

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 29 | 2018

La bienveillance en éducation : approches
compréhensives et critiques

La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe

*Kindness: a working dilemma for the novice teacher? From prescription to
operative compromises in classroom management*

Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3237>

DOI : 10.4000/questionsvives.3237

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek, « La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3237> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3237

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe

Kindness: a working dilemma for the novice teacher? From prescription to operative compromises in classroom management

Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek

Introduction

- 1 Les expressions « école bienveillante » ou « école de la bienveillance¹ » illustrent l'inscription de la notion dans la sphère éducative depuis quelques années et notamment dans la dynamique de la Loi de refondation de l'école de la République du 13 juillet 2013, qui pose le terme dans les textes officiels. Les « bienfaits » de la bienveillance éducative seraient en effet à envisager dans les domaines de l'apprentissage, de la créativité ou encore du développement personnel et professionnel : elle donnerait à voir une pédagogie de l'accompagnement, du cheminement et de la guidance dans laquelle l'enseignant agit comme un exhausteur d'apprentissage et interagit en parité.

De la bienveillance éducative

- 2 Originnaire d'Amérique du Nord, le concept de bienveillance s'appuie sur une dimension holistique de la santé alliant la philosophie du *care* (Tronto, 1993 ; Gilligan, 1982) et les pratiques du *caring* de Noddings (2012). Cet ancrage sanitaire premier confère une proximité à autrui basée sur des postures de congruence, de considération positive inconditionnelle et d'empathie (Rogers, 2005). Cette approche, reprise par la notion de

pédagogie positive (Pourtois & Desmet, 2012) demeure saillante dans son application aux métiers de l'éducation et de la formation, puisque la bienveillance, étayée par de récentes recherches en neurosciences, se présente comme une alternative à l'éducation traditionnelle en plaçant l'enfant en parité, en adulte en devenir (Marquis, 2016). La bienveillance à l'école ou *kindness teaching approach* se base sur l'expression de plusieurs éléments de dispositions psychosociales de l'enseignant : une confiance et une considération posées tels des prérequis à l'apprentissage offrant des conditions soutenant afin d'acquérir une nouvelle connaissance dans une dynamique expérientielle nourricière (dans laquelle l'élève a de fortes chances de réussir) (Bandura, 1995) – l'enthousiasme et la valorisation rythmés par l'adulte à travers des interactions et rétroactions souples et généreuses permettant un échange pacifié entre soi et soi-même, entre soi et les autres. Un des leviers visés ici consiste à reconnaître et à rendre compte de la valeur de soi et de celle des autres, à se reconnaître des qualités et des compétences et en identifier à autrui – la coopération à travers l'écoute, les échanges entre pairs avec l'enseignant(e), les parents et l'ensemble des adultes d'une structure visant un « nous scolaire » (Rosenberg, 2006). Cet ensemble de prescriptions concourt à favoriser l'esprit critique rendant l'élève progressivement autonome dans son mode de pensée et dans ses décisions.

Gestion de classe, redéfinition de la tâche et recomposition identitaire au cœur des premières étapes de développement professionnel

- 3 Si la bienveillance apparaît comme une plus-value pédagogique et une exigence du métier d'enseignant, elle peut parfois demeurer délicate à incarner au quotidien, tout particulièrement pour les jeunes enseignants. Entre autres, de nombreuses recherches se rejoignent sur la difficulté pour ces derniers de composer avec les attendus et les prescriptions académiques. Durant son année de formation et de titularisation, l'enseignant novice vit ainsi bien souvent les premières étapes de son développement professionnel comme une épreuve (Akkari & Tardif, 2005 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000). Pour les jeunes professeurs des écoles, cette première année s'articule davantage autour de problématiques liées à la gestion de classe (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009 ; Daguzon, 2009) : comment tenir sa classe ? Comment faire autorité ? Comment gérer les interactions ? Comment construire une crédibilité enseignante ? Souvent marquée par une perte d'illusions sur le métier et un deuil des représentations initiales, cette période apparaît dans la littérature scientifique comme un « entre-deux » caractérisé par sa nature hybride et de figure intermédiaire, où l'apprenti-enseignant redéfinit la tâche à lui-même et pour lui-même (Goigoux, 2007). Qu'ils soient durant ce stade d'entrée et de tâtonnement dans le métier en phase d'exploration ou de survie (Huberman, 1989), les stagiaires débutants se développent sur la base d'une recomposition identitaire pour donner un sens à ce qu'ils font et ce qu'ils sont (Perez-Roux, 2012 ; Zimmermann, 2016). Les travaux scientifiques menés à ce niveau montrent qu'ils ont notamment à composer à la lumière (1) des dispositions acquises durant leurs socialisations passées, (2) des attendus de l'institution scolaire, (3) des attendus de la formation/des formateurs, (4) des ressources sociales disponibles sur leur lieu de stage et enfin (5) des enseignants en exercice.

- 4 C'est dans ce contexte que cet article propose d'interroger les effets produits par le cadre officiel actuel de l'Éducation nationale, qui préconise aux jeunes enseignants une pratique franche de la bienveillance dans leur conduite quotidienne de classe. Comment l'envisagent-ils, l'incarnent-ils et la redéfinissent-ils dans le cadre des contraintes qui sont les leurs ? Pour instruire ces éléments, et après un exposé du cadre théorique privilégié (partie 1) et des principes méthodologiques qualitatifs qui ont guidé le recueil et l'analyse de nos données de terrain (partie 2), nous développons deux axes de résultats (partie 3). Dans un premier temps, nous questionnons la pratique bienveillante du jeune professeur des écoles, confrontée aux processus de hiérarchisation à l'œuvre face au spectre des attendus (compétentiels, temporels, etc.) de la titularisation. Dans un second temps, nous présentons différents profils de jeunes enseignants au regard de leurs représentations et pratiques de la bienveillance en conduite de classe. La partie 4 présente la discussion, les conclusions et les perspectives de cette recherche.

1. Cadre théorique

- 5 Afin de saisir la manière dont l'enseignant novice envisage et redéfinit la bienveillance éducative (tâche prescrite) dans sa primo pratique de conduite de classe, cette recherche s'inspire du courant de la didactique professionnelle et des théories de l'activité (Vygotski, 1978 ; Leontiev, 1976 ; Clot, 1999 ; Pastré, 2007). Dans cette approche, le développement de l'activité d'un professionnel est à entrevoir autour de trois pôles : le motif (finalité de l'activité), l'action (buts ou objectifs immédiats) et les opérations (modalités d'exécution). Il se caractérise à la fois par le sens (dépassement simultané des motifs et des buts d'action) et l'efficacité de l'activité (le renouvellement des opérations pour agir et atteindre les buts) (Léontiev, 1976). Si le professionnel compose sur la base de l'ensemble des ressources sociales disponibles au sein de son environnement, lui permettant potentiellement de développer son pouvoir d'agir, les sources de redéfinition de la tâche (et donc de décalages potentiels à la tâche prescrite) sont bien explicitées à la suite de Leplat (1997) : le niveau d'expertise et de compétence de l'agent (adaptation de la tâche prescrite aux compétences) ; la connaissance du contexte de travail et des normes du milieu ; l'adhésion aux buts et conditions de réalisation de la tâche ; les projets et buts personnels de l'agent (sentiment d'appartenance au groupe, bien-être et santé physique et mentale). À ce niveau, la dimension implicite de la tâche (définie uniquement par son but) accentue la tension entre les représentations/pratiques de l'agent et ce qui était effectivement attendu en situation (Leplat, 1997). En d'autres termes, si les agents redéfinissent la tâche, c'est bien parce qu'ils se reportent dans leur activité (et mission) à des croyances et des intentions qu'ils problématisent « eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes » (Canguilhem, 1947, p. 135). Ces caractéristiques montrent que l'agent n'est pas un individu passif et que son action n'est pas basée sur des critères simples fondés sur un intérêt clairement identifiable, mais sur une utilisation plus ou moins habile des règles et des buts qu'il s'est lui-même fixés. Comme le souligne Dejours (1995), il s'agit « d'une stratégie par laquelle le sujet réussit à se servir du travail pour s'accomplir soi-même, c'est-à-dire à utiliser cette condition initiale de contrainte pour se transformer soi-même et continuer à bâtir soi-même son identité » (p. 18). Représentant le cadre d'actualisation de l'épreuve identitaire, ce processus d'appropriation correspond au sens que le professionnel construit dans (et par) la tâche, et donc à la manière dont il peut plus largement faire de son métier un outil de développement de soi (et des autres).

- 6 Cette recherche vise également à comprendre plus précisément la portée et les effets des injonctions paradoxales/contradictoires ou de la « double contrainte » (Bateson *et al.*, 1956) dans lesquelles les enseignants novices se sentent impliqués. Si l'opérationnalisation « en acte » de la bienveillance engage un questionnement à l'institution scolaire (et donc à ce qu'elle induit) et à chacun des acteurs éducatifs qui la composent (inspecteur, enseignant, formateur, conseiller, parents, etc.), l'apprenti-enseignant se situe lui au confluent des prescriptions ascendante et descendante qu'offre notre système d'enseignement et de formation. Notre réflexion s'appuie ainsi sur une distinction entre « principe de réalité » et « réel », dans le fait « de considérer l'injonction (travail prescrit) comme un critère de réalisation et de réussite dans le cadre de l'activité réelle [...], où le réalisé et le réel ne se recoupent pas puisqu'il y a de l'activité empêchée, non réalisée mais bien réelle » (Étienne, 2013, p. 59).
- 7 Dans ce cadre, nous posons l'hypothèse selon laquelle la bienveillance éducative est abordée par l'enseignant novice comme un dilemme de travail, l'amenant à redéfinir la tâche (la bienveillance) et à réaliser des « compromis opératoires » (Hubault, 1996) dans sa primo-pratique de conduite de classe face aux attendus de la titularisation. Fluctuant au rythme des représentations, l'existence de ces compromis serait induite dans l'action par la combinaison d'une part des prescriptions imposées aux acteurs et d'autre part de « ce que cela leur demande » sur le terrain, notamment au regard de leur propre histoire et de leurs dispositions à agir du moment (Saujat, 2010). Pour Hubault et Bourgeois (2004, p. 41), « c'est bien l'inaliénabilité du travail (i.e. sa vocation à l'autonomie) qui permet que l'Homme trouve les moyens de compromis opératoires [...] dans des situations aliénantes (i.e. hétéronomes) ». Si les théories du *caring* posent l'éducation bienveillante telle une « philosophie de l'autre », les enseignants novices peuvent être amenés à être évalués non seulement sur la relation qu'ils tissent avec les élèves mais également sur les techniques et habilités pédagogiques s'y référant ; ce qui peut tendre à complexifier sa mise en application, d'autant plus lorsque la capacité du stagiaire à gérer la classe semble être une constante décisive dans l'évaluation académique. C'est de fait dans ce contexte que certains compromis peuvent donner à voir des FES se comportant en funambules, prônant d'un côté une gestion ouverte des interactions positives et l'autonomie de l'élève, et considérant de l'autre que les temporalités de la stagiairisation ne favorisent pas toujours ces dimensions.

2. Éléments de méthodologie

2.1 Protocole

- 8 Une série d'entretiens de recherche semi-directifs d'une durée de 30 à 70 minutes a été mise en œuvre auprès d'un échantillon de FES (n=30) de l'académie de Lille et étudiant à l'ESPE Lille Nord de France entre 2015 et 2017. Nous avons invité les enquêté(e)s à s'exprimer sur des thèmes énoncés sans que des restrictions formelles autres que l'objet de discussion proprement dit n'interviennent. Nous avons privilégié l'angle dialogique (Markova, Orfali, 2005) en mobilisant une analyse des données textuelles (ADT), associée à l'approche phénoménologique. Le guide d'entretien réalisé traitait des thématiques suivantes :
- Le parcours scolaire et professionnel antérieur ;
 - Le choix d'orientation et d'engagement vers le métier de professeur des écoles ;

- L'école, la classe et le niveau d'enseignement ;
 - Le vécu expérimental de la première année en responsabilité (réussites, difficultés et décalages éventuels avec les représentations initiales du métier ;
 - Les principales représentations de la bienveillance ;
 - Les gestes professionnels associés à la bienveillance ;
 - Les obstacles, tensions et plus-values d'une posture bienveillante ;
 - La formation ESPE en matière de bienveillance et les paradoxes à l'œuvre ;
 - L'avis personnel et les préconisations.
- 9 La méthode d'analyse de contenu mobilisée repose sur le modèle itératif (ou circulaire) proposé par Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007). Dans un premier temps, nous avons projeté les principaux axes thématiques de notre guide d'entretien afin de faire émerger une intelligibilité du matériel discursif recueilli. Pour chacun d'entre eux, nous avons ensuite tenté de repérer les jugements de valeur, les attitudes de conformation ou encore les malentendus de formation associés des FES. Ces premières tentatives de codifications ont permis, dans le cadre d'un processus inductivo-déductif, d'affiner nos catégories d'analyse en nous basant sur un repérage systématique des éléments du discours, c'est-à-dire sur des « unités de signification [...] isolables » (Bardin, 2007, p. 136) au regard de leur occurrence inter - intra entretien (quantification) et de leur résonance problématique (qualification). Nous avons isolé des agglomérats textuels correspondant aux thématiques d'analyse. À partir de ce repérage de segments, nous avons procédé à des regroupements et à l'introduction d'inférences, en accordant une place particulière aux « vécus » des FES au prisme de leur milieu associé. Pour approcher au plus près la manière dont les FES donnent sens à leur « expérience », les analyses menées se sont inspirées de l'*analyse phénoménologique interprétative* (IPA) proposée par Smith (1995 ; encadré 1, voir *infra*). De ce fait, l'étude fine des entretiens a fait émerger des grappes de thématiques que nous avons reprises sous forme de discussions *thématisées* autorisant l'émergence de dynamiques de profils d'enseignants. Les thématiques principales dégagées, non forcément reprises dans cet ordre, sont les suivantes :
- Le rapport à l'imagerie du maître : modalités de conduite de classe, attentes normatives des comportements et apprentissages scolaires et les approches d'évaluation ;
 - Le différentiel entre prescription et réalisation (« couplage » (Leplat, 1997) ou « affordance » au sens de Norman² (1993)) ;
 - La géographie de classe et les mobilités des élèves ;
 - Le rapport à la formation et la relation théorie/pratique ;
 - Les compétences psychosociales et l'épaisseur du lien social (Dadoy, 1989) ;
 - La construction identitaire et le développement professionnel à l'œuvre ;
 - Le spectre d'expérimentation et d'innovation pédagogique à l'essai.
- 10 Parallèlement, la méthode de l'observation « ethnographique » ancrée dans le modèle de l'observation participante a été mise en œuvre. Cette immersion *in situ* de longue durée au sein d'un milieu d'interconnaissance (« visites » en classe de certains FES, guidance dans le cadre du dispositif de tutorat ESPE, consultations des bulletins de visite, implication dans les unités d'enseignements (UE) de gestion de classe et d'analyse réflexive, discussions informelles ou encore réunions d'équipe de formateurs) nous a notamment permis de consolider la validité interne de nos résultats. Pour prévenir et éviter les biais potentiels liés à notre position de « chercheur impliqué », la validité externe de l'étude a elle été guidée par la présentation de certains résultats auprès d'autres chercheurs (interventions lors de séminaires et colloques) mais également en

cours auprès de groupes d'étudiants. Outre le fait de permettre une réelle circularité de la démarche de recherche, ces deux protocoles, complémentaires au recueil de données par entretiens, avaient pour principal objectif de renforcer la validité de reliance et de signifiante de nos interprétations (Pourtois & Desmet, 2007).

Encadré 1 : L'analyse phénoménologique interprétative (Smith, 1995)

1^{re} phase : Immersion et familiarisation avec les données du corpus (lecture et relecture de l'ensemble des entretiens, annotations) visant à réaliser un codage exploratoire à partir des premiers éléments de questionnements et d'interprétation.

2^e phase : Inventaire et identification systématiques des thèmes émergeant du corpus analysé et labellisation conceptuelle de ces thèmes pour construire une grille d'analyse.

3^e phase : Application de la grille construite pour mettre à jour les relations entre les différents thèmes (hiérarchisation, univers commun de significations), relations illustrées notamment par des extraits de données brutes. Élaboration de *clusters* (catégories thématiques) à partir des connexions entre les différents thèmes et sous-thèmes. 4^e phase : Production pour chaque entretien de tableaux-résumés des catégories les plus signifiantes rendant compte de l'expérience singulière des interviewés. Ces tableaux regroupent pour chaque entretien quatre types de données : les sous-thèmes labellisés de chaque catégorie, les éléments conceptuels associés, les extraits *in vivo* et leurs coordonnées au sein de l'entretien.

2.2 Terrain et population

- 11 L'académie de Lille se situe dans la région des Hauts-de-France, caractérisée notamment par sa fragilité sociale³ et un taux de pauvreté supérieur à la moyenne nationale (18,2 % contre 14,5 %). Globalement, l'école primaire publique y présente trois principales propriétés (MENESR, 2006) : des résultats aux évaluations diagnostiques et des performances scolaires faibles au regard des autres académies métropolitaines (particulièrement en français et mathématiques) ; des inégalités sociales et scolaires (difficultés sociales concernant un très grand nombre d'écoles regroupées dans les mêmes quartiers et absence significative de mixité sociale dans les écoles des grandes agglomérations) ; des effets-maître et des effets-école significativement marqués. En comparaison avec la population des lauréats aux concours externes de professeurs des écoles (MENESR-DEPP, 2014), deux principaux critères ont été retenus pour la construction de notre échantillon : l'âge et le genre. L'âge moyen des FES ayant participé à l'enquête par entretien est d'environ 28 ans, avec un écart-type de 3,4. Le plus jeune FES a 22 ans, le plus âgé a 36 ans. L'âge moyen de notre échantillon correspond ici à l'âge moyen des lauréats 2014⁴. Concernant le genre, notre échantillon compte environ 83 % de femmes (n=25) et 17 % d'hommes (n=5)⁵.

3. Principaux résultats

3.1 La bienveillance : une ressource inscrite dans une dimension globale et holistique indissociable de la bonne pratique pour l'enseignant novice

- 12 La mise en réflexion de la bienveillance éducative a donné lieu à de longs développements de la part des FES lors des entretiens. En première analyse, le corpus fait ainsi apparaître chez eux une sensibilité et un intérêt certain pour celle-ci. Même si elle n'apparaît pas comme « spontanée » pour l'ensemble des FES de notre échantillon, ils en dégagent volontiers et très majoritairement les bienfaits sur la santé des élèves et sur leurs apprentissages, souvent au prisme d'une littérature scientifique vue en cours : « On sait combien la posture de bienveillance est importante dans la relation qu'on a avec nos élèves. On a vu beaucoup de choses là-dessus à l'ESPE, du genre ce que les chercheurs en disent, sur le développement du cerveau et sur les apprentissages » (Anaëlle, 24 ans). En ce sens, plus des trois quarts de notre échantillon (n=20) perçoivent la bienveillance comme une ressource inscrite dans une dimension globale et holistique, indissociable de la « bonne pratique » du professeur. « On en parlait souvent avec les collègues de la section et avec nos collègues de classe. On n'imagine pas ne pas être bienveillant. C'est indispensable dans notre métier ! » (Elsa, 22 ans). Aussi, l'idée même de bienveillance n'est à aucun moment remise en question ou discutée : « Il faut être bienveillant, sinon nous n'arriverons à rien » (Alice, 23 ans) ; « Oui forcément c'est une bonne chose, sinon on ne fait pas ce métier c'est évident » (Maïté, 22 ans) ; « La bienveillance c'est la base » (Romain, 25 ans).

3.2 Une perception de la bienveillance circonscrite à une gestion de classe respectueuse de l'intégrité de l'élève

- 13 Les FES interrogés voient dans la bienveillance un levier déterminant pour assurer une « bonne » conduite de classe. En témoignent les propos de Maïté (22 ans) : « Si je veux avoir un bon groupe, que ce soit sympa oui bien évidemment c'est quelque chose d'hyper important pour moi, c'est de la gestion de classe. » Cependant, si la bienveillance est consubstantielle de la conduite de classe à ce niveau, elle semble d'une part limitée par les représentations individuelles des FES, et d'autre part associée à une certaine expertise fine de pratique. La perception de la bienveillance semble en effet souvent circonscrite à ce qui est projeté comme indispensable à une gestion de classe respectueuse de l'intégrité des élèves. Être bienveillant(e) renvoie à ce stade au respect et à la considération absolue de l'élève : « La bienveillance c'est clair, [...] on a une énorme responsabilité quand même, envers les élèves, encore plus pour certains. Enfin moi en tant qu'enseignant je me dis que je me dois au moins de les respecter. » (Romain, 25 ans). Parallèlement, elle est également positionnée dans une temporalité future, c'est-à-dire lorsque les FES auront développé un sentiment d'efficacité personnel suffisant à leur yeux. En ce sens, ils semblent ressentir le besoin d'avoir le sentiment de savoir conduire une classe avant d'épaissir les compétences psycho-sociales : « Je penserai vraiment à la bienveillance approfondie, à fond on va dire, quand je serai à l'aise, quand je saurai gérer on va dire. Là j'ai trop de choses à apprendre et il faut que je maîtrise certains élèves pour ne pas que

toute ma classe parte de travers. Alors, j'ai pas le temps d'approfondir maintenant » (Florence, 28 ans). Les propos de Florence soulignent d'ailleurs bien ici le caractère d'urgence ressenti quotidiennement par l'ensemble des enseignants stagiaires et étayé par de nombreuses études (Maulini, 2004 ; Nadot, 2003).

3.3 La crainte d'une fragilisation de l'autorité du maître

Performativité de la gestion de classe

- 14 À ce stade de leur développement professionnel, les autres dimensions jugées plus ésotériques sont moins priorisées parce qu'elles peuvent être perçues à la fois comme superflues : « Pour l'instant, j'avoue que je fais de la bienveillance on va dire concrète. Les trucs beaucoup moins concrets, je prévois cela pour plus tard, quand j'aurai ma propre classe et moins de pression on va dire » (Aline, 26 ans) ; et même souvent comme une fragilisation de l'autorité du maître : « Il me faut des outils efficaces de gestion de classe. Il y a quand même des trucs dans la bienveillance qui n'aident pas vraiment. Face à des comportements de certains élèves, des élèves irrespectueux par exemple, je veux bien les laisser s'exprimer, les écouter mais tu es obligé de marquer le coup et de montrer que l'autorité c'est le maître ! Si tu laisses trop faire, tu te fais manger, surtout quand t'es nouveau » (Hugo, 24 ans). Si tant est que la bienveillance s'ancre en toile de fond des pratiques novices, la priorité se trouve dans la performativité de la gestion de la (première) classe ; et ce pour deux raisons principales.

Reconnaissance professionnelle et attendus perçus de la titularisation

- 15 D'une part, savoir gérer sa classe concourt au mécanisme de reconnaissance professionnelle octroyé par les retours des parents d'élèves et de l'équipe (Lang, 1999) ; c'est-à-dire montrer sa capacité et honorer la responsabilité à régenter un groupe d'enfants : « J'ai envie de montrer quand même que je sais faire et que, même si je suis stagiaire, je me débrouille quand même. En gros, pas passer pour une nulle vis-à-vis de ma binôme. » (Élodie, 25 ans). D'autre part, les attendus (perçus) de la titularisation prennent majoritairement en compte la gestion de classe et la maîtrise du groupe d'élèves que les professeurs des écoles débutants ont devant eux : « Faut pas oublier qu'au bout du jeu, on est évalué, titularisé ou pas. Si tu n'arrives pas à être le chef d'orchestre, c'est pas terrible pour l'inspection. [...] Ma CPC m'a allumée sur ma gestion de classe. Elle m'a reproché le fait que je ne tenais pas assez ma classe » (Christine, 27 ans).

Le métier d'élève : filtre opératoire de la bienveillance

- 16 Les enseignants débutants que nous avons interrogés sont par conséquent prioritairement préoccupés par la gestion de classe, basée souvent sur une imagerie stéréotypée de la « bonne classe » qu'il « faut tenir » (Butlen, 2004). De ce fait, la question de l'autorité est particulièrement saillante et bienveillance et autorité du (jeune) maître ne riment pas toujours. La pratique pleine de la bienveillance est en effet souvent associée à la fragilisation de celle-ci : « C'est bizarre à dire comme cela, ça peut paraître violent mais on ne peut pas appliquer, en tout cas pas tout de suite, totalement toutes les techniques les plus poussées de la bienveillance, c'est impossible, en tout cas pour moi maintenant. Ne pas dire à un élève insupportable en classe que ce qu'il fait est mal, ne pas hausser le ton quand plus personne n'écoute, c'est pour moi perdre complètement mon

autorité » (Clémence, 26 ans). Les trois quarts des enquêtés évoquent ainsi leur volonté constante de faire respecter aux élèves le règlement de classe, d'obtenir le silence et le maintien de comportements conciliables avec le métier d'élève : « Il ne faut pas se mentir quand même, la bienveillance c'est une priorité mais pas la priorité absolue quand tu prends ta première classe. C'est ce qu'on nous apprend à l'ESPE. Je dis pas c'est très important d'être bienveillant mais ma priorité c'est tenir ma classe, que les élèves soient dans les apprentissages et qu'on avance dans le programme » (Lucie, 33 ans). Il est question ici d'asseoir sa capacité à faire classe, quitte à être quelque peu autoritaire en début d'année afin d'exercer un certain contrôle sur son groupe classe, aussi bien dans les apprentissages (maintien du rythme de travail, etc.) que dans les comportements (contrôle des prises de parole, des interactions entre pairs, des mobilités, etc.) : « Ma binôme m'a dit que les premières semaines, il ne fallait rien lâcher et desserrer un peu au fur et à mesure. Pour apprendre, il faut un bon climat de classe. Dans le bavardage, le brouhaha, le bruit, les élèves ne sont pas dans l'apprentissage » (Véronique, 30 ans).

3.4 De la prescription aux représentations et pratiques plurielles de la bienveillance

- 17 La question de la bienveillance réactive chez les jeunes enseignants interrogés certains débats caractéristiques de ce que l'école « fait » aux enfants, où l'on observe bien souvent que le flou des textes accompagne leur appropriation mais pas nécessairement leur application. En fonction des stratégies de négociations individuelles face à leur première pratique de classe, les professeurs des écoles stagiaires de notre enquête développent des postures différentes quant à la représentation/pratique de la bienveillance. Nous avons capitalisé ces tendances sous forme de profils organisés autour de grappes de thématiques issues de l'analyse.

Une redéfinition de la bienveillance orientée d'abord vers le soi

- 18 Un premier profil (minoritaire, n=5) renvoie à des professeurs des écoles stagiaires qui marquent une différence certaine, voire une rupture entre les prescriptions institutionnelles liées à la bienveillance et une réalité de conduite de classe contraignante à l'application de celles-ci. Ici, les interrogés opposent la théorie à la pratique et se distancient de ce qu'ils ont appris durant leur première année de Master (et pour l'obtention du concours) : « Ok oui on a vu des choses, même des trucs et astuces, mais franchement moi là où je suis y a un monde... La théorie, surtout à ce niveau, c'est infaisable » (Julie, 27 ans). Ils estiment que les techniques franches de la bienveillance ne sont pas ou peu faisables à ce stade de leur cheminement professionnel. Ils réinvestissent de ce fait de la bienveillance ce qu'ils considèrent comme « faisable et réaliste » ; ce qui correspond à s'assurer de la sécurité globale de l'élève (sécurités physique, psychologique et morale). Les FES réduisent ici leurs actions « à ce qui marche » visiblement et rapidement. Ils mobilisent ainsi la bienveillance à une gestion de classe jugée à la fois fertile à l'accomplissement de leurs enseignements et au respect de l'enfant. Ils autolimitent leurs pratiques au prisme d'un maintien de l'autorité en sanctionnant tout comportement jugé non conforme au règlement de classe : « Il faut garder la voilure si je peux dire ! Je ne lâche rien. Une classe qui apprend, qui est dans les apprentissages, ce sont des élèves qui doivent être dans un cadre, bienveillant c'est sûr, mais dans un cadre où c'est le maître qui mène la barque » (Marie, 23 ans). Le modèle envisagé ici est

particulièrement normatif : toute transgression semble étiquetée comme déviante (Becker, 1985) et par conséquent à rectifier immédiatement. Paradoxalement, cette figure autoritaire s'ancre moins dans les représentations de ce qu'est un « bon professeur » que dans les imageries stéréotypées apposées au comportement du « bon élève ». L'analyse montre que l'espace de la classe est peu mobilisé par l'enseignant novice, qui reste très souvent face au groupe d'élèves réparti en rangs, afin de conserver un contrôle visuel global : « C'est beaucoup plus facile de tenir sa classe avec une organisation, on va dire traditionnelle. On arrive mieux à maîtriser les flux, les bavardages » (Eloïse, 24 ans). Ainsi, ces enseignants débutants s'appuient majoritairement sur des collègues (de leur école d'affectation et/ou d'ailleurs) identifiés comme « autoritaires » ou du moins reconnus comme « sachant tenir leur classe » : « Moi ça ne fonctionne peut-être pas comme ailleurs, ou pas on m'a dit en tout cas, ici les profs tiennent vachement leur classe, les élèves savent à quoi s'en tenir et du coup ça se passe bien... J'ai vite écouté les conseils qu'on m'a donnés et cette année c'était bien, ils étaient calmes » (Anne, 24 ans). On remarque ainsi qu'ils ne s'autorisent que très rarement à se mettre en retrait de la classe pour observer leurs élèves en situation de travail. L'analyse des bulletins de visite montre à ce niveau les difficultés qu'ont eues ces FES (tout particulièrement en cycle 1) à adopter une posture pédagogique permettant la mise en œuvre d'une évaluation dite « positive » et bienveillante, dans laquelle l'élément moteur de l'apprentissage chez l'élève réside dans l'expérience de l'évaluation.

- 19 L'analyse des résultats montre un couplage enseignant novice/bienveillance peu efficient ; ce qui tend à produire des écarts relativement importants à la tâche prescrite. En se positionnant en rupture par rapport à celle-ci, ce profil de FES redéfinit prioritairement la bienveillance à partir de mécanismes de protection du soi d'enseignant, centrés sur :
- L'intériorisation d'une image péjorative, voire négative de la théorie, devenant potentiellement une « seconde nature » dans leur représentation et pratique d'apprentissage-enseignant ;
 - Des attentes très normatives des comportements et des apprentissages scolaires (des élèves calmes et « au travail »), calquées souvent sur leur propre expérience d'élèves ;
 - L'influence d'un collectif d'enseignants reconnus comme sachant « tenir leur classe ».

Une redéfinition de la bienveillance orientée d'abord vers l'institution scolaire

- 20 Un second profil (majoritaire, n=14) correspond aux professeurs des écoles stagiaires qui tentent de réinvestir ce qu'ils ont appris de la bienveillance durant la préparation au concours. Ils estiment que certaines techniques, même distanciées de la gestion de classe traditionnelle, sont faisables durant leur stage. Ils tâtonnent à appliquer des méthodes validées institutionnellement (et généralement idéalisées) et tentent de les faire vivre au profit de leur gestion de classe. Ces tentatives se confrontent souvent à des difficultés de mise en œuvre et sont très déstabilisatrices, amenant fréquemment les stagiaires à des dynamiques de renoncement : « Je m'efforce à appliquer ce que j'ai appris à l'ESPE. C'est parfois vraiment dur, vraiment. Parfois, je me dis que je ne vais jamais réussir mais je me dis qu'il faut pas lâcher, que ça va bien finir par payer ! » (Valentine, 24 ans). Autrement dit, ils éprouvent des difficultés à s'adapter aux exigences et modalités que la conduite de classe demande mais gardent en tête leurs représentations « théoriques » de la bienveillance explorées en formation Master 1 et 2. Pour ce profil, les FES s'autorisent à mobiliser des démarches bienveillantes plus poussées, pouvant déstabiliser d'autant plus

leur sentiment de compétence dans la gestion de classe. Ils posent un cadre plus souple que dans le contexte d'une redéfinition de la bienveillance orientée d'abord vers le soi (profil 1). Ce sont avant tout des interactions douces qui sont avancées et notamment dans le cadre des activités d'étayage et/ou de comportements légèrement inadaptés ; dans lesquelles « le dire accompagne le faire » : « C'est vrai que c'est très efficace de baisser la voix lorsque la classe est trop bruyante, de s'approcher d'un élève perturbateur, de se mettre à son niveau pour lui demander de reprendre une position correcte. [...] Comme je disais, la bienveillance c'est obligatoire, normal entre guillemets, même si c'est super hard mais ça aide un peu à faire classe » (Clara, 24 ans). Les professeurs stagiaires organisent ici davantage une géographie de classe en îlots où les échanges entre pairs sont opérationnels mais toujours régulés par l'adulte : « J'essaie de travailler leur autonomie, dans un cadre bienveillant. Je les laisse donc discuter, échanger ensemble mais je fais toujours attention que ça ne bavarde pas trop et qu'ils restent dans leur rôle d'élève [...] Je ne souhaite pas me faire dépasser ! (Léandre, 23 ans). En d'autres termes, ce profil de FES semble avoir été largement « imprégné » de la figure de l'enseignant idéal durant sa formation en matière de bienveillance éducative. Nos résultats rejoignent les analyses menées par Barrère (2002) ou Rochex (1997) : d'une certaine manière, la mise au travail en situation de cet idéal-type les conduit à des formes de « mystification pédagogique » (Charlot, 1980) à visée protectrice de leur soi d'enseignant, au moment même où ils se rendent compte qu'ils ne peuvent atteindre cet idéal.

- 21 Un couplage enseignant novice/bienveillance moyennement efficient est observé. Si certains ressentis caractéristiques de l'apprenti-enseignant en phase d'exploration ou de survie (Huberman, 1989) sont ici particulièrement saillants (sentiment de culpabilité et mise à distance de la réalité), ce profil de FES redéfinit prioritairement la bienveillance à partir de mécanismes de protection des attendus idéalisés de l'institution scolaire, centrés sur :
- L'intériorisation d'une image positive de la théorie dans leur représentation et pratique d'apprenti enseignant ;
 - Des attentes peu normatives des comportements et des apprentissages scolaires, calquées principalement sur leur formation à l'ESPE et sur le terrain ;
 - L'influence d'un collectif d'enseignants reconnus et réputés comme étant de « bons professionnels » de l'enseignement.

Une redéfinition de la bienveillance orientée d'abord vers les élèves

- 22 Un troisième profil (minoritaire, n=9) est constitué par des FES qui essaient à leur tour d'appliquer ce qu'ils ont compris des prescriptions éducatives. Contrairement au deuxième profil, ils mettent en œuvre des méthodes éducatives bienveillantes de façon plus régulière et « personnalisent » leurs connaissances afin de mieux les transposer au contexte dans lequel ils évoluent. Ce sont souvent des enseignants débutants développant un certain esprit critique du système traditionnel de gestion de classe. Ils considèrent en effet que la conduite de classe repose sur une qualité de relations impliquant l'intégration des règles de vie des élèves, mais requiert également des techniques innovantes proposées par l'enseignant. Si la gestion de classe demeure une priorité, celle-ci ne peut se faire qu'avec une participation active du groupe d'élèves. Ils mobilisent d'ailleurs volontiers des contre-exemples expérimentés durant l'enfance (en tant qu'élèves) depuis lesquels ils légitiment leur volonté de « faire autrement » : « Moi j'étais, on va dire, bonne élève mais très bavarde et un peu rebelle on va dire. Je m'en souviens lorsque je faisais un

peu la rebelle, c'était quand je m'ennuyais, mais grave. On me laissait attendre dans mon coin alors que je disais que j'avais terminé. Je m'embêtais grave ! Alors, je faisais la java dans la classe et je me faisais réprimander ! (...) Si on m'avait mise en binôme pour aider une copine ou bien laissée un peu libre dans mes mouvements, j'aurais réagi différemment ! (Agnès, 29 ans). Ces FES mettent davantage en place des dimensions d'innovations éducatives et pédagogiques, faisant plus ou moins écho aux pratiques de leur binôme accueillant. L'analyse montre en effet que quatre enseignants stagiaires évoquent une pratique de classe différente de celle du professeur titulaire. Plus globalement, ils mettent en œuvre une organisation souple qui s'exemplifie spatialement, éducativement et pédagogiquement, adossée à un gage de confiance exacerbée et revendiquée à l'élève.

- 23 Cet angle de pratique s'illustre par un contrôle des mobilités plus réduit. Parallèlement, ils semblent avoir développé au cours de leur année de formation un sentiment de bien-être professionnel en classe, les ayant amenés à relativiser assez sereinement certains apports de la formation en ESPE et à faire preuve de patience et de persévérance en attendant leur titularisation. En témoignent les propos de ces deux stagiaires : « Juste je suis bien en classe, pas simplement dans ma classe cette année, je me sens bien dans ce que je fais. Le truc c'est que cette année ça m'a vraiment coûté parfois de venir à l'ESPE... Et je ne parle pas que des cours, il y en avait des très bien, mais en fait je crois que je ne me sentais pas à ma place, j'avais ce besoin d'être avec mes élèves, c'était bizarre » (Céline, 29 ans) ; « Pour être honnête, j'ai un peu attendu que cela se passe cette année, il y a plein de trucs qui m'ont aidée cette année à l'ESPE, d'autres franchement pas, mais au final ce statut de stagiaire... j'étais juste bien en classe » (Camille, 23 ans).
- 24 On remarque également qu'une grande partie de ce profil (n=7) semble déjà avoir intégré à ce stade de leur développement professionnel les tensions du métier d'enseignant (par exemple : individu/groupe ; injonctions institutionnelles/réalités des terrains ; transmissions de valeurs/savoirs ; etc.), qui se traduisent dans leurs pratiques déclarées par une prise de conscience et une défatalisation du « bricolage » (Lévi-Strauss, 1962)⁶ enseignant. Elvige (25 ans) raconte : « Mes parents sont enseignants, ça vient peut-être de là j'en sais rien... Je pense avoir vite pris conscience que tout bougeait tout le temps, les élèves, les enseignants, la didactique, les méthodes... tout est en mouvement tout le temps et sûrement toute la carrière. » Cette dimension s'articule également dans la gestion spatiale de la classe dans laquelle les élèves sont davantage invités à se mouvoir au rythme de la vie de classe et des supports proposés, ou encore à constituer des petits groupes de travail autonomes. Ceci dans une ambiance de classe plus ou moins silencieuse : « Je laisse mes élèves se déplacer dans la classe en fonction des besoins de l'activité, des métiers que je leur ai attribués, des événements particuliers comme un anniversaire par exemple. Je ne suis pas une obsédée de la classe morose, sans vie. [...] Travailler avec des enfants, cela veut dire travailler parfois dans le bruit, les rires, les disputes. Ça aussi c'est pour moi de la bienveillance ! On peut être tout à fait dans les apprentissages et avoir un peu de bruit. Du moment que cela ne dépasse pas un certain niveau sonore. [...] Je préfère voir mes élèves se questionner entre eux, tester, échanger entre eux plutôt que de ne pas avoir un bruit face à un groupe inerte si je peux dire (rires) » (Caroline, 34 ans). À ce niveau, l'analyse des verbatims souligne que ce profil de FES se caractérise et se différencie nettement des autres par sa capacité à se saisir des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes.

25 Le couplage enseignant novice - bienveillance est ici plutôt efficient ; ce qui tend à produire des écarts plutôt faibles à la tâche prescrite. En adoptant une posture d'investigation (permettant ainsi une défatalisation de l'essai-erreur), ce profil de FES redéfinit prioritairement la bienveillance à partir de mécanismes de protection des élèves, centrés sur :

- L'intériorisation d'une image positive du lien théorie/pratique, pensé comme une capacité d'appropriation d'un espace donné, à travers lequel s'exprime leur créativité d'apprenti enseignant ;
- Un lien pédagogique favorisant le rassurement de la confiance de l'enfant lui permettant de s'adresser à l'enseignant sans appréhension ;
- Des attentes très peu normatives des comportements et des apprentissages scolaires, construites sur la base de leur propre expérience d'élèves ou de ce qu'ils auraient aimé vivre en classe ;
- Une vision priorisée de l'enfant dans le processus du métier d'élève ;
- L'influence d'un collectif d'enseignants solidaires et bienveillants, où le « bon prof » s'apprécie d'abord sur le registre relationnel.

4. Discussion et perspectives

26 Afin de mieux saisir la manière dont les enseignants novices en responsabilité s'emparent et redéfinissent la bienveillance en tant que prescription, différents points peuvent être soumis à discussion sur la base de nos résultats et analyses. Si la bienveillance est appréhendée telle une ressource du quotidien, inscrite dans une dimension globale et holistique inséparable de la « bonne pratique », elle demande aussi une attention particulière voire un effort d'apprentissage, et ce sur deux nivellements. D'une part, une dynamique vers soi en s'autorisant le fait que chaque individu ait la possibilité d'exprimer cette faculté dans sa pratique professionnelle pourvu qu'il lâche quelque peu prise au profit du registre émotionnel (Hébrard, 2011). Ici, c'est paradoxalement le mouvement subjectivé, voire l'intime qui est sollicité, un certain langage du cœur (Rosenberg, 2006). Or, le contexte professionnel où les stimuli affectifs ne sont pas toujours encouragés ne favorise que peu cet élan. Au contraire, il tend souvent à déstabiliser, voire à modérer certains jeunes enseignants dans l'expression pleine de celle-ci. D'autre part, elle appelle une dynamique vers autrui en tant qu'outil plus ou moins standardisé demandant une technicité référencée dans les méthodologies pédagogiques dites positives, en proposant l'idée du « pouvoir exercé ensemble » (p. 29). C'est bien cette dualité interne/externe (*ministerium/profession*, Bourdoncle, 2000) qui semble complexifier sa mise en œuvre, d'autant plus dans des situations de primo-pratiques. Dans cet exercice d'équilibriste, c'est davantage le socle « minimal » perçu pour les jeunes enseignants les plus déstabilisés qui prévaut. La question de l'autorité demeure centrale et « tenir sa classe » en est l'enjeu majeur. Les craintes de perdre « la face » et l'ascendant sur le groupe d'élèves sont particulièrement saillantes ; d'autant plus lorsque la bienveillance est connotée de perte de crédibilité. C'est l'imagerie stigmatisée d'absence de règles en filigrane dont il est question ici. Les FES de notre enquête mobilisent ainsi parfois tant bien que mal les ressources environnementales à disposition et semblent étirer ce qu'ils entendent par *bienveillance* en fonction du mouvement intra/extra dégagé ci-avant. De ce point de vue, si les pratiques de la bienveillance se retrouvent autour de la question du respect fondamental de l'élève, elles se différencient au rythme des négociations

individuelles et ressourcielles de chaque enseignant novice vis-à-vis de ce que Hanson (2015) nomme « le pouvoir des petits riens ».

- 27 Transversalement, nos résultats soulignent que la bienveillance est toujours inscrite dans des temporalités et des espaces singuliers, où s'enchevêtrent des réalités multiples interrogeant identités et subjectivités des FES. Les trois profils mis en exergue permettent ainsi d'entrevoir les manières des FES de « faire classe » avec bienveillance en se référant selon différents degrés et prismes à la gestion de classe traditionnelle. Les représentations et les pratiques plurielles qu'ils en ont à ce stade de leur développement professionnel laissent entrevoir des modes de redéfinition principalement axés sur des mécanismes de protection : de leur soi d'enseignant, de l'institution scolaire ou des élèves. Une minorité développe des stratégies d'évitement associant la bienveillance au respect de l'enfant quand d'autres (la grande majorité) tentent d'appliquer ce qu'ils ont appris et vécu de la bienveillance en explorant ses facettes et ses spectres du possible. À ce niveau, si s'affranchir de l'existant et déstabiliser les routines dépend du propre cheminement professionnel de l'enseignant débutant, les compromis opératoires réalisés en matière de bienveillance donnent à voir le travail de (re) composition identitaire à l'œuvre chez les FES pour donner un sens à une posture éducative dite bienveillante. La question de la santé holistique et plus globalement du bien-être paraît une nouvelle fois fondamentale dans l'exercice de la bienveillance. L'analyse montre une corrélation entre l'état de développement personnel en matière d'épanouissement de l'enseignant novice et les modalités de pratiques bienveillantes. Il semble en effet que, l'expression franche d'un enseignement bienveillant réside en partie sur plusieurs éléments : le degré de développement de soi, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de lui-même, le sentiment d'autonomie et non d'abandon, la perception adéquate de la réalité, l'intégration des fonctions psychologiques et la maîtrise de l'environnement (Johada, 1958). La bienveillance redéfinie apparaît *in fine*, tout particulièrement dans le contexte de la titularisation, comme un compromis entre deux rationalités intrinsèquement liées aux conduites humaines dans le travail, au sens de Dejours (1995) : « la rationalité par rapport à la santé et à l'accomplissement de soi (buts subjectifs) et la rationalité par rapport à des objectifs matériels de production ». Dans ce travail de redéfinition et de compromis opératoires, les observations menées montrent notamment l'influence de l'implication de la prescription institutionnelle en matière de bienveillance, qui accentue parfois les écarts et tensions entre les représentations/pratiques du FES et ce qui serait potentiellement attendu en situation. À ce niveau, nos résultats rejoignent d'autres études (Zimmerman, 2016) puisque les FES ne redéfinissent pas la bienveillance uniquement d'un point de vue individuel, mais également d'un point de vue collectif, leur permettant de se développer sur la base de gestes professionnels partagés.
- 28 Si peu d'études se sont intéressées à la mise au travail de la bienveillance chez l'enseignant novice, les résultats formulés dans cette recherche n'en sont pas moins à relativiser et à enrichir. La taille de l'échantillon mobilisé, les caractéristiques des FES interrogés ou encore les spécificités mêmes de l'académie de Lille et de l'ESPE-LNF constituent une première limite de ce travail et invitent à précaution. Une seconde limite repose quant à elle sur l'instrumentation mobilisée. En effet, les orientations de cette recherche se sont principalement établies dans la description, la compréhension et l'explication de pratiques déclarées, dans une perspective heuristique de production de connaissances. Cerner plus finement les buts que les enseignants novices se donnent à eux-mêmes dans leur pratique de la bienveillance (donc la manière dont ils redéfinissent

cette tâche) nécessiterait parallèlement de s'appuyer sur des éléments directement « observables » de leur activité. La passation d'un questionnaire de recherche permettrait de mesurer ici plus précisément l'influence de certaines variables (parcours scolaire et professionnel antérieurs, choix d'orientation dans le métier, bien-être subjectif, indécision vocationnelle, etc.).

- 29 Cette recherche nous conduit à prendre acte du caractère opaque, voire incantatoire du terme de bienveillance. Peut-on (et doit-on) distinguer par exemple la bienveillance en éducation de la bienveillance en didactique ? Dans quelle mesure peut-on penser son opérationnalisation et son usage dans la sphère scientifique, alors même qu'elle trouve déjà une résonance dans l'espace public et institutionnel (où elle n'est pas définie par autre chose que par elle-même) ? Si nous avons considéré que la bienveillance pouvait apparaître comme une tâche prescrite globale, accompagnant les tâches d'enseignants débutants qui se cherchent en tant que porteurs d'une autorité, le fait de l'entrevoir comme une tâche au sens ergonomique du terme reste à discuter. Finalement, les résultats dévoilent les ressorts « pratiques » de cette ambiguïté terminologique, qui ne semble prendre corps pour les FES qu'à partir des conditions/contraintes qui président à la transmission des savoirs et de la confrontation à certains dilemmes de travail (dans la relation à autrui, dans les situations d'apprentissage, dans les situations d'évaluation, etc.).
- 30 Les données recueillies auprès des stagiaires montrent que faire vivre cette bienveillance dans le cadre de la formation des enseignants relève d'une exigence incontournable, pour peu que l'on souhaite qu'ils puissent l'incarner à leur tour. En d'autres termes, traduire en acte la bienveillance serait déjà ouvrir la possibilité pour le formateur de l'entrevoir comme « acte de formation » auprès de l'enseignant débutant. Apparaît alors la nécessité de s'interroger sur la manière de développer au cours de cette année de formation un ensemble de compétences et habiletés psychosociales (*soft skills*) chez l'enseignant novice⁷. Définies par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) comme « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement », elles permettraient d'une part d'agir sur le sentiment de bien-être de l'apprenti enseignant (et donc des élèves) et d'autre part sur le transfert d'une « intelligence » aux étudiants (ensemble de postures, de valeurs, de façons de faire, de modes de relation et de raisonnement). Au même titre, la mise en œuvre d'une posture bienveillante à destination de l'élève et du groupe classe s'établirait comme une habileté professionnelle à ériger en formation, à partir de situations concrètes et au regard de critères précis et conscientisés chez l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A., & Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.

- Baetson, G., Jackson, D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Vers une théorie de la schizophrénie. Dans G. Baetson, *Vers une écologie de l'esprit, Tome II* (pp. 9-34). Paris : Seuil.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 26, 179-190.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Becker, H. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Butlen, D. (2004). *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves des milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles*. (Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8, Paris).
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3 (pp. 120-136). Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1980). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris : Payot.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Dadot, M. (1989). Le retour au métier. *Revue française des affaires sociales*, 4, 69-102.
- Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale). Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Tocezk-Capelle, *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 101-120). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Etienne, R. (2013). Définir une problématique, poser des hypothèses. Dans D. Groux, *La fabrique de la recherche en éducation* (pp. 45-62). Paris : L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1982). *In a different choice : psychological theory and women development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1, 47-70.
- Hanson, R. (2015). *Le pouvoir des petits riens*. Paris : Pocket.
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44, 103-121.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp. 103-140). Toulouse : Octarès Editions.
- Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1). DOI : 10.4000/activites.1149

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Johada, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New – York : Basic Books, Inc, Publishers.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Lévi-Strauss, C. (2014). *La pensée sauvage (1962)*. Paris : Plon.
- Markova, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès, La revue*, 41, 25-31.
- Marquis, N. (2016). Performance et authenticité, changement individuel et changement collectif : une perspective sociologique sur quelques paradoxes apparents du « développement personnel ». *Communication et management*, 13, 47-62.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les jeunes enseignants. *Résonances*, 1, 6-8.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin, *La formation des enseignants en question* (pp. 125-155). Montréal : Éditions nouvelles.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, XXXVIII (6), 771-781.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons pratiques*, 4, 15-34.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducatives*, 7, 69-84.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : Mardaga.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (1997). Éloge des commencements. Dans A. Davisse et J.-Y. Rochex, *Pourvu qu'ils m'écoutent : autorité et discipline dans la classe. Recueil de mémoires professionnels* (pp. 175-202). Champigny : CRDP de l'académie de Créteil.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Malakoff : InterÉditions.
- Rosenberg, M. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Paris : Éditions Jouvence.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. (Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence).
- Smith, J. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. Dans J. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove, *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-26). London : Sage.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries : A political argument for an ethic of care*. New - York : Routledge.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants. Étude comparative entre les premier et second degrés. Dans R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle, *Le parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions vives*, 25. DOI : <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>.

NOTES

1. Expression mobilisée sur le site de l'Éducation nationale et lors de la conférence de presse de rentrée le 29 août 2017, pour désigner un des axes à investir pour la réussite des élèves.
2. Nous retenons de ces deux termes qu'ils renvoient à la relation objet-personne (et donc à ce que la personne « fait » de l'objet).
3. 300 000 personnes sont allocataires du Revenu de solidarité active (RSA) et 19,4 % des ménages sont bénéficiaires d'allocations familiales (17,2 % en France métropolitaine).
4. Notre échantillon comprend environ 70 % de FES issus de la formation initiale et 30 % de FES issus d'une reconversion professionnelle, et est en cohérence à ce niveau avec l'origine des lauréats 2014 (MENESR-DEPP).
5. Les femmes représentant 86 % des lauréats 2014.
6. Le bricoleur « utilise les instruments qu'il trouve à sa disposition autour de lui, qui sont déjà là, qui n'étaient pas spécialement conçus en vue de l'opération à laquelle on les fait servir et à laquelle on essaie par tâtonnements de les adapter, n'hésitant pas à en changer chaque fois que cela paraît nécessaire » (p. 418).
7. Par exemple : savoir résoudre les problèmes / savoir prendre les décisions ; avoir une pensée créative / être habile dans les relations interpersonnelles ; avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres, etc.

RÉSUMÉS

Cet article interroge les effets produits par le cadre officiel actuel de l'Éducation nationale qui incite l'enseignant novice à pratiquer la bienveillance dans sa conduite quotidienne de classe. Il s'appuie sur une enquête qualitative, menée à partir d'entretiens semi-directifs auprès de futurs professeurs des écoles fonctionnaires étudiants stagiaires (FES, n=30) de l'académie de Lille et étudiant à l'ESPE Lille Nord de France. L'objectif est de comprendre comment ces derniers s'emparent et redéfinissent dans leur primo pratiques et à ce stade de leur développement professionnel la question de la bienveillance. En soulignant les représentations et imageries que les FES apposent à la bienveillance, nous montrons dans un premier temps qu'elle peut être perçue soit comme ésotérique, soit sous un prisme de fragilisation de l'autorité du jeune professeur dans sa conduite de classe. Dans un second temps, nous dégageons plusieurs profils, se

différenciant par la manière dont les FES se reportent dans leur activité à des croyances et des intentions qu'ils problématisent à eux-mêmes et pour eux-mêmes.

This article questions the effects produced by the current official framework of the National Education which encourages the novice teacher to practice benevolence in his daily classroom behavior. It is based on a qualitative survey, conducted on the basis of semi-structured interviews with future professors of student civil servant schools (FES, n = 30) of the Lille Academy and a student at ESPE Lille Nord de France . The aim is to understand how they take over and redefine in their first practices and at this stage of their professional development the question of benevolence. By highlighting the representations and imagery that FES attaches to benevolence, we show at first that it can be perceived as either esoteric or under the prism of weakening the authority of the young teacher in his class conduct. In a second step, we release several profiles, differentiating themselves by the way in which the FES refer in their activity to beliefs and intentions that they problematize to themselves and for themselves.

INDEX

Keywords : kindness, novice teacher, class management, professional development

Mots-clés : bienveillance, enseignant novice, conduite de classe, développement professionnel

AUTEURS

MICHAËL BAILLEUL

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIREL, Université de Lille

SYLVAIN OBAJTEK

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIREL, Université de Lille