultés et de tenter d'y remédier en commun ou de mener des réflexions communes. Ainsi, les échanges entre pairs permettraient de rendre effective la bienveillance en favorisant la coopération, la collaboration et le développement de nouvelles pratiques professionnelles, en ayant un impact positif sur l'acte d'enseigner mais aussi sur le

vécu professionnel des enseignants. L'ambiance au sein de l'équipe est un critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants puisqu'elle leur permet d'enseigner dans un climat serein et non anxiogène. En effet, un climat positif leur permettrait de développer leur bien-être au travail tandis qu'un climat négatif serait source d'anxiété, de peur, d'individualisme qui provoquerait une baisse de leur motivation et de leur implication. Enfin, une ambiance négative serait délétère au travail en équipe et à la collaboration, pourtant essentiels à un vécu professionnel positif. Notons que ces mêmes conclusions s'appliquent à la notion de cohésion d'équipe. Enfin, un climat sécurisant (tant physiquement qu'affectivement) constitue le dernier axe de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants dans le cadre des relations entre pairs.

En ce qui concerne les relations avec les parents d'élèves, nos recherches ont pu montrer que les échanges réguliers entre parents et enseignants contribuent à entretenir une bonne relation, à inclure les parents en tant que partenaires, mais aussi à réduire les phénomènes d'incompréhension liés à un effet « vase clos » du milieu scolaire. Nous pensons ainsi que le soutien perçu contribue au développement d'une relation de confiance qui leur permet d'œuvrer, ensemble, dans un but commun : le bien-être et la réussite des élèves. Notons également que le manque de communication et d'échanges pourrait conduire à une augmentation des phénomènes de victimation envers les enseignants.

Nous avons également constaté que l'inclusion des parents dans la vie de l'école est davantage développée à San Diego. En effet, en France, cette inclusion est encore souvent perçue comme une forme d'ingérence, une forme de « menace » que les enseignants redoutent et évitent. Or, nous avons vu qu'il est nécessaire d'inclure ces acteurs essentiels de la scolarité des enfants de manière à développer une réelle co-éducation. Ainsi, nous en concluons que le fait de reconnaître les parents en tant qu'acteurs importants de la communauté éducative, de leur accorder une place et un rôle au sein des classes, représente un critère de mise en œuvre de la bienveillance. De fait, la reconnaissance de la place et du rôle de chacun ainsi que l'ouverture à l'autre sont des notions liées à la définition de la bienveillance.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants quant à leur sentiment de reconnaissance du métier. Nous avons ainsi constaté que les enseignants de San Diego se sentent davantage reconnus par les parents d'élèves. Grâce aux résultats observés précédemment, nous pensons que les expériences négatives vécues par les enseignants français contribuent à leur sentiment

de non-reconnaissance. Cette reconnaissance est pourtant essentielle au bien-être de ces derniers puisque les parents sont des partenaires proches et que leur point de vue forge la « reconnaissance intersubjective ».

Ces constats sont d'autant plus importants lorsque nous considérons la reconnaissance perçue de la part de la hiérarchie. En effet, les enseignants français expriment très largement un manque de reconnaissance. Nous pensons qu'il s'agit là d'une piste de réflexion intéressante pour développer la bienveillance envers les enseignants. En effet, nous pensons qu'il est essentiel de favoriser le soutien hiérarchique et d'adapter les instructions données par l'institution aux réalités du métier. Cela permettrait de développer le sentiment de reconnaissance des enseignants mais permettrait également de favoriser leur bien-être professionnel. Enfin, dans les deux populations observées, nous constatons un sentiment de non-reconnaissance de la part de la société. Ce manque de reconnaissance participerait à la dévalorisation sociale du métier qui contribuerait à la « perte de sens » du métier, mais aussi à une perte de motivation et au désengagement professionnel. Ainsi, pour développer la bienveillance envers les enseignants, nous pouvons conclure à l'importance de reconnaître leur implication et leur travail. Nous pensons qu'il est essentiel de leur accorder une réelle reconnaissance de manière à accroître leur satisfaction personnelle, leur bien-être, mais aussi leur motivation et leur implication.

Pour conclure ce chapitre, nous avons mis en évidence des pistes de réflexion quant à l'évolution du métier d'enseignant, en lien avec la bienveillance. Nous avons ainsi montré qu'il est nécessaire de faire évoluer la vision du métier, notamment par les parents et la société dans son ensemble. En effet, la nécessité de la reconnaissance des parents, de la société, de la hiérarchie, ainsi qu'au travers des discours politiques, représente un consensus pour les enseignants français. Il s'agit ici de permettre aux enseignants de bénéficier de la bienveillance de la part de ces différents acteurs de manière à redonner du sens à leur métier, de le revaloriser aux yeux de tous et, ainsi, de leur permettre de favoriser leur bien-être et leur épanouissement professionnel.

Notre réflexion porte également sur les perspectives salariales. En effet, les enseignants regrettent très largement le manque de reconnaissance financière qui contribue à un sentiment d'injustice et à un déclassement social. Ils regrettent également le manque de

perspectives professionnelles (qu'elles soient d'évolution ou de mouvement). Or, nous pensons que davantage de moyens financiers permettraient de réduire leur sentiment de déclassement social et de rendre le métier plus attractif. Par un salaire plus élevé, les enseignants pourraient retrouver du sens dans leur métier, savoir pourquoi ils travaillent et s'impliquent et, de fait, par cette preuve de bienveillance à leur égard, augmenter leur motivation, leur implication et leur bien-être. Nous avons également mis en évidence la nécessité d'écoute, de respect et de confiance pour la reconnaissance du métier d'enseignant. En effet, par manque de ces éléments, les enseignants se sentent déprofessionnalisés et infantilisés. Nous pouvons donc conclure à la nécessité de considérer leur professionnalisme, et de considérer l'école comme un lieu « de développement d'individus » où élèves et enseignants doivent pouvoir s'épanouir.

Finalement, le dernier aspect que nous avons abordé concerne la formation des enseignants. En effet, nous avons constaté que les enseignants français sont largement insatisfaits de leur formation initiale et continue. Nous constatons que les enseignants ne sont que peu confrontés aux réalités du métier (situations d'observation ou d'expérimentation) au cours de leur cursus universitaire. Les enseignements fondamentaux sont très développés, au détriment d'autres aspects du métier (inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap, stratégies d'enseignement, gestion de classe, différenciation, évaluation, etc.). Ainsi, sans moyens de formations, ils se trouvent démunis et très souvent en difficulté. Nous en concluons à la nécessité d'améliorer la formation initiale des enseignants mais aussi de leur proposer une réelle et solide formation continue leur permettant de faire évoluer leurs pratiques et répondant à leurs besoins et à leurs difficultés.

En conclusion de ce chapitre et en lien avec les résultats obtenus, nous observons qu'il est urgent de développer la bienveillance envers les enseignants, de leur permettre de s'épanouir et de favoriser leur bien-être, de considérer ces individus en souffrance et de leur apporter les aides nécessaires à l'accomplissement de leur mission première : l'enseignement. De fait, un enseignant qui se sent bien serait un enseignant qui peut bien enseigner, qui peut développer ses compétences professionnelles et conduire, à son tour, ses élèves à ressentir le bien-être et l'épanouissement à l'école.

Nous avons consacré le chapitre 8 à l'analyse des entretiens menés avec les enseignants français et de San Diego. Cette partie nous a permis de développer encore davantage notre compréhension de la bienveillance et de ce que sous-tend sa mise en œuvre. Nous avons ainsi commencé par interroger les enseignants quant à leur définition de la bienveillance. Cette première approche nous a permis de montrer que, dans leur définition, les enseignants ne sont que peu nombreux à se centrer sur l'élève et ce, dans les deux contextes étudiés. Ce premier constat nous a permis de nous interroger sur la nature d'une bienveillance qui ne soit pas centrée sur le destinataire de celle-ci. Nous avons ainsi observé que, pour les enseignants de San Diego, la bienveillance est une notion sous-tendant une valeur positive qui serait inhérente à l'enseignant, aurait une visée amenant à un questionnement philosophique ou éthique intéressant mais peu opérant en termes de pédagogie ou encore consisterait en attitudes de l'enseignant (dont certaines font partie de la relation pédagogique). Les enseignants français développent eux aussi la bienveillance en tant que notion positive qui serait une qualité de l'enseignant, se traduirait au travers de compétences spécifiques, d'attitudes, de gestes professionnels et d'un langage adapté au sein de la relation pédagogique, et vue comme concept philosophique entraînant une complexité dans sa compréhension et donc sa mise en œuvre. Nous trouvons également, dans leurs discours, l'émergence de notions liées à la bienveillance. Nous avons ainsi pu montrer que ces notions sont, pour les deux groupes d'enseignants interrogés, liées à l'apprentissage, aux compétences socio-émotionnelles, aux attitudes de l'enseignant et au climat scolaire. Nous avons ainsi pu conclure que, en contexte scolaire, la bienveillance est liée à différentes notions : elle s'exprime au travers d'attitudes / de comportements de l'enseignant, qu'elle contribue à l'apprentissage des élèves, au développement de compétences socio-émotionnelles et au climat scolaire.

Ces catégories dans lesquelles ont été classées les notions abordées constituent également des critères de mise en œuvre de la bienveillance (par exemple : droit à l'erreur, différenciation pédagogique, encouragement, respect, attention, écoute, présence de règles / d'un cadre, etc.). Nous avons également mis ici en évidence les notions opposées à la bienveillance. Ainsi, les conditions d'enseignement (normativité, manque d'attention, compétition, etc.), les attitudes et comportements négatifs (violence, égoïsme, discours négatifs, etc.) et les « conséquences », c'est-à-dire les répercussions du manque de

bienveillance (fatigue, pression, peur, etc.) pourraient freiner la mise en œuvre de la bienveillance. Nous voyons ainsi que toutes les pratiques ne sont pas bienveillantes et que certaines modalités d'enseignement et de travail, certains choix pédagogiques peuvent être opposées à celle-ci. Ces résultats nous ont permis de conclure à la nécessité d'une dynamique réflexive dans laquelle doit se trouver l'enseignant pour pouvoir développer une pratique réellement bienveillante. En effet, il s'agit, pour lui, de prendre conscience de ces phénomènes qui viennent entraver la bienveillance, de réfléchir à sa pratique, à ses attitudes ; ses choix pédagogiques lui permettraient de prendre du recul, de se remettre en question pour pouvoir évoluer positivement dans la démarche bienveillante.

Nous avons ensuite demandé aux enseignants d'explicitier ce que signifie, pour eux, « faire preuve de bienveillance ». Nous avons ainsi pu mettre en évidence la mise en œuvre de la bienveillance en termes d'actes, de gestes et d'attitudes professionnelles. En effet, selon les discours des enseignants, la bienveillance se traduit par l'attention portée aux élèves, à la volonté de vouloir leur bien, par la présence d'un cadre de travail, par la transmission de valeurs que tous les acteurs se doivent de mettre en œuvre et respecter (respect, confiance, justice, absence d'humiliation ou de jugement, etc.), par des aspects relationnels (entraide, coopération, valorisation, encouragement, pratiquer et faire pratiquer la bienveillance, viser le bien-être et le bonheur de tous les membres, etc.) et par des aspects professionnels (posture de praticien réflexif, ne pas oublier ou délaisser le bien-être de l'enseignant).

Nous avons également demandé aux enseignants de dire s'ils estiment être bienveillants et pourquoi. Par le biais de cette question, nous avons constaté que la bienveillance peut prendre des formes variées et dépendantes de l'interprétation, de la compréhension de celle-ci par les enseignants qui l'implémentent. Nous voyons donc apparaître ici un problème dans sa mise en œuvre. En effet, si chaque enseignant l'implémente à sa manière, au regard de sa compréhension personnelle, la bienveillance devient une notion floue et difficilement opérationnalisable. Ainsi, la seule volonté d'être bienveillant ne semble pas suffisante pour réellement la mettre en œuvre. Il convient de développer une posture de praticien réflexif, condition préalable à l'évolution des pratiques et à une dynamique bienveillante. Nous comprenons toutefois que, comme la bienveillance est une notion multidimensionnelle, sa mise en œuvre ne sera ni unique, ni figée. En effet, la bienveillance a la capacité d'être

implémentée en fonction des différents contextes, de la réalité de la classe vécue au quotidien et des individus qui composent la classe (avec leurs spécificités et leurs besoins propres).

Toujours dans une dynamique de compréhension, nous avons interrogé les enseignants quant aux freins qu'ils perçoivent, dans leur pratique, dans leur contexte d'enseignement, à la mise en œuvre de la bienveillance. Nous avons ainsi pu comprendre que la notion de bienveillance est complexe et qu'elle ne résulte pas uniquement de la volonté (ou non) d'être bienveillant. Nous avons ici compris que l'aspect humain de l'enseignant, considéré en tant qu'individu, joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la bienveillance puisque celle-ci est liée à ses propres ressentis et à ses perceptions. De fait, nous trouvons deux types de conceptions de la bienveillance : l'une où celle-ci correspond à une posture, des gestes et outils professionnels précis et, l'autre qui, comme le « charisme », ou « l'autorité naturelle » renverrait à une sorte de qualité du sujet, qui ne s'apprendrait pas, ou alors par « l'expérience », sans toutefois être développée davantage par les enseignants interrogés. Nous relevons également que les enseignants de San Diego expriment moins de freins à la mise en œuvre de la bienveillance et expriment une vision davantage positive et optimiste que les enseignants français.

Nous avons également constaté que les difficultés exprimées relèvent de deux types : des difficultés extérieures, sur lesquelles l'enseignant n'a pas de contrôle (c'est-à-dire tous les aspects liés aux individus-élèves, au fonctionnement de l'institution scolaire, aux relations entre partenaires) et les difficultés inhérentes à l'enseignant (c'est-à-dire liées à sa propre personne, à son vécu et ressenti personnel). Nous relevons également que le manque de bienveillance dont peut faire preuve un enseignant l'impacte négativement (sentiment de solitude, stress, découragement, mal-être, etc.).

Nous avons ici toutefois pu mettre en exergue des paramètres qui permettent de prévenir une baisse de la bienveillance dans la pratique d'un enseignant (présence d'un cadre et de règles claires, importance de la communication, développer l'empathie, exprimer et prendre en compte les émotions de chacun, etc.). Cette partie nous a également permis de mettre en exergue une idée qui nous semble centrale : pour permettre la mise en œuvre de la bienveillance, il est essentiel, pour l'enseignant, de ne pas oublier son propre bien-être, de faire preuve de bienveillance envers lui-même pour ensuite pouvoir être bienveillant envers les autres. Nous relevons également un point important de la mise en œuvre de la

bienveillance : pour les enseignants français, la bienveillance s'exerce à partir de certaines conditions optimales réunies (effectifs réduits, élèves au comportement « adapté », absence de fatigue personnelle, etc.). Ainsi, la bienveillance ne pourrait alors s'exprimer qu'en présence de ces conditions. Nous pensons, au contraire, qu'il s'agit de voir en ces « mauvaises » conditions non pas des freins à la mise en œuvre de la bienveillance mais plutôt de trouver en cette dernière une force pour pallier ces difficultés. Selon Canat (2011),

La formation professionnelle des enseignants mettait en pratique une transmission et une transposition didactique adaptées aux enfants/élèves dont le développement psychique, comportemental, social et culturel s'agencait presque naturellement avec l'institution et la demande scolaire. (Canat, 2011, p. 17)

Nous comprenons à nouveau l'importance de la formation des enseignants pour qu'ils puissent comprendre et s'approprier la bienveillance, pour qu'ils puissent laisser « place au sujet » et ainsi développer une conception nouvelle de la bienveillance qui deviendrait une aide, un soutien, un rempart face aux difficultés rencontrées. De fait, ces difficultés ne viendraient plus entraver la mise en œuvre de la bienveillance puisqu'elles seraient perçues comme surmontables grâce aux acquis et à la posture de l'enseignant. De plus, par le biais de la bienveillance, l'enseignant pourrait

les amener [les élèves] sans violence à rejoindre notre monde de l'équivalence, de l'échange, de l'unité vécue non pas comme meurtre de toutes les autres dimensions, et de l'intériorité perçue non pas comme une menace, mais comme un refuge, apaisement et caverne protectrice abritant les multiples prélevés sur le corps, le comportement et le trouble. (Canat, 2011, p. 22)

Après avoir vu, dans les deux chapitres précédents, l'importance de la relation entre élèves et enseignant, nous avons interrogé les enseignants quant à cette relation. Nous avons ainsi pu mettre en évidence le fait que les enseignants développent une vision positive de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous relevons toutefois que la nature de ces relations, de ce qu'elles sous-entendent, est lié à l'individu enseignant et donc à sa subjectivité (relation

strictement professionnelle / relation impliquant l'affect de l'enseignant). Ainsi, les relations peuvent se limiter à un sens strictement professionnel ou impliquer l'affect de l'enseignant, dépasser le cadre d'une relation purement professionnelle. En effet,

La scène pédagogique sollicite non seulement le psychisme en construction des élèves en situation d'apprentissage, mais également le psychisme de l'enseignant en situation d'enseignement dans ce qu'il a été en tant qu'enfant puis adolescent et dans ce qu'il est en tant qu'adulte dans ses dimensions personnelles et professionnelles imprégnées des projections et des fantasmes. (Tricas Barrio, 2018, p. 184)

Et, de fait, « comme dans toutes relations humaines, l'éducateur est souvent à la source de réactions transférentielles "tendres ou hostiles" vis-à-vis de l'éduqué » (Paturet, 2012, p. 50). Nous comprenons ainsi que certains enseignants développent une relation dépassant les limites professionnelles avec leurs élèves, allant parfois jusqu'à une posture « maternelle » puisque « toutes les dimensions de son être [de l'enseignant] sont mobilisées et participent à la fabrique d'une posture psychique qui peut impulser des passages à l'acte accompagnés d'états émotionnels intenses. » (Tricas Barrio, 2018, p. 185). Notons également que l'enseignant peut chercher / trouver une forme de reconnaissance au sein de cette relation lorsque son affect est engagé puisqu'il peut

projeter sur l'élève un ensemble de sentiments réactivés par une identification en lien avec un objet extérieur, inscrit dans sa dimension surmoïque et émotionnellement important pour lui. Cet objet extérieur, projeté sur l'élève, peut être une personne qui le touche intimement et indépendamment du contexte professionnel ou encore une instance qu'il considère comme supérieure (institution, société) et dont il attend une forme de reconnaissance pour satisfaire ses propres aspects surmoïques. (Tricas Barrio, 2018, p. 194).

Cette reconnaissance est cependant potentiellement problématique puisqu'elle est basée sur la projection. Nous notons également que les enseignants attribuent un rôle différent à cette

relation et la traduisent de différentes manières en termes de gestes professionnels, en fonction de leur perception.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants quant à leur perception de l'intérêt de la bienveillance. Par le biais de l'analyse des entretiens, nous avons pu mettre en évidence des intérêts variés de la bienveillance, liés à la représentation qu'en ont les enseignants. Nous constatons que les enseignants voient l'intérêt de la bienveillance en fonction de trois catégories : l'intérêt pour la relation élève – enseignant (favorise une relation de confiance et de respect, permet une reconnaissance mutuelle, etc.) ; l'intérêt pour l'élève en tant qu'individu (elle permet de favoriser son bien-être, sa motivation, sa confiance en soi, sa sécurité physique et affective, etc.) ; et son intérêt pour l'enseignant, tant au travers de l'intérêt pour l'enseignant en tant qu'individu que par le biais des compétences développées (elle lui permet de prendre en compte les besoins des élèves, favorise son bien-être, une vision positive de soi, représente un enrichissement personnel, etc.). Pour les enseignants français, du point de vue de la relation, nous retrouvons la notion de confiance (que nous établissons comme critère de mise en œuvre de la bienveillance) et de climat scolaire. Pour l'élève en tant qu'individu, nous mettons ici en évidence une idée nouvelle : la formation de futurs citoyens grâce à la bienveillance. Notons également les notions pertinentes de vivre ensemble, de bonheur, d'estime de soi, etc. qui enrichissent notre définition de la bienveillance. Enfin, du point de vue de l'enseignant, la bienveillance est avant tout perçue au travers des attitudes et gestes professionnels mis en œuvre. Seuls 3 enseignants abordent l'intérêt de la bienveillance envers leur propre personne or, comme nous le stipulions précédemment, le bien-être des enseignants et la bienveillance dont ils font preuve envers leur propre personne, sont des éléments essentiels au développement de la bienveillance envers les élèves : il faut être bienveillant envers soi-même pour pouvoir l'être envers les autres.

Les enseignants de San Diego développent eux aussi l'intérêt de la bienveillance au travers de ces trois catégories. En ce qui concerne la relation, nous avons pu mettre en évidence une idée nouvelle et intéressante : la bienveillance, de par la notion de réciprocité qu'elle sous-tend, permet d'apporter un bénéfice tant pour celui qui la met en œuvre que pour celui qui en bénéficie. Ici, la bienveillance permettrait également de renforcer la relation. Ces résultats nous permettent de conclure au bénéfice de la bienveillance au sein de la relation élève – enseignant puisqu'elle permet de donner de solides fondations à cette relation qui devient

alors une relation où chacun peut se sentir reconnu, en confiance et peut alors s'épanouir pleinement. Nous retrouvons également l'idée de former de futurs citoyens, développée par les enseignants français. Ce constat nous permet de conclure à l'importance de considérer l'individu dans son entièreté (et non pas seulement l'aspect « élève »), dans un cadre dépassant celui de la classe ou de l'école. Du point de vue de l'élève, nos résultats nous permettent également de montrer que l'élève est un individu en construction ce qui correspond, pour nous, à une spécificité du développement de l'individu « enfant ». Nous comprenons ainsi l'importance de la bienveillance dans cette phase de construction puisqu'elle permet à l'élève de développer une représentation positive de soi-même. En ce qui concerne le point de vue de l'enseignant, nous constatons que les enseignants de San Diego perçoivent davantage l'intérêt de la bienveillance pour leur personne. En effet, les notions de confiance en soi, de bien-être, d'ouverture aux autres, d'enrichissement et de vision positive de soi pourraient, grâce à la réciprocité de la bienveillance, bénéficier tant à l'élève qu'à l'enseignant.

Nous avons également étudié, en lien avec les questionnaires et, ici, de manière approfondie, la perception des enseignants quant à la bienveillance à leur égard. Cette partie nous a permis de mettre en évidence le ressentiment des enseignants, notamment quant à l'absence de bienveillance à leur égard de la part de l'institution scolaire. Ils ont employé des termes forts, radicaux et connotés négativement qui traduisent un sentiment de mal-être, de déshumanisation, une démotivation, une perte de sens de leur métier. Nous renouvelons donc notre conclusion : il est essentiel que les enseignants puissent bénéficier eux aussi de la bienveillance pour pouvoir en faire preuve avec leurs élèves. Ainsi, la bienveillance deviendrait, pour les enseignants, condition de bien-être professionnel. En effet, nous pensons que, tout comme celle-ci est essentielle aux apprentissages des élèves, elle est essentielle et nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant.

En ce qui concerne la bienveillance perçue de la part des parents, nos résultats sont optimistes. En effet, seule une minorité de parents présenterait une réelle absence de bienveillance. Notons également que le manque de bienveillance est perçu essentiellement lorsque l'enseignant exprime les difficultés rencontrées avec leur enfant. Ce constat nous permet de conclure à l'importance de la communication régulière, de l'inclusion des parents en tant qu'acteurs de l'apprentissage de leur enfant et du développement d'une réelle co-

éducation. Nous avons également pu faire émerger un constat positif : les enseignants constatent, pour une large majorité, une réciprocité de la bienveillance avec leurs élèves. Cette forme de bienveillance est d'autant plus importante que les élèves sont les interlocuteurs principaux des enseignants et que la bienveillance dont ils bénéficient ici leur permet de trouver une forme de gratification, un sentiment d'être à sa « place », une forme de motivation professionnelle qui pourraient impacter leur bien-être. Les enseignants de San Diego développent quant à eux une perception davantage positive de la bienveillance de la part de l'institution. Nous retrouvons ici l'importance de la réciprocité de la bienveillance au sein de cette relation qui permet de favoriser de « bonnes expériences » et de développer le bien-être des enseignants. Nous retenons également l'importance du soutien qui, comme pour les enseignants français, représente une forme de bienveillance importante pour les enseignants.

De la part des parents d'élèves, les réponses apportées nous permettent de placer le soutien apporté par ces derniers en tant que critère de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants. Nous trouvons également une idée intéressante qui pourrait expliquer le manque de bienveillance des parents qui serait dû à leur propre expérience négative en tant qu'élèves. Il s'agirait donc, pour l'enseignant, de rassurer ces parents, de manière à favoriser une relation positive. Enfin, du point de vue des élèves, les enseignants de San Diego développent eux aussi une vision positive de la bienveillance qu'ils perçoivent. Les réponses obtenues nous permettent de penser que la bienveillance des élèves provient de la bienveillance des enseignants. En ce sens, nous pensons qu'il pourrait exister un lien de cause à effet entre ces deux formes de bienveillance. Ici aussi, la bienveillance perçue a un impact positif sur les enseignants puisqu'elle permet de favoriser leur motivation, donne un sens à leur métier, les inspire et favorise leur sentiment de bien-être.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux besoins exprimés par les enseignants. Cette partie nous a permis de montrer que les enseignants français expriment leurs besoins en termes de besoins liés à la formation, à la nécessité de réduire les effectifs, d'augmenter les moyens humains et financiers, au besoin de reconnaissance et de temps. Les enseignants de San Diego développent, quant à eux, essentiellement leurs besoins en termes de formation en y associant un intérêt (exemple : formation aux troubles de l'apprentissage pour comprendre les besoins des élèves). Nous comprenons ainsi que la formation permettrait d'améliorer les

enseignements, de favoriser la motivation et l'implication des enseignants et que, de fait, ces aspects positifs pourraient à leur tour influencer sur le bien-être et les apprentissages des élèves. Nous observons également une vision essentiellement centrée sur l'élève dans laquelle la formation des enseignants servirait avant tout aux élèves. Nous trouvons enfin pertinente l'idée développée par les enseignants de San Diego (que nous trouvons aussi chez les enseignants français) selon laquelle il est nécessaire de former les enseignants quant aux gestes professionnels et aux postures liées à une pratique bienveillante pour que celle-ci puisse être développée de manière effective, par tous, au sein des classes. De fait, par cette formation, nous pensons que les interprétations problématiques, les incompréhensions face à la bienveillance pourraient tendre à se réduire.

La partie suivante concernait les aspects positifs du métier d'enseignant. En effet, nous avons ici cherché à comprendre, malgré la subjectivité de cette question, les aspects positifs qui contribuent à l'épanouissement professionnel des enseignants. Nous avons ainsi pu mettre en évidence le ressenti positif des enseignants quant à

1) certains aspects professionnels (uniquement cités par les enseignants français, comme la liberté pédagogique, le travail en équipe ou encore l'apprentissage réciproque entre élèves et enseignants où chacun apprend de l'autre, au contact de l'autre) ;

2) les aspects liés aux apprentissages des élèves (pour les enseignants français : notions de bonheur, de plaisir qui émanent de l'apprentissage des élèves / pour les enseignants de San Diego : ressenti positif lié aux progrès des élèves, développement de la motivation des élèves, transmission d'un ressenti positif face à l'apprentissage) ;

3) les aspects relationnels (de manière prépondérante, la relation avec les élèves représente un aspect essentiel, un « point positif » du métier par le biais d'une forme de « complicité », de « bonheur », de « vraies relations humaines ») ;

4) les aspects socio-émotionnels (épanouissement des élèves, confiance, sentiment d'être « utile », bonheur, plaisir, bien-être, etc.).

Nous comprenons ainsi que ces quatre dimensions sont essentielles dans le développement de la bienveillance et du bien-être puisqu'elles contribuent à une dynamique de développement du bien-être professionnel des enseignants où l'épanouissement des uns bénéficie à l'épanouissement des autres.

Enfin, nous avons proposé aux enseignants de développer ce qu'ils aimeraient changer dans leur métier. Cette partie nous a permis de mettre en évidence les difficultés rencontrées, les problématiques rencontrées et de faire émerger des pistes de réflexion quant à l'évolution des systèmes éducatifs dans une dynamique de développement de la bienveillance. Les enseignants français ont ainsi développé 6 axes de réflexion :

- l'enseignement dans sa globalité (programmes, formation, etc.) ;
- la classe, les élèves, la manière d'enseigner (effectifs, pratiques d'enseignement et d'évaluation, moyens humains et matériels, inclusion, etc.) ;
- la rémunération et les perspectives professionnelles (salaires, mutations, évolutions) ; la vision du métier (essentiellement, la question de la reconnaissance) ;
- les relations (avec les parents, la hiérarchie) ;
- le temps (temps professionnel mais aussi temps personnel, notamment en raison d'une impression de « débordement » de la vie professionnelle sur la vie personnelle)

Les enseignants de San Diego abordent quant à eux les aspects liés

- à l'enseignement (notamment quant à la question de l'évaluation et du manque de temps) ;
- aux moyens humains et financiers (en classe ou en « supplément » pour aider les élèves les plus en difficultés mais aussi la présence de professionnels tels que des psychologues pour favoriser le bien-être des élèves) ;
- à la vision du métier (notamment par le soutien hiérarchique ou de la part des parents d'élèves).

Nous retrouvons ici des éléments cités et analysés précédemment qui représentent tant de pistes de mise en œuvre de la bienveillance envers les enseignants. Nous pensons qu'il est essentiel de considérer ces pistes de réflexion pour favoriser leur épanouissement professionnel de manière à, ensuite, rendre effective la bienveillance envers les élèves.

Finalement, ces différents chapitres nous ont permis de davantage comprendre ce qu'est la bienveillance mais aussi de caractériser sa mise en œuvre et ce que sous-tend cette mise en œuvre. Prenant appui tant sur la littérature scientifique que sur les apports de notre recherche, nous avons pu mettre en évidence les notions qui y sont liées et qui, pour bon

nombre d'entre-elles, représentent des critères de son opérationnalisation. La quantité de réponses obtenues mais aussi la qualité de celles-ci nous ont permis d'identifier la manière dont elle est perçue et mise en œuvre en contexte réel d'enseignement. D'une notion floue, vague et sous-tendant « tout et n'importe quoi », nous avons pu aboutir à une vision davantage circonscrite en développant une attitude réflexive, critique et distanciée. Nous avons ainsi pu rendre cette notion davantage précise dans sa caractérisation et en avons mis en exergue les enjeux et l'impact sur les élèves et les enseignants. Même si nos recherches nous ont permis de mettre en lumière bon nombre de facteurs nécessaires à son opérationnalisation et ont permis de comprendre qu'elle est une notion concrète, à laquelle les enseignants peuvent être formés, qu'ils peuvent transmettre à leurs élèves, nos recherches ne sont qu'exploratoire et nous espérons que nos résultats permettront de développer encore davantage sa compréhension pour que les enseignants puissent s'en saisir pleinement.

Nous pensons que la recherche menée à San Diego nous a permis de nourrir notre compréhension de la bienveillance mais aussi d'observer sa mise en œuvre, notamment par le biais du développement des compétences socio-émotionnelles, par la prise de conscience de sa nécessité par les enseignants. Nous espérons que les résultats mis en évidence pourront servir à nourrir la réflexion quant à la mise en œuvre de la bienveillance dans le contexte du système scolaire français. Nous pensons que notre approche, dans deux systèmes scolaires différents et par le biais de divers outils (questionnaires et entretiens) nous a permis de considérer tant le ressenti des élèves que des enseignants et de comprendre comment la bienveillance impacte les élèves et les enseignants en fonction du système scolaire dans lequel ils se trouvent. L'approche plurielle, entre sciences de l'éducation et psychologie clinique nous a permis d'apporter une approche nouvelle dans la compréhension et le développement de cette notion.

Tout en faisant preuve de la rigueur scientifique nécessaire à la rédaction d'une thèse, nous avons tenté de faire preuve de souplesse, de bienveillance envers nous-même et envers notre recherche pour saisir une notion multidimensionnelle et complexe. Nous nous sommes laissé surprendre par nos observations, par nos découvertes qui nous ont permis, petit à petit et grâce à des ajustements, à cerner l'essence de cette notion parfois décrite comme insaisissable. Ainsi, notre recherche prend son sens dans son intégration à d'autres recherches, dans un ensemble où chacun se nourrit des travaux antérieurs et amène des

questionnements ultérieurs. Nous espérons ainsi que notre thèse s'intégrera dans cet ensemble de recherche qui vise à soutenir les pratiques éducatives, et qui vise à répondre aux enjeux de l'école d'aujourd'hui et, de manière plus globale, à des enjeux sociaux d'une société en mutation.

Nous pensons que, pour que nos conclusions prennent encore davantage de sens, il serait intéressant d'étendre cette recherche à plus large échelle afin de vérifier si nos résultats sont généralisables, s'ils peuvent être transférés dans une démarche quantitative. Cette extension pourrait également concerner davantage de systèmes éducatifs de manière à confronter les spécificités ou les points de divergence de chacun, d'en tirer des apprentissages nouveaux, une compréhension encore plus approfondie, notamment dans la mise en œuvre de la bienveillance au sein des classes par le biais des pratiques enseignantes.

Il nous semble également intéressant d'approfondir encore les enjeux que sous-tendent la mise en œuvre de la bienveillance, notamment par le biais de la formation des enseignants. En effet, nous avons vu que si la bienveillance est laissée à sa subjectivité, son déploiement est compromis et biaisé. Nous pensons donc que des formations (initiales et continues) permettraient de confronter les enseignants à la pratique de la bienveillance, à ce qu'elle suppose et ce qu'elle implique. Il nous semblerait ainsi intéressant d'étudier l'impact d'une telle formation sur la pratique des enseignants mais aussi, par le biais d'entretiens avec les élèves, de l'impact de cette formation sur leur ressenti de leur vécu scolaire.

Nous espérons que notre recherche pourra être le support de recherches ultérieures, qu'elle contribuera à la compréhension de la notion de bienveillance qui est, comme nous l'avons vu, au cœur des pratiques éducatives et nécessaire à celles-ci. Finalement,

Faire le choix d'éduquer revient finalement à avoir foi en l'être humain, et à faire naître un désir d'agir en vue de permettre à l'humanité, dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus universel, d'être un peu plus libre, un peu plus émancipée, un peu plus éclairée, et, ne craignons pas de le dire, un peu plus heureuse. Il ne s'agit pas, sur ce dernier point, d'imposer au sujet éduqué sa propre conception du bonheur, mais de réunir les conditions favorisant son émergence comme personne capable de trouver son propre

chemin vers un mieux-être. Autant de finalités éducatives déjà énoncées par Emmanuel Kant, auquel nous donnerons la parole pour conclure et ouvrir notre réflexion : « [c]’est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l’éducation et que l’on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l’humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse (Kant, E., 1776-1787/2004, pp. 100-101) ». (Terraz et Denimal, 2018).

Bibliographie

- Académie de Lille. (2022). *Une école qui forme des citoyens éclairés*. URL : <https://www1.ac-lille.fr/une-ecole-qui-forme-des-citoyens-eclaires-123745>
- Adams, G., Cohen, A. (1974). *Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions*. *Journal of Experimental Education*, 43, 1-5.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Sally N. Wall, S.N. (1978). *Patterns of Attachment : a Psychological Study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). *Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes*. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Allington, R. (1980). *Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading*. *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
- Allai, L. (1981). *Stratégie d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*. Dans : *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 2^e ed. pp. 130-156. Peter Lang, Berne.
- Allal, L. (1982). *Quelle perspective de formation continue dans le domaine de l'évaluation ?* *Educateur (journal de la SPR)*, 20, 11.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1982). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Dans : *Revue française de pédagogie*. Volume 60, pp. 73-78.
- Albandéa, H. (2018). *Autorité et bienveillance, des valeurs en tension*. *Sciences Humaines*, 307, 5-5.
- Almudever, B., Martin, A. et Croity-Belz, S. (2016). *Rapports travail/hors travail*. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés (349-353)*. Paris : Dunod.
- Altet, M. (2000). *L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ?* *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Amyot, J. (1667). *Plutarque*. Paris : Vascosan.
- Anon. (2013). *Pour une école bienveillante et prévenante...* *Enfances Psy* 58(1) : 128-29. Texte commun du 18 mai 2013. fcpe-fname-fnaren. Avec le soutien de l'afpen
- Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar : ou En finir avec la constante macabre*. Toulouse : Math'Adore.
- Antibi, A. (2010). *Conférence du centenaire du Centre d'enseignement Notre-Dame des Champs*. Institut de coaching scolaire, Bruxelles.
- Antibi, A. (s. d.). *Le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC)*. Extrait du livre « Les notes : la fin du cauchemar » ou « Comment supprimer la constante macabre ».

Texte de Jean-Marc Menard (2015).
http://mclcm.free.fr/documents/060124_EPCC.pdf

- Arendt, H. (1989). La crise de la culture. *Huit exercices de pensée politique*. Filio Essais.
- Arendt, H., et Mattei, F. (1972). *La crise de la culture* Vol. 10. Paris : Gallimard.
- Ardoino, J. (1976). *Préface du livre de M. Morin, L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs*. Paris, Bordas / Gauthier-Villars.
- Ardoino, J., Berger, G. (1986). L'évaluation, comme interprétation. *Revue POUR* 107 – juin, juillet, août.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations* 16, 34-52.
- Association Savoir être et Vivre ensemble. (s.d.). *Savoir être et vivre ensemble. Aidons les enfants et les adolescents à grandir en discernement et en humanité !* URL : <https://asso.seve.org/>
- Astolfi, J.-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Astor R. A., Benbenishty R., Estrada J. N. (2009). *School violence and theoretically atypical schools : The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools*. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 423-461.
- Astor R. A, Guerra N., Van Acker R. (2010). *How Can we Improve School Safety Research ?*. *Educational Researcher*, 39 (1), 69-78.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. et le groupe de recherche universitaire qualitative médicale francophone : GROUM-F. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. *Exercer* 2008 ; 84 :142 – 5.
- Aubourdy, F. (2015). « *L'enfant-dossier* » : *la bienveillance au risque de sa perversion* ». 4 : 2-12.
- Avvisati, F. et al. (2014). *Getting parents involved : A field experiment in deprived schools*. *The Review of Economic Studies*. 81 (1), 57-83.
- Aymes J. (1979). *Une expérience de multi-correction*. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 321, 789-797.
- Babad, E.Y. (1993). *Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom*. Dans P. D. Blanck (Ed.), *Interpersonal expectations : Theory, research, and application* (125-153). London : Cambridge University Press.
- Babad, E.Y. (1995). *The « teacher's pet » phenomenon, teachers' differential behavior, and students' morale*. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.
- Babad, E.Y. (1998). *Preferential affect : The crux of the teacher expectancy issue*. *Advances in Research on Teaching*, 7, 183-214.

- Babad, E.Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of biased and unbiased teachers*. Journal of Educational Psychology, 74 (4), 459-474.
- Babad, E.Y., Bernieri, F., Rosenthal, R. (1989). *Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers*. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 89-94.
- Baker, J.A., Derrer, R.D, Davis, S.M., Dinklage-Travis, H.E., Linder, D.S., Nicholson, M.D. (2001). *The flip side of the coin : understanding the school's contribution to dropout and completion*. School Psychology Quarterly, 16 (4), 406-426
- Ballotpedia. (2015). *Public education in California*. URL : https://ballotpedia.org/Public_education_in_California#:~:text=The%20California%20public%20school%20system,schools%20in%20977%20school%20districts
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press, New York, NY.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New-York : Freeman.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck supérieur.
- Barr, A. S. cité par De Landsheere (1972). Cf. Harris, C. W. (1960). *Encyclopedia of Educational Research*. New-York. Macmillan 3^e ed., 1166.
- Barbeau, D., Montini, A., Roy, C. (1997). *Comment favoriser la motivation scolaire*. Dans : Pédagogie collégiale. 11 (1).
- Bardin, L. (2013). *Chapitre premier. L'analyse catégorielle*. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (207-207). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2013). *Chapitre III. L'analyse de l'énonciation*. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (223-242). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Barnier, G. (2003). *Philosophie de l'éducation Grands courants pédagogiques*. Notes à l'appui de la conférence de Gérard Barnier sur la philosophie de l'éducation et les grands courants pédagogiques. IUFM, mars-avril 2003. Disponible à : <https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf>
- Baron, R., Tom, D. Cooper, H.-M. (1985). *Social class, race, and teacher expectancies*. Dans J.B. Dusek, V.C. Hall, et W.J. Meyer (Eds), *Teacher expectancies* (251-269). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Barry, V. (2018). *L'école inclusive au prisme de l'altérité*. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 9-25.
- Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G. et Gottlieb, M. (2001). *Intervention mapping : Designing theory and evidence-based health promotion programs*. Toronto : McGraw-Hill.
- Basco, L. (2003). *Le malaise des enseignants du premier degré*. Éduquer. URL : <http://>

journals.openedition.org/rechercheseducations/189.

- Baumann, C. et Krskova, H. (2016). *School Discipline, School Uniforms and Academic Performance*. Dans : Int J Educ Manag 30 (6) : 1003–29.
- Becker H. (1952). – *Social class variations in the teacherpupil relationship*. Journal of Educational Sociology, 25, 451-466.
- Beillerot, J. (1998). *L'Éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12(1), 73-90.
- Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). *School violence in context : Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York : Oxford University Press.
- Bennett, T., Deluca, D. et Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice : Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bergeret, J., Cosnier, J. (1984). La violence fondamentale. *Revue française de psychanalyse*, 48(4), 1077-1086.
- Bergounioux, A., Loeffel, L. et Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Paris, France : MGEN.
- Bergugnat-Janot, L., Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, Armand Colin.
- Berlinski, S. et al. (2016). *Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes : Evidence from high frequency text messaging in Chile*. J-PAL Working Paper. URL : www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-ParentSchool-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf
- Bernardin, J. (2013). *La bienveillance en éducation*. St Etienne de Rouvray - INSA de Rouen.
- Besançon, M. et Lubart, T. (2007). *Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments*. Learning and Individual Differences, 18 (4), 381 – 389.
- Bigeault, J.-P., et Terrier, G. (1978). *L'Illusion psychanalytique en éducation*. FeniXX.
- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934–946.
- Blanchard-Laville C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*. 17 (3), 151 – 176.
- Blanchard-Laville C. et Pestre G. (2001). L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. Dans : C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 35 – 63.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la

- formation. *Revue française de pédagogie* 151 (1) : 111-62.
- Blanchet A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Bordas, Paris.
- Blanquer, J.-M. (2018). Déclaration de M. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, sur le recrutement des enseignants et l'accès à l'enseignement supérieur.
- Boekholt, M., et des Ligneris, J. (2003). Le narcissisme chez l'enfant : modalités normales et pathologiques 1. *Revue de psychologie clinique et projective*, (1), 95-116.
- Böhm. (1995). *Quinze pédagogues, textes choisis, J. Houssaye*. Ed. A. Colin. 146-150.
- Boivin M. (2005). *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants*. Dans : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants ; 2005:1-8. URL : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BoivinFRxp.pdf>
- Bonneau, F., Colombani, M. F., Forestier, C. et Mons, N. (2012). *Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bonniol, J. (1981 – 1982) Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématiques de recherches en psychologie de l'éducation, *Bulletin de psychologie* 353.
- Boutillier, C. (2015). *La bientraitance éducative*. Dunod.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. (1) of Attachment. Basic Books.
- Boyd D., Lankford H., Grossman P., Loeb S., Wyckoff J. (2006). *How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement*. Education Finance and Policy 1, 176–216.
- Brattesani, K.A., Weinstein, R.S., Marshall, H.H. (1984). *Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects*. Journal of Educational Psychology, 76, 236-247.
- Breton, X., Delga, C. (2013). Rapport d'information sur la politique d'éducation prioritaire. URL : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i1295.pdf>
- Bryk A. S., Driscoll M. E. (1988). *The School as Community : Theoretical Foundations, Contextual Influences, and Consequences for Student and Teachers*. Madison. University of Wisconsin. National Center on Effective Secondary Schools.
- Brisbart, C. (2018). *(Re)construire*. 542.
- Brophy, J. (1983). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Journal of Educational Psychology, 75 (5), 631-661.
- Brophy, J., Good, T. (1970). *Teachers' communication of differential expectations for childrens' classroom performance : Some behavioral data*. Journal of Educational

- Psychology, 61, 365-374.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation : Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*. (79) 4, 474-482.
- Butler, R. et Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*. (78) 3, 210-216.
- Byun, W., Blair, S.N., Pate, R.R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children : comparison between Montessori and traditional preschools. *Int J Behav Nutr Phys Act* 10 (2).
- California State. (2000). *California Education Code 200*.
- California State. (2000). *AB 537, California Student Safety and Violence Preventions Act*.
- California State. (2003). *AB 71, Comprehensive Sex Ed Law*.
- California State. (2007). *AB 394, Safe Place to Learn Act*.
- California State. (2011). *AB 887, Gender Nondiscrimination Act*.
- California State. (2011). *AB 9, Seth's Law*.
- California State. (2013). *AB 1266, School Success and Opportunity Act*.
- California State. (2015). *AB 543, Mental Health Services for At-Risk Youth*. (2010, amended in 2015).
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 17-26. <https://doi.org/10.3917/nras.054.0017>
- Canopé éditions. (2017). *Prendre soin : santé et bien-être en éducation*. (189).
- Carra, C., Sicot, F. (1997). *Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation*. Dans Charlot, B. and Emin, J.C., (ed.). *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- CASEL. (s.d.). *What is the CASEL Framework*. URL : <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition)*. CASEL guide.
- CASEL. (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies*. URL : <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>.
- CASEL. (2020). *CASEL'S SEL framework : what are the core competences areas and where are they promoted ?*

- CERI, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2008). *Evaluer l'apprentissage. L'évaluation formative*. Conférence internationale OCDE/CERI, Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques.
- Chahraoui, K. (2021). Chapitre 11. L'entretien clinique de recherche. Dans : Antoine Bioy éd., *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (179-196). Paris : Dunod.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en éducation* 29.
- Champy, P. et Gauthier, R.-G. (2022). *Contre l'école injuste. Questionner l'imaginaire scolaire, discerner les pièges, repenser les savoirs à enseigner*.
- Charmillot, M., et Seferdjeli, L. (2002). *Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet*. Dans F. Leutenegger, et M. Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation (187-204)*. Bruxelles : De Boeck.
- Chauveau, G. 2000. *Comment réussir en ZEP*. Paris, Retz.
- Chébaux, F. (1999). *La question du sujet entre Alain Touraine et Françoise Dolto, archéologie de l'acte éducatif*. L'Harmattan.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119
- Cifali, M. (s.d.). *Démarche clinique, formation et écriture*. Dans : Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants. Bruxelles, De Broeck. URL : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html>.
- Clark K.B. (1963). – *Educational stimulation of racially disadvantaged children. Educational in depressed areas*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Clément, C., et Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école : un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. 12 (4) : 447-63.
- Cléro, J-P. (2004). Sympathie. Dans CANTO-SPERBER, M.. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Édition : 4e éd.), 1904-1910. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cliopsy. (2020). *Clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. Revue électronique 23. URL : <https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2020/04/Cliopsy-23-avril2020.pdf>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2007). *Teacher Credentials and Student Achievement in High School : A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*. The Journal of Human Resources. 45 (3).
- CNESCO. (2015). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport CSE – CNESCO. La mixité sociale à l'école*.
- CNESCO. (2016). *Dossier de synthèse. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*

scolaires ?

- CNESCO. (2017). *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?* Dossier de synthèse.
- CNESCO. (2017). *Conférence de comparaisons internationales*. Dossier de synthèse. Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?
- CNESCO. (2017). *Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?*
- Cognet, G., et Marty, F. (2013). *Pratique de la psychologie scolaire*. Dunod.
- Cohen J. (2006). *Social, Emotional, Ethical and Academic Education : Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being*. Harvard Educational Review, 76 (2), 201-237.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009). *School Climate : Research, Policy, Teacher Education and Practice*. Teachers College Record. 111 (1), 180-213.
- Connac, S. (2014). Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF.
- Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ?. *Éducation et socialisation* (67). URL : <http://journals.openedition.org/edso/22840> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Connolly, P. (2003). *Ethical Principals for Researching Vulnerable Groups*. University of Ulster. Office of the first Minister and Deputy First Minister.
- Conseil de l'Europe. (s.d.). *Améliorer le bien-être à l'école*. URL : <https://www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school#:~:text=En%20quoi%20le%20bien%2D%C3%AAtre,sant%C3%A9%20et%20leur%20bien%2D%C3%AAtre>
- Conseil de l'Union Européenne. (2022). *Projet de loi de finances pour 2023 : Enseignement scolaire*. URL : <https://www.senat.fr/rap/a22-120-31/a22-120-318.html>
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Cooper, H. *The Battle over Homework : An Administrator's Guide to Sound and Effective Policies*. Newbury Park, Calif.: Corwin Press.
- Cooper, H., et Nye, B. *Homework research, policies and practices : A review of the learning disabilities literature*. Journal of Learning Disabilities.
- Cooper, H.M. (1979). *Pygmalion grows up : A model of teacher expectation communication and performance influence*. Review of Educational Research, 49, 389- 410.
- Cooper, H.M., Good T. (1983). *Pygmalion grows up : Studies in the expectation communication process*. New York : Longman.

- Cooper, H.-M., Tom, D.-Y. (1984). *Teacher expectation research : A review with implications for classroom instruction*. The elementary School Journal, 85, 77-89.
- Corin, E. (2013). *Entre le même et l'autre, l'altérité comme passeur*. L'information psychiatrique, 89, 435-442.
- Cormier, P. (2005). *La question de l'adaptation de l'École aux élèves à besoins particuliers*. URL : <http://dcalin.fr/publications/cormier2.html>.
- Cortina, K.S. (2008). *Leistungssängstlichkeit [Performance anxiety]*. Dans : W. Schneider et M. Hasselhorn (éd.), *Handbuch Der Pädagogischen Psychologie*, Hogrefe, Göttingen, Allemagne, 50-61.
- Cousinet, R. (1959). *Une pédagogie de l'apprentissage*. PUF.
- Couturier, Y. (2016). *La voix et les voies de l'accompagnement*. 4 (4).
- Crowe, P.B. (1979). *Research on teacher expectation. Communication at the Annual Congress of AAHPER*. New Orleans.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., Doudin, P.-A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social*. Alter 7 (2) 135-147.
- d'Ailly, H. (2003). *Children's autonomy and perceived control in learning : A model of motivation and achievement in Taiwan*. Journal of Educational Psychology 95 (1), 84-96.
- Danish Technological Institute. (2005). *Explaining student performance*. Final Report.
- Darley, J.M., Fazio, R.H. (1980). *Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence*. American Psychologist, 35, 867-881.
- Daunay, B. et Denizot, N. (2017). *Une approche didactique de l'exercice*. Repères 56. URL : <http://journals.openedition.org/repere/1177>
- De Angelis, K. J., Wall, A. F., Che, J. (2013). *The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions*. 64 (4).
- De Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin-Bourelier.
- De Lorriss, G. et De Meung, J. (1992). *Le roman de la rose*. Paris : Livre de poche.
- De Pedro K. (2012). *School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*. Rossier School of Education, University of Southern California.
- De Roquefort, B. (1829). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Hachette BNF.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux*. Paris, ESF
- Debarbieux E., (1999). *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF.

- Debarbieux, E., Hamchaoui, K., Moignard, B. (2013). *Enquête de victimation auprès des enseignants du second degré*. FAS-USU, MEN.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. Dans Murat, F., Simonis-Sueur, C. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école*. *Education & Formations* 88-89. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Debarbieux, E. (2006), *Violence à l'école : un défi mondial*. Paris, Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*. *Climat scolaire et bien-être à l'école*, 88-89 (01), 11-27.
- Debarbieux, E., Blaya C., (2008). *Gangs and Ethnicity: An Interactive Construction. The Role of School Segregation*. Dans : Van Gemert F., Peterson D., Liese I.- L. (dir.), *Youth Gangs, Migration and Ethnicity*. London, William Publishers.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., et Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux E., Hamchaoui K., Moignard B. (2013). *Enquête de victimation auprès des enseignants du second degré*. FAS-USU, MEN.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and selfregulation in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Dejemeppe, X. (2010). *La constante toujours macabre*. Dans : Cahiers pédagogiques.
- De Ketele, J.M. (2006). *Contrôles, examens et évaluation*. Dans : J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 407 -420.
- De Ketele, J.M. (2010). *La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité ?* Education Sciences & Society.
- Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. (2013). *Charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées*. Eduscol.
- Delorme C., Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. Dans : *Revue française de pédagogie*, 50.
- De Saedeler, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). *Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec*. *Revue française de pédagogie*, 147, 69-78

- Deschamps, E. (1887). *Œuvres complètes*. URL : <https://gallica.bnf.fr/>.
- Dewey, J. (1976). *l'École et l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé. p. 41-84.
- Diener, E. et Seligman, M.E.P. (2002). *Very happy people*. *Psychological Science* 13 (1), 81-84.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., et Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43 (5), 379-392.
- Dizon-Ross, R. (2016). *Parents' beliefs and children's education : Experimental evidence from Malawi*. Booth School of Business, University of Chicago, Chicago, Illinois.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Kerzner Lipsky, D. (2007). *High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program*. *Journal of Research in Childhood Education* 22 (2) : 205-217.
- Doise W., Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dompnier, B. (s.d.). *Désirabilité sociale*. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>
- Doucouré, B. (2021). *Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'implicite à la croisée des chemins*. *Recherches qualitatives*, 40 (1), 46–60.
- Dubet, F. (2016). *Dossier justice et injustices à l'école : « c'est pas juste » sentiments d'injustice et conflits de justice*. *Les cahiers pédagogiques*, 532.
- Dupriez, V. et Malet, R. (dir.). (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.
- Durlak et al. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child development* 82 (1), 405-432.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur.
- Dusek, J.B., Joseph, G. (1983). *The bases of teacher expectancies : A meta-analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Dutercq, Y. et Lanéelle, X. (2013). La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré. *Sociologie*, 4, 43-62.
- Ecoledelapaix.org. (s. d.). *Objectif paix une aventure de tous les jours*.

- Ecoledelapaix.org. (s.d.). *Mallette « Objectif paix » (7 – 12 ans)*. Fiche pédagogique. Objectif paix une aventure de tous les jours.
- Ecoledelapaix.org. (2023). *Déclaration de l'Ecole de la paix*. URL : <https://www.ecoledelapaix.org/wordpress/2023/02/17/declaration-de-lecole-de-la-paix/>
- Egry, M. et Sabardeil, M. (2019). La confiance : une référence à la pédagogie active et à la psychanalyse. *VST - Vie sociale et traitements*, 143, 30-39. <https://doi.org/10.3917/vst.143.0030>
- Espinosa, G. (2003). Chapitre II. L'affectivité, d'un point de vue psychologique, dans le rapport au maître. Dans : G. Espinosa, *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*, 27-38. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Espinosa, G. (2016). *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, 26. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6663>.
- Espinosa, G., Rousseau, N., St-Vincent, L.-A. (2023). *La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants*. Phronesis, 12 (2-3), 222–240.
- Evertson, C. (1982). *Differences in instructional activities in higher and lower achieving junior high English and math classes*. Elementary School Journal, 82, 329- 350.
- Fan, W. et C.M. Williams. (2010). *The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation*. Educational Psychology, 30 (1), 53-74.
- Farcy, L. (2008). Le regard au collègue. *Enfances & Psy*, 41, 95-100. <https://doi.org/10.3917/ep.041.0095>
- Faure, G. (2020). Les effets de la pression scolaire. *Sciences Humaines*, 329, 5-5. <https://doi.org/10.3917/sh.329.0005>
- Faure, S. (2020). *Secteurs féminisés : la parité s'éloigne encore*. Dans : Insee analyses Centre-Val de Loire, 60. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4625796#titre-bloc-13>
- Fath, G. (1996). *Dire authentiquement avant d'analyser*. Cahiers pédagogiques, 346, 57-58.
- Favre, D. (2015). *Décontaminer les pratiques pédagogiques : L'erreur n'est pas une faute, c'est une information !*. Dans : D. Favre, *Cessons de démotiver les élèves* 95-106. Paris : Dunod.
- Favre, D. (2020). *Cessons de démotiver les élèves : 20 clés pour favoriser l'apprentissage*. Dunod.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris, PUF., coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

- Ferenczi, S. (1990). *Œuvres complètes*. Psychanalyse 1, 1908 – 1912. Payot.
- Feyfant, A. (2015). *Co-éducation : quelle place pour les parents ?* Institut français de l'éducation, 98, 1 – 24.
- Finch, J. et Groves, D. (1983). *A labour of Love : Women, Work and Caring*. Routledge & Kegan Paul Books.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation
- Foucher, T. (2008). Psychanalyse et psychologie scolaire. *Le Journal des psychologues* 261 (8) : 59-62.
- Fourez, G. (2003). *Evaluation, relations pédagogiques, rôle de l'erreur*. La revue nouvelle (5-6)
- Fournier, G. (2011). L'espace transitionnel en pédagogie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 54 (2) : 55-66.
- Fournier, J.-P. (2018). *Bienveillance : ça gêne aux entournures*. Cahiers pédagogiques 542.
- Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, 179, 9-9.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Dans : *Œuvres complètes*, 2. Paris, Le Seuil.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard, coll. *Folio essais*, 1987.
- Freud, S. (1913). L'intérêt de la psychanalyse. *Das Interesse an der Psychoanalyse*. Scientia.
- Freud, S. (1925). Préface du livre *Jeunesse à l'abandon* de August Aichhorn. Toulouse, Privat.
- Freud, S. (1933). *Sixième conférence*.
- Frigout, S. (2020). *Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante*. Cliopsy 23 : 11-26.
- Galand, B. et Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire : Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 34, 261-275.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., Buidin, G. (2004). « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (4), 465-486.
- Galand, B., Lecocq, C., Philippot, P. (2005). *Social relationships at school and students' depression*. Dans : D. Marcotte (Chair), *School life and internalizing disorders*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association : Montréal.
- Galand, B., Philippot, P., Frenay, M. (2006). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et*

- adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*. Revue française de pédagogie, 155. URL : [http:// journals.openedition.org/rfp/225](http://journals.openedition.org/rfp/225) ; DOI : 10.4000/rfp.225
- Galasso-Chaudet, N. et Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11, 127-145.
- Garris, R., Ahlers, R. et Driskell, J.E. (2002). Games, motivation, and learning : A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33 (4), 441-467.
- Gaussel, M. (2013). *La pédagogie du « care » ou la culture de la bienveillance*. Éduveille. URL : <https://eduveille.hypotheses.org/6013>.
- Gélinas Proulx, A. et Dionne, É. (2010). Compte rendu de Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien* (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (2), 127–131.
- Gendron, B. (2007). *Des compétences émotionnelles au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Strasbourg, France. 250
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009) (dir.). *Leadership et compétences émotionnelles*. Dans : l'accompagnement au changement. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gentaz, E. (s.d.). Méditation, Montessori, ou comment des effets de mode dévaluent des idées prometteuses. ANAE 156. URL : <http://www.anae-revue.com/anae-en-accès-libre/méditation-montessori-ou-comment-des-effets-de-mode-dévaluent-des-idées-prometteuses-e-gentaz-anae-n-156/>
- Gentaz, E. (2016). *Nos recherches sont-elles fiables ?* Éditorial A.N.A.E., 141, 157-159.
- Gentaz, E. (2018). *Du labo à l'école : Le délicat passage à l'échelle*. URL : <https://www.larecherche.fr/sciences-cognitives/du-labo-à-lécole-le-délicat-passage-à-léchelle>
- Gentile, E. et Imberman, S. A. (2009). *Dressed for Success: Do School Uniforms Improve Student Behavior, Attendance, and Achievement?* University of Houston.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. A. Carrière.
- Georges, F., Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3239>
- Gerard, F.M. / BIEF. (2008, 2 e édition 2009). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles, De Boeck.
- Gerard, F.M. et Roegiers, X. (2011). *Currículo e Avaliação : ligações que nunca serão suficientemente fortes*. Dans M.P. Alves & J.M. De Ketele (dir.), *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, Porto, Porto Editora, 143 -158.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 75-92.

- Germain S. (2018). *Le management des établissements scolaires*. Paris : De Boeck
- Gilbert, F., Vercambre-Jacquot, M.-N. (2016). *Violence à l'école, violence au travail : Le cas des enseignants*. *Éducation & formations*, 92, 115-135.
- Gilligan C. (1982). *In A Different Voice*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press ;
Gilligan C. (2008) *Une voix différente, Pour une éthique du care*, Traduction revue par Vanessa Nurock, Paris : Champs Flammarion.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : A. Colin.
- Giust-Desprairies, F. (1995). *L'école républicaine : l'envers d'un mythe*. *Revue internationale de psychosociologie*, 2 (2), 83-92.
- Giust-Desprairies, F. (1999). *L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués*. *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII (3), 863-877.
- Giust-Desprairies, F. (2001). *L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués*. Dans : C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, 29-64. Paris : L'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2001). *Pour une psychologie sociale clinique : dynamiques et significations imaginaires*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université de Paris 8-Saint Denis.
- Giust-Desprairies, F. (2002). *Crise*. Dans : J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*, 108-117. Ramonville : Érès.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser : construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Giust-Desprairies, F. (2005). *L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués*. Dans : Denise Bass éd., *Au fil de la parole, des groupes pour dire* (99-109). Toulouse : Érès.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *La construction du monde dans les groupes institués*. Dans : F. Giust-Desprairies, *L'imaginaire collectif* (105-142). Toulouse : Érès.
- Glasman, D. (1997). *Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ?*. XYZEP, bulletin du centre Alain Savary, 1, 3-6.
- Godelier, M. (2009). *Comprendre l'altérité sociale et existentielle d'autrui*. *Journal des anthropologues*, 116-117, 35-54.
- Good, T.-L. (1987). *Two decades of research on teacher expectations : Findings and future directions*. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Gottfredson, G. D. et Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*. New-York : Plenum Press.

- Gresham, F.M. et Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual (SSRS)*. Circle Pines (MN) : American Guidance Service.
- Grifford-Smith, M.E. et Brownell, C.A. (2003). *Childhood peer relationships : Social acceptance, friendships and peer networks*. *Journal of school psychology*, 41. 235 – 284
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). *Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model*. *Child Development* 65 (1), 237-252.
- Grolnick, W.S., R.M. Ryan et Deci, E.L. (1991). *Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children perceptions of their parents*. *Journal of Educational Psychology*. 83, 508-517.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H. et Zimmermann, P. (2008). *Une nouvelle vision de l'attachement et de l'exploration. L'influence des mères et des pères sur le développement de la sécurité psychologique de l'enfance à la petite enfance*. Dans: Jude Cassidy et Phillip R. Shavers (éd.), *Handbook of attachment : Theory, research and clinical applications*, 857-879, Routledge.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Guibert, P., Malet, R., Périer, P. (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle : enjeux, construction, expériences. *Éducation et sociétés*, 48, 5-14.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., Ngo, H. T. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Climat scolaire et bien être à l'école*. *Education et formation*, 88-89. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf.
- Hamlin, D. (1980). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. Dans : *Revue française de pédagogie*, 50, 65-68.
- Halim B. (2008). *Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation*. *European Review of Applied Psychology*. 58 (2), 75-87.
- Harris, R. (1989). Following suit. *Los Angeles Times* [Orange County Edition]. E1, E12.
- Harris M.-J., Rosenthal R. (1985). *Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 meta-analyses*. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harrisson, D. (2000). *L'éthique et la recherche sociale*. Dans : T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir). *Introduction à la recherche en éducation*, 33-56. Sherbrooke : CRP.
- Hatzichristou, C., Hopf, D. (1996). *A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence*. *Child development*, 67, 1085 – 1102.
- Hawkins J. D., Herrenkohl T. I., Farrington D. P., Brewer D., Catalano R. F., Harachi T. W., Cothorn L. (2000). *Predictors of School Violence*. Washington D.C., OJJDP.

- Hill, N.E. et Tyson, D.F. (2009). *Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente* 107, 59-66.
- Houssaye, D. (1995). *Construire la motivation*. *Educations*, 1, 24 – 27.
- Howe, H. (1996). *School uniforms: Leaning toward the Spartans and away from the Athenians*. *Education Week*, 15 (28), 36, 52.
- Howe, N., Recchia, H. (2008). *Les relations fraternelles et leur impact sur le développement de l'enfant*. Dans : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 1-9.
- Hoy, W. K., Hannum J. W. (1997). *Middle School Climate : An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement*. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 209-311.
- Huber, J., Montpoint-Gaillard, P., Weisheimer, P. (2018). *Pour une école de la convivencia*. 542.
- Hue-Nonin, C., Condette-Castelain, S. (2018). *La médiation par les élèves, enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Canopé.
- Hugonnier, B. (2010). *Vaincre l'échec à l'école primaire*. Paris : Institut Montaigne.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Institut National de Recherche et de Sécurité. (2018). *Bien-être au travail*. URL : <https://www.inrs.fr/risques/bien-etre-travail/ce-qu-il-faut-retenir.html>
- Intelligence émotionnelle. (2024). Dans : Wikipédia. URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_%C3%A9motionnelle
- IREPS. (s.d.). *Une recherche intervention sur le développement des compétences psychosociales des enfants de 7 à 12 ans de 2013 à 2018*. URL : <https://ireps-ara.org/ind/m.asp?id=124>
- Jacquard A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Calmann-Lévy
- Jacquard, A., et Cuevas, F. (2010). *L'altérité : Fondement de l'Humanisme. Humanisme et entreprise*, 300, 85-92.
- Jalley, E. Cordie, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris, Seuil. Dans : *Bulletin de psychologie*, 53 (447) Destins de la psychologie clinique. Hommage à Claude Revault d'Allonnes. 429-430.

- Jarraud, F. (2014). *A Antibii : Notes ou pas notes : un faux débat*. Dans : Le café pédagogique.
- Jeffrey D., Sun F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec. Les Presses de l'Université Laval.
- Jégo, S., Guillo, C. (2016). *Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013*. *Education & formations*, 92. 77 – 113. URL : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-10548>
- Jellab, A. (2019). *Parier sur la bienveillance à l'école*. Tréma, 52. URL: <http://journals.openedition.org/trema/5530>; DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.5530>
- Juang, L.P. et R.K. Silbereisen. (2002). *The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades*. *Journal of Adolescence*. 25 (1), 3-18.
- Jubiebo, M. et Durnford, C. (2000). OWL (On-line Webstories for learning) : A unique web-based literacy resource for primary/elementary children. *Journal of Educational Media*. 25 (1), 57-64.
- Jussim L. (1986). *Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review*. *Psychological Review*, 93 (4), 429-445.
- Jussim, L. (1991). *Social perception and social reality : A reflection-construction model*. *Psychological Review*, 98 (1), 54-73.
- Jussim, L., Madon, S., Chatman, C. (1994). *Teacher expectation and student achievement : Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy*. Dans L. Health et al. (Eds). *Applications of heuristics and biases to social issues*, 303-334. New York : Plenum.
- Jussim, L., Eccles, J.S. (1995). *Naturally occurring interpersonal expectancies*. *Review of Personality and Social Psychology*, 15, 74-108.
- Jussim, L., Eccles, J.-S., Madon, S. (1996). *Social perception, social stereotypes and teacher perceptions : Accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Jussim L., Smith A., Madon S., Palumbo P. (1998). *Teacher expectations*. *Advances in Research on Teaching*, 7, 1-48.
- Kaplan T.N. (2013). *The multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement*. *Psychology in the Schools* 50 (6), 634-649.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., et Kaplan, H. B. (1994). *Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure*. *The Journal of Educational Research*, 87 (3), 166-173.
- Kaplan, Diane S., Ruth X. Liu, et Howard B. Kaplan. (2005). *School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations*. *Social Psychology of Education*, 1, 3-17.

- Kéradec, H. (2014). *Entretien avec André Antibi : En finir avec la constante macabre*. Réseau Canopé, 152.
- Kindelberger, C., Van Zwieten, J. et Branje, S. (2007). *Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence*. Dans : Florin, A. et Vrignaud, P. Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales. Presses universitaires de Rennes.
- Kirby, A. (2021). *Bullying prevention starts with relationships*. URL : <http://blog.csba.org/bullying-prevention-month/>
- Klassen, R. M., et Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction : Teacher gender, years of experience, and job stress*. Journal of Educational Psychology, 102 (3), 741–756.
- Kochert, E. (2015). *Bienveillance*. (525) : 59.
- Korczak, J. (1929). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris, Robert Laffont, 1979.
- Kuklinski, M.R., Weinstein, R.S. (2000). *The stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment*. Learning Environments Research, 3 (1), 1- 34.
- Kuypers, L. (2023). *The Zones of regulation*. URL : <https://zonesofregulation.com/how-it-works/>
- Lacan, J. (1975). *Le séminaire*. Livre XX. Encore, Paris, Seuil.
- Lafortune L., Saint Pierre L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe - Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles-Paris, De Boeck Université-Pratiques pédagogiques.
- Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., Williamson, M.-O. (2022). *Enfants et Jeunes. Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques*. Rapport complet. Santé Publique France. URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>
- Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., Williamson, M.-O. (2022). *Enfants et Jeunes. Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes*. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Laparra, M. (2011). *Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français*. Revue française de pédagogie, 177. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3395>.

- Lapeyronnie, D. (2014). *Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013 - 2014*. Rapport CNIRE.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). *La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite*. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525–543.
- Larousse. (s.d.). Bienveillance. Dans *Dictionnaire*. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179>
- Laugaa, D., et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). *Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire*. *Psychologie et Education*, 1, 13-32.
- Laugier H. et Weinberg D. (1936). Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat.
- Le Berre, T. (2018). *Non, la bienveillance ce n'est pas le laxisme*. *Cahiers pédagogiques*, 542.
- Le Capitaine, J.-Y. (2005). *L'intégration : une inclusion en trompe-l'oeil*. URL : http://dcalin.fr/publications/le_capitaine.html.
- Le Clec'h, V. (2018). *Là où respect rime avec autonomie*. *Cahiers pédagogiques*, 542.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin
- Le Guellec, Gurvan. (s. d.). *La bienveillance à l'école ? « La relation prof-élève doit évoluer »*. L'Obs. URL : <https://www.nouvelobs.com/le-pouvoir-de-la-bienveillance/20180803.OBS0511/la-bienveillance-a-l-ecole-la-relation-prof-eleve-doit-evoluer.html>.
- Le Run, J.-L. (2010). *Identité, altérité, histoire*. *Enfances & Psy*, 46, 6-9.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekinen, M., Nurmi, J.-E. (2016). *Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school*. *Early Childhood Research Quarterly*, 36. URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300430>
- Lévine, J. et Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lopez, L. M. et Laveault, D. (2008). *L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses*. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5–34.
- Madon, S., Jussim, L., Eccles, J.S. (1997). *In search of the powerful self-fulfilling prophecy*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 791-809.
- Madon S., Smith A., Jussim L., Russell D.W., Walkiewicz M., Eccles J.S., Palumbo P. (2001). *Am I as you see me or do you see me as I am ? Self-fulfilling prophecies and self-verification*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.

- Manesse, D., et Zakhartchouk, J.-M. (2018). *Avant-propos*. Cahiers pédagogiques, 542.
- Manoïlov, P. (2019). *Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant*. Linx, 79. URL : <http://journals.openedition.org/linx/3784>
- Manz, P.-H., McWayne C.-M. (2005). *Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus*. Dans : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants ; 2005 : 1-7. URL : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Manz-McWayneFRxp.pdf>.
- Marchant, G.J., S.E. Paulson et B.A. Rothlisberg. (2001). *Relations of middle students' perceptions of family and school contexts with academic achievement*. Psychology in the Schools. 38 (6), 505-519.
- Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI) (1999). *About the games and simulations evaluations*. URL : <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/proj/sw/games/intro.html>.
- Maroy, C. (2009). *Chapitre 10. Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement*. Dans : Xavier Dumay éd., L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre, 209-224. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2009). *Chapitre 4. Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Dans : Lucie Mottier Lopez éd., Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes, 83-99. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Marquot, C. (2017). *Lorsque l'élève s'épanouit. Tour d'horizon des pédagogies de la bienveillance*. Le Souffle d'Or.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. 1. Paris : Hachette éducation.
- Marsollier, C. (2019). *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux*. Réseau Canopé. URL : <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html>
- Martinek, T. (1991). *Teacher expectations*. Dans T. Martinek (Ed.), Psycho-social dynamics of teaching physical education, 59-85. Brown Publishers.
- Martinek, T., Johnson, S. (1979). *Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and self-concept in elementary age children*. Research Quarterly, 50, 60-70.
- Martinek, T., Karper, W. (1982). *Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children*. Journal of Teaching in Physical Education, 1, 26-39.
- Martineau, S. (2007). *L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion*. Recherches qualitatives. Hors Série 5, 70 – 81.

- Marzano, M. (2010). *Qu'est-ce que la confiance ?*. Etudes, 412 (1), 53 – 63.
- Masson, J. (2019). *En guise de conclusion*. Dans : J. Masson, *Bienveillance et réussite scolaire*, 225-226. Paris : Dunod.
- Masson, J. (2019). *Chapitre 2. La bienveillance au service de l'évaluation*. Dans : J. Masson, *Bienveillance et réussite scolaire*, pp. 65-98. Paris : Dunod.
- Masson, J. (2020). « Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école* ». Recherche et formation, 94. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/5311> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5311>
- Maulini, O. (2001). *La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ?* Laboratoire Innovation-Formation-Education. Chantiers et enjeux de l'innovation.
- Maury, J. (2011). *Psychopathologie de la réussite scolaire*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 54 (2) : 43-54.
- Mazzietti, A., et Sander, D. (2015). *Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle*. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant - A.N.A.E., 139, 537-544.
- Mbanzoulou, P. (2008). *Les enseignants face à la violence scolaire*. Journal du droit des jeunes, 273, 29-32.
- McLaughlin, T., Aspden, K. et Clarke, L. (2017). *How do teachers support children's social-emotional competence ? : Strategies for teachers*. Early childhood folio, 21 (2), 21-27.
- McManus, K. (1987). *Uniform idea for student bodies*. Insight, 56-57.
- McNeely, C. et Barber, B. (2010). *How do parents make adolescents feel loved ? Perspectives on supportive parenting from adolescents in 12 cultures*. Journal of Adolescent Research, 25 (4), 601-631.
- Meier, D. (2020). *Faire de la recherche au Kurdistan irakien : questions éthiques en milieu autoritaire*. Recherches qualitatives, 39 (1), 21-41.
- Meirieu, P. (s. d). *Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système*. Les Cahiers pédagogiques. Antidote 25. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Ne-pas-renoncer-a-mettre-l-eleve-au-centre-du-systeme>.
- Meirieu, P. (2017). *Petit retour sur une vieille polémique : « l'élève au centre » : exigence pédagogique ou cause de « l'effondrement » de l'école ?* URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-au-centre.pdf>
- Merle P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2012). *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*. Regards croisés sur l'économie, 12, 218-230.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.

- Merton R. (1948). *The self-fulfilling prophecy*. Antioch Review, 8, 193-210.
- Méthodes en sciences humaines, (s.d.). *Analyse de données qualitatives*. De Boeck Université.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J.E. (1989). *Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school*. Child Development, 60 (4), 981-992.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck, 2^e ed.
- Millon-Fauré, K. (2013). *Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves : des fonctions concurrentes de l'évaluation*. Carrefours de l'éducation, 36, 149-166.
- Minichiello, F. (2017). *Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 76. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6008>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (s. d.). *Apprendre à vivre ensemble*. Eduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/1562/apprendre-vivre-ensemble>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Climat scolaire et prévention des violences*. URL : <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Non au harcèlement. Phare : un programme de lutte contre le harcèlement à l'école*. URL : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcèlement-l-ecole-323435>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.
- Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse. (s.d.). *Les établissements d'enseignement scolaire privés*. URL : <https://www.education.gouv.fr/les-etablissements-d-enseignement-scolaire-privés-2942>
- Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse. (s.d.). *Les régions académiques, académies et services départementaux de l'éducation nationale*. URL : <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Apprendre à vivre ensemble*. URL : <https://eduscol.education.fr/1562/apprendre-vivre-ensemble>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2011). *Préparation de la rentrée 2011*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/18/mene1111098c.html>.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2012). *Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012*. URL :

- <https://www.education.gouv.fr/circulaire-preparation-rentree-2012>.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2013). *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo15/MENxxx.htm>.
- Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Loi n°2013 – 595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Préparation de la rentrée scolaire 2014, Pub. L. No. Circulaire n° 2014-068 (2014)*. URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2014). *Bulletin officiel spécial n° 7 du 11 décembre 2014. Référentiel métier des directeurs d'école*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Circulaire n° 2015-030 du 17 février 2015*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Circulaire de rentrée 2016*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2016). *Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017. Circulaire de rentrée 2017*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo10/MENE1707568C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). *Circulaire n° 2017-038 du 20-3-2017. Bulletin officiel n°12 du 23 mars 2017. Conditions de recrutement et d'emploi des agents contractuels recrutés pour exercer des fonctions d'enseignement, d'éducation et de psychologues dans els écoles, les établissements publics d'enseignement du second degré ou les services relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo12/MENH1704526C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). *Circulaire n° 2017 – 110 du 10 août 2017*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). *Circulaire de rentrée 2017*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Circulaire de rentrée 2018*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Circulaire de rentrée 2019*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Circulaire de rentrée 2020*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Circulaire de rentrée 2021*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022). *Circulaire de rentrée 2022*.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moignard B. (2008). *L'école à la rue : fabriques de délinquance*. Paris, PUF, Le Monde, coll. Partage des savoirs
- Moisan, C. (2017). *Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route ?* Administration & Education, 155.
- Molinier P, Laugier S, Paperman P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres : sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Molinier, P. (2009). *Temps professionnel et temps personnel des travailleuses du care : perméabilité ou clivage ?*. Temporalités, 9. URL : <http://journals.openedition.org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/temporalites/988>
- Montaigne, M. (1965). *Les Essais* (1595). Paris : PUF.
- Montessori, M. (1931). Revue *La Nouvelle Education*.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Morin, E., Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Moro, M.-R. et Brison, J.-L. (2016). *Mission bien-être et santé des jeunes*. URL : https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_mission_bien-etre_et_sante_des_jeunes_partie_1.pdf
- Moro, M.-R. et Brison, J.-L. (2017). *Bien-être et santé à l'école : des propositions urgentes*. Diversité, 189, 19-25. Chasseneuil du Poitou : Canopé Editions
- Morrisette, J., Nadeau, M.H. (2011). *Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative*. Mesure et évaluation en éducation, 34 (3), 5-25.
- Mosconi, N. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*. Dans : N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 59-115.
- Mosconi, N. (2001). *Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?*. Les dossiers des sciences de l'éducation, 5. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, sous la direction de Marc Bru et Jean-Jacques Maurice. 97-109.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. et Weber, M. J. (2001). *Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations*. Contemporary Educational Psychology, 26, 96-115.
- Myers, S.S. et 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, 37 (3), 600-608.
- Mylonakou, I. et Kekes, I. (2005). « Syneducation » (Synekpaidefsis) : *Reinforcing*

- Communication and Strengthening Cooperation Among Students, Parents, and Schools*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project.
- National Center for Education Statistics. (2022). *Women's equality day : the gender wage gap continues*. URL : <https://nces.ed.gov/blogs/nces/2022/08/26/default>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge : Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, Practice guidelines and teacher education policy*. New York, Center for Social and Emotional Education. National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States.
- National School Climate Council. (2009). *National School Climate Standards : Benchmarks to Promote Effective Teaching, Learning and Comprehensive School Improvement*.
- National School Climate Center. (2012). *School Climate Research Summary*. School Climate Brief, 3.
- Nations Unies. (s. d.). *Importance de la confiance en soi*. Office des nations unies contre la drogue et le crime. URL : <https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-first/super-skills/confidence.html#:~:text=La%20confiance%20en%20soi%20permet,de%20d%C3%A9cision%20et%20la%20r%C3%A9silience>
- Nelsen, J., Lott, L. et Glenn, S. (2019). *La discipline positive dans la classe - Favoriser l'apprentissage en développant respect, entraide et responsabilité*. Marabout.
- Neuberg S.L. (1996). *Social motives and expectancy-tinged social interactions*. Dans : R.M. Sorrentino, et E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*, 3 : The interpersonal context, 225-261. New York : Guilford Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA, University of California Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*, Standford : Westview press.
- Noddings, N. (2005). *Caring in Education*. Oxford Review of Education, 38 (6) : 771-81.
- Noddings, N. (2008). *Caring and moral education*. Dans : L. Nucci & D. Narvaez (Eds) *Handbook of moral and character education* (London, Routledge), 175–203.
- Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. 38 (6) : 771-81.
- Noizet G., Caverni J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*. Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2012), *The Future of Families to 2030*. Éditions OCDE, Paris,
- OCDE. (2015). *Education at a Glance 2015 – Global Launch*. Editions OCDE, Paris.

- OCDE (2018). *Teaching for the Future : Effective Classroom Practices to Transform Education*. Publishing. Paris.
- O'Connor CA, Dyson J, Cowdell F, Watson R. (2018). *Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people ? A literature review*. J Clin Nurs.
- OMS (WHO). (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. 2nd rev. World Health Organization : Genève.
- OMS (WHO). (2003). *Skills for health*. World Health Organization : Genève.
- Oresme, N. (1488). *Les étiques en françois*. URL : <https://gallica.bnf.fr>.
- Ormrod, J.E. (2014). *Educational Psychology : Developing Learners*. 8th edition, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Pailhe, A., Solaz, A. (2009). *Pourquoi les salariés sont-ils si satisfaits de la conciliation famille-travail ? L'effet des politiques des entreprises*. Dans : Pailhe, A., Solaz, A. *Entre famille et travail. Des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*, Edition La Découverte, Paris, 83-407.
- Pailhé, A. et Solaz, A. (2009). *Entre famille et travail : Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs*. La Découverte.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2000). *L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ?* Dans C. Bosman, F.M. Gerard et X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles, De Boeck Université, 119 -134.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck Supérieur.
- Parker, F. L. et al. (1999). *Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness*. Social Psychology Review, 28 (3), 413-425.
- Paturet, J.-B. (2012). *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*. Montpellier : Sauramps Médical.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., Fernandez, R. (2011). *L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui*. Éducation et sociétés, 27.
- Payne A., Gottfredson D. C., Gottfredson G. D. (2006). *School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study*. Prevention Science, 7 (2), 225-237.
- Peaceducation.org. (s. d.). *Dossier officiel des classes de Paix*.
- Peaceducation.org. (2020). *A propos des classes de Paix. Changement de comportement des*

enfants.

- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF, collection « Éducation & Société »
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?*. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html.
- Perrenoud, P. (2004). *Évaluer des compétences*. Paru dans l'Éducateur, n° spécial « La note en pleine évaluation », 8-11.
- Perrotin, C. (2010). *Respecter, qu'est-ce à dire : De l'hospitalité accordée à la responsabilité assumée, quels enjeux éthiques ?*. Gérontologie et société, 2 (2), 43-50.
- Petitjean, B. (1984). *Formes et fonctions des différents types d'évaluation*. Dans : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 44. L'évaluation. 5-20.
- Piaget, J. Cité dans Piaget à l'école, par Schnebel, M. et J. Ralph, J. Denoel / Gonthier. (1976). (coll. Médiations).
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, American Psychological Association.
- PISA (2009). *Résultats de PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*. Volume IV. Dans : OCDE (2011), « L' environnement d'apprentissage », PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices, IV. Éditions OCDE, Paris.
- PISA (2015). *Résultats de PISA 2015*. Le bien-être des élèves, III.
- Platania-Millot, A. (2019). *Trop de bienveillance, tue la bienveillance ?*. Cogito'Z la psychologie au présent. Billet de la psy.
- Pour une école bienveillante et prévenante...* (2013). *Enfances Psy*, 58 (1) : 128-29.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, Presses Universitaires de France (3ème édition revue et corrigée 1986).
- Postic, M. (2001). *Chapitre premier. Les déterminants de la relation*. Dans : M. Postic, La relation éducative, 99-136. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Prokofieva, V. Brandt-Pomares, P. Velay, J.-L. Hérold, J.-F. et Kostromina, S. (2017). *Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien*. *Recherches & éducations*, 18. URL : <http://journals.openedition.org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/rechercheseducations/4657>
- Pushkar, L. (1995, January 17). *Dressed for success: Uniform solution to crimes of fashion*. *Village Voice*, 12.
- Quintin, J.-J. (2012). *Analyse de données qualitatives. Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse*. MCF - Université Lumières Lyon 2. Support de

cours.

- Racamier, P.-C. (1980). *Les Schizophrènes*. Paris : Payot et Rivages.
- Rantanen, J., Kinnunen, U., Mauno, S., Kinnunen, U., Rantanen, J. (2011). *Do individual coping strategies help or harm in the work-family conflict situation ? Examining coping as a moderator between work-family conflict and well-being*. International Journal of Stress Management.
- Ramirez, G. et S.L. Beilock. (2011). *Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom*. Science, 331 (6014), 211-213.
- Rathunde, K. et Csikszentmihalyi, M. (2005). *Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments*. American Journal of Education, 111 (3), 341–371.
- Raufelder, D. et al. (2016). *Adolescents' socio-motivational relationships with teachers, amygdala response to teacher's negative facial expressions, and test anxiety*. Journal of Research on Adolescence, 26 (4), 706-722.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Éditions du Seuil.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation et psychologie cognitive. 2^e éd. Revue et corrigée, 2998. Paris, ESF.
- Rectorat de l'académie de Strasbourg. (2023). *Pour une Ecole de l'excellence, du bien-être et de l'égalité*. Projet académique 2023 – 2027.
- Reinhard, H., et Ott, G. (1994). *Stress scolaire et personnalité*. Dans : M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart, *Préadolescence, Théorie, Recherche et Clinique*, 107-118. Paris : ESF.
- Responsive Classroom. (s.d.). *Principles & Practices*. URL : <https://www.responsiveclassroom.org/about/principles-practices/>
- Réseau Canopé. (2014). *L'erreur, une étape nécessaire de l'apprentissage - Education prioritaire*. Réseau Canopé. URL : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lerreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html>.
- Réseau Canopé. (2020). *Des modes d'évaluation valorisant l'investissement, le travail et les progrès des élèves - Éducation prioritaire*. Réseau Canopé. URL : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/des-modes-devaluation-valorisant-linvestissement-le-travail-et-les-progres-des-eleves.html>.
- Réto, G. (2016). *Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ?*. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE (40).
- Réto, G. (2017). *La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ?*. Recherches & éducations, 18. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389>
- Réto, G. (2018). Thèse de doctorat. *La bienveillance dans le champ scolaire. Catégorisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège*,

des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation.

- Reto, G. (2018). *Les quatre dimensions de la bienveillance*. Bienveillants et exigeants, 542.
URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/No-542-Bienveillants-et-exigeants>.
- Rigby K., Slee. P. T., Cunningham R., (1999). *Effects of Parenting on the Peer Relations of Australian Adolescents*. Journal of Social Psychology, 139, 387-388.
- Rist R. (1970). *Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education*. Harvard Educational Review, 40, 411-451.
- Rivara, F. et Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press, Washington, D.C.
- Roaux, C. (2017). *Bienveillance et gouvernement des écoles primaires*. Diversité, 189, 91-96.
- Robbes, B. (2015). *Note sur la Discipline Positive*.
- Roeser, R. W., Midgley, C., Urdan, T. C. (1996). *Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging*. Journal of Educational Psychology, 88, 408-422.
- Rogers, C. R. (1963). *La relation thérapeutique : les bases de son efficacité*. Bulletin de psychologie, XVII, 1-9.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, Dunod.
- Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques*. Psychology, 12 (3).
- Rosenberg, M. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre enfants et enseignants*. Jouvence éditions.
- Rosenberg, M. (2015). *Nonviolent Communication : A language of Life*. 3e édition
- Rosenberg, M. traduit par Cesotti, A. et Secretan, C. (2015). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école*.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York : MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R. (1994). *Critiquing Pygmalion : A 25-years perspective*. Current Directions in Psychological Science, 4 (6), 171-172.
- Rosenthal, R., Rubin, D.B. (1978). *Interpersonal expectancy effects : The first 345 studies*. The Behavioral and Brain Sciences, 3, 377-386.
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). *La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires*. McGill Journal of Education /

Revue Des Sciences De l'éducation De McGill, 44 (2).

- Roux-Lafay, C. (2016). *L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance*. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 42.
- Rubovits, P., Maher, M. (1971). *Pygmalion analyzed : Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings*. Journal of Personality and Social Psychology, 19, 197-203.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., Midgley, C. (1998). *Why do some students avoid asking for help ? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure*. Journal of Educational Psychology, 90, 528-535.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school*. American Educational Research Journal, 38, 437-460.
- Saillot, E. (2018). « *Conforter une école bienveillante et exigeante* » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. Questions Vives, 29. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3280>
- Salignon, B. (2011). *Au-delà des savoirs Psychothérapie et pédagogie institutionnelles au regard de la psychanalyse*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 54, 11-16.
- Sanchez, R. (2013). *Student opinions and effects of school uniforms in three Washoe County School District middle schools in northern Nevada*. University of Nevada. Reno College of Education.
- San Diego Unified School District. (s.d.). *Mental Health Awareness Month. Mental Health Matters*. URL : https://www.sandiegounified.org/about/mental_health_awareness/mental_health_awareness_month
- San Diego Unified School District. (s.d.). *School Safety*. URL : https://www.sandiegounified.org/about/school_safety
- San Diego Unified School District. (s.d.). *Restorative Justice Practices*. URL : https://www.sandiegounified.org/about/restorative_justice_practices
- San Diego Unified School District. (s.d.). *Organizational Design for Student Success*. URL : https://www.sandiegounified.org/about/org_design_student_success
- San Diego Unified School District. (s.d.). *Vision for 2030. Vision Profiles and Values*. URL : https://www.sandiegounified.org/about/vision_2030/vision_profiles_and_values
- San Diego Unified School District. (2018). *Framework for Wellness*. URL : https://www.sandiegounified.org/departments/nursing_and_wellness_program/wellness

s_programs/health_and_wellness/wellness_policy

- San Diego Unified School District. (2020). *Restorative Discipline Policy. Building Anti-Racist and Restorative School Communities in San Diego Unified*. URL : [https://cdnsm5-ss18.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_27732394/File/Departments/Placement%20and%20Appeal/BP%205144%20Restorative%20Discipline%20Policy%20\(Public\).pdf](https://cdnsm5-ss18.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_27732394/File/Departments/Placement%20and%20Appeal/BP%205144%20Restorative%20Discipline%20Policy%20(Public).pdf)
- San Diego Unified School District. (2017, révisé en 2022). *Student Wellness*. URL : <https://www.sandiegounified.org/common/pages/DisplayFile.aspx?itemId=49787058>
- San Diego Unified School District. (s.d.). *San Diego Unified School District's Homework Policy*. URL : https://chesterton.sandiegounified.org/academics/district_homework_policy
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation*. New York : Academic Press.
- Santacreu, E., Brulé G., Farhangi, R. et Pawin, R. (2013). *Bien être et éducation. Comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ? Rapport d'étape*. 1.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation (157) : 147-77.
- Sauvé, L., Renaud, L., Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*. Revue des sciences de l'éducation, 33(1), 89–107.
- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans : Th. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*, 123-147. Saint-Laurent, Canada : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Sawadogo, H. P. (s. d.). *L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête. Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Pressbooks.pub. URL : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/>
- Scelles, R., et Korff-Sausse, S. (2011). *Empathie, handicap et altérité*. Le journal des psychologues, 286, 30-34.
- Schreier, M. (2014). *Qualitative content analysis*. Dans U. Flick (sous la direction de), *The Sage Handbook Qualitative Data Analysis*, Sage publication, 170-183.
- Schurmans, M.- N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Le paysage épistémologique des sciences sociales. Genève : Carnets des Sciences de l'éducation.
- Seaver, W.B. (1973). *Effects of naturally induced teacher expectancies*. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 333-342.
- Second Step. (s.d.). *Our Programs*. URL : <https://www.secondstep.org/our-programs>

- Second Step. (s.d.). *Teach Children the Skills They Need to Thrive*. URL : <https://www.secondstep.org/social-emotional-learning>
- Seghetchian, D. (2018). *L'enseignant guide et sherpa*. Bienveillants et exigeants, 542. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/No-542-Bienveillants-et-exigeants>.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). *Positive education : positive psychology and classroom interventions*. 35 (3), 293-311.
- Service-Public.fr. (s.d.) *Etablissement scolaire privé « hors contrat » : quelles sont les règles ?*
- Shaftel, J., Pass, L. et Schnabel, S. (2005). *Math games for adolescents*. Teaching Exceptional Children, 35 (3), 27-33.
- Shankland, R. (s. d.). *Conférence – Développer les compétences psychosociales pour favoriser la joie d'apprendre et d'enseigner*. Université Lumière Lyon 2.
- Shankland, R., Benny, M. et Bressoud, N. (2017). *Promotion de la santé mentale : les apports de la recherche en psychologie positive*. La Santé en Action, 439, 17-19.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?*. Questions Vives. Recherches en éducation, 29.
- Shumow, L. et Lomax, R. (2002). *Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcome*. Parenting : Science and Practice, 2 (2), 127-150.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A.M., Salminen, J., Poskiparta, E., Nurmi, J.-E. (2013). *Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress*. Early Education and Development, 24(6), 877-897.
- Siekkinen, M. (2015). *Empathetic Teachers Enhance Children's Motivation for Learning*. ScienceDaily. URL : <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/11/1511103064738.htm>.
- Smith, M.L. (1980). *Meta-analysis of research on teacher expectation*. Evaluation in Education, 4, 53-55.
- Smith, D.M., Neuberg, S.L., Judice, T.N., Biesanz, J.C. (1997). *Target complicity in the confirmation and disconfirmation of erroneous perceiver expectations : Immediate and longer term implications*. Journal of Personality and Social Psychology, 73 (5), 974-991.
- Snyder, M. (1984). *When belief creates reality*. Advances in Experimental Social Psychology, 18, 247-305.
- Snyder M. (1992). *Motivational foundations of behavioral confirmation*. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 67-114.
- Snyder M., Stukas Jr, A.A. (1999). *Interpersonal processes : The interplay of cognitive,*

- motivational, and behavioral activities in social interaction. Annual Review of Psychology, 50, 273-303.*
- Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Institut de recherches de la FSU/Les Lilas, Éditions Syllepse/Paris.
- Soule D. A., Gottfredson D. C, (2003). *When and Where are Our Children Safe? An Exploratory Study on Juvenile Victimization and Delinquency*. The American society of Criminology 55th Annual Meeting, Denver, Colorado.
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Stuhlman, M.W. et Pianta, R.C. (2011). *Teachers' narratives about their relationships with children : associations with behavior in classrooms*. School Psychology Review, 31 (2), 148-63.
- Suchaut B. (2008). *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Swann W.B. (1987). *Identity negotiation : where two roads meet*. Journal of personality and social psychology, 53, 1038-1051.
- Swann, W.B., et Snyder, M. (1980). *On translating beliefs into action. Theories of ability and their application in an instructional setting*. Journal of Personality and Social Psychology, 38, 879-888.
- Système éducatif aux Etats-Unis. Dans : Wikipédia.
- Talbot, N. (2017). Compte rendu de Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation. Revue des sciences de l'éducation, 43 (1), 264–265.
- Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. (2017). *Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A Meta-Analysis of Follow-Up Effects*. Child Dev.
- Terraz, T. (2016). *Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ?*. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 40.
- Tessier, D., Imbert, B., Shankland, R. (2020). *Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : le programme ProMoBE*. URL : <https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr>
- Thélot, C. (2004). *Rapport officiel. Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole.
- Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Institut français de l'éducation, 84.

- Thiébaud, M. (2004). *Climat d'école, démarches et outil d'analyse*.
- Tricas Barrio, S. (2018). *Propos sur le transfert et le contre-transfert dans la classe : vers une plasticité posturale psychique de l'enseignant*. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 83-84, 183-197.
- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte.
- Trouilloud, D., et Sarrazin, P. (2002). *L'effet Pygmalion existe-t-il en EPS ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves*. Science et Motricité, 46, 69-94.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P. (2003). *Notes de synthèse. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs*. Revue Française de Pédagogie, 145, 89-119.
- Turkieltaub, S. (2011). *Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?*. Journal du droit des jeunes, 10 (10), 37-45.
- UNESCO. (2016). *Happy Schools ! A Framework for Learner Well-Being in the Asia-Pacific*. Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, Bangkok. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf> (consulté le 6 avril 2017).
- UNESCO. (2020). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*.
- UNICEF. (2013 – 2020). *Le bien-être des enfants dans les pays riches. Vue d'ensemble comparative*.
- Unirés, Réseau des universités pour l'éducation à la santé. (2021). *La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?* Revue Education, Santé, Société, 7 (2).
- Urdan, T., Midgley, C., Anderman, E. M. (1998). *The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies*. American Educational Research Journal, 35, 101-122.
- Usher, A. et N. Kober (2012). *Can goals motivate students ?*. Center on Education Policy, Washington, D.C. URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532668.pdf>.
- Vallot, N. (2010). *Réflexions sur la classe autrement*. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 80-81, 109-114.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Dans : Revue française de pédagogie, 20, 78 – 81.
- Veran, J.-. (s. d.). *Ce qui soutient les élèves : l'exigence, la bienveillance, ou la*

- considération ?*. Club de Mediapart. URL : <https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog/140216/ce-qui-soutient-les-eleves-l-exigence-la-bienveillance-ou-la-consideration>.
- Verdiani, A. (2013). *Petit lexique des pédagogies différentes*. URL : <https://printemps-education.org/actualites/non-classe/petit-lexique-des-pedagogies-differentes/>
- Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : Pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie*. Actes Sud Littérature.
- Viallet, F., Maisonneuve, P. (1981). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Les Editions d'organisation, Paris.
- Viau, R. (1996). *La motivation. Condition essentielle de réussite*. Sciences Humaines, hors série, 12, 44-46.
- Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ». Retranscription disponible à : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>
- Vignoli, E., Mallet, P. (2012). *Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale*. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 94, 249-282.
- 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.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Terrains. Editions Sociales.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La dispute.
- Wahnich, S. (2006). *Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique*. BBF 2006. Paris, t. 51. URL : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002.pdf>
- Weinstein, R.S. (1985). *Student mediation of classroom expectancy effects*. Dans : J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*, 329-350. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Weinstein, R.S. (1989). *Perceptions of classroom processes and student motivation : Children's views of self-fulfilling prophecies*. Dans : R. Ames et C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 3, 187- 221. Academic Press.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Botkin, M., Sharp, L. (1987). *Pygmalion and the student : Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations*. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Wentzel, B. (2011). *Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire*. *Recherche qualitative – Hors-série*, 10, 47 – 70. Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain : l'apport des méthodes

qualitatives.

Wentzel, K. R. (1993). *Does being good make the grade ? Social behavior and academic competence in middle school*. Journal of Educational Psychology, 85 (2), 357.

Wentzel, K. R. (1997). *Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring*. Journal of Educational Psychology, 89, 411-419.

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, 19-36.

Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., Emery, C. (2016). *The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A metaanalysis*. Cambridge Journal of Education, 46, 347–376.

Wilson D. (2004). *The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization*. Journal of School Health, 74 (7), 293-299.

Wineburg S.-S. (1987). *The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy*. Educational research, 16, 28-37.

Winnicott, D.W. (1969). *Comment s'édifie la confiance*. Dans : Conseils aux parents. Paris, Payot, 1995.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Gallimard.

Zakari, S., Walburg, V., Chabrol, H. (2008). *Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire*. Journal de thérapie comportementale et cognitive, 18, 108-112.

Zakhartchouk, J.-M. (2017). *Ne pas opposer bienveillance et exigence*. Hors Série Numérique, 46 : 10-12.

Zay, J. (1938). *Journal officiel du 9 octobre*. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34378481r/date19381009>

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire à destination des élèves.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Je suis :</p> <p><input type="checkbox"/> Une fille</p> <p><input type="checkbox"/> Un garçon</p> <p>Je suis en classe de :</p> <p><input type="checkbox"/> CE1</p> <p><input type="checkbox"/> CE2</p> <p><input type="checkbox"/> CM1</p> <p><input type="checkbox"/> CM2</p> <p>C'est difficile de se faire des amis à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Complètement d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>J'ai beaucoup de copains à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Je m'entends bien avec mes camarades :</p> <p><input type="checkbox"/> Complètement d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>J'ai peur d'autres élèves de l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>D'autres élèves de l'école m'embêtent :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> | <p>D'autres élèves se moquent de moi :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>Quand les autres se moquent de moi, j'ai l'impression d'être nul :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>A l'école, je me sens en sécurité :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Quand je ne comprends pas quelque chose, mon professeur me réexplique ce que je n'ai pas compris :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'aime ce que mon professeur nous apprend :</p> <p><input type="checkbox"/> Complètement d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Je trouve que mon professeur m'aide assez :</p> <p><input type="checkbox"/> Complètement d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> | <p>J'aimerais que mon professeur m'explique plus les choses :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur de ne pas réussir :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>J'ai peur de redoubler :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>Je suis content de mon enseignant :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Mon professeur me félicite :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>Mon professeur m'encourage même quand je n'arrive pas à faire quelque chose :</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> De temps en temps</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> |
|---|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Quand mon professeur m'encourage, j'ai envie de travailler plus :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Quand mon professeur m'encourage, j'ai l'impression que je réussis mieux :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Quand mon professeur m'encourage, cela me donne confiance en moi :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Je trouve que mon professeur est juste avec moi :</p> <p><input type="checkbox"/> Complètement d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord</p> <p>Je travaille trop à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Il y a trop de devoirs à faire à la maison :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur de décevoir mes parents si je ne réussis pas :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur de décevoir mon professeur si je ne réussis pas :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur d'avoir de mauvaises notes :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> | <p>Quand je dois faire une évaluation, je me sens stressé, j'ai peur :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai peur d'être moins bon que mes camarades :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Quand mon professeur nous met en compétition, je me sens stressé :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'aime venir à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>J'ai confiance en moi et en mes capacités :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Je me sens capable de progresser :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Je me sens capable de réussir à l'école :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> | |
|--|--|--|

Annexe 2 : Questionnaire à destination des enseignants.

| | | |
|---|---|---|
| <p>Je suis</p> <p><input type="checkbox"/> Un homme</p> <p><input type="checkbox"/> Une femme</p> <p>Diplômes personnels :</p> <p><input type="checkbox"/> Baccalauréat</p> <p><input type="checkbox"/> Licence</p> <p><input type="checkbox"/> Master</p> <p><input type="checkbox"/> Doctorat</p> <p>Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant :</p> <p><input type="checkbox"/> Moins de 5 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 5 et 10 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10 et 15 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de 15 ans</p> <p>J'enseigne en :</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole publique</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole privée sous contrat</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole privée sans contrat avec l'Etat</p> <p>Niveau d'enseignement actuel :</p> <p><input type="checkbox"/> Maternelle</p> <p><input type="checkbox"/> Élémentaire</p> <p>Combien d'heures estimez-vous travailler chaque semaine (en dehors des heures face aux élèves) ?</p> <p><input type="checkbox"/> Moins de 5 heures</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 5 et 10 heures</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10 et 15 heures</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 15 et 20 heures</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de 20 heures</p> <p>Travaillez-vous pendant le week-end et pendant les vacances scolaires ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, très souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, parfois</p> <p><input type="checkbox"/> Non, jamais</p> | <p>Vous sentez vous satisfait de votre métier ? (nous entendons par là que vous aimez votre métier, qu'il vous apporte de la satisfaction personnelle)</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, je suis très satisfait de mon métier</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, je suis satisfait de mon métier</p> <p><input type="checkbox"/> Non, je ne suis pas du tout satisfait de mon métier</p> <p>Comment estimez-vous la qualité du bâtiment scolaire dans lequel vous enseignez ? (salubrité, installations, matériel, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Très bonne</p> <p><input type="checkbox"/> Bonne</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt mauvaise</p> <p><input type="checkbox"/> Mauvaise</p> <p>Vous arrive-t-il de devoir investir de votre argent personnel pour votre classe (pour pouvoir travailler correctement) ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, moins de 100 € par an</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, entre 100 et 200 € par an</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, plus de 200 € par an</p> <p><input type="checkbox"/> Non, jamais</p> | <p>Vous sentez vous satisfait par les instructions données par l'institution ? (programmes, consignes officielles suffisamment claires et cohérents).</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, j'en suis très satisfait</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, j'en suis satisfait</p> <p><input type="checkbox"/> Non, je n'en suis pas du tout satisfait</p> <p>Pensez-vous que la pratique de classe d'un enseignant est liée à la réussite des élèves ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, elles sont fortement liées</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, elles sont modérément liées</p> <p><input type="checkbox"/> Non, elles ne sont pas liées</p> <p>Pensez-vous que la bienveillance est :</p> <p><input type="checkbox"/> Une notion incontournable</p> <p><input type="checkbox"/> N'est pas indispensable</p> <p><input type="checkbox"/> Un phénomène de mode</p> <p><input type="checkbox"/> Participe à une bonne relation avec les élèves</p> <p><input type="checkbox"/> Nuit à l'autorité de l'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Accroît l'autorité de l'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Favorise une relation juste entre l'enseignant et ses élèves</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pensez-vous que bienveillance et exigence sont deux notions compatibles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui, elles sont compatibles et liées <input type="checkbox"/> Non, elles ne sont pas compatibles <p>Pourquoi pensez-vous que ces deux notions sont ou ne sont pas compatibles ?</p> <p>.....</p> <p>Pensez-vous que la bienveillance est indispensable pour amener les élèves à s'investir et à réussir ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je suis fortement d'accord <input type="checkbox"/> Je suis plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Je ne suis pas d'accord <p>Pensez-vous que votre relation avec vos élèves a un impact sur leur estime personnelle et leur implication en classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je suis fortement d'accord <input type="checkbox"/> Je suis plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Je ne suis pas d'accord <p>Comment estimez-vous votre relation avec vos élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Très bonne <input type="checkbox"/> Bonne <input type="checkbox"/> Mauvaise <input type="checkbox"/> Très mauvaise | <p>Avez-vous déjà été victime de violences physiques ou verbales de la part d'un élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <p>Valorisez-vous et encouragez-vous vos élèves même lorsqu'ils sont en situation d'échec ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <p>Comment estimez-vous le climat au sein de votre classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Très bon <input type="checkbox"/> Bon <input type="checkbox"/> Plutôt mauvais <input type="checkbox"/> Mauvais <p>Mettez-vous en place la compétition entre les élèves dans votre classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <p>A votre avis, qu'entraîne cette compétition sur les élèves ?</p> <p>.....</p> <p>Quelle est la place de l'erreur dans votre classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elle est très importante, elle amène l'apprentissage. <input type="checkbox"/> Je me sers de l'erreur pour amener une nouvelle explication. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> J'interroge un autre élève si celui interrogé se trompe afin d'obtenir la « bonne » réponse. <input type="checkbox"/> Elle amène la discussion et l'échange entre pairs. <input type="checkbox"/> Elle n'a pas de place particulière. <input type="checkbox"/> Elle n'est tolérée que lors des phases d'apprentissage mais pas lors des évaluations. <input type="checkbox"/> Un élève peut bénéficier d'une nouvelle tentative s'il se trompe lors d'une évaluation. <input type="checkbox"/> L'erreur est sanctionnée. <p>Dans votre classe, l'évaluation est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uniquement sommative (en fin de séquence). <input type="checkbox"/> Uniquement formative (en cours de séquence, pour mesurer les progrès des élèves). <input type="checkbox"/> Sommative et formative. <input type="checkbox"/> Individuelle. <input type="checkbox"/> Collective. <input type="checkbox"/> La même pour tous les élèves. <input type="checkbox"/> Différenciée. <input type="checkbox"/> Passe forcément par l'écrit. <input type="checkbox"/> Peut être orale. |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p><input type="checkbox"/> Repose sur l'observation des élèves (pas d'évaluation en tant que telle).</p> <p>La correction des évaluations :</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'en fais pas</p> <p><input type="checkbox"/> Je fais une correction écrite</p> <p><input type="checkbox"/> Je fais une correction orale collective</p> <p><input type="checkbox"/> Je fais une correction individuelle (j'explique à chaque élève ses erreurs).</p> <p>Notation :</p> <p><input type="checkbox"/> Je note les évaluations avec un système traditionnel (A, B, C, D ou note chiffrée)</p> <p><input type="checkbox"/> J'utilise un référentiel (du type : dépassé, atteint, partiellement atteint, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> J'utilise un code couleur</p> <p><input type="checkbox"/> J'utilise des smileys</p> <p><input type="checkbox"/> J'utilise des tampons de félicitation, d'encouragement, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne donne qu'une appréciation globale</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne note pas les évaluations</p> <p>Travaillez-vous en équipe ?</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Parfois</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>Créez-vous des supports, des séquences en commun ou</p> | <p>Comment estimez-vous l'ambiance au sein de l'équipe enseignante ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bonne</p> <p><input type="checkbox"/> Bonne</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt mauvaise</p> <p><input type="checkbox"/> Mauvaise</p> <p>Diriez-vous que votre équipe est soudée ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Vous sentez-vous soutenu par vos collègues ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Vous sentez-vous soutenu par votre hiérarchie ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Vous sentez-vous en sécurité physique et émotionnelle dans votre établissement scolaire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Avez-vous déjà été victime de violences physiques ou verbales de la part d'un collègue ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Echangez-vous avec les parents d'élèves ?</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Parfois</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>Pensez-vous que les parents d'élèves vous soutiennent ?</p> <p><input type="checkbox"/> Toujours</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Parfois</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> | <p>Pensez-vous entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Avez-vous déjà été victime de violences physiques ou verbales de la part d'un parent d'élève ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Pensez-vous que les parents d'élèves sont suffisamment inclus dans la vie scolaire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Si non, comment pourriez-vous davantage les inclure ?</p> <p>.....</p> <p>Pensez-vous que le métier d'enseignant est suffisamment reconnu par les parents d'élèves ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord</p> <p>Pensez-vous que le métier d'enseignant est suffisamment reconnu par la société en général ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord</p> <p>Pensez-vous que le métier d'enseignant est suffisamment reconnu par l'institution scolaire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>mutualisez-vous ce que vous avez créé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais | | |
| <p>Que faudrait-il changer pour que ce métier soit davantage reconnu ?</p> <p>.....</p> <p>Pensez-vous avoir reçu, au cours de votre cursus universitaire, une formation suffisamment solide et en adéquation avec les situations de classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord <input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord <p>Sur quels aspects auriez-vous davantage besoin d'être formé ?</p> <p>.....</p> <p>Êtes vous satisfait de votre salaire ? (en corrélation avec votre implication personnelle et votre niveau d'études)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tout à fait satisfait <input type="checkbox"/> Plutôt satisfait <input type="checkbox"/> Plutôt pas satisfait <input type="checkbox"/> Pas du tout satisfait <p>Quel salaire vous semblerait satisfaisant par rapport à votre implication et votre niveau d'étude ?</p> <p>.....</p> <p>Avez-vous d'autres remarques à faire quant à votre métier ou au système éducatif dans lequel vous enseignez ?</p> <p>.....</p> | | |

Annexe 3 : Synthèse des réponses des enseignants français, exprimant un ressenti négatif vis-à-vis de la compétition et mises en œuvre dans le cadre d'une classe bienveillante.

| Synthèse des réponses exprimant un ressenti négatif vis-à-vis de la compétition | |
|--|---|
| Mises en œuvre dans le cadre d'une classe bienveillante | Mises en œuvre impactant négativement les élèves |
| <p>Favoriser l'entraide, la solidarité et la collaboration pour que tous les élèves soient acteurs et se sentent valorisés.</p> <p>Apporter des explications sur le but de l'exercice et sa mise en œuvre de manière à donner du sens aux apprentissages et à ne pas créer de situation anxiogène (par exemple : travail en groupe sans compétition ou recherche « du meilleur » mais plutôt confrontation des réponses obtenues et stimulation de la métacognition pour conduire à l'apprentissage, au dépassement de soi et au progrès).</p> <p>Favoriser la compétition « envers soi-même » de manière à donner la possibilité à chacun de réussir, en fonction de ses capacités, et ainsi développer la motivation, l'implication et la confiance en soi de chaque élève.</p> <p>Favoriser un climat de classe positif en insistant sur les valeurs citoyennes de vie de groupe et règles de respect de l'autre : ne pas</p> | <p>Si la compétition est utilisée pour rechercher un « meilleur résultat », elle peut conduire à la dévalorisation de l'élève, à une comparaison constante aux autres et donc à une baisse de l'estime personnelle des élèves en difficulté.</p> <p>Vouloir favoriser le « plaisir » des élèves par le biais de la compétition n'inclurait, à nouveau, que les « bons » élèves, ceux qui réussissent et entraînerait, par conséquent, une démotivation des plus faibles : ne permet pas de développer le plaisir de tous les élèves.</p> <p>Un élève en difficulté ne pourra pas trouver de plaisir dans des situations où il est sans cesse en échec. Il sera davantage enclin à se désengager et à perdre confiance en lui.</p> <p>La confrontation aux autres dans le cadre de la compétition peut entraîner un effet négatif dans lequel les élèves se compareraient aux autres en termes de compétences, chercheraient à être « le</p> |

| | |
|---|--|
| <p>émettre de jugement négatif, interdiction des moqueries, etc.</p> <p>Insister sur le droit à l'erreur qui permet d'apprendre, progresser et de dépasser ses difficultés.</p> <p>Dans la même dynamique, montrer aux élèves que chacun a des forces et des faiblesses (personne n'est « très bon » dans tous les domaines) de manière à transformer les faiblesses en force (motivation pour dépasser ces faiblesses et progresser) plutôt qu'en blocage (élève qui aurait peur d'oser, se désengagerait des activités).</p> <p>Valoriser l'effort plutôt que le résultat.</p> <p>Favoriser la cohésion de groupe en permettant aux élèves de travailler ensemble (en tant que groupe classe) mais en respectant le rythme et les besoins de chacun.</p> <p>Privilégier la comparaison à soi-même plutôt qu'aux autres pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs progrès, de leur valeur et ainsi développer leur motivation, leur implication, leur estime personnelle, leur bien-être et leurs apprentissages.</p> | <p>meilleur » et, à nouveau, cela pourrait entraîner une dépréciation personnelle et une baisse de l'estime de soi des élèves en difficulté. Pour pouvoir se « surpasser », il faut que le défi soit à la hauteur des compétences des élèves sinon il pourrait se désengager et être démotivé.</p> <p>L'idée de vouloir préparer les élèves à une société compétitive pourrait elle aussi avoir des répercussions négatives à long terme sur les élèves. En effet, s'ils sont en situation d'échec à l'école ils pourraient devenir des adultes en manque de confiance en soi, n'osant pas s'impliquer ou essayer par peur de l'échec auquel ils ont été confrontés dans le cadre scolaire.</p> <p>Notons enfin que, même dans le cadre de la compétition « en équipe », un élève pourra se sentir plus faible que ses camarades, sera donc moins impliqué que ceux qu'ils considèrent comme « meilleurs » que les répercussions seraient similaires : désengagement (laisser les autres travailler), baisse de l'estime de soi, moqueries des élèves « meilleurs » qui pourraient ne pas laisser s'exprimer ceux qu'ils considèrent comme plus faibles.</p> |
|---|--|

Annexe 4 : « Faire preuve de bienveillance – Enseignants français »

| Thème 3 : « Faire preuve de bienveillance » - Enseignants français | | | | |
|--|-----------|--|---|--|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires | Liens avec la théorie et opinions personnelles |
| Prendre en compte les besoins et difficultés des élèves | Louise | « Comprendre que les élèves sont différents, qu'ils ont des capacités différentes et qu'il faut essayer de trouver le point d'équilibre de l'équité afin que tous progressent. Par exemple demander à un élève hyperactif de ne pas bouger pendant 6 heures alors que cela est impossible pour lui, demander à un élève de prendre la parole devant toute la classe pour réciter la poésie et le mettre en difficultés. Tout cela est le contre-exemple de la bienveillance. | Louise décrit ce qu'est, pour elle, une pratique bienveillante à l'aide d'exemples de situations qui seraient opposées à celle-ci. Nous comprenons donc que, pour que la bienveillance soit mise en œuvre de manière réelle, il est nécessaire de prendre en compte les besoins et les difficultés des élèves. Elle évoque une pédagogie différenciée où l'équité prend le pas sur une égalité qui ne tiendrait pas compte des différences interindividuelles | |
| Pratique réflexive Accompagnement | Alice | « Essayer de comprendre pourquoi l'élève adopte telle ou telle attitude, pourquoi il ne réussit pas et mettre en œuvre des moyens pour | Ici, la pratique bienveillante passerait par une remise en question de l'enseignant, une dynamique de compréhension des difficultés des élèves puis d'un accompagnement vers | |

| | | | | |
|-----------------------------|--------|--|---|---|
| | | l'accompagner et le faire évoluer. » | le progrès. Elle introduit l'idée de prise en compte des facteurs d'échec et de remédiation | |
| Prise en compte des besoins | Sylvie | « J'essaie d'écouter les besoins de chacun et de prendre en compte les capacités de chacun. J'instaure aussi un climat de confiance et de sécurité » | La pratique de Sylvie s'inscrit dans la définition de la bienveillance par la considération des besoins et des capacités de tous les élèves et l'accompagnement de l'enseignant que cela induit. Les notions de confiance et de sécurité nous semblent intéressantes puisque, comme nous l'avons vu précédemment, elles sont essentielles à une pratique bienveillante. | En effet, l'enseignement est avant tout un métier de relation, d'où l'utilité et la pertinence des travaux issus de la théorie de l'attachement (Bowlby 1969), en particulier le concept de « base de sécurité » conceptualisé par Ainsworth et al. (1978). Ainsworth souligne qu'une personne se sent heureuse et exploite pleinement son potentiel lorsqu'elle sait qu'elle peut compter sur une figure d'attachement en cas de danger ou de difficulté, car ce « tuteur d'attachement » lui sert de base de sécurité. L'attachement sécurisant fourni par un tuteur est un facteur important des capacités de raisonnement et de la motivation, ainsi que de |
| Accompagnement | | | | |
| Confiance | | | | |
| Sécurité | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|-------|---|---|--|
| | | | | l'engagement dans une tâche. L'individu accepte les défis de l'apprentissage et persiste dans la tâche, parce qu'il a confiance dans la qualité du soutien de ses figures d'attachement (Grossmann et al. 2008). |
| Accompagnement bienveillant | Marie | « Pour moi, il est important d'aider, ne pas stigmatiser. Je favorise l'entraide, le choix dans les apprentissages. J'ai changé il y a quelques années mon mode de fonctionnement. Je suis sur un mode que j'appelle hybride où les enfants travaillent et font ce qu'ils veulent tout à long de la journée. Mais en amont c'est bien moi qui ai installé ma classe et mis à leur disposition tout ce dont ils ont besoin » | A nouveau, nous comprenons, par la description de Marie, que l'enseignant bienveillant serait celui qui aide ses élèves (à réussir ?), qui ne porterait pas de jugements négatifs (« stigmatiser »). Nous observons dans son discours une dynamique peu habituelle de l'enseignement : Marie est celle qui « installe » la classe, qui réfléchit la pratique en amont et qui aide les élèves tandis que ces derniers sont responsables du choix de leurs apprentissages. Nous comprenons ainsi que, pour Marie, l'enseignement n'est pas frontal ou purement transmissif mais que ses élèves sont acteurs de leurs apprentissages, qu'ils | Une pratique bienveillante passerait par un accompagnement de l'enseignant qui se placerait dans la définition de l'enfant au centre de Meirieu. |

| | | | | |
|---|----------|--|--|--|
| | | | sont dans une dynamique d'apprentissage. | |
| Accompagnement bienveillant | Camille | « J'essaie de toujours mettre l'élève en capacité de réussite ou de lui donner les moyens de réussir (outils d' étayages , différenciation). Par exemple, en calcul mental certains enfants sont beaucoup plus rapides que les autres. Pendant qu'une partie de la classe travaille sur les calculs obligatoires à réaliser, les plus rapides travaillent en plus sur des calculs plus difficiles, plus stimulants. » | Nous observons une dynamique d'accompagnement bienveillant : adapter les situations d'apprentissages aux capacités des élèves, accompagner par l'étayage (facilitation de l'acte d'apprendre selon Meirieu), mais aussi proposer des activités stimulantes qui permettent de motiver les élèves et d'amener chacun à réussir. L'application de la bienveillance ici est centrée sur la dimension didactique et pédagogique, avec une insistance sur la réussite de ceux-ci. | |
| Ecoute attentive Respect Exigence | Juliette | « Pour moi, cela signifie mettre un cadre , exiger le respect au quotidien des uns envers les autres, régler les conflits , écouter les élèves.... » | Par l'emploi de l'expression « mettre un cadre », nous comprenons que, pour Juliette, la bienveillance passe également par l'exigence. Elle emploie ensuite le terme « exiger » qui confirme cette idée. La mise en œuvre de la bienveillance ici n'est pas du tout centrée sur les apprentissages, mais sur le relationnel et la gestion de classe. | |

| | | | | |
|--|---------------|---|--|---|
| <p>Justice</p> <p>Relations</p> <p>Responsabilisation / Accompagnement</p> | <p>Jeanne</p> | <p>« Pour moi c'est être juste. Les élèves et leurs parents doivent comprendre qu'il n'y a aucune injustice dans la classe. On se doit d'échanger avec les différents partenaires pour qu'il y est un consensus commun, un mode d'action identique par rapport à chaque enfant. Je donne des responsabilités à tous les élèves et m'adapte à leurs besoins. Ils doivent tous participer même si les adultes doivent donner la main, accompagner davantage. Les enfants doivent être gentils entre eux et apprendre à être ensemble, en comprenant qu'ils sont différents. »</p> | <p>Plusieurs idées sont développées ici. La première est celle de justice qui, comme nous l'avons vu, est essentielle à une pratique bienveillante. Jeanne met également en exergue l'importance des relations avec les partenaires qui agissent dans une dynamique commune. Ici, l'enseignant accompagnerait l'enfant en le responsabilisant mais aussi en lui faisant pratiquer la bienveillance, en lui transmettant cette notion. Elle évoque la gentillesse mutuelle, terme peu (pas ?) utilisé. Il s'agit aussi de leur transmettre la notion de différence. L'ensemble est un peu contradictoire entre mode d'action identique et adaptation aux besoins.</p> | <p>Cette idée est retrouvée chez Noddings (1984) qui explique que le <i>caring</i> doit être pratiqué par les élèves.</p> |
| <p>Pratique réflexive</p> | <p>Tania</p> | <p>« Je pense qu'il faut penser d'une autre façon en cherchant à comprendre le pourquoi d'une action sans pour autant en nier les conséquences »</p> | <p>Pour Tania, faire preuve de bienveillance correspondrait au fait de développer une pratique réflexive en tentant de comprendre les « actions » rencontrées. Cela n'empêchant pas de prendre en compte les conséquences</p> | <p>Nous pensons que cette démarche est essentielle puisque c'est par une remise en question, une réflexion, que les pratiques pourront évoluer.</p> |

| | | | | |
|---|-----------|---|--|--|
| | | | de cette action, elle ne précise pas comment. | |
| Valorisation / Encouragement Prendre en compte l'aspect socio- émotionnel | Zoé | « Faire preuve de bienveillance c'est par exemple si un élève de CP n'écrit pas forcément comme attendu (entre les lignes, très proprement) mais qu'il a progressé dans sa manière d'écrire, je valorise ses progrès, je lui dis que c'est bien. Je pense que c'est aussi important de savoir laisser un temps de pause à son élève quand on voit qu'il n'est pas présent, l'affectif prenant le dessus (conflit avec un camarade, avec ses parents, tristesse) » | La description de la pratique de Zoé met en avant l'importance de la valorisation, des encouragements, et de la prise en compte des progrès de l'élève, dans le cadre d'une pratique bienveillante. Nous trouvons également très intéressant le développement de l'aspect socio-émotionnel qui entre en considération lors de l'apprentissage. | De fait, nous pensons, comme cette enseignante, qu'un élève rencontrant des difficultés socio-émotionnelles pourra ne pas être disponible pour les apprentissages. |
| Exigence Adaptation | Christine | « Par exemple pour le comportement en classe, faire preuve de bienveillance c'est faire preuve de patience , laisser quelques chances , adapter ce temps de patience selon les élèves, adapter , cadrer , poser des limites , gronder si besoin, | Christine reprend également la notion de « cadre » qui sous-tend l'idée d'exigence envers les élèves. Elle explique également que faire preuve de bienveillance nécessite de la patience, une adaptation aux besoins des élèves mais aussi par une communication tant verbale | |

| | | | | |
|---|----------|---|---|--|
| Communication verbale / non-verbale | | mais toujours avec des explications et le sourire . » | (« gronder », explications) que non-verbale (« le sourire »). Gronder avec le sourire reste cependant contradictoire. | |
| Valorisation / encouragements Prise en compte des besoins de chacun Exigence Réflexion | Nathalie | « Laisser les élèves aller à leur rythme , et accorder des encouragements , les valoriser en fonction du niveau de chacun. Ne pas oublier de féliciter tout le monde. Ceux qui sont en avance et pour qui c'est facile, ceux qui font des efforts mais n'y arrivent pas, ceux qui y arrivent mais à un niveau inférieur à celui enseigné (faire du calcul mental niveau CP pour des CE2 par exemple). C'est aussi recadrer les élèves avec des explications et de la bienveillance, en cherchant à comprendre le pourquoi de son comportement. » | Nous retrouvons ici des notions déjà évoquées : l'importance de la valorisation qu'elle précise selon « le niveau de chacun » et des encouragements et ce pour tous les élèves. Notons toutefois que Nathalie explique valoriser tous ses élèves et notamment ceux « pour qui c'est facile » alors que ces élèves peuvent parfois être oubliés de par leur non-difficulté. Elle développe également l'idée d'une nécessaire différenciation dans la pratique bienveillante. Enfin, cette enseignante décrit la nécessité d'exigence (décrite ici par le biais de l'exemple du comportement) tout en favorisant une réflexion et en donnant des explications aux élèves. Elle mentionne aussi l'importance de chercher le pourquoi de ce comportement. | |

| | | | | |
|---|---------------|---|--|--|
| <p>Donner une place et un rôle à chacun</p> <p>Droit à l'erreur</p> <p>Entraide / Coopération</p> | <p>Sabine</p> | <p>« Donner à chacun une place et un rôle en donnant des responsabilités ou « métiers » par exemple. Faire preuve de bienveillance dans ma pratique c'est aussi donner le droit à l'erreur, permettre la libre expression par les débats ou les conseils de classe par exemple. J'insiste aussi sur l'entraide et la coopération »</p> | <p>Le droit à l'erreur confirme la conclusion que nous émettions précédemment : celui-ci est un facteur essentiel à une pratique bienveillante et représente un critère de mise en œuvre de cette dernière. Enfin, les notions d'entraide et de coopération contribuent, quant à elles, au développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Sabine introduit une idée nouvelle : la pratique de la « libre expression » au sein de « débats » ou de « conseils ». C'est beaucoup plus précis que l'écoute que nous avons déjà trouvée. Permettre aux élèves de s'exprimer ferait ainsi partie d'une pratique bienveillante.</p> | <p>La pratique bienveillante passe par le fait d'accorder une place et un rôle à chacun. Nous pensons que cette idée est essentielle puisque nous la trouvons dans la définition de la bienveillance de Reto (2018) et de la CNIRE (2014). En ce sens, chacun peut se sentir inclus dans le processus éducatif et dans la communauté qui y est liée.</p> |
| <p>Accompagnement bienveillant</p> <p>Cadre</p> <p>Exigence</p> | <p>Lola</p> | <p>« Ne pas se montrer agacé face à l'incompréhension. Régler les soucis discrètement, jamais devant le groupe classe, mettre en place des règles claires et non discutables dès le premier jour. Bien exprimer ses</p> | <p>Lola reste ici au niveau de la gestion de classe. Nous comprenons que l'enseignant accompagne l'élève dans le développement des compétences socio-émotionnelles. La pratique bienveillante passerait également, comme nous l'avons évoqué précédemment, par un cadre clair et</p> | |

| | | | | |
|---|---------|---|---|--|
| Absence d'humiliation | | attentes. Utiliser des sanctions "utiles", jamais humiliantes. » | structurant, mais aussi par des attentes et donc des exigences (Huggonier, 2010). Enfin, l'idée d'absence d'humiliation était évoquée dans la définition de la bienveillance par la CNIRE (2014). | |
| Cadre sécurisant Respect des particularités de chacun Absence d'humiliation Droit à l'erreur Exigence | Coralie | « Faire preuve de bienveillance c'est pour moi créer un groupe classe enthousiaste et solidaire, bannir toute forme de moquerie et d'humiliation, prendre chaque élève tel qu'il est / là où il en est et tout mettre en œuvre pour le faire progresser, instaurer le droit à l'erreur, faire preuve d'exigence dans l'attitude comme dans le travail, en fonction des capacités de chaque élève, pour qu'il aille le plus loin possible. » | Nous trouvons ici de nombreuses pratiques qui permettent la mise en œuvre de la bienveillance. Pour Coralie, il s'agit de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (régulation des émotions (enthousiasme); développement de relations constructives (développement de comportements prosociaux et de liens sociaux, communication efficace, capacité d'écoute empathique) tout en favorisant l'apprentissage et le progrès en fonction des capacités de chacun et ce, dans un cadre sécurisant (absence de moquerie et d'humiliation). Nous retrouvons les notions de droit à l'erreur et l'exigence – à condition de respecter les capacités de chacun – qui | |

| | | | | |
|---------------------------------|---------|---|---|--|
| | | | sont des pratiques récurrentes de la mise en œuvre de la bienveillance. | |
| Pratique réflexive | Aurélie | « C'est déjà savoir quelles sont nos propres limites en tant qu'enseignant car lorsqu'elles sont franchies, elles sont violentes pour nous et nous agressent. Lorsque l'humain est dans cette position, il ne peut pas exercer pleinement sa bienveillance. Une classe bienveillante est une classe d'un enseignant heureux , prêt à faire des efforts, à avoir le langage le plus approprié et la posture la plus apaisée. Il peut alors amener les élèves à éviter les jugements, à écouter l'autre en cas de conflit, à s'affirmer et à exprimer son ressenti, à faire grandir le groupe dans l'ouverture aux différences. L'enseignant peut alors encourager, constater les évolutions individuelles et collectives, féliciter et trouver | Le descriptif d'Aurélie nous semble très intéressant puisqu'il aborde le bien-être de l'enseignant et ne considère pas uniquement la bienveillance du point de vue de l'élève. De fait, la bienveillance ne pourrait être mise en œuvre que si l'enseignant est conscient de ses besoins, de ses « limites ». D'après nous, cela nécessite une pratique réflexive de l'enseignant qui pourrait alors développer son bien-être. Nous comprenons qu'une boucle vertueuse se mettrait alors en place puisque, en réfléchissant à ses besoins et au développement de son bien-être, l'enseignant serait alors capable de mettre en œuvre une pratique davantage bienveillante et donc de développer le bien-être de ses élèves. Nous observons également que la bienveillance s'exprimerait au travers d'un langage spécifique et d'une posture bienveillante. De nombreuses notions liées au développement des | |
| Bien-être de l'enseignant | | | | |
| Langage / Posture | | | | |
| Compétences socio-émotionnelles | | | | |
| Pratique de la bienveillance | | | | |
| Valorisation / encouragements | | | | |

| | | | | |
|---|-----------|---|--|--|
| | | une satisfaction formidable à son travail. Mais si l'enseignant souffre, pour diverses raisons, il n'a plus la possibilité d'y parvenir. » | compétences socio-émotionnelles sont évoquées et les élèves sont amenés à pratiquer la bienveillance. | |
| Climat scolaire Compétences socio-émotionnelles Valorisation / Encouragements | Véronique | « Pour pratiquer la bienveillance, il faut travailler le climat scolaire (les émotions, l'empathie, le bien-être collectif et individuel), développer la confiance en soi de chacun (en mettant en exergue les apprentissages réussis, en favorisant la coopération), travailler l'amélioration du comportement comme un apprentissage (sans s'énerver, épauler, accompagner) » | Pour Véronique, la pratique de la bienveillance passerait par un climat scolaire positif qui permettrait le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Nous comprenons également que l'enseignant accompagnerait les élèves dans le processus d'apprentissage en valorisant et en encourageant les élèves. Véronique mentionne aussi le fait de « favoriser la coopération ». | |
| Respect Considération | Pierre | « Pour moi c'est assez simple, faire preuve de bienveillance c'est respecter chaque élève, respecter ses besoins et prendre chaque élève pour ce qu'il est, le considérer » | Cette explication, bien que succincte, permet de comprendre que la bienveillance passe nécessairement par le respect et la considération des élèves. La mise en œuvre est peu explicite. | Cette idée était évoquée dans la définition de la bienveillance d'Aobandea (2018), de Perrotin (2010) et de la CNIRE (2014). |
| Connaissance des élèves | Nadia | « Pour faire preuve de bienveillance il faut bien | L'explication de Nadia nous semble intéressante puisqu'elle insiste sur | |

| | | | | |
|--|---------------|--|--|--|
| <p>Prise en compte des besoins de chacun et y répondre</p> | | <p>connaître ses élèves, être capable de cerner les points forts et les points faibles de chacun, adapter sa stratégie à chacun. Je pense que le professeur fait preuve de bienveillance quand il a défini les axes de progrès de chacun et qu'il va utiliser les forces et faiblesses de chacun pour atteindre les buts. Par exemple, tel élève aura besoin d'être mis en confiance, alors il sera guidé, motivé, félicité malgré les nombreuses erreurs tandis qu'un autre élève avec un esprit plus compétitif sera mis au défi et guidé. »</p> | <p>l'importance de connaître ses élèves pour pouvoir mettre en œuvre une pratique bienveillante répondant aux besoins et caractéristiques de chacun. Nous retrouvons l'idée de connaître l'autre et d'y adapter son enseignement dans la définition de la bienveillance de Gausser (2013).</p> | |
| <p>Attention Prise en compte des besoins des élèves</p> | <p>Thomas</p> | <p>« Faire preuve de bienveillance c'est faire attention aux élèves, prendre en compte les besoins dans la mesure du possible sans oublier les siens. Une année, j'ai eu un élève TDHA avec un traitement. Il avait changé d'école car il devenait le "bouc</p> | <p>La prise en compte des besoins évoquée ici se rapproche directement de la définition de la bienveillance de Gausser (2013). Nous trouvons intéressant le fait que Thomas aborde la question des besoins d'un double point de vue : celui des élèves, mais aussi celui de l'enseignant. De fait,</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>Bien-être de l'enseignant</p> <p>Poser un cadre</p> | | <p>émissaire" à l'école. De plus, il avait accusé ses parents de maltraitance. L'école avait fait un signalement. Ce dernier point je ne le connaissais pas. J'ai pris l'enfant comme il était. J'essayais d'aplanir ses relations avec les autres pour qu'il se fasse accepter du groupe classe. On avait expliqué en classe son trouble. Sauf que je repartais tous les soirs avec une boule au ventre d'avoir dû gérer cet élève constamment insolent, retord, cherchant à se faire remarquer. J'en ai pris conscience et ai convoqué les parents pour leur expliquer qu'entre lui et moi j'avais choisi. Je ne prendrais plus sur moi et j'ai posé des limites justes, franches et non négociables. En fin d'année, il ne voulait plus quitter ma classe et moi j'avais réussi à ne plus me faire mal. »</p> | <p>comme nous l'avons évoqué précédemment, le bien-être des enseignants (lié au respect de leurs besoins) est essentiel à la mise en œuvre de la bienveillance envers tous les acteurs de la relation éducative. Il est intéressant de l'entendre exposer en quoi il s'était fourvoyé dans un 1^{er} temps, par une adaptation excessive qui nuisait à lui et à l'enfant.</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|----------|--|--|---|
| « Tirer vers le haut » | Brigitte | « Faire preuve de bienveillance c'est pour moi toujours se dire que ceux qui sont en face de nous sont des enfants et que nous sommes là pour les élever, les tirer vers le haut. » | Nous comprenons ici l'importance de l'accompagnement de l'enseignant dans un processus d'apprentissage mais surtout de progrès. Cette idée se rapproche de la définition de la bienveillance des fédérations dans laquelle celle-ci englobe, entre autres, le fait de permettre à chacun d'arriver au meilleur de ses capacités. L'enseignant est ici dans une dynamique d'accompagnement respectueux des besoins et des capacités de chacun. | La définition de la bienveillance s'apparente ici à celle de l'autorité d'Hannah Arendt (1989). |
| Ecoute / Observation Adaptation Exigence | Fanny | « Savoir être à l'écoute, observer, s'adapter. Je ne peux pas proposer les mêmes activités avec la même exigence à tous mes élèves. Certains ont besoin de beaucoup de câlins, d'autres ont besoin d'aller plus loin, plus vite. » | A nouveau, nous comprenons que la bienveillance s'exprime au travers du respect des particularités et des besoins de chacun tout en œuvrant dans un cadre exigeant. L'exigence apparaît comme étroitement liée à la bienveillance puisqu'elle est adaptée à chaque élève et est développée en fonction des observations de l'enseignant. Cela sous-entend également que ce dernier doit être en mesure de penser sa pratique pour favoriser la différenciation | |

| | | | | |
|-------------------------------|---------|---|--|---|
| | | | pédagogique et donc de répondre aux besoins de chacun. | |
| Absence d'humiliation | Astride | « Je pense qu'il est essentiel de ne pas humilier les élèves ou faire des remarques négatives sur les difficultés que rencontrent certains élèves. » | Le point de vue d'Astride est intéressant puisqu'elle exprime l'attitude bienveillante au travers de ce qu'elle n'est pas : humiliation, remarques négatives. | Nous retrouvons une similitude avec la définition de celle-ci par la CNIRE (2014) qui insistait sur l'absence d'humiliation. Cet aspect nous semble primordial pour développer la confiance et le bien-être des élèves. |
| Absence de jugement | Sophie | « Ne pas juger, valoriser, encourager, accompagner, coopérer, accepter de changer de séance par rapport aux élèves. Par exemple, si je ressens une fatigue ou excitation, j'essaye de faire autre chose comme du yoga, une pause musique, de lecture plaisir... pour revenir après sur la notion lorsque le climat est plus propice » | Nous relevons, dans le discours de Sophie, l'idée de « souplesse » qui transparait dans son discours (accepter le changement en fonction du besoin ou de l'attitude des élèves) qui se rapproche de la définition de Huggonier (2010) qui évoquait une approche différenciée, souple et encourageante. | |
| Valorisation / encouragements | | | | |
| Accompagnement | | | | |
| Coopération | | | | |
| Souplesse | | | | |

| | | | | |
|--|----------------|--|--|---|
| <p>Encouragement</p> <p>Pratique réflexive</p> <p>Climat scolaire</p> <p>Bonheur</p> | <p>Josiane</p> | <p>« Quand j'encourage un enfant qui ne parvient pas à réaliser son travail, quand j'essaie de comprendre son problème au lieu de le critiquer... J'essaie d'avoir un climat agréable, et faire en sorte que les enfants soient heureux d'aller à l'école. »</p> | <p>Les notions d'encouragement et d'absence de critique ont été évoquées précédemment et sont directement liées à une pratique bienveillante. Nous trouvons intéressant que Josiane évoque un « climat agréable » qui, comme nous l'avons vu dans un chapitre antérieur, est directement lié au développement du bien-être des élèves et est essentiel tant aux apprentissages scolaires qu'au développement des compétences socio-émotionnelles. Josiane va même plus loin puisqu'elle explique vouloir favoriser le bonheur des élèves à l'école. Ce dernier point nous semble essentiel puisque nous pensons que l'un des objectifs de la bienveillance est de favoriser et de développer ce bonheur / bien-être de tous les acteurs.</p> | <p>La question du bonheur introduit ici une notion philosophique complexe.</p> |
| <p>Réussite de tous les élèves</p> <p>Respect</p> | <p>Rose</p> | <p>« C'est la volonté de faire réussir tous les élèves, de se comporter avec eux comme on aimerait que l'on se comporte avec nous, de les traiter avec</p> | <p>La notion de réussite est centrale dans la bienveillance puisqu'elle est directement citée dans la définition de celle-ci par les fédérations. Nous pensons également que la réussite</p> | <p>Le respect, l'équité, l'absence de préjugés et l'autonomie sont des notions qui sont également liées à la définition</p> |

| | | | | |
|---|------------|--|---|--|
| <p>Équité</p> <p>Absence de préjugés</p> <p>Autonomie</p> | | <p>respect et équité en laissant les préjugés et les "on dit" au placard. C'est aussi ne pas trop les sur-assister en leur donnant des outils pour être autonomes et les aider à grandir. »</p> | <p>peut être multifactorielle et peut donc viser le bien-être général de l'élève. Rose aborde également l'aspect relationnel lié à la bienveillance dans une idée de « respect » réciproque, d'« équité », dans un aspect relationnel (Reto, 2018).</p> | <p>de la bienveillance par différents auteurs.</p> |
| <p>Prendre soin / être attentionné</p> <p>Accompagnement</p> <p>Respect / Sécurisation</p> <p>Autonomie</p> | Bernadette | <p>« J'ai des [élèves de] maternelles, je ne vois pas comment ne pas « bien veiller » sur eux. Nous sommes là pour les accompagner, les faire grandir en sécurité. Un exemple : pour jouer dans le bac à sable en hiver, les gants/moufles handicapent les petits. Je préfère leur apprendre à mettre de la crème pour les mains avant et après la récré. C'est un apprentissage comme un autre. »</p> | <p>Bienveillance est rapportée ici à « veiller » alors qu'étymologiquement elle renvoie à « vouloir ». Bernadette exprime sa bienveillance par le fait de prendre soin, par la volonté de bien faire (Chalmel, 2018), par le fait d'être attentionné (Gaussel, 2013). L'enseignant accompagnerait ici les élèves dans une dynamique respectueuse. De même, nous comprenons que l'action de celui-ci vise la sécurisation et l'autonomie (Aobandea, 2018).</p> | <p>Nous retrouvons la nécessité de la « base de sécurité » pour que l'élève exprime son potentiel.</p> |
| <p>Ecoute / Attention</p> | Marine | <p>« être à l'écoute de chaque enfant, faire attention à ce que chacun puisse évoluer dans un</p> | <p>De nombreuses notions sont évoquées par Marine. Nous comprenons que, pour elle, la bienveillance passe par</p> | |

| | | | | |
|---|---------------|--|--|--|
| <p>Respect</p> <p>Encouragements / Valorisation</p> <p>Compétences socio-émotionnelles</p> <p>Adaptation / Différenciation</p> <p>Réflexion professionnelle</p> | | <p>climat serein et respectueux. Quand un enfant est démotivé, je l'encourage en lui montrant ce dont il est capable, je donne la parole à chacun pour qu'il puisse s'exprimer sur son ressenti. Pour moi c'est important d'écouter les petits quand ils nous parlent, les remercier, les féliciter, être positif même si ce n'est pas toujours facile. Leur permettre d'aller à leur rythme, de choisir les outils adaptés, de relativiser toutes les situations, de changer ses habitudes en tant qu'enseignant. »</p> | <p>l'écoute et l'attention portée aux élèves. Les notions de « respect », d' « encouragement », de valorisation transparaissent dans son discours. De plus, nous observons la place importante accordée aux compétences socio-émotionnelles dans un cadre serein et positif. L' « expression » de l'enfant est privilégiée. Enfin, la dernière notion abordée ici qui nous semble intéressante est l' « adaptation » / différenciation mise en œuvre pour permettre à chacun de s'épanouir et progresser. Finalement, elle choisit d'aborder l'idée de « changer ses habitudes » qui, pour nous, correspond à une nécessaire réflexion professionnelle de l'enseignant qui devient alors praticien réflexif.</p> | |
| <p>Différenciation</p> | <p>Aurore</p> | <p>« Pour moi cela veut dire s'adapter aux élèves pour leur permettre à tous de progresser à leur rythme. Je peux adapter une tâche (exercice déjà découpé pour certains élèves),</p> | <p>Pour Aurore, la bienveillance passe avant tout par la différenciation pédagogique qui lui permet d' « adapter » l'apprentissage aux besoins de chaque élève. A nouveau, cela sous-entend que l'enseignante</p> | |

| | | | | |
|---|--------|--|--|---|
| | | faire du langage en groupe très restreint pour les petits parleurs, donner les textes dans une police d'écriture facilitant la lecture des DYS, rassurer dans le rapport à l'erreur par exemple » | développe l'aspect réflexif de son métier et analyse les besoins et capacités de chacun de manière à adapter non seulement le contenu mais également les modalités d'enseignement. | |
| Encouragement Place de l'erreur Intérêt | Aude | « J'encourager les élèves, je leur donne la possibilité de dépasser leurs erreurs en refaisant un exercice « raté », je mets en œuvre des séquences et séances à portée des élèves (adaptées à leurs capacités) mais j'essaye aussi de susciter leur intérêt en choisissant par exemple des lectures suivies en fonction de leurs centres d'intérêt. » | Plusieurs notions sont ici abordées : les « encouragements » qui sont, comme nous l'avons vu, étroitement liées à la bienveillance ; le rôle de l' « erreur » (avec l'idée ici de pouvoir recommencer) qui est lui aussi déterminant pour la mise en œuvre de la bienveillance s'il est abordé de manière positive (comme nous l'avons développé dans un chapitre antérieur) ; mais aussi l' « intérêt » des élèves qui, s'il est pris en compte et suscité, peut favoriser non seulement les apprentissages mais aussi le bien-être des élèves. | |
| Pratiquer la bienveillance | Marion | « Au sein de la classe, les adultes ou les élèves peuvent faire preuve de bienveillance en accueillant chacun comme il | Cette dernière citation nous semble très intéressante dans le sens où elle aborde la bienveillance du point de vue de l'enseignante, mais aussi de celui | Cette idée de pratique de la bienveillance était développée par Noddings (1984) qui expliquait que l'éthique du |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | est, en acceptant chacun comme il est et en s'entraidant du mieux possible » | des élèves qui sont ici amenés à pratiquer la bienveillance (au travers de l'acceptation, du respect, de l'entraide). | <i>care</i> nécessite le <i>practice</i> , c'est-à-dire de permettre à chacun de pratiquer le <i>care</i> . |
|--|--|--|---|---|

Annexe 5 : « Faire preuve de bienveillance » – Enseignants de San Diego

| Thème 3 : « Faire preuve de bienveillance » - Enseignants de San Diego | | | |
|---|-----------|--|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires |
| <p>Ecoute / Attention / Soutien</p> <p>Exigence</p> <p>Respect des sentiments</p> <p>Valorisation</p> <p>Place de l’erreur</p> <p>Confiance</p> | Abigail | « être à l’écoute, apprendre à réellement connaître ses élèves et à les comprendre, les soutenir dans leurs apprentissages de manière individualisée, être exigeant pour les aider à toujours donner le meilleur d’eux-mêmes, respecter leurs sentiments et les prendre en compte, valoriser leurs réussites mais aussi leurs échecs comme étapes de l’apprentissage, créer un environnement de confiance mutuelle » | Pour Abigail, faire preuve de bienveillance passe par de nombreux aspects. En effet, il s’agirait tout d’abord de considérer les élèves en tant qu’individus, de les « connaître », « comprendre », « soutenir » et de prendre en compte leurs différences tout en étant « exigeant ». La valorisation tient une place centrale puisqu’elle permet d’apprendre et de dépasser les échecs. La notion d’échec est bien relativisée ici par « comme étape de l’apprentissage ». Par le biais de son discours, nous comprenons également que la différenciation est nécessaire à une pratique bienveillante. Enfin, la notion de « confiance mutuelle » nous semble intéressante puisque cela sous-entend la connaissance et la reconnaissance de soi et de l’autre (telle que développée dans la définition de la bienveillance par Réto, 2018). |
| <p>Être attentionné / se soucier de chacun</p> <p>Cadre rassurant / sécurisant</p> | Olivia | « Je pense que le fait de montrer aux élèves que vous vous souciez d’eux en utilisant une approche bienveillante tout en leur faisant savoir que vous, en tant qu’enseignant, contrôlez la situation, leur offre un lieu rassurant et sécurisant. La bienveillance en classe ne consiste pas à stigmatiser les élèves comme « l’enfant | Olivia développe la bienveillance traduite en actes variés. Il s’agirait d’être attentionné, de considérer les élèves, de « se soucier » d’eux et de leur bien-être tout en leur offrant un cadre « sécurisant » propice aux apprentissages. Nous notons également l’idée d’absence de « jugement » et de « stigmatisation » qui |

| | | | |
|---|---------------|--|--|
| <p>Absence de stigmatisation / de jugement</p> <p>Coopération</p> <p>Respect</p> <p>Compétences socio-émotionnelles</p> | | <p>difficile » ou « l'enfant intelligent ». Il est important d'aimer les enfants tels qu'ils sont et lorsqu'ils savent que vous vous souciez d'eux, il est plus facile pour eux de travailler, de coopérer et de participer. On peut amener les enfants à coopérer si on les traite bien et avec respect au lieu de leur crier dessus, de faire des commentaires négatifs ou de les juger et les stigmatiser. L'objectif est de travailler avec des personnes agréables, gentilles et respectueuses et cela vaut aussi pour les enfants. »</p> | <p>est, d'après nous, inhérente à une pratique bienveillante. En évoquant la « coopération », nous comprenons que l'enseignant accompagne ses élèves dans un processus de coopération qui aboutit à l'apprentissage. Enfin, cette enseignante évoque la notion de « respect » qui est centrale et nécessaire tout en développant différentes compétences socio-émotionnelles qui sont attendues des élèves (gentillesse, respect). Notons qu'elle est l'une des rares à évoquer la dimension de l'amour : « aimer les enfants ».</p> |
| <p>Exigence</p> <p>Règles de vie / Cadre</p> | <p>Sofia</p> | <p>« Faire preuve de bienveillance c'est pour moi attendre le meilleur de mes élèves, faire preuve (pour moi et pour eux) de bonnes manières (savoir-vivre, politesse, respect), de bienveillance et de gentillesse à l'égard de chacun. »</p> | <p>Le discours de Sofia traduit, d'après nous, une volonté de bienveillance dans un cadre exigeant tant dans les apprentissages que dans le comportement. En effet, elle dit « attendre le meilleur » de ses élèves et évoque ensuite les règles de vie qui permettent de poser un cadre respectueux et bienveillant. Nous notons également que, pour elle, ces règles s'appliquent à tous les membres (élèves comme enseignants).</p> |
| <p>L'élève comme individu singulier</p> <p>Rapport au savoir et à l'évaluation</p> | <p>Hannah</p> | <p>« Je pense qu'il faut considérer chaque élève comme unique, avec des besoins particuliers, et traiter tous les élèves comme méritant de savoir ce que l'on attend d'eux et comment cela sera mesuré, tout en leur présentant de multiples façons de nous montrer leurs apprentissages. Considérer également les élèves comme capables d'identifier leurs propres besoins et de</p> | <p>Les notions abordées par Hannah nous semblent intéressantes dans le sens où elle développe l'idée d'un élève étant avant tout un individu singulier qu'il s'agit de considérer comme tel. De fait, ces individus présentent des besoins individuels auxquels il convient de répondre (en lien avec la définition de la bienveillance de Gausse, 2013). Ce point de vue</p> |

| | | | |
|---|--------|--|---|
| Identifier les besoins et y répondre | | les prendre en considération au sein d'une communauté. » | conduit également l'enseignant à voir l'enfant comme étant intégré dans le processus d'apprentissage et les modalités d'apprentissage et d'évaluation sont donc clairement explicitées. Hannah reste centrée sur l'évaluation (attentes et mesures). Finalement, nous trouvons intéressante la notion de « communauté » qui est directement liée à la définition de bienveillance de Perrotin (2010), dans l'idée d'implication des sujets, mais aussi de celle de la CNIRE (2014) qui cite elle aussi la notion de « communauté ». |
| Attitude chaleureuse Cadre / Exigence Bonheur | Andrea | « La bienveillance en classe consiste à être chaleureux mais ferme. On peut faire des câlins aux élèves, les valoriser et les complimenter tout en ayant des exigences. Je pense que la bienveillance permet aux enfants de se sentir valorisés et heureux dans la classe. » | Pour Andrea, la bienveillance est traduite en une attitude « chaleureuse » qui n'exclut pas de poser un cadre et d'être exigeant (idée de « fermeté »). Nous notons que, pour elle, la bienveillance serait une condition préalable au bien-être (bonheur) des élèves. |
| Communication verbale Respect Bonheur | Liam | « Je pense qu'il est essentiel de parler avec amour et respect aux élèves. C'est grâce à cela qu'on pourra prendre soin d'eux pour qu'ils soient heureux à l'école » | Nous trouvons intéressant le fait que Liam développe la notion de bienveillance au travers de la communication verbale qu'elle induit. Nous notons également la présence, dans son discours, de la notion de « respect » qu'elle sous-tend et qui a déjà été évoquée précédemment. Enfin, comme pour Andrea, la bienveillance permettrait de favoriser le sentiment de bonheur des élèves à l'école. Notons la mention du « care » (prendre soin) et celle de l'amour. |

| | | | |
|---|------------------|---|--|
| <p>Attention / « Prendre au sérieux »</p> <p>Confiance</p> <p>Bien-être</p> | <p>Sebastian</p> | <p>« Pour moi, c'est prêter attention aux élèves, de les prendre au sérieux. Par exemple, ne pas minimiser quand ils ne se sentent pas bien ou qu'ils nous confient leurs problèmes. C'est en faisant attention à eux qu'ils auront confiance en nous et qu'ils pourront se sentir bien à l'école »</p> | <p>Pour Sebastian, la bienveillance se traduit par l'« attention » portée aux élèves, à la considération qu'il leur porte en tant qu'enfants singuliers. L'exemple proposé nous semble pertinent et intéressant puisqu'il montre l'importance de la parole de l'enfant. Le lien entre attention, développement de la relation de « confiance » et « bien-être » à l'école nous semble également intéressant puisqu'il permet de mettre en exergue des conditions concrètes de mise en œuvre de la bienveillance. Notons l'idée de « prendre au sérieux » l'élève, jamais évoquée auparavant.</p> |
| <p>Connaissance et reconnaissance de l'individu singulier</p> <p>Attention / Respect</p> <p>Bien-être</p> | <p>Lucy</p> | <p>« Cela signifie qu'il faut connaître et reconnaître chaque enfant, s'adapter à leurs besoins. Ce sont des enfants qui, comme les adultes méritent toute notre attention et respect. Je pense qu'un enfant doit avant tout se sentir bien pour pouvoir apprendre. »</p> | <p>Ce discours se rapproche directement de la définition de la bienveillance par la « connaissance » et la « reconnaissance » de l'individu (Reto, 2018). La prise en compte des « besoins » représente une autre composante de la définition de la bienveillance. Nous trouvons la comparaison de l'enfant qui mériterait autant d'« attention » et de « respect » qu'un adulte très intéressante. Cette idée n'a été évoquée par aucun autre répondant. Il en est de même pour l'idée que le « bien-être » est une condition préalable à l'apprentissage qui nous semble tout à fait pertinente.</p> |

Annexe 6 : « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants français

| Thème 4 : « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants français | | | | |
|---|-----------|---|--|-----------------------|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires | Commentaires généraux |
| Adaptation | Louise | « Oui je pense être bienveillante car j'adapte le plus possible pour mes élèves selon leurs compétences et leur caractère » | <p>Pour Louise, sa bienveillance s’exprime 1. au travers de l’adaptation qu’elle met en œuvre pour chaque élève. Nous pensons que cela sous-tend la prise en compte des besoins de chacun mais aussi la compétence réflexive pour adapter les apprentissages.</p> <p>2. Elle dit s’adapter au caractère des élèves. Elle introduit ici une idée nouvelle dans la relation pédagogique : tenir compte du caractère de l’enfant. Défini comme l’« Ensemble des traits psychiques et moraux qui composent la personnalité d'un individu. » (CNRTL, 2023) le caractère spécifie le sujet comme singulier. Ainsi pour Louise, il s’agit de considérer chacun de manière singulière, avec un versant psychique et moral qu’il convient de prendre en compte. Louise introduit donc aussi une représentation de l’élève comme digne de respect dans sa singularité. Son discours est particulier, car il dépasse l’idée</p> | |

| | | | | |
|----------------|-------|---|---|---|
| | | | habituelle de prendre en compte les besoins : là c'est de la personne elle-même dont il s'agit de tenir compte. | |
| Accompagnement | Alice | « Oui, je pense être bienveillante. Je fais de mon mieux pour mettre en pratique ce que j'ai développé précédemment : mettre en œuvre tous les moyens dont je dispose pour accompagner et faire progresser mes élèves mais aussi adopter une posture compréhensive face à leurs attitudes ou besoins » | <p>1. Alice mentionne ici le fait de faire progresser les élèves. Notons qu'elle introduit ici la notion d'accompagnement, qui suggère l'idée d'être « protecteur, guide » (CNRTL, 2023). Ainsi l'enseignant bienveillant guide l'élève et le protège.</p> <p>2. Nous notons également, dans le propos d'Alice, qu'elle traduit sa bienveillance au travers de sa posture professionnelle. Elle dit être bienveillante en développant une posture compréhensive qui lui permet de comprendre et de prendre en compte les attitudes et les besoins de ses élèves. Ici aussi, elle dépasse la simple question de la prise en compte des besoins, pour l'élargir à celle des attitudes, entendu comme « Disposition d'esprit (...) qui porte à agir de telle ou telle manière » (CNRTL, 2023). Cela suggère qu'elle tente de comprendre la cause d'un comportement ou d'une action. Elle aussi s'intéresse et respecte ce qui relève de la vie interne du sujet.</p> | La question de l'apprentissage et du progrès est récurrente dans le propos des enseignants. Nous pensons que ces deux notions sont étroitement liées à la bienveillance puisque celle-ci permet de réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage. |

| | | | | |
|--|--------|---|--|--|
| Echanges avec les collègues / Prise de recul quant à la pratique professionnelle | Sylvie | « Je le pense. Les échanges avec mon ATSEM permettent de remettre en perspective certaines pratiques et attentes. J'aime prendre du recul sur mon vécu de classe. Avoir un regard extérieur de l'ATSEM est une chance. Les échanges avec elle ou avec les collègues me permettent de faire évoluer mes pratiques. » | Sylvie détaille un point de vue qui nous semble intéressant. En effet, elle nous explique faire évoluer la pratique professionnelle qu'elle peut avoir en lien avec les élèves, avec ses collègues. | Nous avons vu précédemment que les échanges entre collègues, la pratique réflexive qui y est associée, favorisent le bien-être des enseignants. Nous pensons que ces échanges permettent également de faire évoluer les pratiques positivement puisqu'ils nécessitent une réflexion, la prise en compte d'un regard extérieur et donc la remise en question des pratiques de l'enseignant. |
| Considération / Acceptation | Marie | « Je pense être bienveillante. J'essaie, du moins, de considérer les enfants et de les accepter avec leurs différences, leurs difficultés et leurs besoins ». | Marie considère les élèves, d'ailleurs elle parle d'enfants, c'est-à-dire qu'elle les envisage dans leur globalité. La considération inclut une idée d'estime, ce qui sous-entend une représentation positive des élèves. L'enseignant bienveillant leur accorde du respect. Enfin, Marie, comme Louise et Alice dépasse la simple question des besoins, pour l'élargir à celle des différences et des difficultés. Elle | |

| | | | | |
|--|---------|---|--|--|
| | | | <p>ne va cependant pas aussi loin que Louise, elle ne met pas en avant la vie psychique intérieure des enfants. Notons aussi qu'il s'agit d'une acceptation, elle n'évoque pas la prise en compte de ces aspects.</p> <p>La considération des élèves tient une place centrale dans la définition de la bienveillance. En effet, en les considérant en tant qu'individus, l'enseignant serait davantage enclin à prendre en compte leurs besoins et à adapter ses pratiques en fonction des difficultés rencontrées. De fait, la bienveillance permettrait de favoriser une relation positive où chaque acteur occupe une place privilégiée et est inclus dans le processus éducatif.</p> | |
| Difficultés de mise en œuvre de la bienveillance | Camille | <p>« Je pense être bienveillante autant que je le peux même si le contexte de classe rend parfois sa mise en œuvre difficile : classes surchargées, élèves en situation de handicap sans accompagnement, comportements difficiles, etc. »</p> | <p>Camille, plutôt que d'insister sur les pratiques bienveillantes qu'elle peut mettre en œuvre, développe les difficultés qu'elle peut rencontrer. Nous constatons que, d'après elle, des éléments extérieurs peuvent freiner la mise en œuvre effective de la bienveillance. Elle pose d'emblée une limite qui renvoie au facteur personnel : « autant que je peux ».</p> | |

| | | | | |
|---|-----------------|---|---|---|
| <p>Expérience</p> <p>Considération</p> <p>Valorisation / Encouragements</p> | <p>Juliette</p> | <p>« Oui, il y a une part de personnel et une part qui s'est enrichie avec l'expérience. Je prends le temps de m'occuper de chaque élève. Ils sont uniques et doivent avoir un accompagnement unique : un mot de bienvenue, des messages quand ils sont absents, leur permettre d'être eux dans le groupe classe, gérer les temps d'expression de chacun, les féliciter, les encourager... »</p> | <p>Nous trouvons intéressant que Juliette exprime la bienveillance sous deux aspects : une part qui serait inhérente à l'individu et une part résultant de l'expérience. La manière dont elle décrit sa pratique nous permet de comprendre que la prise en compte des élèves, la considération qu'elle leur porte, lui permettent de les voir en tant qu'individus « uniques » et que sa bienveillance s'exprime au travers de cette vision. On retrouve l'idée de respecter en eux la personne qu'ils sont : « être eux-mêmes ». C'est une représentation de l'élève comme digne de respect et de considération.</p> | |
| <p>Pratique réflexive</p> | <p>Jeanne</p> | <p>« J'espère, je me remets en question en permanence, je pose des questions, je partage mes interrogations et mes inquiétudes de suite avec les partenaires concernés. Je change de façon de faire régulièrement. »</p> | <p>Jeanne ne décrit pas la manière de mettre en œuvre la bienveillance dans sa pratique professionnelle. Ici nous n'avons pas de représentation de l'élève. Pour elle, la bienveillance se développe au travers d'une pratique réflexive.</p> | <p>Nous pensons que la remise en question des pratiques professionnelles et les échanges avec les partenaires permettent de favoriser les pratiques bienveillantes et l'évolution de celles-ci, mais aussi de d'accroître le bien-être de</p> |

| | | | | |
|---|-------|---|---|--|
| | | | | l'enseignant qui ne se retrouve pas seul face à ses difficultés. |
| <p>Bienveillance nécessaire</p> <p>Confiance</p> | Tania | « Oui je pense l'être. Pour moi, si on n'est pas bienveillant on ne peut pas enseigner. Sans bienveillance les élèves ne seraient pas en confiance , ne pourraient pas progresser . Je fais donc de mon mieux pour réunir ces conditions. » | Pour Tania, il n'y aurait pas d'apprentissage sans bienveillance. Cette dernière serait inhérente et indispensable à l'acte d'enseigner. Nous comprenons, par le biais de son discours, que la bienveillance permettrait de favoriser une relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves et que, ces derniers, en étant en confiance, pourraient progresser. Tania introduit ici la notion de confiance en l'enseignant de la part de l'élève. | |
| <p>Prise en compte des besoins</p> <p>Adaptation</p> <p>Valorisation / Encouragements</p> | Zoé | « Oui je pense l'être, dans le sens où je suis attentive aux besoins de mes élèves et je m' adapte selon leurs besoins du moment. J'essaie de valoriser un maximum leurs progrès même quand ils sont minimes. Ce sont de petites victoires qui, mises bout à bout, permettent l'apprentissage. » | Pour Zoé, la bienveillance s'exprime au travers de la prise en compte des besoins de ses élèves et aux adaptations qu'elle met en œuvre. Ici, la bienveillance ne dépasse pas la question des besoins. Elle introduit un aspect très concret de la relation pédagogique. Nous observons également, dans son discours, une dynamique positive face à l'apprentissage puisqu'elle emploie le terme fort de « victoire » pour parler du progrès de ses élèves. De manière plus latente, ce terme | Comme nous l'avons vu précédemment, la valorisation et les encouragements tiennent une place importante dans une pratique bienveillante. |

| | | | | |
|--|-----------|--|--|---|
| | | | indique peut-être qu'elle mène une sorte de guerre (contre qui ou quoi ?). | |
| Patience Pratique explicite Droit à l'erreur | Christine | « Je pense l'être, oui. Je fais preuve de patience avec eux, je leur explique toujours les attentes de façon explicite et les fais reformuler pour être certaine de leur compréhension et j'insiste beaucoup sur le droit de se tromper , de faire des erreurs sans que cela n'engendre de moqueries de la part des autres ou de sanction de ma part. » | Christine traduit sa bienveillance en termes de gestes professionnels : faire preuve de patience, expliciter ses attentes, vérifier la compréhension de celles-ci par les élèves. La question du droit à l'erreur relève, pour elle, d'un double point de vue : l'absence de sanction de la part de l'enseignant / l'absence de moqueries de la part des élèves. | L'explicitation des attentes nous semble essentielle puisqu'elle permet de donner un sens aux apprentissages et permet aux élèves d'être inclus dans le processus éducatif. Nous notons également la présence du droit à l'erreur, l'absence de moqueries ou de sanctions qui est, comme nous l'avons vu précédemment, primordial pour le développement d'une pratique bienveillante. |
| Difficultés rencontrées Bienveillance comme levier | Nathalie | « Oui, en tout cas j'essaye de l'être. Bien plus ce soit dur quand je suis très fatiguée (la fatigue engendre le manque de patience et il est alors plus difficile de l'être). C'est | 1. Nathalie ne décrit pas la manière dont elle met en œuvre la bienveillance. Elle exprime les difficultés qu'elle peut rencontrer dans la mise en œuvre quotidienne de celle-ci. | |

| | | | | |
|---------------------------------------|--------|--|---|---|
| pour d'autres notions | | <p>acquis pour moi que la bienveillance est un levier pour les progrès de la classe, le climat de classe mais aussi pour la réussite personnelle des élèves. Malheureusement je ne peux l'être tout le temps, c'est parfois difficile et frustrant, notamment dans les situations ressortent de choses que je ne contrôle pas : quand j'ai une classe très chargée, des élèves qui ne sont pas accompagnés par une AESH, etc. La bienveillance ressort également des rapports de mes visites, je pense donc que je le suis ou du moins que je fais mon maximum pour l'être. »</p> | <p>2. Nous notons que, pour elle, la bienveillance est nécessaire (« c'est acquis ») tant pour les apprentissages des élèves que pour le climat scolaire. Elle explique également être parfois « frustrée » lorsqu'elle se trouve en difficulté et qu'elle ne peut pas faire preuve d'autant de bienveillance qu'elle le souhaiterait.</p> <p>4. Elle met en évidence l'absence de contrôle sur les difficultés qu'elle rencontre puisqu'elles résultent de facteurs extérieurs (effectifs de classe, moyens humains).</p> <p>5. Elle confronte également la bienveillance dont elle pense faire preuve à un regard extérieur, ici, la vision de l'inspecteur.</p> <p>6. Enfin, l'emploi de l'expression « je fais mon maximum » traduit une volonté forte de sa part d'être bienveillante.</p> | |
| Expression des émotions / des besoins | Sabine | « Oui, je fais de mon mieux . C'est un thème qui m'est cher. Chaque matin, nous prenons le temps de nous | 1. Sabine exprime une volonté forte d'être bienveillante en lien avec ses capacités : « je fais de mon mieux ». | Sabine développe sa pratique bienveillante en abordant un aspect essentiel de la définition |

| | | | | |
|--|-------------|---|---|---|
| <p>Considération</p> <p>Inclure les élèves</p> | | <p>dire comment nous nous sentons avant de démarrer la journée. Les élèves ont leur mot à dire dans l'organisation des temps de la journée, ils expriment leurs besoins de souffler si besoin, et animent certains temps par exemple. Leur avis, leurs émotions et leurs besoins sont très importants pour moi. »</p> | <p>2. Elle exprime sa bienveillance au travers de gestes professionnels : verbalisation des besoins et des émotions (qu'elle applique tant aux élèves qu'à elle-même par l'emploi du pronom « nous ») ; l'implication des élèves (qui peuvent donner leur avis ou contribuer activement aux apprentissages).</p> | <p>de celle-ci : la prise en compte des besoins des élèves, mais aussi de leurs émotions qui lui permet de considérer ses élèves, c'est à dire leur porter une réelle considération en tant qu'individus.</p> <p>Nous pensons que l'implication des élèves permet de leur montrer qu'ils sont importants, qu'ils sont inclus dans le processus éducatif auquel ils participent.</p> |
| <p>Pratique réflexive</p> <p>Echanges</p> | <p>Lola</p> | <p>« Oui. C'est un sujet auquel je suis particulièrement sensible, d'autant plus depuis que je suis maman et que je vois aussi l'importance de la bienveillance dans le cadre personnel. De nombreuses lectures et échanges avec les partenaires (parents ou collègues) m'accompagnent</p> | <p>Le point de vue de Lola est intéressant car il présente un double aspect personnel et professionnel (en tant que maman / enseignante). Elle exprime ainsi être « sensible » à la bienveillance, c'est-à-dire qu'elle se laisse « toucher » (du point de vue psychologique et émotionnel), qu'elle « réagit », est « impressionnée » (CNRTL) par celle-ci.</p> <p>Nous voyons également que la réflexion de Lola s'étend aux partenaires au sens large,</p> | <p>Nous voyons réapparaître ici l'importance des échanges entre collègues dont nous avons montré précédemment la pertinence dans le cadre de la bienveillance.</p> <p>L'idée de prendre en compte les échanges avec les partenaires (et notamment les parents)</p> |

| | | | | |
|---|---------|--|---|---|
| | | sur le chemin de la bienveillance, nourrissent mes pratiques et me permettent de la développer au sein de ma pratique en classe, au contact des enfants. » | y compris aux parents. Elle explique ainsi que le point de vue de ceux-ci, les échanges qu'elle a avec eux, lui permettent de « nourrir », c'est-à-dire développer ses pratiques de manière constructive. L'emploi du terme « enfants » est un dernier aspect intéressant dans son discours puisqu'il sous-entend de les considérer en tant qu'individus à part entière (en lien avec la définition de la bienveillance de Reto, 2018) et non seulement en tant qu'élèves. | est un point de vue nouveau qui est, d'après nous, pertinent et intéressant puisque ces derniers sont des partenaires privilégiés de la communauté éducative dont le point de vue doit être pris en compte. |
| Difficultés rencontrées Notions liées à la bienveillance Enthousiasme Absence de moqueries / humiliation | Coralie | « Oui, je pense l'être la plupart du temps. Je ne suis pas infaillible et certains élèves sont forts pour me pousser à bout. J'insiste beaucoup sur la solidarité, le droit à l'erreur et l'exigence en fonction de ce dont chacun est capable de faire. J'essaye de communiquer mon enthousiasme aux élèves, qu'ils aiment venir à l'école. Pour une bonne ambiance de classe je suis | 1. Le point de vue de Coralie est intéressant puisqu'il nous montre que la bienveillance trouve ses limites dans les limites de l'individu qui la met en œuvre. Elle décrit ainsi qu'elle n'est pas « infaillible », ce qui sous-entend qu'elle peut rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre de la bienveillance. 2. Elle développe sa pratique bienveillante au travers de gestes professionnels et de notions liées à celle-ci (solidarité, droit à l'erreur, exigence). 3. L'emploi de l'expression « communique mon enthousiasme aux élèves » montre bien qu'elle n'est pas seulement dans une | Coralie insiste sur un point important de la définition de la bienveillance : l'absence de moqueries ou humiliation qui est, d'après nous, une posture professionnelle essentielle à adopter par les enseignants dans le cadre de la bienveillance. |

| | | | | |
|---|---------|---|---|---|
| | | aussi très stricte sur les comportements ou commentaires négatifs. Dans ma classe, les moqueries, l'humiliation ou la critique négative sont interdites. » | dynamique de transmission de connaissances mais aussi dans une idée de favoriser le bien-être des élèves, de leur faire aimer l'école. 4. L'emploi du terme « stricte » nous permet de comprendre la présence de règles, d'une forme d'exigence liée aux comportements des élèves. Cette idée est confirmée lorsqu'elle explique que les attitudes négatives sont « interdites », c'est-à-dire qu'elle les « défend absolument par un impératif d'ordre individuel ou collectif » (CNRTL). | |
| <p>Ouverture à l'autre / Empathie</p> <p>Prendre du recul / Pratique réflexive</p> <p>Bien-être de l'enseignante</p> <p>Posture / Langage</p> | Aurélie | « Je pense être une enseignante bienveillante, ouverte et empathique . Grâce à l'expérience, je sais que les mauvais moments en classe ne durent pas. Il faut parfois prendre du recul avec les élèves difficiles. Malgré un groupe très difficile à vivre pour moi cette année (31 élèves dont trois élèves qui ont un trouble de l'attention avec hyperactivité et un élève | <p>1. Pour Aurélie, la bienveillance serait liée à son ouverture à l'autre et à l'empathie dont elle fait preuve.</p> <p>2. Par le biais de son discours, nous comprenons qu'elle développe une posture professionnelle positive et réflexive (« prendre du recul), conduisant même à une sorte de résilience (« les mauvais moments en classe ne durent pas »).</p> <p>3. Nous trouvons intéressant qu'elle aborde son propre bien-être qu'elle lie à une adaptation de sa part et qui lui permettent de développer des conditions d'enseignement positives (« meilleurs</p> | <p>La notion d'empathie n'a pas été évoquée précédemment or elle nous semble importante puisqu'elle sous-tend une idée semblable à la bienveillance : la capacité de comprendre l'autre, de le considérer et de prendre en compte ses émotions.</p> <p>Nous comprenons, par le discours d'Aurélie, qu'en prenant soin d'elle elle</p> |

| | | | | |
|---|-----------|---|--|---|
| | | relevant du spectre autistique non verbale et sans AESH), je prends soin de moi et je m'adapte pour offrir les meilleures conditions de travail pour moi et mes élèves. La bienveillance est une priorité pour garder une posture et un langage adapté. » | conditions ») pour ses élèves, mais aussi pour elle-même. 4. Nous comprenons finalement sa volonté d'être bienveillante (« priorité ») pour pouvoir adopter une posture professionnelle. | prend soin de ses élèves : le bien-être des enseignants serait alors étroitement lié au bien-être de leurs élèves. |
| Ecoute Vivre ensemble Confiance | Véronique | « Oui je pense l'être, je suis à l'écoute de chacun de mes élèves tout en travaillant sur le collectif . Les élèves doivent pouvoir vivre ensemble sereinement et en confiance au sein du groupe classe. » | 1. Véronique développe une double vision de la bienveillance : elle considère des individus singuliers qu'elle « écoute » (considère ?) tout en prenant en compte l'aspect collectif de la classe. Cette idée est directement reliée au vivre ensemble qu'elle évoque ensuite. | Pour être à l'écoute, il est, d'après nous, indispensable de reconnaître ses élèves, de les considérer et de prendre en compte leurs besoins. La notion de confiance a déjà été évoquée précédemment par d'autres participants et représente un point clé de la mise en œuvre effective de la bienveillance. |

| | | | | |
|---|---------------|--|---|--|
| <p>Respect</p> <p>Prise en compte des besoins</p> | <p>Pierre</p> | <p>« Oui je crois être bienveillant. Je fais en sorte de respecter chacun de mes élèves, de respecter ce qu'ils sont et les besoins qu'ils présentent »</p> | <p>D'après son discours, la notion de respect tient une place centrale dans la pratique de Pierre. Il explique respecter tant les élèves en tant qu'individus (« ce qu'ils sont ») que les besoins qu'ils ont.</p> | <p>Le respect des élèves et de leurs besoins est directement relié à la définition de la bienveillance puisque la prise en compte des besoins est évoquée par plusieurs auteurs. Par le respect des besoins des élèves, nous pouvons également supposer que l'enseignant les prend en compte dans sa pratique et qu'il tente d'y répondre.</p> |
| <p>Relation</p> <p>Posture / « Modèle »</p> <p>Bienveillance ≠ Complaisance</p> | <p>Nadia</p> | <p>« Je pense être bienveillante. J'ai construit cet aspect-là de mon métier à chaque moment de relation avec les élèves. Ça demande une réflexion sur la relation qu'on veut avoir avec les élèves, sur la posture qu'on veut avoir, sur le modèle qu'on veut être. Pour accueillir régulièrement des</p> | <p>1. Nadia explique développer (construire) sa bienveillance au travers des relations qu'elle entretient avec ses élèves. 2. Elle nous soumet également l'idée d'une pratique réflexive qui soumet la posture de l'enseignant à la comparaison avec un « modèle » souhaité par l'enseignant.</p> | <p>1. La pratique réflexive a été évoquée par d'autres enseignants et est, pour nous, essentielle au développement d'une pratique bienveillante. En effet, en réfléchissant à sa pratique (ici, la posture de Nadia), l'enseignant pourra être davantage enclin à se remettre en</p> |

| | | | | |
|-----------|--------|--|--|--|
| | | stagiaires ou des jeunes professeurs, c'est un sujet intéressant de discussion car il y a souvent confusions entre bienveillance et complaisance, manque de cadre clair. » | | question et donc à faire évoluer sa pratique de manière positive, en fonction de la réalité de la classe. 2. L'idée de « modèle » implique que l'enseignant développe une pratique modélisante sur laquelle les élèves pourraient prendre exemple. 3. Enfin, dans son discours, Nadia rappelle que la bienveillance n'est en rien une forme de complaisance, idée que nous avons déjà évoquée précédemment. Ces deux notions sont, pour nous, antinomiques puisque la bienveillance induit une exigence et un cadre clair pour les élèves. |
| Attention | Thomas | « Oui. Je fais attention à mes élèves et à moi-même. Je pense qu'il est important de | Thomas exprime un double aspect de la bienveillance : du point de vue de l'élève, mais aussi de l'enseignant. Son discours | La prise en compte du bien-être (« faire attention ») de |

| | | | | |
|---|-----------------|---|--|--|
| <p>Double aspect de la bienveillance</p> <p>Respect / Justice</p> | | <p>ne pas s'oublier, être bienveillant envers soi-même pour pouvoir l'être avec les élèves. Le respect mutuel et la justice sont mes maitres mots. »</p> | <p>traduit une considération importante du bien-être de l'enseignant, sans toutefois délaisser celui des élèves.</p> <p>Cette idée, va même plus loin puisqu'il explique que, pour être bienveillant avec les élèves, il est essentiel d'être bienveillant envers soi-même et que cela implique également un « respect mutuel ».</p> <p>Il explique enfin qu'il traduit sa bienveillance, au niveau des élèves, par une « justice » (par rapport à quoi ? dans quelles situations ?). Il ne développe cependant pas davantage cette idée, nous n'en saisissons donc pas le sens complet.</p> | <p>l'enseignant, développée précédemment par Aurélie, nous semble primordiale pour favoriser le bien-être des élèves mais aussi celui des enseignants.</p> |
| <p>Bonheur</p> <p>Tirer vers le haut / Progrès</p> <p>Confiance</p> | <p>Brigitte</p> | <p>« Les retours de mes élèves et des parents me font penser que je le suis, oui. Les élèves sont heureux de venir à l'école et les parents me transmettent des commentaires positifs. J'essaie vraiment de tirer chacun vers le haut, que ce soit dans les apprentissages ou dans le comportement. Mon objectif est de faire</p> | <p>1. Brigitte confronte sa bienveillance à un point de vue extérieur (celui des parents et des élèves). Elle décrit d'ailleurs d'abord sa bienveillance de leur point de vue et des commentaires qu'ils lui adressent.</p> <p>2. Elle décrit ensuite sa pratique de son propre point de vue. Elle traduit sa bienveillance en termes de gestes professionnels</p> <p>3. Dans un dernier point de son discours, elle parle de l'idée de permettre à chacun de « trouver sa place » et « être en</p> | <p>Nous retrouvons des aspects déjà évoqués précédemment, notamment l'idée de tirer les élèves vers le haut. Elle aborde celle-ci tant du point de vue des apprentissages que du comportement. L'idée de progrès tient une place centrale dans la définition de la bienveillance</p> |

| | | | | |
|---|-------|---|---|---|
| | | progresser tout le monde et que chacun puisse trouver sa place, être en confiance. » | confiance ». Nous comprenons par là qu'elle considère ses élèves en tant qu'individus singuliers qui agissent au sein d'un groupe. | <p>puisque'il s'agit de considérer chaque élève, ses besoins et de les prendre en compte pour lui permettre de progresser.</p> <p>L'idée de « trouver sa place » et « être en confiance » nous semble être centrale dans le développement d'une pratique bienveillante puisque nous pensons que, si un élève n'est pas en confiance (tant du point de vue physique qu'affectif), il ne sera pas en mesure d'apprendre et de progresser.</p> |
| <p>Temps individuel</p> <p>Adaptation</p> <p>Lien avec les familles</p> | Fanny | « Je fais tout pour l'être au maximum. J'accueille chaque élève le matin individuellement pour comprendre son état d'esprit et faciliter la transition famille – école. Ce moment | <p>Nous trouvons, dans le discours de Fanny, une volonté forte d'être bienveillance (emploi de l'adjectif « maximum »).</p> <p>Elle traduit sa bienveillance en termes d'attention portée aux élèves et explique que celle-ci a un impact sur sa posture : elle</p> | Le temps « privilégié », individuel, accordé aux élèves nous semble une piste intéressante de mise en œuvre effective de la bienveillance. En effet, nous pensons que, par le |

| | | | | |
|--|----------------|---|---|--|
| | | <p>privilegié avec chacun me permet de commencer la journée de manière positive. Ça me permet de m'adapter et de réajuster certaines choses dès le début de la journée. Je reçois rapidement les familles en début d'année pour comprendre et les connaître »</p> | <p>lui permet de s'adapter, de « réajuster ». Nous comprenons ici la dynamique réflexive dans laquelle se trouve Fanny. Sa pratique n'est pas figée et s'adapte aux besoins de ses élèves, au quotidien, en fonction de la réalité du vécu scolaire.</p> | <p>biais de ce moment, l'enseignant montre à l'élève qu'il est considéré et inclus au sein de la relation pédagogique. Ce temps individuel permettrait également de mieux comprendre les élèves et leurs besoins tout en favorisant une relation positive entre l'élève et l'enseignant.</p> |
| <p>Justice Confiance</p> | <p>Astride</p> | <p>« Oui je pense être bienveillante avec mes élèves. L'idée de justice est très importante pour moi. Mes élèves savent que je suis juste et ma relation avec eux est donc une relation de confiance et de qualité. »</p> | <p>Pour Astride, la bienveillance passe par la notion de justice, évoquée précédemment par Thomas. Astride développe davantage cette idée en expliquant que cette justice lui permet de développer une relation « de confiance et de qualité » avec ses élèves.</p> | <p>La notion de justice est, d'après nous, essentielle pour le développement d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant.</p> |
| <p>Difficultés rencontrées Communication</p> | <p>Sophie</p> | <p>« Je l'espère. En tout cas, je fais le maximum pour l'être. Même s'il est parfois difficile d'être bienveillant à chaque instant, nous ne sommes pas de super héros et nous avons</p> | <p>Sophie évoque elle aussi une volonté forte d'être bienveillante (« maximum »). Elle explicite davantage les difficultés qu'elle rencontre que sa pratique bienveillante. Nous comprenons ainsi que la bienveillance peut avoir des limites,</p> | <p>Nous trouvons intéressant que Sophie reconnaisse ses faiblesses et évoque son ressenti avec les élèves. Nous pensons que cette communication</p> |

| | | | | |
|--|----------------|--|---|---|
| | | <p>aussi nos faiblesses. J'explique aussi aux élèves que je ne suis pas infaillible, que j'ai aussi des journées plus difficiles que d'autres, qu'ils me poussent parfois à bout. Communiquer avec eux sur ces moments où je peux être moins bienveillante leur montre que personne n'est infaillible. »</p> | <p>notamment celles de l'enseignant qui la met en œuvre et qui peut avoir des « faiblesses », qui n'est pas « infaillible ». Nous retenons également l'importance de la communication avec les élèves : elle s'expose, en tant qu'individu, à ses élèves. Elle ne leur cache pas ses émotions.</p> | <p>ouverte et explicite permet aux élèves de comprendre que tout le monde (y compris les enseignants) a des émotions, des sensibilités propres et qu'il est normal de ne pas être « infaillible ». Cette posture de l'enseignante nous semble d'autant plus intéressante qu'elle pourrait permettre aux élèves de développer leurs compétences socio-émotionnelles et relationnelles.</p> |
| <p>Ecoute</p> <p>Encouragements</p> <p>Difficultés rencontrées</p> | <p>Josiane</p> | <p>« Oui, je m'efforce d'être à l'écoute de mes élèves et de les encourager. Mais il peut m'arriver d'être fatiguée et exaspérée par certains et dans ce cas, la bienveillance fait un pas en arrière. Il faut aussi poser des limites et</p> | <p>1. Pour Josiane, la pratique bienveillante passe par l'écoute et les encouragements qu'elle offre aux élèves.</p> <p>2. Elle évoque elle aussi les difficultés qu'elle peut rencontrer et relie ces difficultés à des facteurs inhérents à sa personne (fatigue, exaspération). En ce sens la bienveillance ne serait pas toujours applicable.</p> | <p>Nous pouvons penser que l'écoute sous-entend également la connaissance et la reconnaissance des élèves (définition de la bienveillance par Reto, 2018), mais aussi la prise en compte de leurs</p> |

| | | | | |
|--|-------------|--|--|---|
| <p>Bien-être / besoins de l'enseignant</p> | | <p>respecter nos besoins aussi. »</p> | <p>3. Josiane évoque enfin un dernier aspect intéressant et pertinent : la prise en compte du bien-être de l'enseignant et le respect de ses besoins à lui aussi. Ainsi, nous comprenons que la bienveillance serait confrontée voire en contradiction avec les besoins de l'enseignant.</p> | <p>besoins et la considération de leur personne en tant qu'individus à part entière (et non pas seulement en tant qu'élèves). Les difficultés évoquées par Josiane montrent à nouveau que la bienveillance peut trouver ses limites lors de sa mise en œuvre effective et que la seule volonté d'être bienveillant peut ne pas être suffisante. Nous pensons que cette bienveillance de l'enseignant envers lui-même est essentiel pour pouvoir accroître, ensuite, la bienveillance envers ses élèves.</p> |
| <p>Notions liées à la bienveillance</p> | <p>Rose</p> | <p>« Oui, j'essaie de respecter les principes qui sont, pour moi, la base d'une bonne relation avec mes élèves :</p> | <p>1. La pratique de Rose repose sur plusieurs notions liées à la bienveillance (notamment le respect et le fait de favoriser l'autonomie des élèves, qui sont intrinsèquement liées à</p> | <p>Le lien créé avec les élèves nous semble important dans la mise en œuvre effective de la</p> |

| | | | | |
|--------------------------------------|------------|---|---|--|
| Lien avec les élèves | | respect, équité, autonomisation... Et surtout, j'aime créer un lien avec mes élèves, les voir évoluer et grandir. » | la définition de celle-ci). Elle explique que ces notions constituent des « principes », c'est-à-dire une « norme constituant une référence fondée sur des considérations théoriques, des valeurs sur lesquelles il convient de régler une action ou sa conduite » (CNRTL). 2. Par l'emploi de l'adjectif « bonne » (qui est toutefois subjectif), nous comprenons que les relations développées avec ses élèves sont positives, notamment grâce aux notions citées précédemment. 3. Nous comprenons enfin que les relations positives développées avec ses élèves lui permettent de ressentir une émotion positive, qu'elle « aime » cela. | bienveillance puisque, en créant du lien, les élèves pourront être davantage en confiance, à condition que ce lien soit positif. Nous comprenons également par-là que Rose, par le lien créé, pourra considérer ses élèves, comprendre et prendre en compte leurs besoins. Nous retrouvons enfin l'idée d'évolution évoquée par d'autres enseignants et qui, pour nous, sous-entend l'accompagnement de l'enseignant pour permettre aux élèves de « grandir » et progresser. |
| Accompagnement Autonomisation | Bernadette | « Je le pense oui, j'espère l'être le plus possible. Je fais de mon mieux pour les accompagner, les faire grandir et les rendre | D'après Bernadette, la pratique bienveillante se rapproche d'un accompagnement, d'une autonomisation des élèves. Par l'emploi des termes « les faire grandir », nous comprenons qu'elle | |

| | | | | |
|--|--------|---|---|--|
| Relation Bonheur | | autonomes. J'essaye aussi de développer la meilleure relation possible avec mes élèves qui font leurs premiers pas à l'école, de rendre les moments en classe agréables et source de bonheur pour eux, qu'ils viennent avec le sourire. » | aborde ici tous les aspects des enfants / individus singuliers dont elle a la charge (et non pas seulement l'aspect « élève »). Elle traduit elle aussi une volonté d'être bienveillante : « je fais de mon mieux ». La notion de relation semble également être centrale dans sa pratique. En effet, nous comprenons par ses propos que la relation qu'elle entretient avec ses élèves impacte le climat de classe et que celui-ci impacte à son tour le bien-être des élèves à l'école. | |
| Bien-être et lien avec les performances scolaires / les apprentissages | Marine | « Oui, je suis persuadée qu'un enfant qui est bien dans sa classe et avec les autres va être plus performant dans ses apprentissages, qu'il pourra mieux apprendre et progresser. Je fais donc tout mon possible pour favoriser leur bien-être à l'école. » | 1. La notion de bien-être semble être primordiale dans la pratique de Marine, elle est « persuadée » de son importance. En effet, d'après ses propos, nous comprenons que, pour elle, le bien-être des élèves permettrait à ces derniers d'être « plus performants », d'apprendre et de progresser. 2. Elle évoque elle aussi une volonté profonde d'être bienveillante à laquelle elle ajoute la notion de bien-être : « je fais donc tout mon possible ». | Cette idée nous semble intéressante dans le sens où nous pensons qu'un enfant qui se sent bien dans le milieu scolaire, qui bénéficie d'un climat positif et sécurisant sera davantage enclin à être disponible pour les apprentissages scolaires. |
| Adaptation / différenciation | Aurore | « Oui, parce que je m'efforce d'adapter mes situations | 1. Pour Aurore, la bienveillance se traduit au travers de gestes professionnels, ici, la | Le lien qu'émet Aurore entre les notions |

| | | | | |
|---|-------------|--|--|---|
| <p>Ambiance de classe</p> <p>Bien-être</p> | | <p>d'apprentissage pour que chaque enfant puisse réussir une partie, parce que mon comportement et mes règles de vie sont dans l'optique de les faire grandir dans une ambiance sereine. Le bien-être de mes élèves est une priorité pour moi. »</p> | <p>différenciation pédagogique qui permet à chacun de réussir.</p> <p>2. Elle cite également la présence de « règles de vie » qui, ajoutées à ses gestes professionnels, permettraient de poser un cadre serein et sécurisant.</p> <p>3. Elle évoque elle aussi une forte volonté d'être bienveillante (« priorité ») qui est ici reliée à la prise en compte du bien-être des élèves.</p> | <p>évoquées et le bien-être des élèves nous semble intéressant puisque nous pensons que la réussite de chacun et le climat de classe contribuent au bien-être des élèves.</p> |
| <p>Progrès</p> <p>Stimuler l'intérêt</p> <p>Encouragements / Valorisation</p> | <p>Aude</p> | <p>« Oui, je pense. Je fais en sorte de permettre à chacun de progresser et de proposer des séances qui stimulent leur intérêt. Je les encourage beaucoup et valorise chaque réussite. »</p> | <p>Aude évoque elle aussi l'idée de permettre à chacun de progresser et donc la nécessaire différenciation pédagogique sous-jacente.</p> <p>Les notions de valorisation et d'encouragement sont très présentes (« je les encourage beaucoup », « valorise chaque réussite »).</p> | <p>L'idée de stimuler l'intérêt des élèves nous semble intéressant dans le sens où nous pensons que les élèves seront davantage motivés et enclins à travailler / fournir des efforts s'ils trouvent de l'intérêt dans les activités proposées, s'ils trouvent le sens de ce qu'ils font.</p> <p>Les notions de valorisation et d'encouragement sont, comme nous l'avons vu précédemment,</p> |

| | | | | |
|-------------------|--------|--|--|---|
| | | | | directement reliées à la bienveillance. |
| Place de l'erreur | Marion | « Je l'espère. En tout cas dans ma classe la place de l'erreur est importante, je ne pense pas que mes élèves aient peur de se tromper. Je souhaite que chacun respecte l'autre et me respecte comme moi je les respecte. Je suis là pour les aider à grandir. » | <p>1. Marion développe dans un premier temps l'importance du droit à l'erreur qu'elle confronte à la perception qu'elle a du ressenti de ses élèves.</p> <p>2. La notion de respect est évoquée ici en tant que « souhait » (résultant donc d'une volonté). Nous relevons un aspect important dans le discours de Marion : le respect doit être partagé par tous et doit tant être exprimé envers les élèves qu'envers les enseignants. Il doit pouvoir s'exprimer dans la relation à chaque individu.</p> <p>3. Enfin, Marion évoque elle aussi l'idée d'aider les élèves à « grandir ». Par cette idée, nous comprenons que l'individu doit être considéré dans son entièreté et non pas seulement sous la facette de l'élève.</p> | <p>Nous avons vu, dans un chapitre précédent, que le droit à l'erreur est central dans une pratique bienveillante puisqu'il permet aux élèves d'apprendre et de progresser dans un cadre serein et sécurisant, en réduisant la « peur de se tromper ».</p> <p>La notion de respect est, comme nous l'avons déjà vu, directement liée à la bienveillance et est essentielle à la mise en œuvre efficiente de celle-ci.</p> |

Annexe 7 : « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants de San Diego

| Thème 4 : « Pensez-vous être bienveillant ? Pourquoi ? » - Enseignants de San Diego | | | | |
|---|-----------|---|--|--|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires | Commentaires généraux |
| <p>Epanouissement</p> <p>Sérénité / sentiment de sécurité</p> <p>Absence de jugement</p> <p>Bien-être</p> | Abigail | « Je l'espère car je pense que c'est une qualité nécessaire pour créer un bon environnement dans lequel l'élève peut s'épanouir et grandir. J'essaie de créer un climat de classe serein où chacun peut se sentir en sécurité, libre d'exprimer ses sentiments sans peur du jugement. Pour moi, le bien-être de mes élèves est essentiel. Je pense qu'un enfant ne peut être disponible pour apprendre que s'il se sent bien. » | <p>1. Pour Abigail, la bienveillance est une qualité (et serait donc inhérente à l'individu qui la met en œuvre) qui favorise un climat scolaire positif.</p> <p>2. La notion d'épanouissement, liée à celle de « grandir » est intéressante puisqu'elle sous-entend tant un épanouissement scolaire (académique) que personnel.</p> <p>3. Nous relevons également l'emploi du terme « libre » qui nous semble très pertinent et adapté à la notion de bienveillance. En effet, d'après le CNRTL, cela signifie « Qui n'est pas soumis à une ou plusieurs contraintes externes », « Qui n'est pas soumis à la puissance contraignante d'autrui ». De fait, un enseignant bienveillant serait celui qui ne contraint pas l'élève, qui n'exerce pas de pression sur l'élève.</p> | <p>1. La notion de sécurité nous semble également essentielle puisque la sécurité physique et affective est, comme nous l'avons vu précédemment, essentielle au bien-être des élèves. Ainsi, puisque l'élève se sent en sécurité et en l'absence de jugement, il sera davantage enclin à exprimer ses besoins et ses émotions.</p> <p>2. Le dernier point abordé par Abigail nous semble</p> |

| | | | | |
|--|--------|--|---|---|
| | | | | essentiel. En effet, nous pensons que, dans une démarche bienveillante, le bien-être des élèves doit être omniprésent. De fait, un enfant qui ne se sent pas en sécurité, qui n'est pas serein, qui ne se sent pas bien dans son milieu scolaire, ne sera pas disponible pour les apprentissages. |
| Montrer « l'exemple » Droit à l'erreur Attention Respect | Olivia | « En toute humilité, je le pense. J'essaie souvent d'enseigner par l'exemple, en montrant aux élèves. J'essaie de leur montrer comment se comporter, comment se contrôler, comment traiter les autres, donner une seconde chance lorsque les élèves ont du mal à respecter les règles pour leur montrer que tout le monde a le droit à l'erreur mais qu'il faut saisir cette chance pour faire mieux. Je | 1. Olivia exprime sa bienveillance au travers de « l'exemple » qu'elle souhaite être pour ses élèves. 2. Le droit à l'erreur développé par Olivia nous semble intéressant puisqu'elle n'aborde pas seulement l'aspect scolaire mais se situe aussi au niveau de leur comportement. | 1. Le discours d'Olivia se rapproche directement de la définition du <i>care</i> par Noddings (1984). En effet, nous retrouvons dans sa pratique la notion de |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|---|
| <p>Bonheur</p> | | <p>leur parle souvent en privé. Je fais attention à leur parler d'une manière respectueuse mais claire. J'essaie de rendre mes cours amusants et attrayants pour eux, pour qu'ils se sentent heureux de venir à l'école. »</p> | <p>3. Nous relevons également une attention particulière portée à chaque élève (leur parler « en privé »).</p> <p>4. La notion de respect est exprimée ici de l'enseignant vers les élèves. Olivia ne développe pas d'idée de réciprocité dans celle-ci.</p> | <p>« modeling » (montrer l'exemple par le biais d'actes et de paroles professionnelles), le dialogue (qu'Olivia semble favoriser par des moments de dialogue « en privé » mais aussi dans la possibilité, pour les élèves, de prendre des décisions : « il faut saisir cette chance pour faire mieux »).</p> <p>2. L'idée d'attrait aux apprentissages est, pour nous, directement lié à la considération apportée aux élèves et peut favoriser l'apprentissage. En effet, un élève qui trouve de l'attrait</p> |
|----------------|--|--|--|---|

| | | | | |
|--------------------|-------|--|--|--|
| | | | | <p>dans ce qu'il apprend, qui y trouve du sens, sera plus enclin à fournir des efforts et sera davantage motivé.</p> <p>3. Enfin, l'idée de bonheur est pour nous essentielle et directement reliée à la bienveillance. En effet, la mise en œuvre effective de la bienveillance favoriserait le bien-être des élèves et, de facto, leur bonheur général. Il reste que la notion de bonheur est bien complexe à définir.</p> |
| Remise en question | Sofia | « Oui, je fais de mon mieux chaque jour pour être bienveillante. Je fais le choix de me remettre en question chaque jour pour faire évoluer ma pratique, pour m'améliorer. Je m'efforce aussi de | <p>1. La bienveillance de Sofia est exprimée comme résultant d'une volonté (« je fais de mon mieux »).</p> <p>1. La remise en question qu'exprime Sofia nous semble intéressante dans le sens où</p> | <p>La remise en question de l'enseignant et la pratique réflexive qui en découle nous</p> |

| | | | | |
|--|---------------|--|--|---|
| <p>Montrer l'exemple</p> <p>Bienveillance réciproque</p> <p>Exigence</p> | | <p>montrer l'exemple. Je ne peux pas demander aux élèves d'être bienveillants entre eux si je ne le suis pas envers eux-mêmes. Je pense qu'il est important d'avoir la même exigence envers soi-même qu'envers les autres. La bienveillance doit être développée envers tout le monde. J'attends donc que chacun fasse de son mieux, moi y compris.»</p> | <p>elle permet à l'enseignant de développer une posture de praticien réflexif, en quête d'évolution et de progrès.</p> <p>2. Elle développe sa pratique en lien avec l'idée selon laquelle l'enseignant devrait être un « modèle » pour les élèves. L'enseignant sert ici de « modèle » pour ensuite faire pratiquer la bienveillance par les élèves.</p> <p>3. L'idée d'une bienveillance réciproque nous semble très pertinente puisqu'elle se développe au sein d'une relation et ne peut donc pas être unilatérale.</p> <p>4. La notion d'exigence est centrale dans la définition de la bienveillance mais Sofia l'aborde ici tant envers les élèves qu'envers elle-même.</p> | <p>semble essentielle pour que l'enseignant puisse améliorer sa pratique. De fait, la bienveillance n'est pas acquise et doit être confrontée aux besoins et ressentis des élèves et de l'enseignant.</p> |
| <p>Vision positive de l'élève</p> <p>Prise en compte des besoins</p> | <p>Hannah</p> | <p>« J'ai la volonté de l'être. Je vois mes élèves comme de bons élèves, ça veut dire que j'essaie toujours de voir le meilleur en chacun d'eux. Je m'efforce d'apprendre à soutenir mes élèves en fonction de leurs besoins, pour leur permettre de prendre les bonnes décisions pour leurs apprentissages. Ils savent que je suis là pour les</p> | <p>1. Hannah exprime sa bienveillance comme résultant d'une volonté. Elle y associe une vision positive de l'élève : « bons élèves », « voir le meilleur en chacun d'eux ».</p> <p>2. Sa bienveillance s'exprime au travers de gestes professionnels : soutenir les élèves, prendre en compte leurs besoins,</p> | <p>1. Les notions d'épanouissement et de bonheur correspond, dans le discours d'Hannah, à l'idée de permettre à chacun de « se sentir bien et trouver sa place ».</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>Respect réciproque</p> <p>Bien-être</p> | | <p>accompagner. Je veux les amener à résoudre les problèmes et non à les créer. Je fais preuve de respect envers chacun et je les amène à, eux aussi, faire preuve de respect. Le respect des uns envers les autres, que ce soit entre camarades ou envers moi, est essentiel d'après moi pour que chacun puisse se sentir bien et trouver sa place. »</p> | <p>guider leurs actions et décisions, les accompagner.</p> <p>3. Nous relevons également l'emploi de l'adjectif « bonnes » pour qualifier les décisions prises par les élèves, sous l'impact de l'enseignant. Nous notons que cet adjectif renvoie à une notion subjective.</p> <p>4. Elle aborde enfin la notion de respect qui est considérée ici d'un point de vue réciproque et qui, d'après elle, permettrait de favoriser le bien-être des élèves mais aussi de développer leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire (« trouver sa place »).</p> | <p>Cette idée se rapproche directement de la « confirmation » de Noddings (1984). En effet, elle voit et affirme ce qui chez chacun en fait de bons élèves.</p> <p>2. La prise de décision par les élèves est également centrale et importante. En effet, il nous semble pertinent de permettre aux élèves de faire des choix (qu'ils soient académiques ou comportementaux) puisque, dans une démarche bienveillante, il s'agit d'accompagner les</p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|--------|--|--|--|
| | | | | individus de manière globale et non pas seulement sur l'aspect scolaire, de les rendre autonomes sur tous les aspects de leur vie. |
| <p>Fermeté / cadre</p> <p>Relations chaleureuses</p> <p>Justice</p> <p>Respect</p> <p>Valorisation</p> <p>Sécurité</p> <p>Bonheur</p> | Andrea | « Oui, je pense l'être. Je suis souvent décrite comme étant les 3 F : ferme, amicale et juste [en anglais : « firm, friendly and fair »]. Je fais toujours en sorte d'avoir des relations chaleureuses avec mes élèves tout en posant un cadre respectueux et juste. J'insiste aussi beaucoup sur la valorisation de chacun pour que tous mes élèves puissent se sentir heureux et en sécurité dans ma classe. » | <p>1. L'aspect relationnel transparait dans le discours d'Andrea. En effet, nous comprenons qu'elle pose un cadre (idée de « fermeté ») mais déclare également être juste et amicale (ce qui sous-entend une attitude plus familière, plus proche).</p> <p>2. Nous comprenons également l'importance de la valorisation puisque, d'après elle, celle-ci contribue au sentiment de bonheur et de sécurité des élèves.</p> | <p>1. Nous constatons, par le discours d'Andrea, que des relations chaleureuses ne sont pas incompatibles avec la fermeté et le respect. Cette idée rejoint directement notre point de vue : la bienveillance n'est en rien liée à la complaisance.</p> <p>2. Nous pensons que le cadre posé par Andrea, la notion de respect, de justice,</p> |

| | | | | |
|---|------|--|---|--|
| | | | | <p>mais aussi la valorisation des élèves sont tant de notions qui contribuent au développement du bien-être des élèves. De fait, ce cadre permet d'offrir aux élèves une sécurité tant physique qu'affective et donc de pouvoir s'épanouir pleinement.</p> |
| <p>Respect</p> <p>Vocabulaire positif</p> <p>Valorisation / encouragements</p> <p>Confiance</p> | Liam | <p>« Oui, je pense. J'enseigne de manière logique et respectueuse. Je fais attention au vocabulaire que j'emploie, j'essaie de faire en sorte qu'il soit toujours positif, valorisant et encourageant. Pour moi, la relation avec mes élèves doit être basée sur la confiance et le respect réciproque. Chacun doit se sentir bien et respecté pour pouvoir apprendre. »</p> | <p>1. Pour Liam, sa bienveillance s'exprime avant tout par sa posture professionnelle et par le vocabulaire positif, valorisant et encourageant employé.</p> <p>2. Il aborde les notions de respect et de confiance dans un cadre de réciprocité. En y ajoutant la notion de bien-être, il explique que ces notions sont essentielles (accentué par l'emploi du terme « doit », injonctif) pour permettre aux élèves d'apprendre.</p> | <p>Les notions de confiance et de respect sont déterminantes dans une démarche bienveillante. En effet, nous pensons qu'elles contribuent à favoriser tant le bien-être des élèves</p> |

| | | | | |
|-------------------------|-----------|---|---|-------------------------------|
| Respect réciproque | | | | que celui des enseignants. |
| Bien-être | | | | |
| Attention / écoute | Sebastian | « Je pense, j'essaye de l'être au maximum. J'accorde de l'attention à tous mes élèves. Je fais en sorte que la relation que je développe avec eux soit positive pour qu'ils se sentent en confiance et en sécurité avec moi. Je pense que c'est très important de les respecter et qu'ils me respectent pour qu'ils puissent apprendre sereinement en sachant qu'ils sont écoutés et pris au sérieux. Cela passe aussi forcément par la valorisation et par le fait de porter un discours positif sur chacun. Je fais de mon mieux pour que chacun se sente bien. » | 1. Pour Sebastian, la bienveillance résulte d'une volonté forte (« au maximum », « je fais de mon mieux »). 2. Nous constatons que, pour lui aussi, la bienveillance s'exprime au travers de la relation positive qu'il entretient avec ses élèves. Il explique ainsi que les notions de confiance, de sécurité et respect réciproque contribuent au bien-être, à la sérénité des élèves. 3. L'idée de prendre ses élèves « au sérieux » nous semble également intéressante puisque nous comprenons par là qu'il considère ses élèves en tant qu'individus à part entière, que leurs besoins et leurs sentiments sont légitimes. 4. Enfin, la considération apportée aux élèves, la valorisation et la vision positive | |
| Relation positive | | | | |
| Confiance / sécurité | | | | |
| Respect | | | | |
| Valorisation | | | | |
| Discours positif | | | | |
| Bien-être | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|------|--|--|--|
| | | | de ceux-ci permettent, elles aussi, de contribuer à leur bien-être. | |
| Prise en compte des besoins | Lucy | « Oui, je pense l'être. Je fais de mon mieux pour être bienveillante. J'ai moi-même rencontré des difficultés à l'école et je suis donc d'autant plus attentive aux besoins de mes élèves. J'essaye d'avoir un mot attentionné envers chacun, de les aider et de les valoriser. L'aspect relationnel est pour moi la clé pour que chacun soit heureux. » | <p>1. Lucy exprime elle aussi une volonté d'être bienveillante (« je fais de mon mieux »).</p> <p>2. Son discours s'appuie sur ses propres expériences en tant qu'élève. Nous comprenons qu'en ayant rencontré des difficultés scolaires, elle souhaite ne pas reproduire ce schéma avec ses propres élèves et est donc davantage sensible et attentive à leurs besoins.</p> <p>3. Ainsi, d'après elle, la relation positive qu'elle développe avec ses élèves contribue au bien-être et donc au bonheur des élèves.</p> | |

Annexe 8 : « D’après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants français

| Thème 5 : « D’après vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants français | | | |
|--|-----------|---|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires |
| Réflexion en amont Connaître ses élèves Effectif de classe Sentiments personnels Fatigue Incompréhensions | Louise | « Je pense qu’il faut préparer les situations pour anticiper les difficultés, y réfléchir en amont et il faut bien connaître ses élèves. C’est plus facile si on a un petit effectif de classe. Je pense aussi que c’est plus facile pour nous dans le premier degré, on passe plus de temps avec nos élèves, on les connaît mieux. Je pense à une situation vécue : quand l’un de mes élèves TDHA a trouvé mon bracelet par terre et au lieu de me le rendre s’est amusé à me le casser en petit morceau. J’ai été blessée par ce geste et ai eu beaucoup de mal à rester bienveillante. Je pense que la fatigue de l’enseignant, le nombre d’élèves, des incompatibilités dues à l’incompréhension que nous pouvons avoir face à certains élèves peuvent freiner la pratique bienveillante. » | 1. Pour Louise, certaines situations peuvent être réfléchies « en amont » de manière à éviter les difficultés. Nous revenons ici à l’idée que nous avons développée précédemment : un enseignant bienveillant se doit de développer une posture de praticien réflexif. La bienveillance pour Louise dépasse l’idée d’une attitude, pour se trouver étroitement liée à une réflexion pédagogique. Nous notons également que, d’après elle, la bonne connaissance des élèves peut favoriser les attitudes bienveillantes. 2. Nous relevons toutefois plusieurs difficultés rencontrées : les sentiments personnels de l’enseignant peuvent conduire à un manque de bienveillance. Le terme « blessée » renvoie ici à une « souffrance morale », (CNRTL, 2023) et |

| | | | |
|--|-------|--|--|
| | | | <p>met en évidence la violence de l'affect ressenti par Louise à ce moment-là. Ainsi, les actes des élèves pourraient avoir un impact direct sur la personne de l'enseignant (en tant qu'individu) et donc conduire à une baisse de la bienveillance résultant de l'impact moral négatif (« souffrance morale »).</p> <p>Nous relevons également que, pour elle, la fatigue (facteur personnel), l'effectif de la classe (facteur extérieur non contrôlé par l'individu) et les incompréhensions (facteur relationnel) peuvent représenter des limites à la bienveillance.</p> |
| <p>Difficultés rencontrées</p> <p>Comportements agressifs / gênants</p> <p>Impact négatif sur les autres élèves</p> <p>Sentiment d'impuissance</p> | Alice | <p>« Non, ce n'est pas toujours facile. Pour moi, ce n'est pas facile lorsqu'il s'agit de comportements agressifs ou gênants pour les autres élèves et que cela se répète malgré les échanges et aides proposées. J'ai par exemple un élève qui, en plus de refuser souvent les situations de travail, dérange régulièrement ses camarades allant jusqu'aux insultes malgré les aménagements à sa disposition. Lorsqu'il est insultant avec les autres ou avec son AESH, je le fais partir de la classe pour qu'il se calme dans une autre classe et pour préserver ses camarades. Je suis alors limitée par mon impuissance et privilégie le bien-être du groupe. Les</p> | <p>Pour Alice, les difficultés proviennent essentiellement du comportement des élèves. Ainsi, les comportements « agressifs » (notamment verbalement : insultes) récurrents peuvent freiner la bienveillance. Elle met également en avant l'impact de ces comportements sur « les autres élèves » de la classe : nous comprenons que le climat de classe et les conditions de travail s'en trouvent dégradées. Alice évoque son « impuissance », ce qui met l'accent sur le</p> |

| | | | |
|--|--------|--|---|
| | | comportements agressifs répétitifs à l'encontre des autres, enfants ou adultes malgré les moyens mis en place freinent la bienveillance. » | « manque de force physique ou morale pour agir » ou le « manque de pouvoir » (CNRTL, 2023). Ce qui apparaît ici c'est l'impossibilité d'agir, et donc dans l'exemple donné, l'envoi de l'élève dans une autre classe. Nous comprenons donc que le facteur du moral personnel, impacté par les comportements agressifs et inadaptés, qui affectent la « force morale », est, d'après Alice, un élément déterminant qui peut freiner la mise en œuvre de la bienveillance. |
| <p>Comportements violents / inadaptés</p> <p>Manque de patience</p> <p>Stress</p> <p>Absence de soutien / de bienveillance hiérarchique</p> <p>Limites de l'enseignant</p> | Sylvie | « Les élèves qui ont un comportement violent ou inadapté fragilisent la sécurité des autres et réduisent la patience des adultes. Je suis plus stressée face à ce type de comportements et je reconnais qu'il est alors plus difficile d'être bienveillante. L'absence de soutien et de bienveillance de la hiérarchie est souvent un piètre exemple et ne nous aide pas. J'ai par exemple eu un élève TDA et hyperactif qui usait tout le monde et pour lequel les parents ne mettaient pas en place les soins nécessaires. Il me poussait dans mes limites et j'ai pu manquer de patience et de bienveillance avec lui. Les classes chargées, le manque de formation sur les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou du comportement, les listes d'attente interminables dans | <p>1. D'après Sylvie, comme pour Alice, ce sont les « comportements violents ou inadaptés » des élèves qui peuvent freiner la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, elle explique que, dans ces situations, la patience de l'enseignant est amoindrie et le stress croissant, ce qui explique, selon elle, le recul de la bienveillance.</p> <p>2. Elle met également en avant un élément nouveau : « l'absence de soutien et de bienveillance » hiérarchique pourraient être un frein à la bienveillance. En effet, nous comprenons par là que, par</p> |

| | | | |
|--|--------------|---|--|
| <p>Effectif de classe</p> <p>Manque de formation</p> <p>Difficultés extérieures</p> | | <p>les centres de soin (CMPS ou CMPP) ou chez les professionnels (orthophoniste, psychomotricien, etc.). Ce sont pour moi autant de freins à la bienveillance. »</p> | <p>manque de bienveillance perçue, les enseignants pourraient être moins enclins à être eux-mêmes bienveillants.</p> <p>L'emploi du terme « limites », défini par le CNRTL comme étant « ce qui ne peut ou ne doit être dépassé » nous montre que l'enseignant, en tant qu'individu, ne peut et ne doit pas tout tolérer. De plus, ses ressentis et ses limites personnelles (et donc dépendantes de chaque individu) peuvent représenter un frein à la bienveillance lorsqu'elles sont dépassées.</p> <p>3. Sylvie cite enfin des freins extérieurs et indépendants de la volonté de l'enseignant qui viennent pourtant impacter la pratique de classe.</p> |
| <p>Réflexion quant à la pratique</p> <p>Accompagnement</p> <p>Exigence inatteignable</p> <p>Statut de l'élève et de l'enseignant</p> | <p>Marie</p> | <p>« Mon mode de fonctionnement permet à l'élève d'être motivé puisqu'il peut choisir librement ses activités, son travail. J'ai remarqué que les élèves apprécient de pouvoir choisir et sont donc moins dans le rejet de ce qu'on leur propose. Ils sont aussi plus calmes et l'ambiance est plus sereine. Ce fonctionnement me permet d'être très présente avec chacun en fonction de leur besoin et envie. Ils savent que je suis toujours présente pour les solliciter, leur donner envie. Je pense que ma bienveillance peut être</p> | <p>1. Marie développe l'idée selon laquelle la mise en œuvre de la bienveillance résulte d'une réflexion quant à ses pratiques. Comme pour Louise, la bienveillance dépasse la réflexion sur l'attitude de l'enseignant, pour s'élargir à une réflexion pédagogique. Ainsi, permettre aux élèves de choisir leur activité permettrait de favoriser leur implication. Elle impute</p> |

| | | | |
|--|----------------|---|--|
| | | <p>effective et efficace grâce à ce fonctionnement même si on rencontre tous parfois des difficultés. Je pense qu'une trop grande exigence, qui serait inatteignable pour l'élève, qui ne correspondrait pas à ses capacités, l'enseignement « traditionnel » où tout vient de l'adulte qui sait tout, qui serait supérieur à l'élève, ne permettent pas la bienveillance. Il faut repenser ces pratiques et la vision qu'on a de l'élève pour pouvoir être bienveillant. »</p> | <p>également la qualité de l'ambiance de classe à ce mode de fonctionnement.</p> <p>2. Elle ne développe pas les difficultés évoquées qu'elle peut rencontrer mais note toutefois que la bienveillance suppose aussi de prendre en compte les capacités des élèves et d'attendre d'eux ce qu'ils sont capables de faire, et donc que l'exigence ne soit pas inadaptée, « trop grande ».</p> <p>3. Outre la dimension pédagogique, elle ajoute la réflexion sur la vision que l'enseignant a de l'élève et de lui-même. Cet aspect enrichit notre recherche sur la bienveillance, puisqu'ici l'enseignant bienveillant respecte l'élève comme un « sachant » aussi, il ne se sent pas supérieur à lui, bien que la relation pédagogique soit nécessairement asymétrique. Sans être égaux, l'enseignant bienveillant n'est plus alors le seul détenteur du savoir.</p> |
| <p>Disponibilité émotionnelle / Fatigue émotionnelle</p> | <p>Camille</p> | <p>« Pas du tout. En fonction des élèves, des parents ou des collègues, on peut parfois ne pas être suffisamment disponible émotionnellement pour être bienveillant. Être bienveillant quand on a 15 élèves me</p> | <p>1. Le discours de Camille apporte un élément intéressant à la perception de la bienveillance et ses limites. En effet, l'emploi des expressions « disponible</p> |

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| Effectif de classe | | <p>semble plus simple que lorsqu'on en a 25 ou 30. La fatigue émotionnelle n'est pas la même, on est moins disponible quand est sur-sollicitée. J'ai un élève qui a un dossier MDPH il n'a pas d'AESH il n'est absolument pas autonome sur la mise au travail. Il faut tout lui détailler, sortir son crayon, sortir son cahier, ouvrir la page et rester à côté de lui pour qu'il écrive la date. Il ne parle pas, a énormément de toc, il rote très fréquemment, porte à la bouche tout ce qu'il peut y entrer : c'est épuisant. Donc oui, parfois je ne m'occupe tout simplement pas de lui je lui donne le travail je l'explique comme aux autres enfants et voilà. Il m'arrive aussi d'être soulagée quand il ne vient pas en classe. Je sais, c'est horrible et frustrant mais c'est la réalité du quotidien et de mes limites.</p> <p>Le nombre d'élèves par classe, le nombre et le profil des élèves en inclusion en classe : on n'accueille pas de la même manière un enfant en situation de handicap moteur et un enfant porteur d'autisme ou malentendant. La présence ou non d'enseignants spécialisés, d'ULIS, de RASED. La présence de psychologue scolaire pour détecter les troubles ou non. Et forcément, la formation des enseignants : en tout et pour tout j'ai dû avoir 4 heures de cours théoriques sur l'autisme mais personne ne nous a dit comment entrer en communication avec ces élèves et</p> | émotionnellement » et « fatigue émotionnelle » renvoie aux émotions de l'enseignants qui, si elles sont confrontées à des difficultés, peuvent représenter une limite à la bienveillance. |
| Difficultés liées aux élèves | | | 2. Elle aborde, comme plusieurs enseignants, l'effectif des classes comme limite de la bienveillance en expliquant que, plus l'effectif est élevé, plus l'enseignant sera sollicité et moins il pourra être disponible pour répondre aux besoins de chacun. |
| Epuisement | | | 3. Elle exprime également, comme Sylvie, Louise, Alice, en tant que limite à la bienveillance, les difficultés rencontrées face aux élèves en situation de handicap sans moyens humains nécessaires à l'inclusion et sans formation adéquate. Nous notons la présence, dans son discours, de termes forts : « scandaleux », « c'est frustrant » qui souligne que Camille est privée « d'une satisfaction à laquelle [elle] peut légitimement prétendre » (CNRTL, 2023), c'est -à-dire que l'on saisit ici le sentiment de déception et aussi d'injustice ressentie. |
| Frustration | | | |
| Limites personnelles | | | |
| Manque de moyens humains | | | |
| Manque de formation | | | |

| | | | |
|--|-----------------|---|--|
| | | <p>personne ne nous a donné les outils. Il faut s'autoformer, payer très souvent de sa poche. C'est vraiment épuisant et scandaleux et ça freine forcément notre bienveillance. »</p> | <p>Nous comprenons, par le biais de cette définition, que le sentiment de frustration peut nuire directement à la bienveillance, en représenter un frein.</p> <p>Le sentiment d'épuisement, défini comme le « Fait d'être réduit à un affaiblissement complet » (CNRTL, 2023) et qui, lorsqu'il touche l'enseignant, peut représenter un frein à la bienveillance puisque l'enseignant n'est alors plus en capacité, n'a plus la « force » d'être bienveillant.</p> |
| <p>Fatigue</p> <p>Manque de patience</p> <p>Importance de la communication</p> | <p>Juliette</p> | <p>« Non, on ne peut pas toujours être bienveillant. On est parfois fatigués, moins patients mais il est important de le dire aux élèves, de communiquer avec eux. J'utilise par exemple le rituel de l'humeur du jour où chacun peut dire comment il se sent, même moi. Je pense qu'il est aussi important de s'excuser si on a été moins agréable à un moment, de leur expliquer pourquoi c'est arrivé. J'ai un exemple qui me vient où j'ai pu manquer de bienveillance récemment. Lors d'un projet, les élèves ont été très excités par l'arrivée de poussins dans la classe. Ils n'ont pas respecté les règles de la classe, m'ont poussée à bout et je me suis énervée plus que de nécessaire. La peur a été mon guide mais je m'en suis excusée le lendemain en leur expliquant pourquoi j'ai été en colère. Je pense qu'une</p> | <p>Pour Juliette, la bienveillance trouve ses limites 1) au niveau de l'enseignant : la fatigue, le manque de patience qui peut en découler, 2) au niveau des élèves : leur comportement (bruit, excitation, non-respect des règles de classe). Elle cite ainsi essentiellement des facteurs liés à l'individu, inhérents à l'enseignant et à ses propres limites et ressentis, voire à son « humeur du jour ». Nous notons toutefois un élément nouveau et pertinent : Juliette montre l'importance de la communication dans le cadre de la bienveillance. En effet, pour elle, la communication doit être présente tant en</p> |

| | | | |
|---|--------|---|---|
| | | grande fatigue (surtout en fin de période), combinée à l' excitation des enfants, au bruit... joue un rôle dans notre capacité à être bienveillant. » | amont des difficultés (notamment par le biais de rituels lors desquels chacun peut exprimer ses émotions, son « humeur »), que lors des situations où l'enseignant peut manquer de bienveillance (expliquer aux élèves pourquoi on a manqué de bienveillance et les répercussions qui en découlent, ici, l'énervement). |
| Facteurs extérieurs liés à la vie personnelle de l'enfant | Jeanne | « On ne peut pas toujours être bienveillant. Certains enfants arrivent à l'école avec un lourd passé, des souffrances qui sont difficiles à gérer en classe sans accompagnement ni aide extérieure. Et certains jours ils nous mettent à bout, nous poussent dans nos limites et là la bienveillance recule forcément. J'ai un élève qui frappe adultes et enfants, balance le matériel de l'école, insulte, hurle et c'est compliqué car je dois protéger ma classe, le protéger lui tout en encaissant les coups. Donc à un moment lorsque la violence est telle, je suis obligée de l'empêcher d'agir et je suis donc forcément moins bienveillante, par peur, par manque de moyens, par lassitude de cette situation invivable pour tous. Les cas compliqués, la fatigue due aux nombreuses tâches administratives, les difficultés familiales et personnelles jouent selon moi sur notre capacité à être bienveillant. » | <p>1. Pour Jeanne, les limites de la bienveillance proviennent, dans un premier temps, du manque de moyens humains liés aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves en dehors de l'école. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les deux milieux (personnel et scolaire) sont étroitement liés et le vécu personnel impacte donc nécessairement la posture de l'élève.</p> <p>2. Elle aborde également un facteur personnel, liés aux limites de l'enseignant qui, lorsqu'elles sont dépassées (par des phénomènes de violence physique ou verbale d'après son exemple), peuvent freiner la bienveillance.</p> <p>3. Elle explique, comme les enseignants précédents, que la fatigue ressentie et les</p> |
| Limites personnelles | | | |
| Violences subies | | | |
| Manques de moyens | | | |
| Fatigues | | | |
| Difficultés personnelles | | | |

| | | | |
|---|-------|--|---|
| | | | <p>difficultés vécues dans la vie privée peuvent avoir un impact sur la capacité à être bienveillant avec les élèves.</p> <p>4. Jeanne est la première à verbaliser et postuler d'emblée qu' « on ne peut pas toujours être bienveillant », stipulant que la bienveillance cède forcément devant certains comportements (élève « violent »). D'une certaine manière, elle s'en dédouane ainsi.</p> |
| <p>Facteurs extérieurs non contrôlables</p> <p>Elèves perturbateurs</p> <p>Non-respect des règles</p> | Tania | <p>« Non, ce n'est pas toujours facile. Même si on s'efforce de faire de notre mieux, il y a des choses qu'on ne contrôle pas, qui ne dépendent pas que de nous : les élèves perturbateurs, les classes chargées, le public accueilli... J'ai par exemple eu cette semaine un enfant qui a refusé de rendre un objet pris sur la table d'un autre. Après lui avoir demandé gentiment, il a fallu menacer sans succès et donc reprendre l'objet de force. Ce n'était pas bienveillant mais, à ce moment-là, c'était ma seule solution. Ces élèves perturbateurs, qui ne respectent pas les règles, qui ont des réactions déroutantes peuvent aussi limiter notre bienveillance. »</p> | <p>Tania aborde, dans son discours, le comportement des élèves et les facteurs extérieurs qui peuvent entraver la mise en œuvre de la bienveillance. Ainsi, comme d'autres enseignants, elle explique que « les élèves perturbateurs », qui ne respectent pas les règles de vie de classe et l'effectif de classe peuvent impacter négativement la bienveillance de l'enseignant. Ces éléments impactent la pratique de l'enseignant alors qu'ils ne dépendent pas de lui, qu'il n'a aucun contrôle sur eux.</p> <p>Dans l'exemple donné, deux modalités semblent s'opposer : « demander gentiment », « bienveillant » versus</p> |

| | | | |
|--|-----|---|--|
| | | | « menacer », « reprendre de force » ; comme si bienveillant était une sorte de synonyme de gentil. |
| Difficultés personnelles Patience Difficultés liées aux élèves Manque de formation | Zoé | « Non ce n'est pas toujours facile, nous sommes nous aussi enseignantes des êtres humains qui sommes fatiguées, stressés, préoccupées par des problèmes personnels certains jours. Et ces jours-là on a un peu moins de patience et tendance à parfois être moins bienveillante, perdre patience parfois alors qu'il ne le faudrait pas. Par exemple un élève que je sais très actif, qui bouge toujours sur sa chaise, je peux être bienveillante et lui dire gentiment de se poser un peu pour écrire par exemple et le laisser bouger le reste du temps. Mais un jour, fatiguée, je me suis déjà énervée pour qu'il arrête de bouger sur sa chaise. La fatigue, le stress, les élève pour lesquels on ne trouve aucun levier ce sont pour moi des freins à ma bienveillance. Je pense aussi au handicap d'un élève sur lequel on n'est pas formé et donc on peut ne pas être bienveillant avec cet élève par méconnaissance de son handicap et puisqu'on ne sait donc pas comment réagir face à lui. » | Nous retrouvons, dans le discours de Zoé, des éléments qui nous permettent de mieux comprendre ce qui peut freiner la mise en œuvre de la bienveillance. 1. Comme d'autres enseignants, elle aborde les difficultés personnelles et la condition (physique ou psychologique) de l'enseignant qui peuvent entrainer un manque de patience et ainsi entraver la bienveillance. Nous comprenons ainsi que l'aspect personnel a un impact direct sur la pratique professionnelle. 2. Elle aborde également l'aspect extérieur, lié aux élèves, sans toutefois préciser les difficultés qu'elle rencontre avec ces derniers. 3. Enfin, le dernier aspect abordé et indépendant du contrôle de l'enseignant est le lien avec la formation. Nous comprendons, par le biais de son discours, que le manque de formation peut provoquer un manque de bienveillance, notamment parce que l'enseignant ne |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | | | <p>saura pas comment agir ou réagir face à la difficulté.</p> <p>4. Ici aussi, 2 modalités s'opposent : « patience », « bienveillance » versus « fatigue », « stress », « préoccupation » et manque de « patience », manque de « bienveillance ». Ici, bienveillance devient une sorte de synonyme de patience.</p> |
| <p>Emotions personnelles</p> <p>Vécu personnel / fatigue</p> <p>Impuissance</p> <p>Manque de communication</p> <p>Absence de cadre</p> | Christine | <p>« Non, je reconnais que ce n'est pas facile tous les jours. En fonction de nos propres émotions, du vécu de la journée, de la fatigue... les émotions négatives, l'impuissance face à certains élèves ou à certaines situations, l'accumulation de la journée, prennent parfois le dessus sur la bienveillance. Quand je me suis pris une chaise dans la tête par un élève, quand un élève est violent physiquement envers un autre élève, je n'arrive plus à être bienveillante mais je dois quand même intervenir. Je pense que les difficultés liées au comportement des élèves, le manque de communication avec les familles l'absence d'un cadre peuvent aussi nuire à la bienveillance. »</p> | <p>1. Comme les enseignants précédents, Christine aborde les aspects personnels (émotions, fatigue...) pour expliquer les limites de la bienveillance.</p> <p>2. Elle aborde, comme Alice, le sentiment d'impuissance résultant de certaines situations négatives qui peut entraver la bienveillance.</p> <p>3. Elle aborde également les facteurs extérieurs à l'enseignant (comportement des élèves, violences) en tant que limite à la bienveillance.</p> <p>4. Nous trouvons dans son discours un élément nouveau. En effet, Christine explique (sans toutefois en expliquer le lien) que le manque de communication peut entraîner un manque de</p> |

| | | | |
|--|----------|---|--|
| | | | <p>bienveillance. Enfin, nous trouvons dans son discours une confirmation des idées que nous avons pu émettre précédemment : le cadre posé par l'enseignant, les règles qui y sont liées, sont nécessaires à la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>4. Là encore bienveillance est utilisé comme un antonyme de fatigue, impuissance, nécessité d'intervenir. Comme si bienveillance devait signifier ne pas intervenir. Or, si l'on se réfère à la définition du CNRTL bienveillance signifie « vouloir le bien ».</p> <p>Ces points sont importants car cela peut éclairer les réticences des enseignants.</p> |
| <p>Fatigue personnelle et des élèves</p> <p>Vision positive</p> <p>Conditions d'enseignement</p> | Nathalie | <p>« Quand la fatigue de la période, celle des enfants et la mienne se fait sentir, non. Sinon oui dès le début de l'année et en toute occasion. Je fais en sorte d'être un baromètre constant de l'humeur de chacun. Je vois bien que les encouragements personnalisés ou généraux et l'adaptation à l'état de la classe ont plus d'effet que la colère, la pression.... Je n'ai jamais été confrontée à une classe très difficile, même difficile. J'ai toujours eu une équipe soudée avec moi ou une bonne équipe de circonscription. Je pense que c'est</p> | <p>1. Le discours de Nathalie nous semble pertinent dans le sens où elle aborde avant tout l'importance de la posture positive de l'enseignant en tant que levier pour pallier les difficultés rencontrées.</p> <p>2. Elle note toutefois que les conditions d'enseignement et le climat au sein de l'équipe enseignante (notion nouvelle par rapport aux discours précédents) tiennent une place essentielle dans la capacité à</p> |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| <p>Manque de bienveillance perçue</p> <p>Limites liées à des facteurs extérieurs</p> <p>Epuisement</p> | | <p>bien plus difficile lorsque les conditions de travail sont difficiles (élèves, équipe, parents, ...). Notamment quand cet entourage est malveillant et qu'on ne peut pas donner la bienveillance dont on manque.</p> <p>Lorsqu'un élève est complètement en dehors des cours, hors de sa posture d'élève, qu'il embête / tape / insulte des camarades et que la discussion et la bienveillance trouvent leurs limites. J'ai déjà alors utilisé le levier du jugement. Je n'en suis pas fière, je n'aime pas y recourir, mais c'est nécessaire quand le cadre n'est plus du tout respecté, et surtout que autres élèves pâtissent de comportement délétère. Gérer tous les jours des problèmes de récréation impliquant toujours le même élève, qui malgré les remontrances, les explications, les fiches de réflexion, les discussions avec les parents ne change pas de comportement, c'est épuisant et ça peut entraver notre bienveillance. »</p> | <p>être bienveillant. Nous comprenons donc que la bienveillance perçue en retour (de la part des équipes, des parents, des élèves) entrainerait une plus grande capacité à être bienveillant pour l'enseignant.</p> <p>3. Elle note finalement, comme les enseignants précédents, que certaines situations (difficultés liées au comportement des élèves notamment) peuvent conduire à un épuisement et donc à un recul de la bienveillance.</p> <p>3. Elle souligne les mêmes limites que les enseignants ci-dessus. Certes cela indique les limites que les enseignants voient à la bienveillance, alors que la réflexion serait plutôt : que devient la bienveillance en état de fatigue, d'exaspération... ?</p> |
| <p>Fatigue / Bruit</p> <p>Patience</p> <p>Frustration</p> | <p>Sabine</p> | <p>« Non, parfois c'est difficile : après une journée plus bruyante ou quand je suis fatiguée. Certains élèves mettent aussi ma patience à rude épreuve et il n'est pas toujours évident de rester bienveillante même si j'en ai la volonté et que c'est parfois frustrant de ne pas être aussi bienveillante que je le voudrais. Par exemple, après avoir répété plusieurs fois la même consigne, je peux répondre sèchement à un élève qui</p> | <p>1. En dehors des éléments cités précédemment par d'autres enseignants (facteurs liés à l'enseignant ou extérieurs et non contrôlables), nous trouvons intéressant l'emploi de certains termes par Sabine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expression « Rude épreuve », d'après le CNRTL, épreuve signifie |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Epuisement</p> <p>Effectif</p> <p>Climat scolaire dans son ensemble</p> <p>Facteurs personnels et extérieurs</p> | | <p>me pose une question sur ce que je viens d'expliquer. Ce n'est pas forcément bienveillant mais la lassitude, le manque de patience et l'épuisement peuvent me conduire à agir comme ça. Le nombre d'élèves dans la classe, le climat entre élèves et avec les collègues, la vie personnelle, les situations sur lesquelles on n'a aucune emprise peuvent freiner notre bienveillance. »</p> | <p>« être soumis à quelque chose de pénible ; subir des choses pénibles ». Cette définition apporte un élément nouveau à la compréhension des limites de la bienveillance. En effet, nous comprenons que, lorsque l'expérience de l'enseignant devient « pénible », qu'il « subit » la situation, la bienveillance peut être freinée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'emploi du terme « volonté » renvoie quant à lui au fait que la bienveillance résulte d'une action consciente, d'une intention qui, d'après le propos de Sabine, peut parfois être entravée par des facteurs extérieurs. - Le terme « frustrant » renvoie à l'idée précédente. En effet, puisque la bienveillance résulte d'une volonté, sa non satisfaction peut entraîner de la frustration et donc conduire à une baisse de la bienveillance. <p>2. Même chose que précédemment. Bienveillance semble un synonyme de patience, du contraire de « parler sèchement ». N'est-ce pas là qu'une réflexion sur la bienveillance pourrait</p> |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|---------|--|---|
| | | | apporter une réflexion dialectique : ne peut-on concevoir une bienveillance qui inclut parfois un ton « sec » ? |
| <p>Vision de l'enseignant en tant qu'individu</p> <p>Place des émotions</p> <p>Epuisement</p> <p>Conditions d'enseignement</p> | Lola | « Pas toujours. C'est parfois difficile d'être bienveillante et puis nous restons humains et parfois nos émotions sont difficilement contrôlables, prennent le dessus. J'ai par exemple tendance à m'agacer quand un élève en difficulté n'écoute pas. Je me suis régulièrement entendu dire : « tu vois, là, tu n'écoutes pas. Quand on n'écoute pas, on ne peut pas comprendre et forcément après, les résultats ne suivent pas ». Je pense que cette phrase n'est pas forcément bienveillante mais je suis parfois épuisée par ces élèves. Mais je pense que les freins principaux viennent de nos conditions de travail qui se dégradent (nombre d'élèves par classe, élèves perturbateurs, manque de moyens financiers et humains, etc.). » | Dans le discours de Lola, nous retrouvons les éléments cités précédemment et qui peuvent conduire à un manque de bienveillance. Nous retenons toutefois sa vision spécifique de l'enseignant qui est considéré ici en tant qu'individu sensible (« humain ») et donc impacté par ses propres ressentis, ses émotions. De fait, l'attitude de l'enseignant est impactée par ses sentiments / ses émotions en tant que sujet. Nous pensons qu'on ne peut pas distinguer l'homme de l'enseignant et que les ressentis de l'individu impacteront donc nécessairement la pratique de l'enseignant. |
| <p>Facteurs internes et extérieurs</p> <p>Adhésion des élèves</p> <p>Découragement</p> | Coralie | « Non ! Parce que ça ne dépend pas que de moi. Il faut avoir une attitude modélisante mais il faut aussi que les élèves soient disposés à être bienveillants les uns envers les autres. Sans adhésion des élèves, si la bienveillance n'est que dans la relation duelle entre l'enseignant et l'élève, c'est peu efficace et décourageant pour l'enseignant. Certains élèves, par | 1. Nous trouvons une ambivalence dans le discours de Coralie qui nous présente tant les facteurs inhérents à l'enseignant (attitude modélisante) que les facteurs extérieurs (adhésion des élèves) dans la mise en œuvre de la bienveillance. Nous notons donc que pour pouvoir être |

| | | | |
|--|---------|--|--|
| | | leur situation familiale, leur parcours, ont plus de mal à entrer dans cette dynamique. Et comme je l'ai déjà dit, les enseignants, même de très bonne volonté, ne sont pas infaillibles. J'ai par exemple un élève aux capacités scolaires très bonnes qui gâche tout par une attitude insolente, rebelle, provocante. Il m'a conduite à des paroles définitivement pas bienveillantes par agacement, par les limites de ma patience et de ce que je peux tolérer : « Je ne m'occupe plus de toi. Je ne m'intéresse plus à toi. Les autres, ignorez-le. Je pense que les élèves sont des individus en construction. Ils peuvent ne pas adhérer, volontairement ou parce que leur parcours les en empêche à notre manière de faire et c'est alors bien plus compliqué d'être bienveillant. » | bienveillant, il faut que les élèves adhèrent au projet. 2. D'après Coralie, le manque de bienveillance de la part des élèves peut conduire à un « découragement » de l'enseignant. Défini par le CNRTL comme une « perte passagère d'énergie devant un but difficile à atteindre », le découragement peut aussi devenir une « perte de confiance, espérance, illusion » (CNRTL). Ainsi, si l'enseignant n'a pas le « courage » de surmonter la difficulté, nous comprenons qu'il peut perdre « confiance », perdre espoir face à la possibilité d'être bienveillant. |
| Bien-être personnel Limites nécessaires Conditions d'enseignement Intensité / submergément / mal-être | Aurélie | « Non, ce n'est pas évident tous les jours. Pour pouvoir être bienveillant, cela implique de savoir bien s'occuper de soi et poser les limites nécessaires pour avoir l'énergie et la sérénité. Dans ce métier où on s'efforce de prendre soin de nos élèves on oublie parfois de prendre soin de nous-même, on oublie notre bien-être qui est pourtant essentiel si on veut pouvoir être bienveillant. Je crie parfois l'après-midi parce que je suis seule avec 31 élèves et que c'est trop dur pour moi. Cela me peine à chaque fois mais je ne sais pas comment gérer autrement. Les effectifs de | 1. Nous trouvons le discours d'Aurélie très pertinent puisqu'elle aborde le point de vue de l'enseignant. Nous comprenons, par le biais de son discours, que le bien-être de l'enseignant doit être considéré puisqu'un enseignant qui ne se sent pas bien ne pourra pas être bienveillant. 2. D'après le CNRTL, la sérénité est définie comme « Etat d'une personne qui, par sa sagesse et son expérience, reste insensible aux troubles, aux |

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| | | <p>classe surchargés qui rendent le travail très intense, trop intense... Submerger le cerveau de l'enseignant crée du stress et ce stress conduit au burnout et donc au mal être de l'enseignant qui se répercute sur les élèves même s'il est de nature patiente et bienveillante. »</p> | <p>préoccupations de l'existence ». Nous trouvons donc là l'idée selon laquelle la sérénité (acquise par l'expérience) peut favoriser la bienveillance de l'enseignant.</p> <p>3. Par l'emploi du terme « peine », défini par le CNRTL comme « état affectif, durable, fait de tristesse, de douleur morale ou d'un profond sentiment d'insatisfaction », nous comprenons que l'individu enseignant peut être impacté moralement par les difficultés éprouvées au sein de sa pratique. Aurélie confirme d'ailleurs cette idée puisqu'elle explique que les difficultés rencontrées peuvent conduire à au stress, au sentiment d'être submergé, voir même au burnout, au mal-être de l'enseignant et, par lien de causalité, à une diminution de la bienveillance.</p> |
| <p>Emotions de l'enseignant</p> <p>Enervement / Retraitements / Manque de patience</p> | Véronique | <p>« Non, nos propres émotions interviennent dans la mise en œuvre de la bienveillance et peuvent parfois, si elles sont négatives, engendrer un énervement qui nous oblige à prendre sur nous pour rester bienveillant. Au quotidien, quand on est fatigués, quand les élèves nous poussent dans nos</p> | <p>1. Les propos de Véronique confirment les idées émises précédemment : les émotions de l'enseignant influent sur sa capacité à être bienveillant et peuvent, si elles sont négatives, freiner sa mise en œuvre.</p> |

| | | | |
|--------------------------|--------|---|---|
| | | retranchements, on peut manquer de patience et donc de bienveillance. » | <p>2. Par l'emploi de l'expression « prendre sur soi », nous comprenons que l'enseignant peut parfois se trouver dans une situation où il doit « se faire violence », se « contraindre » pour pouvoir être bienveillant (et donc aller à l'encontre de son propre bien-être).</p> <p>3. Le terme « retranchements », défini par le CNRTL comme « ce derrière quoi on se retire pour se protéger » confirme cette idée.</p> <p>4. on retrouve à nouveau l'idée que la bienveillance est une sorte d'équivalent de patience</p> |
| Facteurs liés aux élèves | Pierre | « Non, ce n'est pas toujours facile. C'est difficile de rester bienveillant face à un élève volontairement perturbateur, qui nous manque de respect ou qui manque de respect à ses camarades. Ce sont les conditions dans lesquelles on enseigne qui peuvent nous amener à être moins bienveillant. » | Dans le discours de Pierre, nous retrouvons les éléments cités précédemment par d'autres enseignants (impact du comportement des élèves sur la capacité à être bienveillant pour l'enseignant). Il exprime également l'impact des conditions d'enseignement sur la bienveillance, sans toutefois préciser celles-ci. |
| Expérience | Nadia | « Même si c'est parfois difficile, je pense que l'expérience nous permet aussi de devenir de plus en plus bienveillant ou du moins de développer des | 1. Dans le discours de Nadia, nous avons confirmation de l'idée d'Aurélie selon |

| | | | |
|---|---------------|--|---|
| <p>Besoins / limites de l'enseignant</p> <p>Justice → confiance</p> <p>Indifférence comme limite à la bienveillance</p> | | <p>« astuces », de connaître nos propres besoins et surtout nos limites. Les situations de conflits entre élèves sont compliquées à résoudre. Se mêle à la notion de bienveillance celle de la justice. La limite à la bienveillance c'est celle de l'indifférence au sens premier du terme. Je pense que pour avoir la confiance des élèves on doit être avant tout reconnu comme juste dans sa classe. »</p> | <p>laquelle l'expérience permet à l'enseignant d'accroître sa bienveillance.</p> <p>2. Elle met également en évidence le fait que l'enseignant bienveillant est celui qui connaît ses propres besoins et ses limites.</p> <p>3. Nous trouvons également un aspect nouveau dans son discours : la bienveillance pourrait être limitée par l'indifférence de l'enseignant, c'est-à-dire par son sentiment de ne pas être concerné, son insensibilité ou son détachement (CNRTL). C'est très intéressant car ici on ne trouve pas les idées précédentes où la limite c'est l'agacement, l'énervement, le fait de crier ou d'intervenir. L'idée ici est féconde, elle ne s'oppose pas à ce que l'enseignant se fâche, soit sec, intervienne etc.</p> <p>4. Enfin, nous trouvons un dernier aspect intéressant : la justice de l'enseignant lui permettrait d'obtenir la confiance de ses élèves et lui permettrait donc d'être bienveillant puisque, d'après elle, ces deux notions sont étroitement liées.</p> |
| <p>Difficultés liées aux ressentis des « autres »</p> | <p>Thomas</p> | <p>« Non ce n'est pas facile car il faut toujours jongler avec les personnalités, les ressentis des uns et des</p> | <p>1. Pour Thomas, la difficulté de mise en œuvre provient de la nécessité, pour</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Surcharge cognitive</p> <p>Limites et valeurs de l'enseignant</p> <p>Nécessité d'un cadre / de règles</p> <p>Bienveillance ≠ Laxisme</p> | | <p>autres. On est sans cesse confrontés à des difficultés qu'on doit prendre en compte. La surcharge d'informations, de difficultés accumulées, peuvent parfois me rendre moins bienveillant. J'ai par exemple, dans ma classe, un enfant tyran de 4 ans. Il a détruit un atelier de motricité. Je l'ai attrapé et mis au mur très fermement malgré ses hurlements. Il allait aux toilettes et urinait à côté. Mon ATSEM n'en pouvait plus. Un jour, je lui ai donné une serpillière et lui ai demandé de nettoyer. Il hurlait car il ne voulait pas se salir les mains. Il n'a pas eu d'autre choix que de le faire. Je n'ai pas pu faire preuve de bienveillance avec lui à ce moment-là mais en fin d'année, lui non plus ne voulait pas quitter ma classe. Il avait compris que j'avais des limites et qu'il ne pouvait pas faire n'importe quoi. Je pense que si on ne pose pas un cadre clair et précis avec des règles, si on est laxiste avec les élèves ou qu'on va à l'encontre de nos propres valeurs, on ne peut pas être bienveillant. »</p> | <p>l'enseignant, de prendre en compte les sentiments de différents individus qui interviennent au sein de la relation pédagogique. Ainsi, les difficultés rencontrées et les nombreuses informations à traiter peuvent conduire à une forme de « surcharge cognitive » de l'enseignant qui sera alors freiné dans sa bienveillance.</p> <p>2. Par le biais de son exemple, nous comprenons que le comportement des élèves peut conduire à un manque de bienveillance qui, d'après lui, n'empêche pas de développer la relation entre l'élève et l'enseignant.</p> <p>3. En lien avec cet exemple, nous trouvons confirmation de notre idée selon laquelle la bienveillance n'est en rien une forme de laxisme et qu'elle n'empêche pas (et demande même) la mise en œuvre d'un cadre clair et de règles qui respectent les limites de l'enseignant. Malheureusement Thomas voit son exemple comme un manque de bienveillance. Or justement ce qui aiderait</p> |
|---|--|---|--|

| | | | |
|---|----------|--|---|
| | | | <p>les enseignants c'est de concilier bienveillance et nécessité du cadre</p> <p>4. L'emploi du terme « valeurs » ; défini par le CNRTL comme « caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable » montre la complexité de la compréhension des limites de la bienveillance puisque celles-ci sont subjectives et dépendantes de chaque individu. Mais nous pensons qu'il s'agit là d'une méconnaissance de ce que pourrait être la bienveillance qui dialectise d'une part « vouloir le bien » (donc pas d'agressivité), et d'autre part poser un cadre où l'on peut aussi se fâcher</p> |
| <p>La bienveillance comme condition « non-négociable »</p> <p>Facteurs extérieurs</p> | Brigitte | <p>« Ce n'est pas toujours facile mais on travaille avec des enfants et la bienveillance est une condition non négociable : entre nous, entre eux, avec tout le personnel de l'école (municipal, animation, intervenant). Alors face aux difficultés je pense qu'on doit prendre sur nous, ne pas leur faire subir les difficultés qu'on rencontre. Les situations compliquées sont souvent avec les parents et la hiérarchie, encore plus qu'avec les enfants, et là il m'arrive parfois de manquer de bienveillance. Je pense que le manque de</p> | <p>1. Le point de vue de Brigitte est intéressant dans le fait qu'elle aborde la bienveillance non seulement dans la relation élève – enseignant, mais aussi dans toutes les autres relations avec les différents partenaires de l'école.</p> <p>2. Sa vision positive de l'enfant la conduit à ne pas laisser les difficultés entraver sa bienveillance.</p> |

| | | | |
|--|-------|--|--|
| | | respect, l'ignorance, la bêtise et le mensonge sont des comportements qui font reculer ma bienveillance. » | 3. Elle explique cependant que certaines situations / certains comportements peuvent freiner la bienveillance, sans toutefois préciser si ces comportements (le manque de respect, l'ignorance, la bêtise et le mensonge : c'est vaste, et vague) impactent sa bienveillance envers les élèves ou envers les acteurs extérieurs. |
| <p>Manque de moyens</p> <p>Bien-être des enseignants</p> <p>Manque de bienveillance réciproque</p> | Fanny | « Non, ce n'est pas toujours facile. Nous manquons de moyens financiers et humains. Comment être bienveillant avec 32 élèves en petite section ? Comment être bienveillant avec une classe de 25 élèves de moyens [moyenne section] dont 4 avec une notification d'AESH et qui n'en ont pourtant pas avec eux en classe ? Où est notre bien-être dans tout ça ? On ne peut pas toujours être bienveillant si on ne l'est pas envers nous-même, si on ne nous donne pas les moyens de l'être. J'ai un exemple très concret : un jour de classe où je me suis retrouvée seule avec mes 25 élèves sans ATSEM, ni AESH avec 3 élèves qui ont pourtant une notification d'AESH et 2 autres élèves avec un trouble de la concentration (hyperactivité). Je n'ai pas pu être à l'écoute de tout le monde. Ils ont dû s'adapter aux contraintes ce jour-là. Les effectifs de classe trop importants, le manque de moyen humain | <p>Le discours de Fanny apporte un angle de réflexion intéressant : elle aborde le manque de moyens (humains et financiers) pour pouvoir mettre en œuvre de manière efficiente la bienveillance. Nous comprenons, par le biais de son discours, que ce manque de moyens impacte directement le bien-être de l'enseignant et sa capacité à être bienveillant. Ainsi, un enseignant qui ne perçoit pas la bienveillance à son égard peut voir sa propre bienveillance envers les élèves, être limitée.</p> <p>2. Nous voyons ici qu'avec ces réflexions, la bienveillance dépend de trop de conditions extérieures pour être réellement appliquée. Cela remet une fois</p> |

| | | | |
|---|---------|--|---|
| | | et la fatigue sont pour moi les éléments qui influent le plus sur ma bienveillance. » | de plus en cause la définition qu'ils ont de la bienveillance |
| Comportement des élèves | Astride | « Ce n'est pas facile. Certains comportements des élèves sont difficiles à supporter et il faut beaucoup prendre sur soi. On fait de notre mieux mais on a aussi nos limites, nos coups durs (personnels ou professionnels) à gérer. Comme notre vie professionnelle a un impact sur notre vie privée, la réciproque est aussi vraie et on peut alors parfois être moins bienveillant. C'est aussi vrai quand, pendant la journée, on rencontre plusieurs difficultés. On ne peut pas prendre continuellement sur nous sans réaction. J'ai par exemple un élève qui ne travaille pas, qui ne fait aucun effort, perturbe le travail de ses camarades et perturbe l'ambiance de classe. J'ai déjà manqué de bienveillance envers lui, par exaspération et par manque de patience en lui disant de rester chez lui s'il ne veut rien faire mais qu'il arrête de nous embêter. Pour moi, les enfants perturbateurs et la fatigue sont éléments qui peuvent empiéter sur ma bienveillance. » | Astride cite les éléments que nous avons rencontré chez d'autres enseignants (impact négatif de la fatigue, du comportement des élèves, du manque de patience sur la bienveillance). 1. Nous notons l'emploi du terme « exaspération » qui, d'après le CNRTL, signifie « rendre plus pénible ». Ainsi, nous comprenons que, les facteurs cités par Astride peuvent devenir pénibles pour l'enseignant, le « mettre dans un état d'irritation ou d'impatience extrême » (CNRTL) et donc freiner la mise en œuvre de la bienveillance. 2. Nous trouvons également dans son discours un élément pertinent qui contribue à comprendre les limites de la bienveillance. En effet, d'après elle, vie personnelle et vie professionnelle sont étroitement liées et l'une peut impacter l'autre et inversement. Ainsi, nous comprenons qu'un enseignant rencontrant des difficultés dans sa vie |
| Limites personnelles | | | |
| Impact réciproque vie personnelle – vie professionnelle | | | |
| Exaspération | | | |
| Manque de patience | | | |

| | | | |
|--|--------|---|--|
| | | | personnelle peut manquer de bienveillance dans sa vie professionnelle. |
| <p>Vision de l'élève en tant qu'individu</p> <p>Limites de l'enseignant</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Effectif / Manque de moyens</p> | Sophie | <p>« Ce n'est pas facile. Nous avons des êtres humains en face de nous, et parfois ils repoussent nos propres limites. Je reste convaincue que la bienveillance est primordiale et je l'utilise au maximum. J'ai aussi un exemple de situation personnelle : dans ma classe, il y a un élève en très grande difficulté de langage qui passe son temps à répéter la même chose incompréhensible. Un peu de fatigue, de stress et de contrariété, je n'étais plus capable d'accompagner sa parole et je lui ai dit « écoute je ne comprends pas, tais-toi. » Après coup je m'en suis voulue mais cela faisait 10 minutes qu'il n'arrêtait pas avec une petite voix énervante. Quelques minutes après, quand j'ai retrouvé mon calme, je suis retournée vers lui pour renouer le contact. Je pense que c'est important de toujours retourner vers les élèves avec lesquels on peut manquer de bienveillance pour leur expliquer, mettre des mots sur notre colère ou notre frustration. Les classes surchargées, avec des enfants en situation de handicap dont les moyens d'accompagnement ne sont pas mis en place ou sporadiquement, le nombre d'élève en grande difficulté croissant et le manque de</p> | <p>1. Sophie aborde la relation entre élève et enseignant du point de vue d'une relation humaine, engageant deux individus, dans laquelle la bienveillance est nécessaire. Elle met cependant en évidence que, dans le cadre de cette relation, des difficultés peuvent survenir (comportement des élèves, limites de l'enseignant, effectif des classes, manque de moyens) et entraîner une diminution de la bienveillance.</p> <p>2. Nous retrouvons, dans son discours, l'idée développée précédemment par Juliette et selon laquelle la communication est essentielle. En effet, nous comprenons que, dans le cadre de la bienveillance, il est essentiel de communiquer avec les élèves et ce, même lors des difficultés, de leur expliquer les raisons du manque de bienveillance, de la colère ressentie et exprimée.</p> |

| | | | |
|---|---------|---|--|
| | | moyens sont pour moi ce qui rend parfois difficile la mise en œuvre de la bienveillance. » | |
| Comportements inappropriés des élèves / Gestion d'un élève au sein du groupe Travailler avec les élèves pour viser le progrès Effectif Contrainte de temps Règles / Limites Adaptation réciproque Droits et devoirs Epuisement professionnel | Josiane | « Je pense que ça dépend des personnes en face de nous. C'est nettement plus compliqué avec des enfants provocateurs et avec certains enfants plus égocentrés, qui ont tendance à vouloir solliciter l'adulte de façon continuelle. Tout dépend aussi des situations et des conflits à gérer. J'ai par exemple un élève qui veut que je m'occupe de lui exclusivement, qui dérange sans cesse ses camarades, je dois dire stop et je suis ferme. Si l'enfant continue je dois hausser le ton ou punir. Je travaille aussi avec lui pour l'aider à s'améliorer. Mais comme j'ai 24 autres élèves dont je dois m'occuper, je dois parfois être plus ferme. Je travaille en CP et certains élèves sont encore très immatures. Autre exemple : j'ai un élève très têtu qui refuse parfois de réaliser le travail demandé alors qu'il en est capable. Il trouve toutes sortes de stratagèmes pour ne pas avoir à travailler. La semaine dernière, il trainait volontairement. Il décide de tailler sa mine qui est déjà bien pointue. Je refuse. Il casse alors sa mine. On lui prête un crayon, il casse le crayon. Il a donc terminé son exercice dans la classe d'à côté. Il a poussé les limites de ma patience. Il n'est pas possible et acceptable de faire attendre tout le reste de la classe, pour un seul enfant qui refuse de faire le travail mais | 1. Le discours de Josiane met en évidence les limites de la bienveillance face aux comportements inappropriés des élèves (non-respect des règles, immaturité, refus de travailler, violence). 2. Elle aborde également un aspect nouveau lié à l'effectif de classe : l'impossibilité d'accorder à chaque élève une attention exclusive ou de répondre à l'intégralité des besoins de chacun. De fait, il s'agit de considérer un élève au sein du groupe classe et de pouvoir apporter de l'attention à chacun tout en favorisant leur autonomie. 3. Elle exprime une vision très positive et explique que le rôle de l'enseignant bienveillant est aussi de travailler avec les élèves qui rencontrent des difficultés liées au comportement pour les amener à grandir, à progresser. 4. Elle emploie, comme bon nombre des enseignants interrogés, les notions de « limites » personnelles et du manque de |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>je veux maintenant travailler avec lui pour qu'il puisse s'améliorer et faire en sorte que ces situations deviennent moins régulières. C'est aussi notre rôle de les faire grandir et gagner en maturité !</p> <p>Pour moi, il y a plusieurs limites à la bienveillance. La première : l'effectif de la classe. Dans ma classe ils sont 25 et je ne peux pas me partager en 25. Il est impossible de répondre aux besoins de chaque enfant à 100%. On ne peut pas systématiquement intervenir pour chaque conflit minime : chaque enfant a aussi besoin d'apprendre l'autonomie. Il faut les aider à grandir et à évoluer.</p> <p>La deuxième limite est pour moi le temps dont on dispose : nos journées ne sont pas extensibles, même si on fait de notre mieux et qu'on a la volonté de toujours bien faire.</p> <p>La troisième limite est selon moi la répétition systématique de comportements inappropriés de la part de certains élèves (le non-respect des règles, la violence...). A certains moments, si le dialogue ne fonctionne pas, il faut dire non. Être bienveillant c'est aussi savoir quand mettre des limites. Certains enfants trouvent parfaitement normal que les autres s'adaptent à eux mais refusent de s'adapter aux autres. De plus en plus d'enfants considèrent qu'ils ont des droits mais pas de devoirs envers les autres.</p> | <p>patience qui peuvent freiner la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>5. Comme Sabine, elle met en évidence le fait que la volonté de l'enseignant d'être bienveillant peut ne pas être suffisante puisqu'il est confronté aux difficultés du quotidien.</p> <p>6. Elle aborde la notion de « limites », sous-entendant la présence de règles, comme condition nécessaire à la bienveillance. Dans cette idée, nous trouvons également l'idée d'une adaptation réciproque nécessaire, employant les notions de droits et devoirs des élèves, sans toutefois préciser ce qu'elle entend par ces notions.</p> <p>7. Elle emploie enfin le terme d'épuisement qui, comme nous l'avons vu précédemment dans le discours d'autres enseignants, peut conduire à un manque de bienveillance.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|------|--|---|
| | | <p>Chaque enfant doit aussi pouvoir expérimenter la frustration et le « non ».</p> <p>La dernière limite à laquelle je pense est l'épuisement personnel. Notre fatigue joue forcément sur notre capacité à être bienveillant. »</p> | |
| <p>Conditions d'enseignement</p> <p>Facteurs familiaux</p> <p>Manque de moyens humains et matériels</p> <p>Multiplication des tâches</p> <p>Manque de formation</p> <p>Vision du métier</p> <p>Manque de soutien et de respect</p> <p>Impact sur la vie personnelle</p> | Rose | <p>« Il est de moins en moins évident d'enseigner en toute bienveillance au vu des conditions dans les classes qui se dégradent. Je pense notamment aux carences éducatives, à l'inclusion sans moyens humains et matériels. Les conditions extérieures comme la multiplication des tâches annexes (notamment administratives, réunions, aiguës, formations en décalage avec les besoins du terrain...), la remise en question de notre travail, la dévalorisation de notre métier, le soutien inexistant de notre hiérarchie face à des situations de violence, les agressions physiques et verbales des élèves et de leurs parents... tout cela est chronophage et anxiogène et nous empêche de nous consacrer sur notre tâche principale : l'enseignement ! Je passe plus de temps à faire des réunions, remplir des documents administratifs toujours plus urgents avec délais très courts, régler ou apaiser des conflits qu'à préparer mes cours, et le temps n'étant pas extensible... C'est toujours mon temps personnel pour ma famille qui en pâtit et ça se ressent aussi sur ma bienveillance en</p> | <p>Le discours de Rose est très intéressant car elle aborde de nombreux aspects du métier qui peuvent entraver la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>Nous retrouvons, dans son discours, des facteurs cités précédemment par d'autres enseignants (conditions d'enseignement manque de moyens humains et matériels, manque de formation).</p> <p>Nous y trouvons également, des éléments nouveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La multiplication des tâches qui impacte négativement le temps passé à préparer la classe mais aussi la vie personnelle de l'enseignant et donc sa capacité à être bienveillant. - La vision négative du métier et le manque de soutien ressenti par l'enseignant qui freinent la bienveillance de l'enseignant puisque |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>classe. Pour donner un exemple, j'ai dû gérer la crise d'un élève avec un trouble de l'autisme : il s'est enfuit de la classe comme plusieurs fois par jour car, étant donné sa pathologie, il ne supporte pas d'être enfermé longtemps dans la classe en raison du bruit, du nombre important de personnes. Il avait le droit à une AESH, mais personne n'était disponible. Nous avons donc dû faire sans. Ne pouvant pas le laisser seul dans la cour de récréation puisque c'est trop dangereux et me mettrait en faute professionnelle, j'ai dû aller le chercher et le porter jusque dans la classe car il s'était mis en boule au milieu de la cour, hors de ma vue. Pour sa sécurité, je n'ai pas pu être bienveillante. Je n'ai pas pu lui permettre d'aller dans un endroit calme et de s'isoler. J'ai dû le ramener dans un endroit où il ne se sentait pas bien. Il a fait une crise, m'a frappée plusieurs fois, a jeté des objets sur les autres élèves, s'est tapé la tête contre le mur. C'était très difficile à vivre.</p> <p>Le manque de ressources matérielles et humaines. L'inclusion sans formation, sans moyens, en solution de remplacement pour ne pas développer ou agrandir les structures adaptées aux besoins des élèves à besoins particuliers. Mon métier n'est pas éducateur spécialisé. Mon rôle est d'enseigner, pas de m'occuper à temps plein d'élèves avec de lourdes pathologies qui</p> | <p>qu'ils provoquent de l'anxiété chez l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'inclusion, sans formation adéquate, sans moyens humains freinent également la bienveillance des enseignants puisque, dans ces conditions, ils ne peuvent pas accompagner convenablement les élèves en situation de handicap tout en considérant le reste du groupe classe. |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|------------|--|--|
| | | demandent une présence et un accompagnement individuel. C'est incompatible avec le fait d'enseigner à tous les autres élèves. Le manque de reconnaissance et de respect de notre travail et de tous les efforts qu'il implique. Ce sont pour moi autant de freins et de limites à la bienveillance. » | |
| Conditions d'enseignement Comportement des élèves | Bernadette | « Ce n'est pas facile tous les jours. Je pense que j'ai un caractère qui favorise la bienveillance. Mais les entraves rencontrées au quotidien (du style pas de remplaçant pour un collègue absent et des élèves répartis qui envahissent ta classe...) la mettent à mal. Il ne faut pas être parasité pour rester bienveillant en toutes circonstances. Je pense aussi qu'en cas de récurrence de comportements déplacés, inadaptés et difficiles on peut manquer de bienveillance. Ces comportements ingérables peuvent effectivement mettre à mal la bienveillance, surtout quand on se trouve seule face à ça. » | 1. Dans le discours de Bernadette, nous retrouvons les éléments cités précédemment, notamment les difficultés liées au comportement des élèves et qui peuvent freiner la bienveillance. 2. Elle aborde également le facteur des conditions d'enseignement et, plus précisément, le non-remplacement des enseignants absents qui vient « parasiter » les conditions d'enseignement et donc la bienveillance. L'emploi de ce terme, défini par le CNRTL comme « attaquer, endommager ; altérer » montre bien que la bienveillance peut être confrontée à des difficultés profondes qui viennent freiner sa mise en œuvre. |

| | | | |
|---|---------------|--|---|
| <p>Bienveillance comme façon d'être / état d'esprit</p> <p>Vision positive</p> <p>Mal-être / Bien-être de l'enseignant</p> <p>Communication avec les élèves</p> | <p>Marine</p> | <p>« Ce n'est pas toujours facile mais je pense que la bienveillance vient avant tout d'une façon d'être, d'une façon de voir les choses. Je suis une éternelle optimiste, j'essaye de toujours voir le positif dans les situations difficiles, de voir le bon en mes élèves. Je suis persuadée que c'est la seule solution, que c'est la clé d'une bonne relation avec mes élèves mais aussi pour leur réussite et leurs progrès. Je me souviens d'un enfant assez difficile. Je pleurais tous les soirs car la situation était plus que compliquée en classe. J'ai eu parfois des moments où ma colère a pris le dessus sur ma bienveillance. Je m'en voulais à chaque fois ce qui augmentait mon mal- être. J'ai été poussée dans mes limites et j'en ai oublié mon propre bien-être.</p> <p>Pour moi, la bienveillance est un état d'esprit. On est bienveillant de manière générale ou pas. Il est parfois plus difficile, surtout quand la relation avec quelqu'un est compliquée, de faire preuve d'une bienveillance continue. Mais même s'il arrive qu'on perde pieds, notre naturel revient assez rapidement. La relation que j'ai eue avec ce petit garçon m'a fait perdre patience mais une fois que je reprenais mes « esprits », mon comportement avec lui redevenait bienveillant et je communiquais alors avec lui mes difficultés. Je pense que c'est important d'expliquer les</p> | <p>Le point de vue de Marine est intéressant dans le sens où il traduit une vision particulièrement positive des élèves, de l'enseignement et de la bienveillance.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elle explique ainsi que même si certaines difficultés peuvent entraver la mise en œuvre de la bienveillance, celle-ci serait essentiellement liée à la manière de la percevoir (« état d'esprit ») et à la manière d'être de l'enseignant. Nous notons à nouveau la complexité de cette notion puisque dépendante de chaque individu et donc subjective. 2. Comme Aurélie et Fanny, elle explique que les difficultés rencontrées, qui repoussent les « limites » de l'individu, peuvent avoir un impact sur le bien-être de l'enseignant. 3. Par l'expression « j'en ai oublié mon propre bien-être », nous comprenons que lorsque la bienveillance de Marine est en recul (« ma colère a pris le dessus), cela engendre chez elle un sentiment de regret face à son comportement (« s'en vouloir ») et un sentiment de mal-être. Ainsi, la volonté d'être bienveillant, |
|---|---------------|--|---|

| | | | |
|---|--------|---|---|
| | | causes aux élèves quand on manque de bienveillance. » | lorsqu'elle n'est pas satisfaite, peut conduire au mal-être de l'enseignant. |
| Emotions personnelles / fatigue / sensibilité | Aurore | « Non, ce n'est pas toujours facile. On a aussi nos propres émotions et notre fatigue qui fait que certains jours, nous sommes moins bienveillants (sans être malveillant pour autant !). Se faire agresser verbalement par un parent à 8h30 et devoir gérer derrière 25 élèves, ça joue forcément sur la bienveillance. En maternelle, on peut demander à l'ATSEM de prendre la classe 10-15 minutes le temps de se recentrer (pas toujours suffisant !). En élémentaire, nous sommes tout de suite dans le rush donc il faut faire avec... Je pense qu'on délaisse trop souvent notre propre bien-être alors que c'est tellement important pour pouvoir être bienveillant. Je pense qu'on est parfois plus sensible au bruit, aux problèmes de comportement donc la sanction tombe plus rapidement que d'habitude. Je pense donc que notre sensibilité personnelle, nos limites, peuvent influencer sur notre bienveillance. Sur mes remplacements très courts de cette année par exemple, je pense que chaque jour est un manque de bienveillance. Je ne connais pas assez les élèves pour m'adapter à leurs besoins, leurs difficultés, à leur handicap ou à leur histoire personnelle. C'est très frustrant pour moi et c'est là une limite à la | 1. Aurore aborde, dans son discours, tant les aspects liés à l'enseignant (émotions, fatigue, sensibilité, limites personnelles) que les facteurs extérieurs (conditions d'enseignement, violences, comportement des élèves, manque de formation, effectif de classe) qui peuvent freiner la mise en œuvre de la bienveillance. 2. Nous retrouvons l'importance du bien-être de l'enseignant qui impacte directement sa capacité à être bienveillant. Nous comprenons ainsi qu'un enseignant qui se sent bien peut être bienveillant tandis qu'un enseignant ressentant une forme de mal-être rencontrera davantage de difficultés. 3. Nous trouvons également pertinent l'exemple de sa situation personnelle qui nous permet de comprendre que, en ne connaissant pas suffisamment les élèves et leurs besoins, l'enseignant ne pourra pas mettre en œuvre la bienveillance de manière effective. |
| Facteurs extérieurs | | | |
| Bien-être de l'enseignant | | | |
| Conditions d'enseignement | | | |
| Sentiment de frustration | | | |
| Manque de formation | | | |

| | | | |
|---|--------|--|---|
| | | <p>bienveillance que je ne contrôle pourtant pas. L'effectif de classe et la formation qu'on a reçue sont aussi des freins à la bienveillance pour moi. »</p> | |
| <p>Fatigue / « disponibilité mentale » / émotions / manque de patience, de calme, irritabilité, agacement</p> <p>Bien-être et besoins de l'enseignant</p> <p>Cadre / règles</p> <p>Discipline et exigence</p> | Aude | <p>« C'est difficile d'être toujours bienveillant et sans faille. On peut être fatigué, et n'avoir pas la disponibilité mentale pour cela. Nos propres émotions impactent forcément notre bienveillance. On a tendance à oublier notre propre bien-être, nos propres besoins. J'ai un exemple où j'ai manqué de bienveillance : il m'est arrivé de renvoyer une riposte à un élève insolent au lieu de le remettre à sa place avec calme. L'art du « clash » n'est pas toujours opportun en classe ! Je pense que le cadre de classe et les règles sont nécessaires pour que tout le monde puisse se sentir bien. Pour moi, la discipline et l'exigence ne sont pas des freins à la bienveillance, au contraire même, je pense qu'elles sont nécessaires à la bienveillance. En tant que frein, je pense surtout à la fatigue. C'est difficile de rester bienveillante en toutes circonstances quand je suis fatiguée. Je peux alors manquer de calme, de patience, être plus irritable ou agacée. »</p> | <p>1. Aude cite, en tant que limites ou freins à la bienveillance, tant des facteurs inhérents à l'individu (fatigue, « disponibilité mentale », émotions ressenties), que des facteurs extérieurs (comportement des élèves).</p> <p>2. Nous trouvons intéressant de retrouver, dans son discours (comme Aurélie, Fanny et Marine), l'important du bien-être et du respect des besoins de l'enseignant qui sont nécessaires à la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>3. Nous comprenons également que, d'après elle, la discipline, l'exigence, la présence d'un cadre et de règles contribuent à la bienveillance. Nous retrouvons ici confirmation de notre idée selon laquelle la bienveillance est à l'opposé du laxisme.</p> |
| <p>Manque de patience / état d'esprit / fatigue</p> <p>Manque de respect</p> | Marion | <p>« Non ce n'est pas toujours facile. On rencontre parfois des difficultés, on a parfois du mal à être bienveillant ou à manquer de patience face à des élèves ou des parents difficiles. J'ai par exemple un élève très</p> | <p>1. Nous retrouvons, dans le discours de Marion, des éléments cités précédemment et liés au comportement des élèves, au manque de respect, mais</p> |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| <p>Comportement des élèves</p> | | <p>insolent, qui répond et me manque de respect régulièrement. Il m'arrive de me fâcher avec lui quand il va trop loin dans ce que je peux accepter. Je pense que l'état d'esprit et la fatigue de l'adulte jouent sur notre bienveillance. Il est difficile de faire preuve de bienveillance la journée entière quand on manque de sommeil ou qu'on a accumulé des difficultés. »</p> | <p>aussi aux facteurs inhérents à l'enseignant (manque de patience, état d'esprit, fatigue) en tant que limites ou freins à la bienveillance. 2. D'après elle, l'accumulation de difficultés peut ainsi conduire à une diminution de la bienveillance.</p> |
|--------------------------------|--|--|--|

Annexe 9 : « D’après-vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego

| Thème 5 : « D’après vous, est-ce facile de toujours mettre en œuvre la bienveillance dans votre classe ? Voyez-vous des freins à la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego | | | |
|--|-----------|--|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – Extraits d’entretiens | Commentaires |
| <p>Cercle vertueux de la bienveillance</p> <p>Prise en compte des émotions</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Vision de la bienveillance, capacité à la percevoir</p> <p>Bienveillance adaptée aux besoins de chacun</p> | Abigail | <p>Je pense à un cercle vertueux. La bienveillance appelle la bienveillance. Mais les émotions humaines sont tellement variées et puissantes dans une classe que c'est une attention quotidienne que l'on doit porter à notre manière d'interagir avec les élèves. Je pense qu'il est primordial de travailler sur comment exprimer et gérer ses émotions. Il m'arrive parfois d'exprimer moi-même mes propres émotions (« ce matin je suis très fatiguée et j'espère réussir à le gérer pour que ça n'impacte pas mon comportement avec vous ») ce qui provoque la plupart du temps à beaucoup de bienveillance de la part de mes élèves envers moi !</p> <p>Si je me rends compte d'un manque de bienveillance que j'ai pu avoir, j'essaie à chaque fois de « réparer » et d'aller voir l'élève après en lui disant que je m'en suis</p> | <p>1. Le point de vue d’Abigail est très intéressant et apporte une compréhension nouvelle de la mise en œuvre de la bienveillance. En effet, d’après elle, il existerait un processus bienveillant (cercle vertueux) dans lequel la bienveillance de l’enseignant favoriserait le développement de cette même bienveillance.</p> <p>2. Elle met également en exergue l’importance des émotions dans le cadre de la bienveillance : que ce soit l’expression de celles-ci (tant par l’enseignant que par les élèves), dans leur gestion et dans leur prise en compte dans l’aspect relationnel. Ainsi, l’attention portée aux émotions pourrait faciliter la mise en œuvre de la bienveillance et l’empathie.</p> <p>3. Nous retrouvons, dans son discours, l’importance de la communication lors des difficultés rencontrées. Ainsi, selon elle,</p> |

| | | | |
|--|--------|---|--|
| | | <p>rendue compte tard et que je suis disponible maintenant pour en parler.</p> <p>La bienveillance n'a pas de limite, elle peut être donnée à n'importe qui et n'importe quand. La difficulté c'est quand la personne en face n'est pas en capacité de la recevoir. Je pense notamment à un de mes anciens élèves qui manquait tellement d'estime de lui qu'il ne comprenait pas pourquoi quelqu'un d'autre pouvait avoir un comportement bienveillant et réagissait comme si on l'agressait. Parfois la bienveillance, c'est aussi ne rien faire et laisser à l'autre le temps et l'espace d'être prêt pour la recevoir.</p> | <p>communiquer aux élèves les raisons liées au manque de bienveillance, permettrait de préserver (« réparer ») la relation élève – enseignant.</p> <p>4. Enfin, le dernier élément pertinent que nous relevons dans son discours et qui représente une vision nouvelle de la bienveillance concerne la perception de celle-ci par les élèves. Abigail explique ainsi que certains élèves peuvent ne pas être « prêts » à recevoir la bienveillance. Nous comprenons que, par le ressenti personnel de l'élève, il peut y avoir une sorte de rejet de la bienveillance, d'une opposition à celle-ci.</p> <p>5. En lien avec cette idée, nous comprenons, par le biais de son discours, que l'inaction de l'enseignant n'est pas nécessairement un manque d'intérêt ou un manque de bienveillance.</p> |
| <p>Bienveillance développée avec l'expérience</p> <p>Fatigue</p> | Olivia | <p>Je ne pense pas avoir de difficultés à mettre en œuvre la bienveillance. Mais ce n'était pas acquis, ça m'a pris du temps pour apprendre à l'être réellement en toute situation et j'ai donc nécessairement commis des erreurs au cours de ma carrière.</p> | <p>1. Le point de vue d'Olivia nous permet de comprendre que la bienveillance se développe avec l'expérience et que, comme pour tout apprentissage, il peut y avoir des « erreurs » (manque de bienveillance).</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Comportement des élèves</p> <p>Sentiment de honte</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Corriger les erreurs pour « faire mieux »</p> | | <p>Je me souviens de l'exemple d'un jour où je n'avais pas bien dormi, pour une raison ou une autre, je ne me sentais pas moi-même. Un élève en particulier avait du mal à écouter et à attendre son tour pour parler. Je lui ai donné deux avertissements oraux et, la troisième fois, j'ai haussé le ton et lui ai dit de prendre le contrôle de la classe s'il voulait vraiment parler à ce point. J'ai vu qu'il était vraiment gêné et que son corps s'enfonçait sur sa chaise avec honte. Je me suis sentie honteuse et terriblement mal à l'aise d'avoir mis cet enfant dans l'embarras. Le lendemain, je lui ai parlé en privé et lui ai expliqué que je ne me sentais pas bien et que j'étais vraiment fatiguée. Je me suis excusée auprès de lui parce que j'avais élevé la voix et que j'avais l'impression de l'avoir blessé. Il m'a serré dans ses bras (honnêtement, j'ai failli pleurer). Il m'a dit qu'il était désolé de son comportement. Depuis ce jour, il est l'un de mes meilleurs élèves, nous avons une bonne relation. Il n'y a pas de rancune entre nous grâce à cette communication. Je pense que c'est primordial de corriger nos erreurs et de montrer aux élèves que même en tant</p> | <p>2. Elle aborde également les facteurs inhérents à l'enseignant (ici, la fatigue, le sentiment de ne pas être « elle-même ») qui peuvent entraver la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>3. Elle explique toutefois que ce manque de bienveillance n'est pas sans conséquences puisque, dans son cas, cela a entraîné un sentiment de honte. D'après le CNRTL, la « honte » est un « effet d'opprobre entraîné par un fait, une action transgressant une norme éthique ou une convenance (d'un groupe social, d'une société). Cette définition apporte une précision supplémentaire : la bienveillance serait une « norme éthique ou une convenance » qu'il conviendrait de respecter.</p> <p>4. Olivia aborde elle aussi l'importance de la communication, de l'excuse, face à un comportement non bienveillant de manière à préserver la relation entre l'élève et l'enseignant, mais aussi de manière à favoriser la compréhension des actions / attitudes de l'enseignant, de développer l'empathie des élèves.</p> |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|-------|--|---|
| | | <p>qu'enseignant, on peut faire des erreurs, mais qu'il est toujours possible de les corriger et de faire mieux.</p> <p>Pour moi, la seule limite à la bienveillance c'est celle qu'on lui donne !</p> | <p>5. Le dernier point abordé par Olivia permet de montrer toute la complexité de la bienveillance. D'après elle, la limite de la bienveillance est celle donnée par l'individu. Or, l'individu étant un être singulier, cette limite sera donc subjective et différente d'un individu à un autre, ce qui pose le problème déjà souligné d'une notion risquant d'être vidée de son sens.</p> |
| <p>Facteurs personnels</p> <p>Absence de jugement / Pas de manque de respect</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Limites individuelles</p> | Sofia | <p>Je pense que ce n'est pas réellement compliqué de mettre en œuvre la bienveillance dans le sens où, au quotidien, j'arrive à l'être sans trop de difficultés. Mais, oui, il m'arrive aussi d'avoir des jours où je me sens moins bien et où je peux hausser le ton (sans manquer de respect et sans jugement de valeur, juste pour exprimer mon mécontentement). Heureusement, ces moments sont rares et, lorsqu'ils arrivent, je communique toujours avec mes élèves pour qu'ils sachent comment je me sens. Ils font alors souvent preuve d'une grande bienveillance à mon égard. Je les amène à comprendre que tout le monde a des limites et, pour moi, la limite de la bienveillance est la limite de ce qui est acceptable selon moi.</p> | <p>1. Dans le discours de Sofia, nous retrouvons l'idée selon laquelle les facteurs personnels (se sentir « moins bien ») peuvent freiner la mise en œuvre de la bienveillance.</p> <p>2. Elle insiste, contrairement aux autres enseignants, sur la nature de ce manque de bienveillance qui ne doit contenir aucun jugement de valeur de l'élève, ne doit pas manquer de respect mais doit davantage viser l'explicitation de la difficulté / du mécontentement.</p> <p>3. Pour elle aussi, la communication permet de favoriser la bienveillance et l'empathie des élèves à l'égard de l'enseignant.</p> |

| | | | |
|---|--------|--|---|
| | | | 4. Finalement, nous retrouvons à nouveau la dimension subjective de la bienveillance et de ses limites qui sont dépendantes de l'individu, de ce qu'il considère comme « acceptable ». |
| <p>La bienveillance en tant que discipline</p> <p>Importance de la communication</p> <p>Relation de confiance, de respect réciproque</p> <p>Communication avec les parents : « partenariat »</p> <p>Comportement des élèves</p> <p>Accorder de l'importance à chacun tout en considérant le groupe classe</p> <p>Limites liées au temps, aux attendus scolaires</p> | Hannah | <p>La notion de bienveillance est complexe. Je pense que c'est une discipline à part entière et il faut donc du temps pour l'acquérir et la développer. C'est difficile de savoir quand une discussion avec l'élève peut être suffisante ou s'il faut une sanction. Mais, dans tous les cas, je pense que c'est très important de toujours privilégier la voie de la communication, de leur expliquer en quoi ils dépassent nos limites, qu'ils comprennent que nous sommes dans une relation de confiance et de respect mutuel. Je pense que la communication est aussi très importante avec les parents pour créer un vrai partenariat qui va pouvoir aider l'élève. J'ai un exemple de situation qui représente une difficulté pour moi : j'ai, dans ma classe, un enfant qui est très égocentré, qui a du mal à gérer ses émotions et son comportement a un impact sur la classe entière. Je me trouve alors dans une situation où le choix est difficile : me</p> | <p>1. Le discours d'Hannah se rapproche de celui d'Olivia dans le sens où elle considère que la bienveillance se développe avec l'expérience, qu'il nécessite un apprentissage à part entière.</p> <p>2. Pour elle, la communication est la voie à privilégier en cas de difficulté. Cela permettrait d'explicitier les limites de l'enseignant et d'amener les élèves à comprendre que le respect doit être réciproque.</p> <p>3. Elle aborde également un aspect nouveau de la communication : celle avec les parents qui permettrait d'inclure ces derniers dans la relation pédagogique et de développer un « partenariat » de manière à œuvrer dans un but commun : le progrès des élèves.</p> <p>4. Nous retrouvons dans son discours le même point de vue qu'Abigail : l'inaction de l'enseignant qui permet à l'élève de « souffler » n'est pas un manque de bienveillance mais peut,</p> |

| | | | |
|-------------------------|--------|---|---|
| | | <p>concentrer sur l'enfant ou lui laisser de l'espace, lui permettre de souffler et me concentrer sur le reste de la classe. Dans le deuxième cas, ça peut donner l'impression que je m'en fiche, que je manque de bienveillance mais je pense que permettre à l'élève de prendre le temps de se calmer est parfois nécessaire et peut être la forme de bienveillance dont il a besoin. C'est aussi important de montrer que chacun compte mais qu'il faut aussi prendre en compte la classe en tant que groupe pour que tout le monde puisse se sentir inclus et considéré. Parfois, pour répondre aux besoins d'un enfant, un adulte supplémentaire bienveillant et formé est nécessaire pour assurer la sécurité de tous les élèves. Le temps et les attendus en termes d'apprentissage sont en concurrence avec le temps nécessaire pour aider un enfant en difficulté, c'est là pour moi la seule « limite » (si s'en est vraiment une) à la bienveillance.</p> | <p>au contraire, représenter la bienveillance dont l'élève a besoin dans un moment donné.</p> <p>5. Finalement, le dernier aspect que nous relevons dans son discours est lié aux limites de la bienveillance. En effet, selon elle, les moyens humains alloués et le temps disponible confronté aux attendus scolaires peuvent limiter la bienveillance.</p> |
| Comportement des élèves | Andrea | C'est plutôt simple d'être bienveillante au quotidien mais je peux aussi rencontrer des difficultés face au comportement de certains | 1. Andrea développe les difficultés qu'elle peut rencontrer face aux facteurs extérieurs (comportement des élèves) qui peuvent freiner |

| | | | |
|---|-------------|--|--|
| <p>Bien-être de l'enseignant</p> <p>Stress</p> | | <p>enfants (quand ils sont très excités ou qu'ils ne respectent pas les règles par exemple). J'essaie quand même de toujours rester calme et de communiquer avec mes élèves pour éviter que ça ne dégénère. La seule situation dont je me souviens où j'ai vraiment haussé le ton c'est quand un élève en a frappé un autre. Malgré les rappels à la règle, il a recommencé. J'ai alors perdu patience et j'ai haussé le ton, pour la sécurité des autres enfants.</p> <p>Je pense qu'en essayant de vouloir en faire trop, qu'en oubliant notre propre bien-être ou lorsqu'on est trop stressé, on peut parfois être moins bienveillant.</p> | <p>sa bienveillance. Elle note toutefois, comme les autres enseignants, l'importance de la communication.</p> <p>2. Nous trouvons intéressant qu'elle exprime, en tant que frein à la bienveillance, le sentiment de mal-être de l'enseignant. En effet, nous comprenons que, pour pouvoir être bienveillant, il est nécessaire que l'enseignant considère son propre bien-être.</p> |
| <p>Vision de l'enseignant en tant qu'individu</p> <p>Comportement des élèves</p> <p>Manque de soutien de la part des parents</p> <p>Bien-être de l'enseignant</p> | <p>Liam</p> | <p>L'enseignant que je suis dans la salle de classe ne s'écarte pas de ce que je suis en tant que personne. Cette liberté créative a permis à ma bienveillance de devenir plus facile avec l'expérience. Au début, j'ai rencontré des difficultés et ce n'est qu'au cours de ma troisième année d'enseignement que ma bienveillance est devenue effective dans ma pratique.</p> <p>Au cours de ma deuxième année d'enseignement, j'ai eu trois élèves</p> | <p>1. Le discours de Liam met en avant une vision particulière de l'enseignant qui serait avant tout un individu et que, la manière d'être de l'enseignant, provient de la manière d'être de l'individu en dehors de la classe.</p> <p>2. Il exprime lui aussi le fait que la bienveillance est une compétence qui se développe avec l'expérience.</p> |

| | | | |
|---|------------------|--|---|
| | | <p>extrêmement irrespectueux en classe. Les parents ne me soutenaient pas. Je faisais de mon mieux pour être juste et pour aider ces élèves. J'en ai oublié mon propre bien-être, j'ai mis de côté de ce que je ressentais, j'ai repoussé mes limites. Cette situation m'a conduite à l'hôpital à deux reprises parce qu'elle était devenue éprouvante sur le plan émotionnel et physique.</p> <p>Aujourd'hui, j'en ai tiré une leçon : pour ne pas entraver la bienveillance il ne faut pas prendre les choses personnellement. Lorsqu'un élève se comporte mal, qu'il y a des difficultés, elles ne sont pas adressées à ma personne directement et ont souvent des causes profondes que je ne maîtrise pas. Je fais alors de mon mieux tout en préservant mon propre bien-être.</p> | <p>3. Nous comprenons, par le biais de son discours, que le bien-être de l'enseignant est primordial puisque, en « repoussant [ses] limites », en délaissant son propre bien-être, les situations difficiles peuvent avoir un impact réel sur l'enseignant, tant « sur le plan émotionnel » que « physique ». L'emploi de l'adjectif « éprouvant », défini par le CNRTL comme « Qui est pénible, difficile à supporter, physiquement et moralement » confirme cette idée.</p> |
| <p>Vision de l'enseignant</p> <p>Facteurs inhérents à l'individu</p> <p>Manque de patience / Irritabilité</p> | <p>Sebastian</p> | <p>La bienveillance fait partie de moi et de ma pratique. Je suis, en classe comme enseignant, comme à l'extérieur en tant qu'individu. Je ne pense donc pas que ce soit trop difficile d'être bienveillant. Je ne vois pas d'exemple marquant mais oui, en tant que personne on a tous des moments où on est fatigué, où on a des problèmes</p> | <p>1. Le point de vue de Sebastian se rapproche de celui de Liam dans sa vision de l'enseignant en tant qu'individu.</p> <p>2. Nous relevons, dans son discours, des facteurs inhérents à l'enseignant (fatigue, problèmes personnels, préoccupations, se sentir « moins bien ») en tant que freins à la</p> |

| | | | |
|---|-------------|--|---|
| <p>Importance de la communication</p> <p>Empathie</p> | | <p>personnels, des préoccupations, où on se sent moins bien et où va donc avoir moins de patience, être plus irritables et donc avoir moins de patience face à certains comportements. Je fais de mon mieux pour ne pas le faire subir à mes élèves mais cela peut arriver que je hausse le ton avec eux. Dans ce cas, je m'excuse toujours auprès d'eux et leur explique les raisons qui m'ont poussé à hausser le ton. Je leur explique que nous sommes tous humains, que nous ressentons tous des choses et que nous pouvons donc tous commettre des erreurs. J'insiste d'ailleurs beaucoup sur ces temps d'échanges qui permettent à chacun de s'exprimer (y compris moi), j'encourage chacun à dire comment il se sent pour que les autres puissent faire preuve d'empathie et développer leur propre bienveillance.</p> | <p>bienveillance. De fait, selon lui, ces ressentis personnels peuvent conduire à une irritabilité et à un manque de patience qui peuvent amener un manque de bienveillance.</p> <p>3. Il note, lui aussi, l'importance de la communication dans le cadre de ces difficultés, mais également en dehors (« dire comment on se sent »).</p> <p>4. Nous trouvons, dans son discours, une notion nouvelle : la communication avec les élèves permettrait de développer leur empathie. Définie par le CNRTL comme étant la « capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve », nous pensons que cette compétence est essentielle dans le cadre d'une relation bienveillante.</p> |
| <p>L'élève au centre</p> <p>Considération / Attention / Respect / Motivation</p> <p>Encouragements / Valorisation</p> | <p>Lucy</p> | <p>Je pense que lorsque mes élèves sont au centre de ce que je fais, je peux facilement mettre en œuvre la bienveillance parce que je les considère, je leur prête toute mon attention, je les respecte, les motive en trouvant des choses qui les intéressent. Je les encourage et les valorise beaucoup aussi.</p> | <p>1. Lucy développe une vision très positive de la bienveillance qui résulterait d'une vision de l'élève « au centre » (que nous retrouvons chez Meirieu, 2017).</p> <p>2. Ainsi, la bienveillance pourrait être mise en œuvre grâce à l'attitude de l'enseignant (considération des élèves, attention, respect,</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Relation positive</p> <p>Attitude juste</p> <p>Difficultés liées à des facteurs personnels</p> <p>Importance de la communication</p> | | <p>Je pense que la relation positive que je construis avec eux, ma manière d'être juste et respectueuse avec eux tout comme ils le sont avec moi contribue à ma bienveillance. Je pense que la bienveillance va dans les deux sens et c'est ce que j'inculque au quotidien à mes élèves. Je donne le meilleur de moi-même pour eux. Les seules difficultés sont celles qui peuvent me concerner : quand je me sens moins bien ou que j'ai des difficultés personnelles, je peux manquer de patience ou être plus irritable, prendre les choses plus à cœur ou plus personnellement. Mais je communique ces difficultés (sans entrer dans les détails) avec mes élèves pour qu'ils puissent me comprendre et que ça n'engendre pas d'incompréhensions, que ça n'abîme pas notre relation.</p> | <p>motivation, encouragements, valorisation, attitude juste), mais aussi par le biais d'une relation positive avec les élèves.</p> <p>3. Nous trouvons un point pertinent dans son discours : la bienveillance doit être inculquée aux élèves et doit être réciproque pour pouvoir être mise en œuvre de manière efficace. Les points 2 et 3 se rapprochent de la pensée de Noddings (1984), notamment concernant les notions de <i>modeling</i>, de <i>practice</i> et de la confirmation.</p> <p>4. Les limites à la bienveillance citées par Lucy sont celles que nous avons observées précédemment et inhérentes à l'individu.</p> <p>5. Nous retrouvons également dans son discours l'importance de la communication vue ici comme moyen d'expliquer les difficultés de l'enseignant, de ne pas « abîmer » la relation.</p> |
|---|--|--|--|

Annexe 10 : Intérêt de la bienveillance – Enseignants français

| Thème 7 : « D’après-vous, quel est l’intérêt de la bienveillance ? » Enseignants français | | | |
|---|-----------|---|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – extrait d’entretien | Commentaire |
| <p>Confiance</p> <p>Respect</p> <p>Envie de réussir</p> | Louise | « Je pense qu’elle aide à développer un rapport de confiance et de respect . Si je prends en compte le besoin des élèves, ils me feront confiance et sauront que je ne leur demanderai pas l’impossible . Elle leur donne envie de réussir. » | <p>1. Pour Louise, l’intérêt de la bienveillance se traduit avant tout dans la relation entre l’enseignant et ses élèves.</p> <p>2. Elle montre l’existence d’un lien entre la prise en compte des besoins des élèves par l’enseignant et la confiance accordée par les élèves</p> <p>3. Elle note enfin que la bienveillance suscite l’envie de réussir des élèves (sans toutefois apporter de précision à cette idée). Notons ici la mention de ce qui s’apparente au désir, ici désir de réussir. (Beillerot, J., 2014)</p> <p>4. Notons aussi l’importance de ne pas décourager l’élève (« demander l’impossible »)</p> |
| <p>Bien-être</p> <p>Confiance</p> <p>Aide / encouragement</p> | Alice | « Elle permet le bien-être de tous (du groupe) et de chacun (de chaque élève) dans la classe, de développer la confiance . Un élève qui ne réussit pas, quel que soit le domaine, et qui est aidé et encouragé au lieu d’être jugé sur ses erreurs ou ses difficultés va être beaucoup plus enclin à dépasser cela. » | <p>1. D’après Alice, la bienveillance permet de favoriser le bien-être de tous les membres. Nous trouvons intéressant qu’elle considère tant le groupe classe que l’élève en tant qu’individu singulier.</p> <p>2. Nous retrouvons dans son discours la notion de confiance suscitée par la bienveillance</p> |

| | | | |
|--|--------|--|--|
| | | | <p>3. La bienveillance de l'enseignant se traduirait par le fait d'encourager les élèves, de les aider. Notons ici la traduction pédagogique de la bienveillance, ce n'est pas juste une attitude, mais la mise en place de gestes professionnels.</p> <p>4. La bienveillance exclut la notion de jugement. Sans l'expliciter, Alice ne met-elle pas en question le principe d'une évaluation trop stigmatisante ?</p> |
| Sécurité physique et émotionnelle | Sylvie | « Pour moi, elle permet la sécurité physique et émotionnelle des élèves pour leur permettre d' apprendre . » | Pour Sylvie, la bienveillance permet de mettre en œuvre les conditions de la sécurité physique et « émotionnelle » des élèves. Elle note également que cette condition est nécessaire à l'apprentissage. |
| <p>Climat serein</p> <p>Suscite l'envie d'apprendre</p> <p>« Aimer » l'école</p> | Marie | « Elle favorise un climat serein , des réussites et des progrès de chacun des élèves. Elle suscite l' envie d'apprendre , de venir à l'école, d' aimer l'école. » | <p>1. Selon Marie, la bienveillance permet la mise en œuvre d'un climat serein, c'est-à-dire favorisant le sentiment de sérénité des élèves.</p> <p>2. Elle explicite également la bienveillance comme condition des apprentissages (« réussites », « progrès »).</p> <p>3. D'après elle, la bienveillance permettrait d'aller plus loin que le simple apprentissage puisqu'elle favoriserait la motivation des élèves (« envie d'apprendre ») et au-delà le désir d'apprendre et susciterait même un sentiment positif, ici, aimer l'école.</p> |

| | | | |
|---|-----------------|--|--|
| <p>Cadre serein</p> <p>Respect du rythme de l'enfant</p> | <p>Camille</p> | <p>« Elle me permet d'offrir un cadre serein à l'enfant pour lui permettre d'apprendre et de grandir à son rythme. »</p> | <p>1. Selon Camille, la bienveillance permet la mise en œuvre d'un cadre serein, sans trouble (sans préciser ce que cela sous-entend : un climat ? quelles en sont les conditions ?)</p> <p>2. Elle montre également le lien entre la bienveillance comme condition de l'apprentissage, considéré ici sur tous les aspects de la personne (« grandir ») et non pas uniquement pour les apprentissages scolaires.</p> <p>3. Camille fait un lien qui n'a pas encore été cité entre la bienveillance et le respect du rythme de l'enfant</p> |
| <p>Sentiment de sérénité</p> | <p>Juliette</p> | <p>« Je pense que grâce à la bienveillance, les élèves peuvent se sentir sereins dans leurs apprentissages »</p> | <p>Le propos de Juliette se concentrent sur l'impact de la bienveillance sur les élèves. Elle exprime ainsi le lien entre celle-ci et le sentiment de sérénité « dans les apprentissages » que les élèves peuvent ressentir lors de sa mise en œuvre.</p> |
| <p>Développer la posture d'élève</p> <p>« Aimer » l'école</p> <p>Encouragements</p> | <p>Jeanne</p> | <p>« Grâce à la bienveillance, les enfants deviennent élèves et aiment venir à l'école. Ils essayent toutes les activités même si difficiles parce qu'ils sont encouragés en ce sens ! »</p> | <p>1. La vision de Jeanne est intéressante dans le sens où elle ne considère pas uniquement l'élève, mais aussi l'enfant (qui deviendrait, grâce à la bienveillance, élève).</p> <p>2. Nous trouvons également dans son discours l'idée de motivation, de dépassement des difficultés grâce à la bienveillance (ici liée aux encouragements) de l'enseignant.</p> |

| | | | |
|---|------------------|---|--|
| <p>Climat positif</p> <p>Confiance</p> | <p>Tania</p> | <p>« La bienveillance m'aide à développer un bon climat de classe. Elle permet aux élèves d'avoir confiance en moi. »</p> | <p>1. Pour Tania, la bienveillance contribue à un « bon » climat de classe. Nous notons cependant que cette idée est incomplète par manque de définition de ce que signifie « bon » pour elle.</p> <p>2. Nous retrouvons également la notion de confiance, exprimée ici au travers du point de vue de l'élève qui aurait confiance en l'enseignant.</p> |
| <p>Sécurité</p> <p>Confiance</p> <p>Bien-être</p> | <p>Zoé</p> | <p>« Grâce à elle, les élèves peuvent se sentir en sécurité, en confiance, ils peuvent se sentir bien pour pouvoir apprendre. »</p> | <p>1. Pour Zoé, la bienveillance permet de développer le sentiment de sécurité des élèves (elle ne précise cependant pas si elle considère la sécurité physique, affective, ou les deux).</p> <p>2. Elle explique également que la bienveillance permet à l'élève de se sentir en confiance (sans préciser si l'élève se sent en confiance de manière générale ou dans sa relation avec l'enseignant).</p> <p>3. La dernière notion que nous relevons est celle du bien-être, favorisé par la bienveillance et favorisant l'apprentissage.</p> |
| <p>Qualité indispensable</p> <p>Peut ne pas être suffisante</p> | <p>Christine</p> | <p>« Je pense que c'est une qualité indispensable à notre métier mais elle peut ne pas être suffisante, elle ne résout pas tous les problèmes. »</p> | <p>Le point de vue de Christine nous semble intéressant puisqu'il traduit une forme d'ambivalence : elle aborde la bienveillance en tant que qualité nécessaire mais explique que celle-ci peut ne pas être suffisante (sous-entendant que certaines situations résistent à la</p> |

| | | | |
|---|----------|--|--|
| | | | bienveillance ?). Elle n'explicite toutefois pas l'intégralité de son idée qui nous permettrait de mieux en saisir le sens. |
| <p>Levier d'apprentissage</p> <p>Préserver le bien-être de l'enseignant</p> | Nathalie | « C'est un levier d'apprentissage et une façon de garder son calme et donc son énergie en préservant aussi notre propre bien-être . » | <p>1. Nathalie aborde l'intérêt de la bienveillance en lien avec le point de vue de l'enseignant. Ainsi, elle serait un « levier d'apprentissage », c'est-à-dire une « Force active utilisée comme moyen d'action » (CNRTL) par l'enseignant. Elle serait un outil pour l'enseignant du point de vue pédagogique.</p> <p>2. Elle explique également que la bienveillance aurait un impact sur le bien-être de l'enseignant qui, grâce à elle, pourrait être plus calme face aux difficultés, ne dépenserait pas son énergie inutilement.</p> |
| <p>Réussite</p> <p>Climat</p> <p>Confiance en soi</p> | Sabine | « Elle est importante pour la réussite scolaire , pour le climat scolaire et elle favorise la confiance en soi (la mienne et celle des élèves). » | <p>Nous trouvons, dans le discours de Sabine, un double aspect :</p> <p>1. Celui portant sur la vie scolaire : ici, la bienveillance favoriserait la réussite des élèves (sur le plan académique) et aurait un impact (positif) sur le climat scolaire.</p> <p>2. Celui portant sur les individus : la bienveillance aurait un impact positif sur la confiance en soi. Nous trouvons intéressant qu'elle aborde cette notion tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant.</p> |

| | | | |
|---|-----------|---|--|
| Confiance Sécurité | Lola | « Je pense qu'elle contribue à une relation de confiance qui, pour moi, est primordiale. Un enfant doit se sentir en sécurité pour apprendre . » | 1. Pour Lola, la bienveillance permettrait de placer l'élève et l'enseignant dans une relation de confiance. 2. Elle joint, à cette idée, la notion de sécurité (sécurité affective ?) favorisée par la bienveillance de l'enseignant, comme condition de l'apprentissage. |
| Bien-être Respect Sentiment de sérénité Vivre ensemble | Coralie | « Elle permet à chaque membre du groupe de se sentir bien et respecté pour pouvoir entrer sereinement dans les apprentissages . Vivre et apprendre ensemble . » | Coralie considère l'intérêt de la bienveillance tant du point de vue de l'individu (sentiment d'être respecté, sentiment de sérénité) que du groupe (vivre ensemble). La bienveillance est ici encore posée comme condition de l'apprentissage. |
| Ouverture aux autres Vision positive de soi | Aurélie | « Elle permet d'amener les élèves à l'ouverture aux autres et à une vision positive d'eux même. » | Aurélie n'aborde l'intérêt de la bienveillance que du point de vue de l'élève. 1. Ainsi, elle leur permettrait de s'ouvrir « aux autres » (d'entrer en relation ?) 2. Elle favoriserait également une compétence socio-émotionnelle des élèves (ici, la vision positive d'eux même qui renverrait à la confiance en soi, ou autrement formulé, contribuerait au narcissisme de l'enfant au sens freudien |
| Bien-être | Véronique | « Pour moi, elle contribue au bien-être et à la confiance en soi des élèves. » | Véronique n'aborde elle aussi que l'intérêt de la bienveillance pour les élèves. Ainsi, d'après elle, |

| | | | |
|--|--------|---|--|
| Confiance en soi | | | celle-ci permettrait de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves (ici, la confiance en soi) et de favoriser leur bien-être. |
| Inclusion Bien-être | Pierre | « Je pense que la bienveillance permet à chacun de se sentir inclus . Elle favorise aussi le bien-être de chacun. » | 1. Selon Pierre, la bienveillance permet de favoriser le sentiment d'inclusion des élèves. Il ne précise cependant pas s'il considère ce sentiment du point de vue de la relation élève – enseignant ou au sein de la classe. 2. Comme précédemment, nous retrouvons la notion de bien-être qui serait favorisée grâce à la bienveillance. |
| Confiance réciproque Réussite Encouragement / Valorisation | Nadia | « Pour l'enseignant, je pense que c'est un gage de confiance que lui donne l'élève. Pour l'élève, c'est un gage de réussite scolaire puisqu'on l' encourage et qu'on le valorise en ce sens, qu'on lui donne confiance en lui. » | Nadia aborde, en tant qu'intérêt de la bienveillance, l'impact de celle-ci tant sur l'enseignant que sur les élèves. 1. Du point de vue de l'enseignant : la bienveillance lui permettrait de ressentir la confiance accordée par les élèves. Nous notons qu'elle ne précise cependant pas si cette confiance est créée par l'enseignant ou si elle résulte d'autres aspects. Il n'y a pas non plus de traduction sur la mise en œuvre pédagogique, autre que l'attitude dans la relation. 2. Du point de vue de l'élève : la bienveillance contribue à la réussite scolaire, notamment par le biais des encouragements et de la valorisation de l'enseignant. |

| | | | |
|--|----------|---|--|
| | | | 3. Nous retrouvons également chez elle l'aspect lié à une compétence socio-émotionnelle (ici, la confiance en soi des élèves). |
| Compréhension Relations claires et justes | Thomas | « La bienveillance permet de prendre en compte l'autre , tenter de le comprendre . Elle aide aussi à mettre en place des relations claires et justes . » | Thomas aborde l'intérêt de la bienveillance du point de vue relationnel. Ainsi, selon lui, elle permettrait de considérer les élèves, d'adopter une posture compréhensive. Il ne précise cependant pas si ces notions concernent l'élève, l'enseignant ou les deux. Toujours du point de vue relationnel, la bienveillance favoriserait une relation claire, selon le CNRTL « Qui caractérise le rayonnement d'une conduite sans ambiguïté, exempte de trouble », soit une relation qui ne sème pas le trouble chez l'élève, et qui soit « juste » : nous retrouvons ici l'idée de justice. |
| Confiance Respect réciproque | Brigitte | « Pour moi, la bienveillance suscite la confiance et favorise le respect de chacun de manière réciproque. » | Le point de vue de Brigitte considère chacun des individus (tant élèves qu'enseignants). D'après elle, la bienveillance contribuerait à la confiance (confiance en soi ? en l'autre ?). Elle aborde également l'idée d'un respect réciproque résultant de la mise en œuvre de la bienveillance. |
| Climat serein Relation de confiance | Fanny | « Je pense qu'elle permet d'obtenir un climat serein , qu'elle favorise une relation de confiance . Les élèves sont dans de bonnes | 1. Pour Fanny, la bienveillance tient son intérêt dans la relation de confiance qu'elle permet d'établir et du climat serein qui en résulte. |

| | | | |
|--|---------|--|---|
| « Bonnes » conditions | | conditions pour entrer dans les apprentissages grâce à la bienveillance de l'enseignant. » | 2. Elle permet également de développer les « bonnes » conditions d'apprentissage. Nous comprenons à nouveau toute la complexité liée à la définition de l'adjectif « bonne » qui est lié à une subjectivité et qui traduit une vision philosophique. Notons qu'ici aussi la bienveillance est une condition de l'apprentissage. |
| Confiance en soi | Astride | « Elle permet de développer la confiance en soi . C'est pour moi l'aspect le plus important, les résultats scolaires ne font pas tout ! » | 1. Nous retrouvons, chez Astride, la notion de compétences socio-émotionnelles (ici, la confiance en soi) développées au travers de la bienveillance. Elle explique ainsi que la bienveillance favorise la confiance en soi, et que les résultats scolaires ne suffisent pas pour produire cette confiance en soi. |
| Confiance en soi Posture d'élève / citoyen Empathie / réflexion | Sophie | « Elle aide l'élève à prendre confiance en lui , à devenir un élève puis un citoyen capable d' empathie , capable de réfléchir et de ne pas être dans le jugement pur et simple. » | Le point de vue de Sophie se focalise sur l'élève et ce que la bienveillance entraîne de son point de vue. Nous trouvons intéressante sa vision de l'élève en tant que futur citoyen. Ainsi, la bienveillance permettrait de développer diverses compétences socio-émotionnelles chez l'élève (confiance en soi, empathie, capacité de réflexion, absence de jugement simpliste). |
| Bonheur Respect | Josiane | « L'intérêt est d'être heureux , d'aider chaque enfant à grandir dans le respect , qu'il se sente bien avec les adultes qu'il côtoie, qu'il sache qu'il | 1. Josiane concentre elle aussi son discours sur les compétences socio-émotionnelles que la bienveillance permet de développer. Ainsi, |

| | | | |
|--|-------------|--|---|
| <p>Bien-être</p> <p>Confiance</p> <p>Absence de peur / de jugement</p> <p>Vision positive de soi</p> | | <p>peut le dire quand il a un problème (qu'il ait confiance, sans être dans la crainte de l'adulte, sans peur d'être jugé), qu'il apprenne qu'il est quelqu'un de bien, qu'il ait une bonne opinion de lui-même. Je pense que ces éléments sont très importants pour bien grandir. »</p> | <p>d'après elle, la bienveillance permet de favoriser le bonheur (des élèves ? de l'enseignant ?) et l'estime de soi, ou narcissisme « normal », nécessaire au développement de l'enfant. (Boekholt, M. et des Ligneris, J., 2003)</p> <p>2. Elle permettrait également d'établir une relation de confiance (pour l'élève, pouvoir se confier sans crainte de jugement), favorisant le bien-être, entre l'élève et l'enseignant.</p> |
| <p>Vision de l'élève en tant que futur citoyen</p> <p>Cercle vertueux</p> | <p>Rose</p> | <p>« Elle est fondamentale pour construire le monde de demain : un monde constitué de citoyens éclairés, altruistes, tolérants. Elle permet de lancer un cercle vertueux de notions positives qui impliqueront des résultats positifs. »</p> | <p>1. Le point de vue de Rose rejoint celui de Sophie dans l'idée d'une bienveillance permettant de considérer l'élève en tant que futur citoyen. Ainsi, d'après elle, elle permettrait de développer les compétences socio-émotionnelles (altruisme, tolérance et être un citoyen éclairé – selon l'académie de Lille « Un <i>citoyen éclairé</i> est un citoyen aux compétences psychosociales affirmées, qui respecte l'autre dans ses différences, qui sait débattre, qui gère ses émotions » Rose évoque ainsi un effet bien ambitieux.) nécessaires à l'inclusion du citoyen dans la société.</p> <p>2. Nous relevons également l'idée d'un « cercle vertueux » lié à la bienveillance. Cette idée nous semble intéressante mais n'est pas suffisamment</p> |

| | | | |
|---|------------|---|---|
| | | | explicitée pour pouvoir en saisir le sens donné par Rose. 3. On note ici le redoublement du « positif », l'insistance sur le terme, gommant un négatif qui pourtant devrait aussi pouvoir se dire à l'école : la tristesse, la colère par exemple. |
| Confiance Sécurité physique et affective | Bernadette | « Pour moi, la bienveillance amène la confiance et c'est une notion fondamentale pour pouvoir apprendre , pour que l'élève soit dans une condition de sécurité physique et affective . » | 1. Nous retrouvons, dans le discours de Bernadette, la notion de confiance (en soi ? en l'autre ?), essentielle voire conditionnelle de l'apprentissage. 2. D'après elle (comme pour Sylvie, Zoé et Lola), la bienveillance permettrait également de rendre effective la sécurité physique et affective des élèves. |
| Confiance en soi Respect / empathie / « désir de bien faire » | Marine | « Elle amène la confiance en soi, le respect de soi et de l'autre, l'empathie, le désir de bien faire les choses. » | Le discours de Marine se concentre sur les compétences socio-émotionnelles développées grâce à la bienveillance (confiance en soi, respect réciproque, empathie) et le désir de bien faire. . Elle ne spécifie cependant pas si ces compétences sont développées par l'élève, par l'enseignant ou par les deux. Notons la mention du désir ici. |
| Respect des différences « Aimer » l'école | Aurore | « La bienveillance permet de respecter les différences de chacun, d'amener les élèves à aimer l'école. » | Le point de vue d'Aurore aborde deux idées distinctes : 1. La bienveillance permet de « respecter les différences de chacun ». Nous comprenons ici |

| | | | |
|---|--------|---|---|
| | | | <p>l'idée d'inclusion et de prise en compte des besoins qui sont liées à cette idée.</p> <p>2. Elle permet de développer, chez les élèves, un sentiment positif (amour) vis-à-vis de l'école.</p> |
| Sécurisation physique et émotionnelle | Aude | « Pour moi, la bienveillance permet de sécuriser l'élève sur le plan physique et émotionnel pour qu'il puisse entrer dans les apprentissages . » | <p>Le discours d'Aude se rapproche de celui de Sylvie, Zoé, Lola et de Bernadette, avec l'idée selon laquelle la bienveillance permet de rendre effective la sécurité physique émotionnelle des élèves. La bienveillance ici aussi est une condition nécessaire à l'apprentissage.</p> |
| <p>Vision positive de soi</p> <p>Sécurité</p> | Marion | « Elle permet aux élèves de grandir en ayant une bonne estime d'eux même, en croyant en eux. Elle leur permet aussi de se sentir en sécurité dans la classe. » | <p>1. Marion exprime l'intérêt de la bienveillance au travers des compétences socio-émotionnelles (estime de soi, croire en soi). On est proche du sentiment d'efficacité personnelle. (Bandura, A., 2019).</p> <p>2. Elle aborde elle aussi le sentiment de sécurité induit par la bienveillance mais ne précise pas si cette sécurité concerne l'aspect physique ou affectif.</p> |

Annexe 11 : Intérêt de la bienveillance – Enseignants de San Diego

| Thème 7 : « D'après-vous, quel est l'intérêt de la bienveillance ? » - Enseignants de San Diego | | | |
|---|-----------|---|---|
| Sous-thèmes | Répondant | Citations – extrait d'entretien | Commentaire |
| <p>Sécurité physique et affective</p> <p>Relation respectueuse et sincère</p> | Abigail | « Je pense qu'elle permet aux élèves de se construire en se sentant en sécurité , sur le plan physique et affectif. Elle permet aussi de renforcer notre relation qui est respectueuse et sincère . » | <p>Abigail aborde l'intérêt de la bienveillance sous un double aspect :</p> <p>1. Celui de l'élève : la bienveillance permet de réunir les conditions de sa sécurité physique et affective. L'idée de construction apparaît ici, prenant en compte la spécificité de l'enfant en tant qu'être qui se construit.</p> <p>2 : Celui de la relation : la bienveillance permet de « renforcer » la relation (Abigail ne précise cependant pas ce qu'elle entend par-là). Elle contribue également à rendre cette relation positive (notions de sincérité et de respect). Notons l'idée nouvelle de « sincérité », induisant la notion de vérité, notion complexe car qu'est-ce que le vrai ?</p> |
| Nécessité de la bienveillance | Olivia | « Aujourd'hui, c'est quelque chose dont nous avons besoin plus que jamais. Je pense qu'il est essentiel d'élever des enfants qui peuvent s'intégrer dans la | Le point de vue d'Olivia nous semble intéressant. En effet, elle développe un point de vue particulier : celui d'un enfant qui va s'intégrer dans la société, et ne considère pas seulement l'élève dans le cadre scolaire. De fait, elle montre |

| | | | |
|--|--------------|--|---|
| <p>Vision de l'élève qui s'intègre dans la société</p> | | <p>société avec tous les outils nécessaires, y compris la bienveillance, la gentillesse, l'empathie, le respect pour eux et pour les autres. »</p> | <p>l'intérêt de la bienveillance dans le cadre du développement de compétences socio-émotionnelles nécessaires à l'intégration dans la société (bienveillance, gentillesse, empathie, respect réciproque). Elle introduit l'idée nouvelle du respect pour soi-même. Sa conception de l' « intégration dans la société » repose sur des dispositions et des valeurs tournées vers l'autre, déclinant diverses facettes de la bienveillance, considérées comme des « outils ».</p> |
| <p>Image de soi / confiance en soi</p> | <p>Sofia</p> | <p>« Je pense qu'elle contribue à renforcer l'image de soi et la confiance en soi de celui qui en bénéficie, que ce soit un élève ou un enseignant. »</p> | <p>Sofia aborde l'intérêt de la bienveillance du point de vue des compétences socio-émotionnelles qu'elle permet de développer (ici, l'image de soi et la confiance en soi). L'idée d'image de soi est nouvelle. Cela introduit la notion d'image mentale, ou représentation que l'on a de soi-même, construite à travers l'autre et soi-même; et tributaire tant des critiques que des compliments. Cette idée est d'autant plus importante que l'image de soi peut difficilement changer une fois construite. Nous voyons l'importance à ce que l'enfant puisse construire une bonne image de lui-même. Nous trouvons intéressant qu'elle précise que cet intérêt concerne tant l'élève que l'enseignant.</p> |

| | | | |
|--|---------------|--|---|
| <p>Attention</p> <p>Sécurité affective</p> <p>Sentiment d'appartenance</p> | <p>Hannah</p> | <p>« Pour moi, l'intérêt de la bienveillance est de créer un sentiment d'attention (qu'on porte une attention particulière à chacun), de sécurité affective et d'<b'appartenance< b=""> au groupe. »</b'appartenance<></p> | <p>Pour Hannah, la bienveillance apporte un intérêt à différents aspects liés à l'élève.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. D'abord, elle permet de créer « un sentiment d'attention » par le biais de l'attention portée par l'enseignant. 2. Elle permet également de favoriser le sentiment de sécurité affective. Elle n'inclut pas, dans sa définition, la sécurité physique évoquée précédemment par Abigail. 3. Enfin, la bienveillance contribue au sentiment d'appartenance. Ici, l'individu singulier est donc considéré comme inclus dans un groupe classe. C'est une idée nouvelle. |
| <p>Inclusion</p> <p>Sentiment d'être « bienvenu »</p> | <p>Andrea</p> | <p>« Je pense qu'elle permet d'inclure tout le monde, de faire en sorte que chacun se sente bienvenu. »</p> | <p>Les deux notions abordées par Andrea permettent de comprendre que, comme pour Hannah, l'individu est considéré au sein de son appartenance au groupe. Ainsi, la bienveillance aurait un intérêt pour les individus (ici, l'inclusion de tous les élèves et le sentiment d'être le bienvenu au sein de ce groupe) et contribue à la création de ce groupe basé sur des notions positives.</p> |
| <p>Humanisation des relations</p> | <p>Liam</p> | <p>« Elle permet d'humaniser les relations. Elle bénéficie tant à celui qui la donne qu'à celui qui la reçoit. Je pense qu'elle</p> | <p>Le discours de Liam met en exergue l'intérêt de la bienveillance dans le cadre relationnel.</p> |

| | | | |
|--|------------------|---|---|
| <p>Double bénéfice</p> <p>Bien-être</p> | | <p>favorise vraiment le sentiment de bien-être de tout le monde (moi y compris). »</p> | <p>1. Pour lui, la bienveillance permet « d’humaniser les relations », notions que nous trouvons déjà dans la définition de la bienveillance par Reto (2018). Humaniser c’est « rendre humain », « plus doux ». Nous trouvons ici une dimension philosophique (qu’est-ce que l’humain ?) et l’idée de douceur dans les rapports humains.</p> <p>2. Nous trouvons intéressant le fait de montrer que les bénéfices de la bienveillance seraient équivalents pour l’élève et pour l’enseignant.</p> <p>3. Nous comprenons enfin que la bienveillance permet de favoriser le bien-être de tous les membres de la relation pédagogique (élèves et enseignants).</p> |
| <p>Confiance en soi / Confiance en l’autre</p> <p>Reconnaissance mutuelle / Respect réciproque</p> | <p>Sebastian</p> | <p>« Pour moi, la bienveillance permet de développer la confiance en soi des élèves, la confiance en nous, enseignants. Elle implique une relation de reconnaissance mutuelle et de respect réciproque qui favorise le bien-être de tout le monde. »</p> | <p>1. Pour Sebastian, l’intérêt de la bienveillance tient avant tout dans le développement des compétences socio-émotionnelles (confiance en soi de l’élève, bien-être des élèves et de l’enseignant).</p> <p>2. Nous notons qu’il considère également son intérêt dans le cadre de la relation qui inclut les notions de reconnaissance mutuelle (que nous trouvons dans la définition de la</p> |

| | | | |
|--|------|---|---|
| Bien-être | | | <p>bienveillance par Reto, 2018). Mais aussi de respect réciproque.</p> <p>Sebastian souligne aussi la dimension de réciprocité.</p> |
| <p>Enrichissement</p> <p>Bien-être</p> <p>Ouverture à l'autre</p> <p>Recevoir et partager la bienveillance</p> <p>Relation de partage et de respect</p> <p>Considération</p> | Lucy | <p>« Lorsque vous prenez soin des autres, votre vie s'enrichit. Je pense donc que la bienveillance permet à chacun, élève ou enseignant, de se sentir bien, de s'ouvrir aux autres pour leur faire bénéficier aussi de cette bienveillance, de la transmettre comme on la reçoit. On apprend tous en partageant et en recevant la bienveillance. C'est une vraie relation de partage et de respect mutuel où l'on se considère les uns les autres. »</p> | <p>1. Pour Lucy, la mise en œuvre de la bienveillance permet un « enrichissement » (compris, plus loin, en termes d'apprentissage) de celui qui la développe.</p> <p>2. Elle développe également son intérêt dans le cadre des compétences socio-émotionnelles (ouverture aux autres, bien-être).</p> <p>3. Nous trouvons intéressant qu'elle aborde la bienveillance d'un double point de vue : celui qui la donne / celui qui la reçoit. Nous comprenons donc que la bienveillance ne s'exprime pas unilatéralement.</p> <p>4. Elle aborde enfin l'intérêt de la bienveillance du point de vue relationnel. En effet, grâce à celle-ci, la relation entre l'élève et l'enseignant est basée sur des notions positives (partage, respect mutuel, considération). Avec le terme « partage » elle introduit l'idée de don.</p> |

Annexe 12 : Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Enseignants français

Signification des symboles utilisés :

- + : bienveillance perçue positivement.
- + / - : bienveillance perçue mais dépendante des situations, exprimant une vision partagée.
- - : absence de bienveillance.
- N.a. : non abordé.

| Thème 8 : Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant : « Que pensez-vous de la bienveillance envers vous ? (de la part des élèves, des parents, de l'institution). » - Enseignants français | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|-------------|------------------|--|
| Répondant | Citations – extrait d'entretien | Bienveillance perçue de la part : | | | Commentaires |
| | | Des élèves | Des parents | De l'institution | |
| Louise | « Je ne l'applique que peu envers moi-même mais je m'entraîne parce que je pense qu'elle est aussi importante pour nous que pour les élèves. Avec les parents, le rapport de confiance est installé parce que je suis aussi dans la bienveillance avec les parents, j'évite de les juger. Mon | + | + | - | 1. Louise met en avant l'importance de la bienveillance tout en expliquant qu'elle ne s'en accorde que peu. 2. Elle développe l'idée selon laquelle la bienveillance dont elle fait preuve envers autrui lui permet de recevoir cette même bienveillance (la bienveillance entraîne la bienveillance). Bienveillance ici sous-entend confiance réciproque et absence de jugement envers les parents |

| | | | | | |
|--------|--|------|-------|---|---|
| | rapport avec l'institution est plus compliqué. Nous n'avons jamais de retour positif, seulement des jugements hâtifs. Il n'y a aucun dialogue. » | | | | 3. Elle regrette l'absence de bienveillance de l'institution, exprimé ici par le manque de feedbacks positifs et de communication. Elle ajoute également à cela la notion négative de « jugements hâtifs » qui émanerait de l'institution. Les marqueurs forts comme « jamais », « aucun », soulignent l'amertume de l'enseignante. |
| Alice | « Les élèves sont bienveillants. Pour les parents, cela dépend, certains sont bienveillants et me font confiance, d'autres émettent des jugements sans savoir ce qu'il se passe en classe. L'institution n'est pas du tout bienveillante : la charge de travail n'est pas reconnue, on nous en demande toujours plus sans moyens supplémentaires ni formation. » | + | + / - | - | 1. Alice explique que la bienveillance perçue de la part des parents n'est pas univoque et dépend de l'attitude de ceux-ci (confiance ≠ jugement). 2. L'absence de bienveillance de la part de l'institution est exprimée ici par un sentiment de non-reconnaissance, par la multiplication des tâches et par le manque de moyens (humains ? financiers ?) et de formation. Ici aussi, les marqueurs forts « pas du tout », « toujours » mettent en exergue l'amertume ou la rancœur vis-à-vis de l'institution. |
| Sylvie | « Jusque-là tout va bien. Mais je sais qu'au moindre problème, je ne devrais pas attendre beaucoup de bienveillance des parents ou de l'institution, je me suis résignée sur la bienveillance qu'ils nous accordent. » | n.a. | - | - | Sylvie confronte sa situation actuelle (positive) à l'éventualité de difficultés rencontrées. De fait, elle explique que lorsque celles-ci se présentent, la bienveillance est en recul. Elle ne spécifie cependant pas quels aspects de la bienveillance sont considérés. Pour elle la bienveillance est conditionnelle, elle n'est pas acquise, ni des parents, ni de l'institution. |

| | | | | | |
|----------|--|------|-------|------------|--|
| Marie | « Les élèves m'apportent beaucoup de bienveillance, elle est vraiment réciproque. Pour les parents, ça dépend de la situation. En cas de désaccord ou de problème ils ont tendance à ne pas l'être. » | + | + / - | n.a. | <p>1. Pour Marie, la bienveillance entre elle et ses élèves serait réciproque, sans préciser si sa propre bienveillance a un impact sur celle des élèves.</p> <p>2. Sa vision de la bienveillance perçue de la part des parents rejoint celle de Sylvie (manque de bienveillance en cas de difficulté).</p> |
| Camille | « Mes élèves sont mignons bien que très remuants. Les parents sont reconnaissants pour mon travail. Je n'ai aucun rapport avec mon inspecteur et je ne peux donc pas juger de leur bienveillance. » | + | + | non connue | <p>1. Camille emploie le terme « mignons » pour qualifier ses élèves, sans préciser ce que cela sous-entend (gentils ?).</p> <p>2. Pour elle, la bienveillance des parents s'exprime au travers de la « reconnaissance » dont ils font preuve.</p> |
| Juliette | « Du point de vue des parents, je trouve qu'elle est assez présente. Disons que pour un parent non bienveillant, 10 le sont. » | n.a. | + / - | n.a. | Juliette n'aborde que la bienveillance perçue de la part des parents. Elle a une vision plutôt positive de celle-ci même si elle explique que certains ne le sont pas (sans préciser toutefois en quoi ils ne le sont pas). |
| Jeanne | « Des parents et de élèves c'est gratifiant, on se dit c'est bon, je suis à ma place, il faut continuer ! De la part de l'institution ? Je ne sais pas ce que c'est ! Ils n'en font absolument pas preuve. » | + | + | - | <p>1. Juliette exprime les sentiments positifs « c'est gratifiant » que font naître la bienveillance des parents et des élèves à son égard.</p> <p>2. Elle exprime cependant une vision très négative de celle-ci de la part de l'institution. Notons ici aussi la radicalité du propos « absolument pas »</p> |
| Tania | « Des parents, ça peut être compliqué quand les parents idéalisent un enfant et que nous arrivons à oser dire ou penser le | n.a. | + / - | - | 1. Tania rejoint le point de vue de Sylvie et Marie quant à la bienveillance perçue de la part des parents, notamment lors des difficultés rencontrées, mentionnées ici dans le cas particulier d'une critique |

| | | | | | |
|-----------|--|------|-------|---|--|
| | contraire. Mais dans l'ensemble, c'est plutôt positif. Quant à l'institution, c'est de pire en pire, on en bénéficie de moins en moins. » | | | | perçue par le parent comme une attaque de l'enfant idéal « quand les parents idéalisent un enfant et que nous arrivons à dire ou penser le contraire » et du manque de bienveillance qui en résulte. 2. Elle note un recul, une dégradation, de la bienveillance de la part de l'institution (sous entendant qu'il y en avait précédemment). Là encore remarquons la radicalité du propos « de pire en pire », « de moins en moins ». |
| Zoé | « Je dirais qu'il n'y a pas forcément de bienveillance envers nous de la part de l'institution. J'ai souvent juste la sensation d'être un pion pour eux, qu'ils déplacent comme ils ont envie et qu'ils ne me défendront pas si besoin. Quant aux familles, cela dépend. Il y en a des très bienveillantes et d'autres pas du tout qui sont très exigeantes et qui ont toujours une remarque négative à faire. » | n.a. | + / - | - | 1. Zoé met en exergue le manque de bienveillance perçu de la part de l'institution et qui découlerait d'un manque de reconnaissance et de soutien. Le propos est radical, soulignant l'objectivation des enseignants par l'institution « être un pion pour eux », et le sentiment d'être abandonné en cas de litige « ils ne me défendront pas si besoin ». 2. Concernant les parents, Zoé émet un avis mitigé : il y aurait des parents qui font preuve de bienveillance tandis que d'autres en manqueraient (notamment par leur exigence ou par leurs commentaires négatifs). |
| Christine | « L'institution 0. Mais j'ai toujours l'espoir d'en recevoir de leur part. La bienveillance doit être un lien réciproque. » | n.a. | n.a. | - | Christine n'aborde, dans son discours, que l'absence de bienveillance de la part de l'institution. Le propos est radical ici aussi « zéro ». Nous observons une forme d'utopie dans sa pensée puisqu'elle évoque son « espoir » de percevoir de la bienveillance de leur part. |

| | | | | | |
|----------|---|------|-------|--------------------------|--|
| | | | | | Nous notons un sentiment d'ambivalence : elle estime que la bienveillance doit être réciproque mais n'en perçoit pas (bienveillance à sens unique). |
| Nathalie | « Je suis dans une excellente circonscription depuis deux ans. L'inspecteur nous soutient vraiment. J'ai de très bons rapports avec les parents (sauf en cas de problème où ils ont tendance à être plus virulents). Je trouve mes élèves bienveillants envers moi, peut être notamment grâce à la place de l'erreur dans ma classe. Concernant les différents ministères, aucune bienveillance. Nous sommes des pions, de simples numéros. » | + | + / - | + / - | <p>1. Nathalie met en avant la bienveillance perçue de la part de son inspecteur actuel (par le biais du soutien apporté). Elle nuance toutefois ce propos en expliquant que ce n'est pas toute l'institution qui est bienveillante (notamment au niveau du ministère qui n'en ferait pas preuve et qui déshumaniseraient les enseignants). On retrouve le sentiment d'objectalisation des enseignants « des pions, de simples numéros », et la radicalité du propos « aucune bienveillance »</p> <p>2. Elle rejoint les enseignants qui développaient précédemment un sentiment de bienveillance perçue de la part des parents, sauf en cas de difficultés.</p> <p>3. Elle émet l'hypothèse d'un lien entre sa pratique (ici, le droit à l'erreur) et la bienveillance dont font preuve les élèves à son égard.</p> |
| Sabine | « Elle n'est pas toujours présente. Déjà dans la formation, puis les parents ne nous considèrent pas toujours comme ils devraient (nous serions à leur disposition et à leur service pour certains). Je n'ai pas | n.a. | + / - | - (pour la formation) | <p>1. D'après Sabine, le manque de bienveillance est déjà présent lors de la formation reçue et se poursuit ensuite à l'école (de la part des parents).</p> <p>2. Du point de vue des parents, elle mentionne qu'ils ne seraient « pas toujours » (ils le seraient donc parfois) bienveillants (notamment par leur attitude).</p> |

| | | | | | |
|---------|---|---|---|------|--|
| | suffisamment d'expérience pour évoquer l'institution. » | | | | |
| Lola | « Mes élèves sont le reflet de mon comportement avec eux. Ils sont à mon sens totalement bienveillants envers moi. Je trouve que les parents globalement le sont aussi, surtout ceux qui sont investis. » | + | + | n.a. | <p>1. Lola exprime le lien entre la bienveillance dont elle fait preuve et celle perçue de la part des élèves.</p> <p>Par l'expression « mes élèves sont le reflet de mon comportement », Lola décrit les élèves comme « agis » par son propre comportement, ce qui d'une part indique l'influence vertueuse d'un comportement bienveillant, mais d'autre part sous-entend une représentation des élèves qui seraient sans singularité, de simples reflets.</p> <p>2. Elle perçoit une bienveillance quasi générale des parents, en particulier selon leur investissement (dans la classe ? dans l'instruction de leur enfant ?)</p> |
| Coralie | « D'après mon expérience, les élèves et les parents (pour la plupart) sont bienveillants si l'on est bienveillants avec eux. Quant à l'institution... La bienveillance n'est que dans les paroles en l'air. » | + | + | - | <p>1. Coralie décrit une perception positive de la bienveillance de la part des élèves et des parents. Elle conditionne toutefois cette bienveillance à une réciprocité de celle-ci au sein de la relation.</p> <p>2. Pour elle, le manque de bienveillance perçue de la part de l'institution résulte d'un manque de sérieux, de véracité (« paroles en l'air » soit des « Propos vague, inconsideré qui ne doit pas être pris au sérieux » CNRTL). Là aussi le propos radical souligne l'amertume, le sentiment de duperie.</p> |
| Aurélie | « Mes élèves et les parents d'élève le sont et me le montrent quotidiennement. Je pense par | + | + | - | <p>1. Du point de vue d'Aurélie, les élèves et les parents font preuve de bienveillance à son égard. Elle ne</p> |

| | | | | | |
|-----------|---|------|---|------|--|
| | contre qu'on n'a aucune reconnaissance de l'institution. » | | | | précise cependant pas comment cela se traduit au quotidien (« me le montrent quotidiennement »). 2. Elle déplore elle aussi le manque de bienveillance de la part de l'institution qui passerait, pour elle, par un manque de reconnaissance. Le propos est ici encore radical : « aucune » |
| Véronique | « Je trouve que les élèves et les parents sont majoritairement bienveillants envers moi parce que je le suis envers eux. Je ne peux par contre pas en dire autant pour l'institution. » | + | + | - | Véronique rejoint l'idée émise précédemment d'une réciprocité : sa propre bienveillance entrainerait une bienveillance à son égard de la part des élèves et des parents. |
| Pierre | « De la part des parents on la voit peu, ils sont à l'affût du moindre fait pour nous attaquer. Ils sont à l'opposé de la bienveillance actuellement. » | n.a. | - | n.a. | Pierre n'aborde que la bienveillance perçue de la part des parents. Il décrit une vision très négative et emploie des termes forts. Nous relevons l'expression « être à l'affût » qui sous-entend que les parents guetteraient l'erreur de l'enseignant, qu'ils n'attendraient que cela pour l' « attaquer », c'est-à-dire « Porter les premiers coups, les premières atteintes à quelqu'un », « Faire violence à quelqu'un [...] pour le blesser » (CNRTL). Ainsi, d'après Pierre, le manque de bienveillance des parents se traduiraient par une attaque des enseignants sous-tendant la volonté de les blesser. |

| | | | | | |
|----------|---|---|------|---|--|
| Nadia | « Sincèrement dans ma classe et globalement, les élèves me rendent la même bienveillance que celle que je leur donne. Pour les parents, je pense qu'on doit travailler à la mise en place d'une relation de confiance plus que de bienveillance. Et pour l'institution, je pense que le mot bienveillance ne fait plus partie du bagage lexical commun. » | + | n.a. | - | <ol style="list-style-type: none"> 1. Du point de vue des élèves, Nadia met elle aussi en évidence le lien positif entre la bienveillance qu'elle accorde aux élèves et celle qu'elle perçoit. 2. Son point de vue de la bienveillance perçue de la part des parents est intéressant dans le sens où elle développe davantage la notion de confiance que celle de bienveillance, comme si elle opposait les deux. 3. Elle émet également un avis négatif quant à la bienveillance perçue de la part de l'institution. Par l'emploi des termes « ne fait plus », nous comprenons que cela n'a pas toujours été le cas. |
| Thomas | « Comme le contrat est clair, les élèves sont respectueux et bienveillants. Les parents, je ne les vois que très rarement. J'ai appris à mettre la juste distance. L'institution et notamment l'inspecteur, je trouve que le système est injuste, il ne reconnaît pas les gens qui font des efforts, dynamisent certains élèves. » | + | + | - | <ol style="list-style-type: none"> 1. D'après Thomas, la bienveillance perçue de la part des élèves est liée à un « contrat » (sans en expliciter les détails) et au respect qu'ils lui accordent. 2. Les parents sont mis à distance, distance que lui estime « juste » 3. Pour lui, le manque de bienveillance perçu de la part de l'institution se traduit par un manque de « justice » et de reconnaissance. |
| Brigitte | « Elle est respectée de la part des élèves et des parents (la majorité) et absente et bafouée de la part de la hiérarchie. » | + | + | - | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brigitte émet une vision positive de la bienveillance à son égard de la part des élèves et des parents. Elle note cependant que cela concerne « la majorité », sous-entendant que certains n'en font pas preuve. 2. Du point de vue de l'institution, elle décrit une absence de bienveillance. Elle emploie même le terme |

| | | | | | |
|---------|---|---|-------|---|---|
| | | | | | « bafouée » pour décrire son ressenti négatif, c'est-à-dire « traiter avec un mépris outrageant » (CNRTL), soulignant la déception et peut-être ici la rancœur. |
| Fanny | « Les élèves nous renvoient généralement ce que nous sommes, ils me renvoient la bienveillance dont je fais preuve avec eux. Les parents le sont généralement sauf lorsqu'ils ont subi des traumatismes, en tant qu'élèves, qu'ils n'ont pas su dépasser. L'institution est malveillante car elle cherche de plus en plus la rentabilité. » | + | + / - | - | <p>1. Fanny développe elle aussi une vision réciproque de la bienveillance entre elle et ses élèves. Celle des élèves serait un effet de la sienne envers eux.</p> <p>2. Le point de vue qu'elle développe vis-à-vis des parents est intéressant puisqu'elle explique qu'ils sont majoritairement bienveillants envers elle et que, ceux qui ne le sont pas, ont une raison sous-jacente (ici, un « traumatisme » subi dans leur propre vécu scolaire).</p> <p>3. Elle emploie le terme fort de « malveillance » en ce qui concerne l'institution. Nous comprenons par là que, par défaut de bienveillance, l'institution voudrait « du mal » aux enseignants. Elle explique également le manque de bienveillance par une dynamique de « rentabilité », c'est-à-dire qui rechercherait le profit plutôt que le bien-être des enseignants.</p> |
| Astride | « Je suis tolérante envers les élèves dans leur comportement (par exemple, là où d'autres enseignants voient de l'insolence, j'accepte un élève qui demande une justification par rapport à une remarque) et les élèves savent que la limite est le manque de respect. Ils sont donc | + | + | - | <p>1. Astride émet l'idée d'un lien entre connaissance des limites de l'enseignant par les élèves (ici, le manque de respect), l'attitude de l'enseignant (ici, tolérant) et la bienveillance perçue par l'enseignant de la part des élèves.</p> <p>Les « limites » pour Astride correspondent au respect de l'enseignant. Ainsi, poser un cadre respectant ses besoins pourrait correspondre à une forme de bienveillance envers soi-même.</p> |

| | | | | | |
|---------|---|------|-------|------|---|
| | généralement bienveillants envers moi puisqu'ils connaissent mes limites. Je n'ai eu qu'à 2 ou 3 reprises des parents qui sont venus contester mes pratiques ou mes décisions et cela s'est toujours arrangé après discussion. L'institution se dit bienveillante mais je n'ai vu l'inspecteur que deux fois dans ma classe en dix ans ! » | | | | <p>2. Elle explique qu'elle ressent également la bienveillance de la part des parents et que la discussion pourrait pallier le manque de bienveillance (ici, la contestation des pratiques ou décisions par les parents).</p> <p>3. Enfin, nous trouvons son point de vue concernant l'institution intéressant puisqu'elle exprime la contradiction entre le discours et les faits, qui montrent un manque de relation / de communication, de présence.</p> |
| Sophie | « De la part des parents, ça dépend... certains parents le sont d'autres non. Côté institution, elle nous demande sans cesse d'être dans la bienveillance, mais la réciproque n'est à mon sens pas juste. Sans cesse, plus de contraintes, plus de documents, plus de réunions. » | n.a. | + / - | - | <p>1. Concernant les parents, Sophie émet un avis mitigé qui n'est cependant pas détaillé et ne nous permet donc pas d'en saisir le sens complet.</p> <p>2. Elle exprime l'absence de bienveillance de la part de l'institution qui se traduit par une multiplication des tâches mais aussi par l'absence de réciprocité de la bienveillance.</p> |
| Josiane | « Pour les élèves, je pense que comme je suis bienveillante avec eux, ils le sont avec moi. Chaque année, j'ai des collègues qui en prennent | + | - | n.a. | <p>1. Josiane développe elle aussi un lien entre la bienveillance dont elle fait preuve et celle qu'elle perçoit de la part des élèves.</p> <p>2. Pour elle, le manque de bienveillance de la part des parents provient de l'attitude de ces derniers. Elle parle même d'une « ingérence » des parents dans</p> |

| | | | | | |
|------|---|-------|-------|---|---|
| | <p>"plein la figure" (ça m'arrive aussi) de la part de certains parents qui considèrent l'école comme un service, qui nous disent comment faire notre travail et qui ont une vision altérée de ce qui se passe à l'école. De plus en plus de parents veulent surprotéger leur enfant de tout événement susceptible de le perturber. Leur ingérence envers l'école se fait plus importante. Leur manque de confiance génère un manque de bienveillance envers les enseignants. »</p> | | | | <p>l'école. D'après elle, ce manque de bienveillance proviendrait d'un manque de confiance.</p> |
| Rose | <p>« L'institution nous demande et exige de la bienveillance de notre part alors qu'elle ne l'est absolument pas envers nous. L'institution est maltraitante et la source de bien des démissions et reconversions. Les</p> | + / - | + / - | - | <p>1. Du point de vue de l'institution, Rose déplore une absence totale de bienveillance (« absolument pas ») à l'égard des enseignants. Elle emploie même le terme de « maltraitance » pour décrire l'attitude de l'institution et explique que ce manque de bienveillance, combiné à la « maltraitance », peut conduire à la démission des enseignants.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | <p>élèves sont de manière générale bienveillants mais en proportion de plus en plus restreinte. Ils ont tendance, en miroir de leurs parents, à nous déconsidérer : l'école n'est plus aussi importante qu'avant et a tendance parfois à être considérée comme une garderie (absentéisme, baisse de l'implication dans les devoirs ou les projets). Les parents deviennent aussi très exigeants et se permettent de nous remettre en question de manière très brutale (apprentissage, gestion de la discipline en classe...) j'ai même plusieurs fois entendu "ce sont mes impôts qui vous paient !" comme si je leur devais obéissance et qu'ils étaient mes supérieurs. Mais il ne faut pas noircir le tableau, dans</p> | | | | <p>2. Pour elle, les élèves sont majoritairement bienveillants mais elle nuance ses propos en expliquant que certains élèves n'en font pas preuve par manque de considération pour l'enseignant. Elle explique également que le comportement des élèves reflète la vision de leurs parents.</p> <p>3. Pour elle, le manque de bienveillance de la part des parents provient de l'attitude de ces derniers, de leur vision des enseignants et du « statut » qu'ils pensent avoir, se sentant supérieurs aux enseignants.</p> <p>4. Nous notons cependant que, pour le point de vue des parents, Rose nuance ses propos en expliquant que certains parents font preuve de bienveillance, traduite par leur implication dans la vie scolaire et les « projets ».</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|
| | certains écoles, il y a une très bonne entente parents – enseignants avec beaucoup de beaux projets pour les élèves lorsque les parents sont réellement acteurs de la scolarité de leur enfant. » | | | | |
| Bernadette | « Des élèves absolument, des parents, pas mal en général... et malheureusement aucune de la part de l'institution. Il faut en faire abstraction, sinon, ça gâche le métier. Vraiment. » | + | + | - | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bernadette exprime tout d'abord un ressenti positif concernant la bienveillance de la part des élèves. 2. Elle en fait de même pour sa perception de la part des parents tout en nuancant son propos par l'emploi du terme « généralement ». 3. Elle note également une absence de bienveillance (« aucune ») de la part de l'institution et explique que ce manque, s'il est pris en considération par l'enseignant, peut « gâcher le métier », c'est-à-dire « compromettre » (CNRTL) le ressenti des enseignants vis-à-vis de leur métier. |
| Marine | « Mes élèves sont bienveillants avec moi. De la part des parents je pense qu'en majeure partie c'est bien. Par contre je trouve que l'institution en manque cruellement à notre égard. Il | + | + | - | <ol style="list-style-type: none"> 1. Marine aborde son ressenti positif de la bienveillance perçue de la part des élèves et des parents. Elle nuance toutefois son propos concernant ces derniers par l'emploi des termes « en majeure partie ». 2. Elle décrit l'absence de bienveillance de la part de l'institution qui se traduit au travers des conditions de |

| | | | | | |
|--------|---|-------|-------|-------|--|
| | suffit de voir les budgets et nos conditions de travail déplorables. » | | | | travail négatives, « déplorables » et par le manque de moyens accordés. Le propos est radical (« manque cruellement » de bienveillance) |
| Aurore | « De la part des élèves, il y en a de moins en moins même si elle est encore, et heureusement, présente. Je suis en surpoids et je me prends très régulièrement des remarques sur mon physique par exemple. Les parents, ça dépend mais ceux qui nous occupent l'esprit c'est ceux qui n'en ont pas : ce n'est jamais assez bien, mais à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit exigeant une réponse immédiate... Dans une classe, il y a toujours 1 ou 2 parents pour lesquels nous devons faire très attention pour nous préserver. De la part de l'institution, je pense que ça dépend aussi. J'ai rencontré des personnes très bienveillants et | + / - | + / - | + / - | <p>1. Concernant les élèves, Aurore décrit un ressenti mitigé. En effet, elle explique qu'elle perçoit leur bienveillance mais que cela tend à se réduire. Elle illustre ses propos par un exemple qui montre que la moquerie (ici, de son physique) peut traduire un manque de bienveillance de la part des élèves.</p> <p>2. Elle émet également un avis mitigé concernant la bienveillance de la part des parents. Elle explique ainsi que le manque de bienveillance de leur part peut entraîner des préoccupations et que ce manque se traduit par le biais des attitudes et des exigences des parents. Remarquons ici l'effet des technologies de l'information et de la communication (TIC) confinant au harcèlement puisque c'est « à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit »</p> <p>3. Son propos est tout aussi nuancé concernant la bienveillance de l'institution, « ça dépend des individus ».</p> |

| | | | | | |
|--------|--|------|-------|---|--|
| | d'autres absolument pas. Je pense que là aussi ça dépend des individus auxquels on s'adresse. » | | | | |
| Aude | « Je n'en vois pas beaucoup, que ce soit de la part des parents qui peuvent être très virulents à la moindre contrariété que de la part de l'institution que ne nous soutient jamais. » | n.a. | - | - | <p>1. Aude émet un avis négatif concernant la bienveillance des parents. Ce manque de bienveillance se traduit à nouveau par l'attitude négative de ces derniers.</p> <p>2. Le manque de bienveillance de l'institution se traduit, selon elle, par un manque de soutien systématique (« jamais »).</p> |
| Marion | « De la part de l'institution je ne vois pas de bienveillance. Les affectations aléatoires du mouvement en sont la preuve. Ils ne répondent jamais à nos appels à l'aide, ne nous soutiennent pas. Pour les parents cela dépend de leur passif avec l'école j'ai l'impression. S'ils ont un vécu négatif de l'école ils auront tendance à être plus méfiants et dans l'agressivité. Les enfants distribuent beaucoup | + | + / - | - | <p>1. Marion décrit elle aussi un ressenti négatif de la bienveillance de la part de l'institution. Elle illustre son propos par le biais d'exemples : manque de considération (exemple du « mouvement » des enseignants), un manque d'aide et de soutien. Le propos est radical ici aussi (« jamais »)</p> <p>2. En ce qui concerne les parents, elle rejoint les propos de Fanny en expliquant que le manque de bienveillance de ces derniers peut provenir de leur mauvaise expérience scolaire qui entraîne la méfiance et l'agressivité.</p> <p>3. Enfin, elle décrit sa perception positive de la bienveillance émise par les élèves expliquant, que, plus que la bienveillance, ils lui accordent également de l'« amour ».</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | d'amour. Ils sont de manière générale bienveillants. » | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Annexe 13 : Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant – Enseignants de San Diego

Signification des symboles utilisés :

- + : bienveillance perçue positivement.
- + / - : bienveillance perçue mais dépendante des situations, exprimant une vision partagée.
- - : absence de bienveillance.
- N.a. : non abordé.

| Thème 8 : Sentiment de bienveillance perçue envers l'enseignant : « Que pensez-vous de la bienveillance envers vous ? (de la part des élèves, des parents, de l'institution). » – Enseignants de San Diego | | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|-------------|------------------|-----------------|--|
| Répondant | Citations – extrait d'entretien | Bienveillance perçue de la part : | | | | Commentaires |
| | | Des élèves | Des parents | De l'institution | Envers soi-même | |
| Abigail | « Je pense que quand on est bienveillant envers les autres, la plupart du temps, on reçoit de la bienveillance en retour. Parfois immédiate, parfois avec du recul. Mes élèves sont très bienveillants à mon égard et ils agissent comme un miroir de | + | + / - | n.a. | n.a. | 1. Du point de vue d'Abigail, la bienveillance est réciproque au sein de sa relation avec les élèves. Elle explique même que la bienveillance s'exprimerait en « miroir », c'est-à-dire que les élèves imiteraient la bienveillance de l'enseignant. |

| | | | | | | |
|--------|--|---|-------|-------|------|--|
| | ma bienveillance. Les parents le sont, mais moins. Peut-être n'ont-ils pas eu la chance d'avoir des enseignants bienveillants qui les ont aidés à grandir. » | | | | | 2. Même si elle estime que les parents font preuve de bienveillance à son égard, elle nuance son propos en estimant qu'ils le sont moins que les élèves. Nous trouvons intéressant qu'elle envisage une cause à ce manque de bienveillance. Nous comprenons que, d'après elle, les parents transmettraient moins de bienveillance aux enseignants car ils n'en auraient pas bénéficié eux-mêmes en tant qu'élèves. Cela introduit l'idée d'un effet à long terme de la bienveillance de l'enseignant. |
| Olivia | « J'ai eu la chance de bénéficier de bonnes expériences tant de la part de mes élèves, que des parents, que des collègues et de l'administration. Je pense que, quand on donne de la bienveillance, on en reçoit en retour. » | + | + | + | n.a. | Olivia exprime une vision positive de la bienveillance qu'elle perçoit et ce, de la part de tous les individus. Elle envisage un lien positif entre la bienveillance qu'elle transmet et celle dont elle bénéficie (l'une entrainerait l'autre). |
| Sofia | « J'ai rencontré de nombreux étudiants, administrateurs et parents et je dirais qu'environ 95 % d'entre eux ont été bienveillants. Mes élèves m'en apportent beaucoup au quotidien. Ils développent leur bienveillance à mon égard en même temps que je développe la mienne. Les 5 % restants seraient plutôt les parents ou l'administration qui, parfois, ne nous apportent pas tout leur soutien. » | + | + / - | + / - | + | 1. Sofia développe un ressenti positif quant à la bienveillance qu'elle reçoit. Nous constatons qu'elle estime recevoir « beaucoup » de la part de ses élèves. Elle exprime elle aussi un lien de cause à effet entre bienveillance émise et celle perçue. Nous entendons par l'emploi de l'expression « en même temps que je développe la mienne », que Sofia développe également la bienveillance à son égard. 2. Le manque de soutien perçu, bien que rare, proviendrait, d'après son discours, des parents ou de |

| | | | | | | |
|--------|---|---|------|------|------|--|
| | | | | | | l'administration et s'exprimerait au travers d'un manque de soutien. |
| Hannah | « Je suis reconnaissant de la bienveillance des autres. Je reçois autant de bienveillance de la part de mes élèves que je leur en donne. Je pense qu'il y a un vrai lien entre les deux. Cette bienveillance m'inspire et me motive à faire de mon mieux. » | + | n.a. | n.a. | n.a. | Hannah n'aborde que la bienveillance perçue de la part des élèves. Elle explique ainsi que la bienveillance s'exprime de manière réciproque entre l'élève et l'enseignant, que ces deux formes de bienveillance sont liées. Elle ajoute également un élément intéressant : la bienveillance perçue aurait un impact positif sur la motivation de l'enseignant. |
| Andrea | « Je me sens bien dans la façon dont les gens me traitent. J'ai la chance d'être entourée de bonnes personnes qui me témoignent beaucoup de bienveillance, que ce soient mes élèves, leurs parents ou l'administration qui m'aide et qui me soutient en cas de besoin. La bienveillance que je reçois en réponse de celle que je donne me rend heureuse. Je pense que cela vient de ma vision des choses : je traite les gens comme je veux être traitée. J'arrête immédiatement d'interagir avec les comportements négatifs. Si on me traite mal, je n'en redemande pas. » | + | + | + | + | 1. Andrea développe sa perception de la bienveillance à son égard au travers d'un sentiment de bonheur. 2. De la part de l'administration, la bienveillance est traduite par l'aide et le soutien apporté. 3. Elle exprime elle aussi l'idée d'un lien positif entre la bienveillance exprimée et celle perçue (« Je traite les gens comme je veux être traitée »). Ici aussi, la bienveillance d'autrui est un effet de la sienne. Par le biais de cette expression, nous comprenons qu'Andrea ferait également preuve de bienveillance envers elle-même. 4. Nous trouvons intéressant qu'elle souligne le fait qu'elle s'éloigne de toute forme de manque de bienveillance, ce qui montre qu'elle considère et est attentive à son bien-être. Elle introduit l'idée de |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|-------|-------|------|---|
| | | | | | | limite à l'interaction avec autrui, qui s'arrête lorsque le comportement en face d'elle est « négatif ». Est-ce là une limite à la bienveillance ? |
| Liam | « J'apprécie toujours les marques de la bienveillance à mon égard. Les élèves le sont toujours avec moi. Les parents m'apportent aussi beaucoup de retours positifs. En ce qui concerne l'administration, ils sont, dans l'ensemble, bienveillants mais ce n'est pas toujours le cas. Je pense qu'ils pourraient nous soutenir encore davantage (tout comme les parents). » | + | + / - | + / - | | Liam émet lui aussi un ressenti positif de la bienveillance à son égard et ce, de la part de tous les individus. Il nuance toutefois ce propos en expliquant, même s'il perçoit la bienveillance de la part des parents et de l'administration, qu'elle pourrait s'exprimer encore davantage, notamment par le biais d'un soutien plus important. |
| Sebastian | « Je pense que c'est plutôt positif. Pour les élèves, cela se voit surtout au niveau de notre relation qui est très positive. Mes élèves font autant preuve de bienveillance pour moi que moi pour eux. Je pense que quand on donne la bienveillance, on la reçoit en retour. C'est une bienveillance et un respect réciproque. Pour les parents, j'ai de bons retours de leur part mais je pense qu'ils pourraient encore plus nous soutenir, surtout quand on a des difficultés avec leur enfant. » | + | + / - | n.a. | n.a. | <p>1. Du point de vue des élèves, Sebastian déclare percevoir leur bienveillance (réciproque) qui s'exprime au travers de la relation positive et respectueuse qu'ils entretiennent. Il développe lui aussi l'idée d'un lien de cause à effet entre bienveillance émise et perçue.</p> <p>2. Il aborde également le point de vue des parents en expliquant qu'il perçoit leur bienveillance mais nuance son propos en expliquant que, comme pour Liam, celle-ci pourrait être encore davantage développée, notamment par le biais d'un soutien plus important de leur part.</p> |

| | | | | | | |
|------|---|---|------|------|------|--|
| Lucy | « Je pense que c'est plutôt positif. Je reçois beaucoup de bienveillance de la part de mes élèves. Nous avons construit une relation de bienveillance réciproque. C'est la raison pour laquelle je fais ce que je fais, parce que je pense que la bienveillance apporte la bienveillance et permet à tout le monde de se sentir bien dans cette relation. » | + | n.a. | n.a. | n.a. | <p>Lucy n'aborde quant à elle que la perception de la bienveillance de la part des élèves qui, selon elle, est positive. Elle explique que cette bienveillance s'exprime de manière réciproque au travers de la relation qu'ils entretiennent.</p> <p>Elle explique également que la bienveillance qu'elle reçoit donne un sens à son métier, qu'il existe un lien de cause à effet entre bienveillance exprimée et perçue, mais aussi que la bienveillance favorise le bien-être de tous les individus.</p> |
|------|---|---|------|------|------|--|

Annexe 14 : Analyse des besoins – Enseignants français

| Thème 9 : « De quoi auriez-vous besoin (moyens, formation...) pour pouvoir développer la mise en œuvre de la bienveillance ? » Analyse des besoins – Enseignants français | | | | |
|---|---|-------------|--|---|
| Thème : | Sous-thème : | Répondant : | Citation : | Commentaires |
| Formation | La formation pour permettre la transmission de compétences spécifiques aux élèves | Louise | « J'aurais besoin de formations pour développer la communication non violente avec mes élèves, pour pouvoir ensuite leur transmettre. » | Louise exprime son besoin de formation, ici, la communication non-violente, de manière à ensuite pouvoir transmettre ses acquis à ses élèves. L'idée est que la bienveillance pourrait se traduire par la communication non-violente (CNV) |
| | | Christine | « Je pense qu'on a vraiment besoin de formations. Par exemple, nous former à la communication non violente , à la manière de favoriser le bien-être de tout le monde, à la pratique de la bienveillance par les enfants » | <ol style="list-style-type: none"> Christine rejoint le point de vue de Louise : la formation des enseignants leur permettrait ensuite d'enseigner les compétences acquises aux élèves. Christine développe l'existence d'un lien entre formation des enseignants et bien-être. On retrouve la même idée que la bienveillance pourrait se traduire par la CNV. |
| | La formation comme moyen de favoriser le bien-être | Aurélie | « J'ai reçu une formation sur la communication non violente qui m'a beaucoup aidée. Je pense qu'il faudrait renforcer ce type de formations qui permettent vraiment de renforcer le bien-être des élèves. » | <p>Aurélie aborde, comme Christine, l'idée d'un impact positif de la formation sur le développement du bien-être des élèves.</p> <p>De même, la bienveillance pourrait se traduire par la CNV.</p> |
| | | Josiane | « Il faudrait davantage former les enseignants à la mise en œuvre des compétences psychosociales pour pouvoir favoriser le bien-être des élèves, mais aussi le nôtre. » | Josiane exprime ses besoins en termes de formations « à la mise en œuvre des compétences psychosociales ». Elle développe elle aussi l'idée selon laquelle la formation des enseignants |

| | | | | |
|---|----------|--|--|---|
| | | | | permettrait de favoriser le bien-être de tous les individus, y compris celui des enseignants. |
| La formation pour permettre l'inclusion | Camille | « La formation pour être enseignant spécialisé devrait être étendue à tous les enseignants puisqu'il y aura de plus en plus d'élèves à besoins dans les classes ordinaires. » | Pour Camille, Tania et Brigitte, une formation du même ordre que celle des enseignants spécialisés permettrait de rendre effective l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, en augmentation. | |
| | Tania | « Il nous faudrait une vraie formation sur la gestion de l'inclusion et des élèves à profil particulier. » | | |
| | Brigitte | « On a vraiment besoin de formations, surtout pour apprendre à gérer les élèves à besoins particuliers , pour pouvoir répondre à leurs besoins. » | | |
| | Fanny | « [...] d'être formés aux différents troubles et handicaps pour pouvoir répondre à leurs besoins . Sans formation, l'inclusion est une vraie maltraitance pour les élèves, et pour nous puisqu'on se trouve démunis. » | 1. Fanny développe elle aussi son besoin de formation en lien avec les élèves comportant des « troubles et [des] handicaps » afin de « répondre à leurs besoins ». 2. Elle utilise un mot très fort, puisqu'elle explique que, sans formation des enseignants, l'inclusion représenterait une forme de « maltraitance » pour les élèves et pour l'enseignant. | |
| | Sylvie | « J'ai besoin de formations. De places en centres spécialisés pour les élèves pour lesquels l'école, telle que nous la connaissons (manque de temps pour répondre à leurs besoins , effectifs élevés...), est une vraie maltraitance. » | Sylvie exprime son besoin de formation sans préciser. Elle ajoute également à cette idée la nécessité de développer les possibilités d'orientation, déclinés ici en places « en centres spécialisés » pour certains de ces élèves. Elle | |

| | | | |
|---|--------|---|--|
| La formation en réponse aux besoins réels des enseignants | | | emploi, comme Fanny, le terme de « maltraitance » pour qualifier l'inclusion de ces élèves sans moyens adéquats. L'idée de « répondre à leurs besoins » est aussi présente pour Sylvie. |
| | Aurore | « [...] de formations aux différents handicaps. » | / |
| | Rose | « Des formations qui répondent réellement aux besoins des écoles et qui partent des demandes des enseignants : des temps de concertation pour la continuité des apprentissages, la mise en place de projets, que ces projets et les échanges qui y sont liés ne sont pas faits bénévolement sur notre temps personnel [...] et une formation de base à l'INSPE vraiment solide sur le handicap, avec des stages sur le terrain, par exemple en IME [institut médicoéducatif], ITEP [institut thérapeutique éducatif et pédagogique], EREA [établissement régional d'enseignement adapté] et en ULIS [unité localisée pour l'inclusion scolaire].. | Rose introduit l'idée que les formations devraient répondre à la « demande des enseignants », et comporter les « temps de concertation » et « la mise en place des projets » qui pour l'instant sont pris sur un temps de « bénévolat ». Elle propose une formation initiale « vraiment solide sur le handicap » comportant des « stages sur le terrain ». |
| | Zoé | « Je pense qu'il nous faudrait surtout des formations solides et adaptées à nos besoins réels. » | Pour Zoé, comme pour Rose, les formations proposées devraient davantage prendre en compte les « besoins » des enseignants. Elle ne précise pas ce qu'elle sous-entend par l'emploi du terme « formations solides ». |
| | Sabine | « Je pense que ce serait intéressant de nous proposer des formations en équipe pour développer l'esprit d'équipe et la coopération. » | Nous comprenons que, pour Sabine, des formations « en équipe » permettrait de renforcer la coopération entre enseignants d'une même école. Il |

| | | | | |
|-----------------------|---|---------|---|--|
| | | | | est intéressant qu'ici la bienveillance soit liée à l' « esprit d'équipe et la coopération ». |
| | L'autoformation en réponse au manque de formations proposées | Thomas | « Je me suis chargée moi-même de ma propre formation, d'acquérir moi-même ce dont j'avais besoin puisqu'on ne me proposait aucune formation pour répondre à ces besoins. » | Thomas regrette de ne pas se voir proposer de formations qui correspondent réellement à ses besoins et explique, qu'en conséquence, il a dû s'auto-former. C'est la même idée que Rose et Zoé. |
| Réduire les effectifs | Réduire les effectifs pour prendre en compte les besoins des élèves | Alice | « Je pense que la bienveillance est favorisée par la proximité de l'enseignant avec les élèves, ce qui est plus facile lorsque le groupe classe n'est pas trop important. D'autant plus avec les élèves à besoins particuliers de plus en plus nombreux. Il faudrait pouvoir travailler avec des groupes réduits. Cela permet de mieux percevoir les besoins de chacun. » | Pour Alice, Fanny, Josiane et Bernadette, la réduction des effectifs permettrait de développer la bienveillance, que l'enseignant puisse leur accorder davantage d'attention et donc de pouvoir prendre en compte leurs besoins. Elle ajoute elle aussi l'idée du nombre croissant d' « élèves à besoins particuliers ». Bernadette emploie également le terme de « maltraitance » pour qualifier les classes ayant des effectifs chargés. 2 enseignantes insistent sur l'augmentation des élèves à besoins particuliers. Josiane mentionne également les « problèmes de comportement » et « les difficultés scolaires » |
| | | Fanny | « On aurait besoin de diminuer les effectifs de classe accorder à chaque élève l'attention dont il a besoin. » | |
| | | Josiane | « Nous avons de plus en plus d'élèves qui ont des besoins particuliers, des problèmes de comportement ou des difficultés scolaires. Pour qu'on puisse s'occuper davantage de chaque enfant et pour répondre à leurs besoins, il faudrait déjà qu'il y ait moins d'élèves par classe. | |

| | | | | |
|---|--|------------|---|--|
| | | Bernadette | « Il faut absolument réduire les effectifs. Une classe avec plus de 25 élèves c'est de la maltraitance. On n'a pas le temps de leur accorder toute l'attention qu'ils méritent. » | |
| Réduire les effectifs pour favoriser le bien-être | | Pierre | « [...] de réduire les effectifs pour pouvoir améliorer le bien-être des élèves mais aussi notre propre bien-être. » | Pierre et Marion estiment que la réduction des effectifs permettrait de favoriser le bien-être tant des élèves que des enseignants. Marine exprime cette même idée en ne considérant toutefois que le bien-être des élèves. |
| | | Marine | « Je pense que le besoin premier est de réduire les effectifs des classes. En ayant moins d'élèves, on aurait plus le temps de s'occuper de chacun, de prendre en compte leurs besoins et donc de développer leur bien-être. » | |
| | | Marion | « Je pense que des classes moins chargées serait déjà un bon début pour développer la mise en œuvre de la bienveillance, pour favoriser le bien-être de tout le monde. » | |
| Augmenter les moyens pour réduire les effectifs | | Sophie | « Je pense qu'on a besoin de moyens financiers : suite à une fermeture de classe je risque d'avoir 30 élèves de TPS [toute petite section], PS [petite section] et MS [moyenne section] l'année prochaine... à un moment, ces classes surchargées pour faire des économies, ce n'est ni bienveillant pour eux, ni pour moi. » | Juliette et Sophie développent l'idée selon laquelle une augmentation des moyens humains (ici, le nombre d'enseignants), permettrait de réduire les effectifs des classes. Juliette emploie le terme fort de « maltraitance » et Sophie développe l'idée d'un manque de bienveillance pour qualifier les effectifs chargés. |
| | | Juliette | « Je pense surtout aux besoins humains : plus d'enseignants pour pouvoir réduire les effectifs des classes et stopper la maltraitance que | |

| | | | | |
|---|--|----------|--|---|
| | | | représente une classe de plus de 25 élèves, des AESH pour tous les élèves qui en ont besoin. » | |
| | Effectifs chargés = « problème majeur » | Nathalie | « Je pense que les effectifs trop chargés représentent le problème majeur. Le vrai besoin serait donc de réduire le nombre d'élèves par classe. » | Nathalie explique que « les effectifs trop chargés » constituent un « problème majeur », sans donner d'indications plus précises (quelles conséquences ?). Nathalie exprime la réduction des effectifs en termes de « vrai besoin ». |
| | / | Lola | « Pour moi, le besoin le plus urgent est celui de réduire le nombre d'élèves par classe. » | Lola, Rose et Aurore évoquent elles aussi le besoin de réduire les effectifs des classes. Elles ne développent cependant pas davantage leur pensée. Nous ne pouvons donc pas saisir l'intégralité de ce besoin exprimé. Lola exprime cette réduction des effectifs en termes de « besoin le plus urgent » |
| | | Rose | « [...] moins d'élèves par classe [...] » | |
| | | Aurore | « On a besoin d'effectifs moins chargés [...] » | |
| Augmenter les moyens humains / financiers | Moyens humains : AESH, enseignants spécialisés | Camille | « Il faut des AESH formées pour les enfants qui en ont besoin. Construire des IME et des ULIS avec des enseignants spécialisés. Certains enfants ont besoin d'adaptations très lourdes et d'autres ne sont pas disponibles émotionnellement ou psychologiquement pour suivre un apprentissage classique. » | Camille, Coralie et Rose développent la nécessité d'augmenter les moyens humains et notamment le recrutement d'AESH pour répondre aux besoins des élèves. Pour Coralie, le recrutement de ces personnels nécessite une valorisation de leur métier tandis que, pour Camille, il est nécessaire que ces personnes soient formées. |
| | | Coralie | « Je pense qu'on a besoin d'une vraie valorisation des métiers d'enseignant et des AESH. Il faudrait aussi maintenir et renforcer les RASED, médecins scolaires et autres dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté. Que l'opinion publique | Camille évoque aussi la nécessité de places dans des classes ou institutions spécialisées, indiquant ici des limites à l'inclusion, au niveau d'enfants « pas |

| | | | | |
|--------|---|--|--|---|
| | | | réalise à quel point l'école va mal et quel impact ça aura sur la société de demain. » | disponibles émotionnellement ou psychologiquement ». |
| | | Rose | « On a urgemment besoin de moyens humains (AESH ou accompagnement quand le besoin se fait sentir, sans avoir à attendre des mois, voire des années que l'administratif se mette en place). » | Nous comprenons que, pour Rose, le manque d'AESH est également lié à une « lenteur » administrative. Coralie évoque également le besoin de renforcer la présence de professionnels (enseignants du RASED, médecins scolaires). Elle décrit enfin une vision très pessimiste de l'école en sous-entendant un impact négatif sur la société future. L'accent est mis sur les élèves porteurs de handicaps, ou à besoins particuliers. Certes la question est liée à la mise en œuvre de la bienveillance, mais est-ce que l'on ne s'écarte pas du sujet ? |
| | Améliorer les conditions d'enseignement | Pierre | « Je pense qu'on a surtout besoin de moyens financiers et humains, d'améliorer nos conditions de travail » | Pour Pierre, Jeanne et Aurore, leurs discours traduisent la nécessité d'accorder davantage de moyens financiers aux écoles, et « humains » pour Pierre. De fait, ces moyens permettraient d'améliorer les conditions d'enseignement, de les rendre « convenables ». |
| Jeanne | | « Je pense qu'il faut des moyens financiers pour faire évoluer le matériel de classe, les locaux et du mobilier remis à neuf (acoustique, en bon état, adapté à la taille des élèves...) » | | |
| Aurore | | « On a besoin de moyens financiers pour enseigner convenablement, de matériel fonctionnel. » | | |

| | | | | |
|----------------|--|-----------|--|---|
| | Des moyens supplémentaires pour favoriser le bien-être | Astride | « On a besoin des moyens qui nous permettraient de favoriser le bien-être de chacun plutôt que d'envisager l'école comme une entreprise qui doit faire toujours plus d'économies, toujours plus de bénéfices. » | Pour Astride, le besoin de moyens est lié à la vision de l'école. Elle explique ainsi que le bien-être devrait être la préoccupation principale, et non la logique économique. |
| Reconnaissance | Reconnaissance de la part des parents / Soutien de l'institution | Rose | « [...] une meilleure implication des parents et surtout leur considération. On a aussi besoin de la bienveillance de la hiérarchie : qu'elle ait, ou se donne les moyens de soutenir ses enseignants et qu'elle soit réactive (ne pas laisser un enseignant se faire frapper ou insulter sans conséquences derrière, nous aider dans nos démarches, ne pas laisser un enseignant en souffrance) » | Rose décrit, dans son discours, le besoin de considération dont elle a besoin. Elle estime ainsi que cela pourrait se traduire par une plus grande implication des parents. Du point de vue de l'institution, elle explique qu'elle a besoin d'obtenir l'aide et le soutien nécessaire en cas de difficultés. |
| | | Aurore | Il faudrait aussi que nos ministres reconnaissent notre travail et évitent les changements récurrents et injustifiés des programmes qui nous obligent à revoir toutes nos préparations à chaque fois. | Pour Aurore, qui exprime elle aussi son besoin de reconnaissance, celui-ci passerait davantage par une reconnaissance (financière ?) du travail fourni et par une plus grande stabilité des programmes qui, par les changements récurrents, entraîne une plus grande charge de travail. |
| Temps | Temps personnel | Louise | « J'aurais besoin de plus de temps et de plus de repos afin d'être détendue avec mes élèves (faire beaucoup moins de route par exemple). » | Louise exprime son besoin d'avoir davantage de temps personnel. Elle explique que ce besoin provient de sa situation actuelle : école éloignée de son domicile. |
| | | Véronique | « Il faudrait nous donner la possibilité, le temps de travailler en équipe pour développer des projets qui répondent aux besoins spécifiques de l'école | Véronique et Aude développent quant à elle le besoin de « temps » du point de vue professionnel, |

| | | | | |
|-----------------------|--|-------|--|---|
| | Temps pour travailler en équipe | | et pas des formations hors-sols qui ne correspondent pas du tout à ce dont on a besoin. » | (« temps pour travailler en équipe », échanger avec les parents, etc.). Véronique fait un parallèle entre cette nécessité de temps pour travailler en équipe qui pourrait remplacer les temps de formations non-adaptées. On retrouve la critique des formations qui ne répondent pas à la demande des enseignants. Aude émet elle l'idée d'une reconnaissance financière qui viendrait reconnaître ce temps de travail. Le bénévolat a déjà été mentionné, pour des temps de travail qui devraient être rémunérés. |
| | | Aude | « On a besoin de temps : pour se concerter, pour échanger avec les parents, pour construire des projets, pour aider les élèves (pour ça, il faudrait aussi réduire les effectifs des classes). Je pense que toutes ces choses ne doivent pas être faites bénévolement sauf que les heures qui nous sont attribuées ne suffisent pas. » | |
| Pas de besoin exprimé | La bienveillance comme « état d'esprit » | Marie | « Je n'ai pas de besoin particulier, à mon avis c'est avant tout un état d'esprit, une façon d'être. » | Marie n'exprime pas de besoins spécifiques de par sa vision de la bienveillance qui serait davantage liée à l'individu, à son « état d'esprit », sa « façon d'être » qu'aux conditions d'enseignement. |
| | Bienveillance acquise avec l'expérience | Nadia | « Je pense que cette compétence s'acquiert avec l'expérience professionnelle. Je ne vois donc pas de quoi j'aurais besoin pour développer la bienveillance spécifiquement. » | Nadia n'exprime pas non plus de besoin. Nadia considère que la bienveillance est acquise par le biais de l'expérience. |

Annexe 15 : Analyse des besoins – Enseignants de San Diego

| Thème 9 : « De quoi auriez-vous besoin (moyens, formation...) pour pouvoir développer la mise en œuvre de la bienveillance ? » : Analyse des besoins – Enseignants de San Diego | | | | |
|---|--------------------|-------------|--|---|
| Thème : | Sous-thème : | Répondant : | Citation : | Commentaires |
| Formation | Besoins des élèves | Abigail | « Je pense qu'on aurait besoin d'encore plus de formations concernant les troubles des apprentissages, pour qu'on puisse comprendre les besoins des élèves, adapter nos supports et nos pratiques pour pouvoir favoriser leur bien-être. » | Abigail met l'accent sur « les troubles des apprentissages » et l'adaptation aux besoins de ces élèves. Hannah émet aussi l'idée que la bienveillance puisse être instaurée plus facilement à l'aide de « formations » et de « ressources », sans préciser. Nous comprenons que, d'après eux, la formation permettrait aux enseignants d'acquérir les gestes professionnels qui répondraient aux besoins des élèves, notamment en comprenant ces besoins et en apprenant à adapter les pratiques. Abigail, Hannah et Sofia développent également l'idée selon laquelle la formation des enseignants aux besoins des élèves permettrait de favoriser le bien-être de ces derniers. Liam explique enfin qu'en développant la bienveillance des enseignants (par le biais des formations), la bienveillance des élèves pourrait elle aussi être favorisée. Il apporte des précisions |
| | | Liam | « Pour moi, je pense que j'aimerais bénéficier de formations régulières aux compétences socio-émotionnelles, une formation plus poussée sur le « Restorative justice » pour qu'on puisse transmettre ces notions positives à nos élèves, qu'on apprenne autant à développer notre bienveillance que la leur. » | |
| | | Hannah | « Je pense que j'aurais besoin de formations mais aussi de ressources. Qu'on nous aide à comprendre les élèves et à répondre à leurs besoins. Il faut savoir comment agir face aux besoins variés de nos élèves. Le bien-être de chacun doit être considéré et ces formations pourraient nous aider. » | |

| | | | | |
|-------|--------------------------------|--------|--|---|
| | | Sofia | « La formation est toujours nécessaire, surtout par rapport aux besoins des élèves. On a de plus en plus d'élèves qui ont des besoins spécifiques dans nos classes et c'est important de savoir comment agir ou réagir, comment développer leur bien-être. C'est important d'être formé aux compétences socio-émotionnels pour que tout le monde puisse se sentir bien, y compris nous ! » | supplémentaires inédites et a une idée précise de formations spécifiques qui permettraient d'instaurer la bienveillance d'emblée : formations aux « compétences socio-émotionnelles » et à la « justice restaurative ». |
| | Importance de la bienveillance | Olivia | « J'aimerais avoir une formation plus poussée sur l'importance de la bienveillance et les résultats positifs de sa mise en œuvre dans la classe. En nous apprenant les gestes clés, les attitudes, les comportements à développer, on pourrait favoriser le bien-être des élèves mais aussi le nôtre puisqu'on serait plus sereins par rapport à nos pratiques. » | Olivia nous explique son besoin de formation quant à la bienveillance en elle-même et ses « résultats ». Nous comprenons, par le biais de son discours, qu'en formant les enseignants à la bienveillance et aux gestes professionnels qui y sont liés, le bien-être des enseignants et des élèves pourrait être impacté positivement. |
| Temps | Aider / accompagner les élèves | Andrea | « Je pense qu'on aurait besoin de plus de temps, même si les journées ne sont pas extensibles. Je pense surtout à plus de temps pour accompagner et aider nos élèves, pour pouvoir considérer les enfants qu'on a en face de nous avec leurs besoins, pour faire en sorte qu'ils se sentent bien dans nos classes. » | Pour Andrea, les besoins s'expriment en termes de « temps » disponible. Il explique ainsi qu'avoir davantage de temps permettrait de mieux « aider et accompagner » les élèves. Il évoque également l'idée selon laquelle ce temps supplémentaire, par le biais de l'aide et de l'accompagnement supplémentaire, permettrait de favoriser le bien-être des élèves. Nous relevons toutefois que cette idée lui semble difficilement réalisable puisqu'il explique que « les |

| | | | | |
|-----------------------|---|-----------|--|--|
| | | | | <p>jours ne sont pas extensibles ». C'est ici à nouveau un discours vague, qui ne permet pas de concevoir une mise en œuvre précise et effective de la bienveillance dans les conditions actuelles.</p> |
| Pas de besoin exprimé | La bienveillance inhérente à l'individu et développée avec l'expérience | Sebastian | « Dans l'immédiat, je ne vois pas de quoi je pourrais avoir besoin. Je pense que ma bienveillance d'enseignant est liée à la bienveillance de ma personne mais aussi à la manière dont j'ai pu la développer tout au long de ces années en classe. » | Sebastian n'exprime aucun besoin. Il explique que cette absence de besoin résulte de sa vision de la bienveillance qui, selon lui, est inhérente à l'individu mais aussi à l'expérience de celui-ci ; la bienveillance de l'individu serait renforcée par l'expérience professionnelle. C'est toujours très vague, elle est plutôt vue comme une qualité du sujet. Là encore cela n'aide pas à conceptualiser des outils et formations précis destinés à mettre en œuvre la bienveillance. |
| | La bienveillance résultant d'une volonté | Lucy | « Je n'ai pas de besoin là tout de suite. Je pense que les besoins s'expriment surtout quand on rencontre des difficultés. J'ai la volonté d'être bienveillante et je fais donc en sorte de l'être, sans attendre de formation pour ça. » | Lucy n'exprime pas non plus de besoin. Elle explique que, pour elle, la bienveillance résulte d'une volonté de l'enseignant et que la formation ne serait donc pas nécessaire. |

Par le prisme de la bienveillance, impact des systèmes éducatifs sur les élèves et les enseignants des systèmes scolaires français et américain (Californie)

Résumé en français

Cette étude exploratoire vise à une meilleure compréhension de cette notion face à l'exigence de bienveillance faite aux enseignants et à l'École dans son ensemble. Par le biais de cette thèse, nous nous intéressons à l'impact des systèmes éducatifs sur les élèves et les enseignants, par le prisme de la bienveillance. Au travers de deux études de terrain (système scolaire français / système scolaire californien – San Diego), nous tentons de dégager des éléments de compréhension de ce qu'est la bienveillance en contexte scolaire. En effet, nous constatons que la bienveillance est une notion floue, empreinte de préjugés et de traductions personnelles, qui peuvent entraver son déploiement. Il nous apparaît donc nécessaire d'affiner sa conceptualisation et les critères de son opérationnalisation pour qu'elle puisse être comprise et mise en œuvre au sein des classes. Par le biais d'observations, de questionnaires et d'entretiens, nous tentons de définir ce qu'elle est, comment elle est exprimée par les différents membres de la communauté éducative, mais aussi comment elle est perçue, ressentie, par ceux qui en bénéficient (ou non) et quels impacts sa mise en œuvre peut avoir au sein des classes, au sein des relations et sur les individus. Les résultats montrent que lorsque la bienveillance est conçue comme un obstacle à l'exigence, les enseignants n'imaginent l'appliquer qu'en l'absence de difficultés, qui sont de tous ordres. Enfin, l'exemple de San Diego montre que grâce à une réelle formation globale à la bienveillance, celle-ci peut être mise en œuvre avec un impact réel sur les enseignants et les élèves.

Mots clés : bienveillance, care, systèmes scolaires, pratique enseignante, relation élève – enseignant, opérationnalisation de la bienveillance, communauté éducative.

English summary

The aim of this exploratory study is to gain a better understanding of this concept in the light of the demand for benevolence made of teachers and schools as a whole. Through this thesis, we are interested in the impact of education systems on pupils and teachers, through the prism of benevolence. Through two field studies (French school system / Californian school system - San Diego), we are attempting to identify elements for understanding what benevolence is in a school context. We note that benevolence is a vague concept, fraught with prejudices and personal translations, which can hinder its deployment. We therefore feel it is necessary to refine its conceptualization and the criteria for its operationalization so that it can be understood and implemented in the classroom. By means of observations, questionnaires and interviews, we are attempting to define what it is, how it is expressed by the various members of the educational community, but also how it is perceived and felt by those who benefit from it (or not) and what impact its implementation may have within classes, within relationships and on individuals. The results show that when benevolence is seen as an obstacle to high standards, teachers only think of applying it in the absence of difficulties, which are of all kinds. Finally, the example of San Diego shows that, thanks to genuine, comprehensive training in benevolence, it can be implemented with a real impact on teachers and pupils...

Key words: benevolence, care, school systems, teaching practice, student-teacher relationship, operationalization of benevolence, educational community.