
Parier sur la bienveillance à l'école

Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves

Aziz Jellab



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/5530>

DOI : 10.4000/trema.5530

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Aziz Jellab, « Parier sur la bienveillance à l'école », *Tréma* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 18 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5530> ; DOI : 10.4000/trema.5530

Ce document a été généré automatiquement le 18 février 2020.

Tréma

Parier sur la bienveillance à l'école

Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves

Aziz Jellab

- 1 Il peut sembler étrange, voire incongru, de plaider pour une école bienveillante quand, dans le même temps, l'exigence scolaire, celle immanente à toute activité d'apprentissage, suppose chez tout enseignant une exigence professionnelle et éthique ayant pour horizon la réussite de chaque élève et son épanouissement dans les études. C'est qu'à l'instar d'expressions ayant suscité débats et polémiques passionnés dès qu'il s'est agi de réformer le système éducatif pour en faire un moyen d'émancipation sociale et culturelle - ce fut le cas avec l'injonction à « mettre l'élève au centre du système éducatif », ou encore à promouvoir « l'école du socle » -, la notion de bienveillance à l'école ne suscite pas l'adhésion des acteurs, professionnels de terrain, politiques ou éditorialistes. Et si elle ne fait pas consensus, c'est parce qu'elle met en jeu des conceptions contrastées quant aux missions de l'école, et surtout pour ce qui est des modalités dont s'organise et se déroule la relation pédagogique.

Une histoire de la scolarisation placée sous le signe de la transmission du savoir à la raison de l'élève

- 2 On sait combien le processus de scolarisation en France s'est opéré en imposant une forme scolaire mettant à distance l'expérience première des élèves, leur univers familial et religieux, mais aussi leurs catégories de pensée et de raisonnement. De fait, la valorisation du savoir et de la raison a constitué une manière durable et plus ou moins efficace de taire ou d'ignorer les émotions et leur place dans la relation maître-élève. Car au fondement de la « forme scolaire », comme l'a démontré Guy Vincent (1980), il y a la socialisation méthodique de l'élève qui impose des règles et des contraintes s'apparentant à une technologie de pouvoir (Foucault, 1975) en vue de favoriser des apprentissages qui valent en eux-mêmes¹. C'est également par ce travail d'inculcation, qui place l'apprentissage de l'écriture comme moyen *princeps* assurant la socialisation scolaire, que l'institution scolaire contribue à une certaine domestication

de la pensée (Goody, 1979). L'idée selon laquelle l'instituteur doit s'adresser à la raison de l'élève repose sur un postulat, largement répandu durant le 19^{ème} siècle à savoir que l'ordre social que l'école doit perpétuer ne peut-être sans une action ciblant la « nature » des individus, une nature qu'il fallait discipliner.

- 3 Pourtant, la scolarisation notamment dans le primaire, s'est historiquement appuyée sur l'apport de la psychologie et de ses figures emblématiques - Piaget, Vygotski, Wallon - et dont l'un des enseignements majeurs est de souligner que l'on ne peut dissocier, en matière d'enseignement et d'apprentissage, la dimension cognitive de la composante affective.
- 4 On peut aussi rappeler que le développement de la société industrielle, l'essor des sciences et de la pensée positiviste, comme l'avènement de nouveaux modes de régulation de la vie économique et sociale - avec notamment l'essor des administrations bureaucratiques et de la domination rationnelle-légale (Weber, 1971) -, ont constitué autant de changements ayant placé la rationalité au cœur de toute institution, faisant de l'affectivité et des émotions l'objet de suspicions. L'école n'échappe pas à ce mouvement et l'on peut souligner qu'ils sont nombreux, les enseignants et les personnels d'éducation, à se dire attachés au fait que l'école instruit, transmet des savoirs, quand l'éducation au sens d'une socialisation à des manières d'être, s'adressant à l'enfant et moins à l'élève, revient aux parents. Cet imaginaire structure fortement le regard porté sur l'école et sur ses missions et de ce fait, toute considération évoquant la bienveillance, comme le bien-être à l'école, est assimilée à une provocation, à un appel à un laxisme instituant « l'enfant-roi ». Et il n'est guère difficile de démontrer que cet imaginaire traverse également les débats opposant les « républicains » et les « pédagogues », soit ceux qui d'un côté placent les savoirs scolaires au centre quand les seconds plaident pour le primat de l'attention portée à l'élève.

La bienveillance, dans un contexte social et institutionnel en mutation

- 5 Si les différentes massifications qu'a connues le système éducatif participent de l'émergence de la notion de bienveillance, notamment parce que les inégalités sociales de réussite restent bien présentes et se renforcent, elles s'inscrivent dans un contexte global de changement économique, social et démographique. L'essor du capitalisme hyper-industriel, la mondialisation et le vieillissement de la population génèrent des fragilités sociales appréhendées en termes de vulnérabilités.

De nouvelles vulnérabilités exigeant la prise en compte des singularités

- 6 La thématique de la bienveillance est apparue dans un contexte marqué par l'essor de différentes formes de vulnérabilités et par la nécessité de la prise en compte ainsi que de la prise en charge des fragilités sociales et subjectives, elles-mêmes liées à un contexte sociopolitique et économique spécifique.
- 7 Un des postulats que l'on peut avancer serait de considérer que les institutions ont souvent pour caractéristique de constituer une « technologie de pouvoir » qui, par le

fait même qu'elles cherchent à normaliser, voire à discipliner les comportements, ne peuvent admettre la prise en compte de la singularité des individus. Cette singularité serait incompatible avec la conception normative que les institutions, à l'instar du système scolaire, ont des sujets : s'adresser à la maladie plutôt qu'au malade, agir sur les difficultés sociales plutôt que sur les individus, solliciter la raison de l'élève et non ses affects, c'est éviter de s'exposer au différent, à ce qui peut aussi remettre en cause l'ordre institutionnel². Tenir compte de l'affectivité et des émotions ne risque-t-il pas de ralentir l'enseignement et de donner une place démesurée à ce qui est « instinctif » et « naturel » ? La méfiance à l'égard de la dynamique affective, portée par les acteurs de l'institution scolaire procède d'une histoire du système éducatif dans laquelle l'objectif d'arracher l'enfant des influences locales et familiales allait de pair avec la promotion du savoir académique et de la raison, même si celle-ci est censée se construire et se perfectionner avec le temps (De Queiroz, 1995). Et comme l'a bien souligné François Dubet (2004), l'institution scolaire s'est édifiée en prenant appui sur le modèle de l'Église car en consacrant cet espace en retrait de la vie en société, en le sanctuarisant en quelque sorte, ce n'est pas l'enfant qui était le destinataire d'un enseignement mais l'élève, quitte à ce que celui-ci soit idéalisé et bien éloigné des réalités concrètes de la classe. Et dès lors que l'on parle de l'enfant et pas seulement de l'élève, ne risque-t-on pas de succomber au puérocentrisme, la bienveillance apparaissant comme une posture appelant à une régression intellectuelle et avec elle, à minorer les savoirs à enseigner ? Pourtant, et les recherches en psychologie du développement et en psychologie culturelle l'ont bien mis en évidence : distinguer affectivité et rationalité, entre émotion et cognition relèverait de l'absurde (Rochex, 1995 ; Bruner, 1997 ; Vygotski, 2003)³.

- 8 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. Construire le sens de la bienveillance en milieu scolaire, de la bienveillance éducative, exige de ne pas la dissocier des évolutions sociales et institutionnelles. Cette exigence permet de souligner que l'école comme institution n'est pas un monde séparé ou hors du monde, pour reprendre l'expression d'Hannah Arendt, de sorte que la bienveillance ne s'y est pas invitée par hasard, et, dans le même temps, que le sens de celle-ci s'y élabore de manière spécifique par le fait même que l'instruction et l'éducation visent à former et à éclairer des individus en devenir.

Une nouvelle ruse néolibérale ou de la promotion du bien-être comme culte de la performance ?

- 9 Dans une société aux prises avec les conséquences de la mondialisation, avec le renforcement des inégalités socio-économiques et avec elles, l'essor de différentes formes d'injustices, la bienveillance pourrait bien constituer une nouvelle ruse néolibérale. A cet égard, le monde du travail occupe une place de choix pour saisir les enjeux de l'émergence d'une bienveillance fonctionnant comme « mot-d'ordre » afin de rendre les salariés plus performants. Cette bienveillance repose moins sur une éthique relationnelle posant le primat de l'homme sur toute autre considération, mais plutôt sur un arrière-plan idéologique faisant du travail le moyen d'une réalisation de soi. Pour saisir les raisons de l'émergence des catégories de « bienveillance » et de « bien-être » à l'école, il faut inscrire le propos dans le contexte social et institutionnel que

connaissent les sociétés post-modernes, la France en particulier. La bienveillance est ainsi promue comme horizon et moyen de toute activité professionnelle, *a fortiori* lorsqu'elle implique l'interaction humaine comme c'est le cas s'agissant des métiers du travail sur autrui. Des populations comme catégories sociopolitiques font ainsi l'objet d'une attention institutionnelle appelant à la bienveillance : qu'il s'agisse des personnes présentant un handicap, des jeunes sans qualification, des personnes âgées ou des familles vulnérables, l'injonction est à la bienveillance, sans que l'on ne sache toujours ce que cette expression signifie concrètement. Cécile Collinet et Matthieu Delalandre ont ainsi analysé les conditions d'émergence de la notion de bien-être dans les politiques du vieillissement durant la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Cette nouvelle injonction au bien-être personnel est identifiée à la capacité à rester actif. Mais sous couvert d'une prescription positive, ce sont aussi des processus culpabilisateurs qui sont à l'œuvre car il y a bien imposition « aux individus âgés de rester actifs »⁴. Les auteurs montrent combien l'injonction au bien-être, au « bien-vieillir » peut constituer une ruse qui place l'individu au centre d'une dynamique sociale et économique dont le « bon fonctionnement » reposerait sur la volonté de chacun. Ils soulignent, par ailleurs, comment « cette injonction tend à imposer une norme du bien-être identique pour tous. Enfin, la volonté de mesure et d'objectivation du bien-être, que ce soit au niveau politique ou scientifique, tend à occulter la subjectivité des individus »⁵. La ruse est aussi celle de l'idéologie libérale qui, tout en participant à la production du mal-être, de l'épuisement d'une partie des salariés, en appelle à la « réalisation de soi », à la performance comme manière d'être « soi-même ». Le bien-être, la bienveillance, l'épanouissement... constituent autant de catégories discursives qui se répandent dans différents contextes, institutions et organisations. Ainsi, dans un rapport de *France Stratégie*, on peut lire

« L'entreprise, en tant qu'institution insérée dans la société, est soumise à des injonctions économiques et sociales de plus en plus fortes. Elle fait face à plusieurs défis importants : tenue de créer les richesses et les emplois permettant d'assurer le bien-être collectif, elle se doit aussi de répondre aux aspirations croissantes des salariés, qui attendent désormais souvent qu'elle favorise leur épanouissement individuel ou qu'elle reconnaisse divers aspects de leur identité, par exemple leurs croyances religieuses »⁶.

- 10 Le management use de nouveaux slogans, d'injonctions et d'un vocabulaire que Vincent Gauléjac (2011) qualifie de « novlangue » (capital humain, dynamisme, pilotage, excellence, performance...). Le succès de cette novlangue tient à plusieurs raisons : « Il y a une combinaison d'aspects psychologiques, idéologiques, politiques et économiques. D'un point de vue psychologique, les gens sont demandeurs d'un idéal. Cette aspiration est liée à l'individualisme et à la crise des grands récits. Quand la religion, la politique et la science ne font plus sens, l'entreprise propose aux individus de réaliser leurs aspirations les plus profondes (en témoignent l'élaboration de chartes éthiques, la culture d'entreprise, les discours sur la responsabilité sociale de l'entreprise...). L'entreprise capte cet idéal du moi de chacun, qui peut s'identifier à sa toute-puissance [...] La crise des grandes idéologies (la défaite du communisme, la crise des pays socialistes) a ouvert un champ à l'idéologie managériale qui se présente comme a-idéologique. Elle a une visée pragmatique. Elle ne se fonde pas sur de grandes idées. Elle s'appuie sur les paradigmes de la gestion : l'utilitarisme, l'objectivisme, le positivisme. L'objectivisme, car elle se présente comme neutre, scientifique, juste et vraie. Le positivisme, car elle arrête les plaintes, la victimisation... Elle transforme l'envie destructrice en envie créatrice. Elle propose l'avancement au mérite : « que le meilleur

gagne ». (Gauléjac, op. cit. p. 65-66). On peut alors considérer que le discours managérial qui étend son emprise jusque dans la sphère des institutions de service public, comme l'école, en appelant à l'autonomie, au pilotage, à la gestion efficace des ressources (humaines, matérielles...) participe du processus conduisant à promouvoir la bienveillance comme manière de rendre les individus plus impliqués mais également plus dociles. La réticence d'une partie des enseignants et des personnels d'éducation à l'égard de cette « entrée » du management à l'école n'est sans doute pas étrangère aux réserves manifestées vis-à-vis de la bienveillance⁷. Ces réserves sont également subsumées par la méfiance à l'égard de tout ce qui remettrait en cause le mode d'enseignement basé sur la transmission et le cours descendant. De fait, la critique de la bienveillance à l'école (ou éducative) s'accommode bien de la critique du « pédagogisme »⁸.

La bienveillance à l'école, une exigence démocratique

- 11 La bienveillance a surgi lors de la concertation organisée par le ministère de l'éducation nationale en 2012, concertation qui a débouché sur la rédaction d'un rapport⁹ annonçant des lignes d'action qui inspireront la loi du 8 juillet 2013, loi dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Si le rapport fait des inégalités sociales de réussite et de la baisse des résultats le fil conducteur du propos, il identifie aussi des points touchant directement la thématique de la bienveillance : la concurrence scolaire exacerbée, la confiance qui s'effrite et le mal-être illustrent le chemin qui reste à parcourir en vue de favoriser « la réussite scolaire pour tous ». Or la bienveillance peut et doit en être la démarche centrale en vue de favoriser les apprentissages. Même si les auteurs du rapport associent surtout la bienveillance à l'évaluation des élèves et à leur responsabilisation, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des conflits et de prendre des sanctions, ils lui confèrent un sens suffisamment large pour en faire une grille de lecture et d'action en faveur de la démocratisation scolaire :

« Quand l'École est bienveillante envers les élèves - qui sont d'abord des enfants et des adolescents -, quand elle accueille enfants - y compris en situation de handicap -, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité » (2012, p. 28-29).

- 12 L'indifférence historique du système éducatif aux différences sociales et la transmission d'une culture scolaire imposant son « arbitraire culturel » exercent, selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 ; 1970), une violence symbolique qui ignore justement l'habitus des élèves et leur culture. Une école bienveillante - même si ces auteurs n'usent pas de ce terme - serait celle qui développerait une pédagogie rationnelle levant les implicites contenus tant dans l'enseignement que dans la relation pédagogique. 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. Plaider pour une école bienveillante suppose que les enseignants ne le seraient pas, ce qui est plus que discutable dès lors que l'objectif que ceux-ci se fixent est bel et bien de

favoriser l'émancipation intellectuelle des élèves. L'exigence intellectuelle n'est-elle pas, en soi, une manière d'être bienveillant ? Soutenir ce postulat ne résiste pas à la réalité pédagogique et didactique qui montre que tous les élèves, parce qu'ils sont porteurs d'une histoire singulière, ne sont guère prédisposés à « entrer » dans les apprentissages indépendamment du sens qu'ils leur confèrent, et de la relation de savoir qui caractérise les interactions avec les enseignants (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Ainsi, l'émergence de la notion de bienveillance à l'école doit fondamentalement aux différentes massifications scolaires et à ce qu'elles génèrent comme déstabilisation de la forme scolaire. Apprendre ou s'approprier des savoirs valant en eux-mêmes ne va pas de soi, et se socialiser à la contrainte scolaire qui a pu contribuer historiquement à l'intériorisation d'une forme de discipline - ou d'autocontrainte¹⁰ - exige, à tout le moins, que l'élève confère un sens à son expérience, et en maîtrise les différentes dimensions. Mais la bienveillance, pour constituer une manière spécifique permettant de repenser la relation enseigner/apprendre, relève aussi d'un pari : celui de défendre une école plus juste parce que plus démocratique et soucieuse du sort et du devenir des élèves, et notamment des plus faibles d'entre eux. Or la bienveillance peut et doit en être la démarche centrale en vue de favoriser les apprentissages. Même si les auteurs du rapport associent surtout la bienveillance à l'évaluation des élèves et à leur responsabilisation, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des conflits et de prendre des sanctions, ils lui confèrent un sens suffisamment large pour en faire une grille de lecture et d'action en faveur de la démocratisation scolaire :

« Quand l'École est bienveillante envers les élèves - qui sont d'abord des enfants et des adolescents -, quand elle accueille enfants - y compris en situation de handicap -, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité » (2012, p. 28-29).

- 13 Pensée à partir du contexte scolaire et plus spécifiquement, de l'expérience des élèves, la bienveillance s'inscrit bien dans le cadre d'une éducation mêlant travail avec et sur autrui (Dubet, 2002 ; Demailly, 2008).
- 14 A quelles conditions est-il possible d'asseoir une école bienveillante et exigeante à la fois ? Cette notion de bienveillance peut-elle, parce qu'elle signifie d'emblée le souci de l'autre, être identifiée à un nouveau « care » en éducation, dessinant d'autres perspectives pour la réussite scolaire ?

Dimensions de la bienveillance pour une école de l'exigence et de l'émancipation de chacun

- 15 Trois dimensions constituent un incontournable pour la promotion d'une école bienveillante : il s'agit de la prise de conscience du pouvoir et du poids de l'école sur le devenir des élèves, et notamment des plus faibles d'entre eux qui s'exposent au risque d'une précarité sociale et professionnelle en cas de sortie du système éducatif sans compétences reconnues, ni qualification, ni diplôme ; l'attention au rapport au savoir chez les élèves est une deuxième dimension car elle exige de s'intéresser à ce que signifie, pour eux, apprendre et aux manières dont ils s'engagent dans les apprentissages ; l'évaluation des élèves, troisième dimension, pour peu qu'elle soit

compréhensive, régulière et davantage formative qu'une catégorie de classement, est à repenser pour allier exigence et bienveillance. Ces trois dimensions ne peuvent être pleinement efficaces que si elles s'inscrivent dans un collectif professionnel solidaire.

Ce que nous apprend l'expérience des élèves de lycée professionnel quant à l'importance de la bienveillance

On ne doit alors ni sous-estimer le poids et l'impact de la relation éducative sur la mobilisation intellectuelle de l'élève, ni minorer le fait, et cela participe de son développement affectif et cognitif, qu'il doit s'affranchir de la dépendance qu'il peut manifester à l'égard d'autrui, l'enseignant en l'occurrence. C'est à cette condition que la bienveillance bien maîtrisée permettra d'éviter le conformisme en favorisant la construction d'une posture intellectuelle autonome, une subjectivation assurant l'adaptation à des situations nouvelles (Rochex, 1995). A cet égard, l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel (LP) apporte différents enseignements quant à l'effet conjoint de l'exigence et de la bienveillance sur la réussite de leur parcours. Soutenus par des enseignants conscients de ce que la qualité de la relation éducative a comme effet mobilisateur, ces élèves qui ont souvent connu des difficultés scolaires au collège, font état du contraste saisissant lorsqu'ils comparent les professeurs de collège à ceux de LP. Ils ont une conscience vive des effets dévastateurs d'un classement scolaire qui les a dévalorisés et découvrent ainsi que les professeurs de lycée professionnel (PLP) « prennent le temps pour expliquer les cours », valorisent les réussites, même minimales, quand il est question d'effectuer des exercices, les notent de manière indulgente, ce qui leur apporte confiance et sentiment d'être reconnus, etc. Mais ces élèves savent aussi que l'enjeu est de réussir à progresser et à obtenir un diplôme, ce qui les rend plus exigeants intellectuellement vis-à-vis des enseignants. Ainsi, la bienveillance manifestée à leur égard durant les premiers mois de la scolarité en LP ne leur semble pleinement légitime que lorsqu'elle se conjugue, progressivement, avec une exigence les mettant à l'épreuve, ce qui favorise un engagement cognitif qui, bien que soutenu par la qualité de la relation aux enseignants, devient davantage subsumé par le projet d'apprendre et de grandir (Jellab, 2009 ; 2017).

Ce que l'école doit aux élèves en difficulté

- 16 Comparé aux autres pays à niveau de développement équivalent, le système éducatif français se caractérise par l'emprise des diplômes et de leur poids sur le destin des individus (Dubet, Duru-Bellat, Véroletout, 2010), mais également par son caractère fortement inégalitaire puisque les écarts de performance entre les meilleurs et les moins bons sont nettement plus élevés qu'au sein des autres pays de l'OCDE. Cette réalité engendre une forte demande de scolarisation, une amplification de la compétition scolaire et un renforcement des difficultés chez les élèves les moins dotés de ressources intellectuelles et culturelles pour réussir. Si les inégalités de réussite doivent à l'origine sociale - et elles lui doivent beaucoup -, elles sont aussi renforcées ou réduites selon le contexte de scolarisation, les pratiques pédagogiques, les modes d'évaluation et leur régularité, l'organisation des emplois du temps, l'articulation plus ou moins heureuse entre activités scolaires et activités extrascolaires, etc. Bref, et c'est là une variable non négligeable, l'école peut tout autant renforcer les inégalités que les

atténuer. C'est, nous semble-t-il, la première condition que de sensibiliser les acteurs du système éducatif au fait que le parcours scolaire de l'élève ne procède pas des seules caractéristiques sociales et culturelles de son milieu familial. Cette prise de conscience est fondamentale car elle permet, sans surestimer excessivement le poids de l'école, de réfléchir aux pratiques pédagogiques et aux manières dont les acteurs du système éducatif mobilisent leur public. Celui-ci, soulignons-le, ne provient pas que de milieux populaires et bien des élèves issus de milieux favorisés éprouvent des difficultés de réussite et d'adaptation aux exigences professorales (Daverne, 2003). Néanmoins, ce sont surtout les élèves de milieux populaires qui sont le plus exposés au risque de l'échec scolaire, et c'est également parmi eux que l'on observe une surestimation de la qualité de la relation pédagogique sur les apprentissages (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012). Si la scolarité est fondamentalement vécue sur le mode de l'effort, du sacrifice et de la nécessité (Hoggart, 1991), la bienveillance n'en devient que plus nécessaire car elle institue les conditions d'une relation pédagogique éclairée par ce que le devenir des élèves lui doit, mais aussi parce que la pédagogie elle-même est interrogée afin d'éviter les malentendus engendrés par un enseignement classique comportant souvent de nombreux implicites (Bonnéry, 2007). L'école bienveillante est celle qui allie efficacement socialisation et apprentissages (Charlot, 1997).

- 17 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.

Une attention portée au rapport au savoir

- 18 Si l'école est un univers institutionnel dont la fonction première est bien la transmission des savoirs et l'aide aux élèves en vue de construire des compétences disciplinaires et transversales, le sens même de ce qu'est apprendre ne va pas de soi pour tous les publics scolaires et nombreuses sont les inégalités de réussite qui procèdent de malentendus, entre ceux qui s'approprient les enjeux intellectuels des différentes activités proposées et ceux qui s'acquittent des tâches scolaires, sans compter ceux qui manifestent un rapport désimpliqué au savoir (Jellab, 2001).
- 19 La scolarité s'inscrit dans un parcours longitudinal qui, à chaque étape, obéit à des arbitrages sociaux, institutionnels et subjectifs. Mais cette scolarité n'est pas réductible à un effet de détermination que seule la socialisation antérieure - familiale en l'occurrence - influencerait ou produirait. La scolarité ne se ramène pas non plus à la seule socialisation, à des rapports maître-élève, élève-camarades. La scolarité est d'abord apprentissage et confrontation avec des savoirs. Le rapport au savoir engage toujours une dimension individuelle et sociale, une dynamique socio-subjective et biographique qui se renforce des interactions maître-élève.

« Le rapport de l'enfant au savoir est donc, lui aussi, rapport à l'école, à la société en tant que du savoir y circule, aux adultes porteurs de savoirs de types différents, et, en définitive, à soi-même face au savoir, à la société, aux adultes. La représentation de son avenir social et l'identification aux modèles adultes jouent ici un rôle essentiel. Qu'est-ce que moi, fils (ou fille) de médecin, de petit commerçant ou d'ouvrier immigré, je peux attendre de l'école et du savoir ? Qu'est-ce qui répond aux attentes de mon milieu ? Qu'est-ce qui est normal pour moi, me constitue dans ma dignité de personne reconnue, me permet de m'assumer ? » (Charlot, 1987, p. 209).

- 20 Aussi, c'est dans la relation à soi, à autrui et au monde que prend sens la mobilisation sur les savoirs et à ce titre, on saisit que la bienveillance à l'école participe pleinement du processus qui amène l'élève à apprendre et à assumer symboliquement le fait de changer (Rochex, 1995). La principale question théorique et pédagogique est de savoir si les élèves sont dans un rapport à des activités (intellectuellement mobilisatrices) ou à des tâches scolaires (peu mobilisatrices). À l'origine, le terrain à partir duquel la problématique du rapport au savoir a été pensée était constitué de collèges et d'écoles primaires situés en ZEP (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Par la suite, ce sont d'autres contextes qui ont constitué le terrain de recherche - lycées, lycées professionnels, université - mais avec toujours, comme dénominateur commun, de penser les conditions pédagogiques et sociodidactiques de la réussite scolaire en milieu populaire. La problématique du rapport aux savoirs apporte une autre interprétation de la réussite et de l'échec scolaires. Comprendre au plus près l'expérience scolaire, en particulier à travers les interactions entre les sujets et les activités, permet de rendre compte des processus sociaux et symboliques qui autorisent l'élève issu de milieu populaire à changer, à devenir différent, sans dévaloriser son univers familial. Aussi, la question des inégalités sociales face à l'école ne se résume pas à la possession d'un capital culturel, mais implique un travail de « subjectivation », d'émancipation, sur fond d'appropriation de la culture dominante ou légitime.
- 21 La bienveillance pensée et travaillée sur la base du rapport au savoir chez les élèves consiste à interroger ce qu'est et ce que signifie « apprendre » pour ces derniers. La diversité des réponses mais aussi des manières d'apprendre repérée à partir d'indices, de produits de savoirs et d'entretiens d'explicitation gagnerait à être connue et travaillée par les enseignants. Il ne s'agit pas, en plaidant pour une approche pédagogique du rapport au savoir, de construire des modèles d'enseignement qui s'imposeraient comme une norme universelle, mais d'amener les équipes enseignantes à identifier le rapport à l'apprendre des élèves, afin d'ajuster et de faire évoluer leurs pratiques¹¹. Et si une thématique aussi sensible que source d'incompréhension, engendrant une faible estime de soi chez de nombreux élèves, mériterait une attention particulière, c'est bien de l'évaluation qu'il s'agit. Celle-ci occupe une place de choix pour qui veut penser et œuvrer en faveur d'une école bienveillante.

Bienveillance et évaluation

- 22 Alors que de nombreuses recherches scientifiques ont mis en évidence qu'une évaluation régulière et légèrement indulgente favorise les apprentissages et l'appropriation des savoirs (Felouzis, 1997), le système éducatif continu à donner à la notation classique une place centrale. Si l'on observe quelques évolutions - classes sans notes, évaluation des compétences dans le cadre de l'école du socle - l'appréciation des élèves restent majoritairement basée sur la note chiffrée. Et si l'on connaît l'attachement des enseignants à ce type d'évaluation, il serait hâtif d'y voir un conservatisme ou une réticence à faire évoluer leurs pratiques : en effet, et de nombreux entretiens et observations menés dans les établissements scolaires le confirment, les professeurs éprouvent du mal à penser d'autres modes d'évaluation, d'autant plus qu'ils imaginent difficilement pouvoir mobiliser les élèves « s'il n'y a pas de note à la fin ». C'est que ces derniers ont totalement intériorisé un mode d'évaluation qui distingue les meilleurs, les moyens et les faibles, jusqu'à ne penser

l'école qu'en termes de compétition, de classement et, partant, de processus de qualification/disqualification des individus. Ainsi, nombreux sont les élèves à ne prêter qu'une faible attention à leurs erreurs pour les corriger, et l'on ne compte plus la part de ceux qui, découragés par une évaluation sommative, en arrivent à intérioriser l'échec comme une fatalité. L'évaluation classique est d'autant plus problématique qu'elle reste fondamentalement inégale, de sorte que la moyenne scolaire renseigne peu sur les réelles acquisitions des élèves, alors même qu'elle participe des inégalités de parcours et, sans doute, du regard que l'élève porte sur ses compétences (Merle, 2006). L'intériorisation d'un mode d'évaluation classique, plutôt sommatif, constitue un obstacle qui est d'autant plus difficile à surmonter que les enseignants doivent réellement réinterroger leurs pratiques pédagogiques, elles-mêmes prolongeant le plus souvent ce qu'ils ont connu en tant qu'élève (Jellab, 2006). La circulaire de rentrée du 20 mai 2014 insiste et enjoint de « privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves ». Ce n'est pas tant la note qui constitue un obstacle à une évaluation bienveillante que la manière dont celle-ci est organisée au service des apprentissages et de l'encouragement des élèves. Les acteurs de la communauté éducative ont à travailler l'évaluation à l'aune de sa temporalité, de sa récurrence, de sa dimension formative mais doivent aussi tendre à privilégier une approche progressive des apprentissages. C'est aussi la possibilité de donner aux élèves plusieurs occasions pour éprouver leurs apprentissages, pour mettre en œuvre les compétences acquises ou en cours d'acquisition, qui constitue une condition de réussite. Une évaluation bienveillante se doit aussi de ménager une alternance entre évaluation individuelle et évaluation de travaux collectifs dont on sait qu'ils favorisent tout autant l'intégration des élèves à des collectifs que des apprentissages communs. Les élèves ont de plus fortes chances de se mobiliser sur les savoirs si ceux-ci les inscrivent dans des échanges collectifs et qui leur donnent une finalité tout autant scolaire que symbolique. Devenir quelqu'un et grandir supposent une prise de confiance en soi qui est incompatible avec une approche évaluative confinant parfois à l'humiliation. Soulignons que l'évaluation scolaire reste source de tensions dans certaines classes, qu'elle engendre des malentendus entre enseignants et parents et que le dialogue entre ces deux « parties » porte souvent l'empreinte de la qualité des appréciations portées sur l'élève¹².

Quand la bienveillance à l'école se soucie de la qualité des échanges entre les équipes éducatives et les parents

La bienveillance à l'école repose d'abord sur la considération et le respect que les équipes enseignantes et éducatives doivent manifester aux élèves mais aussi, et par extension, à leurs parents. C'est une certaine image qui est renvoyée à l'élève quand son milieu familial est reconnu et respecté ou, à l'inverse, lorsqu'il est disqualifié. La disqualification s'opère souvent de manière indirecte, par des remarques ou des observations subtiles (par exemple quand l'enseignant valorise une culture lettrée, ou des habitudes culturelles vantant un mode de vie bourgeois ou aristocratique bien éloigné de celui que connaissent les élèves de milieu populaire, ou encore, quand lors des réunions parents/professeurs il laisse peu de place à l'expression des premiers...). Ce sont ces processus qui participent de la distance qui se crée et conduit à ce que des parents évitent les rencontres avec des enseignants, ceux-ci ne réalisant pas toujours que leurs conseils ou recommandations apparemment scolaires couvrent en réalité des jugements

moraux (Thin, 1998). Au collège Émile-Zola, établissement accueillant près de 400 élèves, relevant de l'éducation prioritaire et situé dans une commune de l'Est de la France, l'arrivée d'un nouveau principal a renforcé, à travers la constitution de groupes de travail, la dynamique engagée par quelques enseignants, persuadés que l'on ne peut faire réussir les élèves qu'à la condition d'être attentif à leurs difficultés scolaires et à leurs rythmes d'apprentissage. L'équipe de direction ainsi qu'une partie des enseignants sont très sensibles à la qualité des relations avec les parents, relations considérées par le principal comme « un élément favorisant le bien-être des élèves au collège ». Cette sensibilité est devenue plus effective suite à la passation d'un questionnaire renseigné par les parents. Interrogés sur la qualité des relations entretenues avec le collège, les réponses ont révélé que 84 parents sur 124 ont estimé qu'ils « n'ont pas leur place » dans l'établissement !

- 23 La stratégie du principal, assisté par le principal adjoint et quelques professeurs principaux, a consisté à œuvrer pour que la présence régulière des parents dans le collège, la disponibilité des enseignants et des équipes éducatives « soient un signe envoyé aux élèves de façon à ce qu'ils comprennent que le collège est fait pour eux. Quand les parents sont bien accueillis, les élèves réalisent qu'il n'y a pas un fossé symbolique entre leur famille et les professeurs ». La bienveillance ne s'apparente pas à une forme de compassion mais plutôt à une attention portée aux élèves et à leurs parents de manière à faciliter le dialogue entre les exigences scolaires et les manières dont les publics s'en approprient le sens et en maîtrisent les enjeux. Le principal adhère à l'importance de l'école du Socle :

« L'école du socle, j'en suis totalement convaincu ! Pour moi, ça apporte d'abord aux élèves de la confiance en soi, qu'ils ne soient pas tout le temps, ou souvent, en échec. Pour convaincre les professeurs, j'ai travaillé avec eux sur la mise en place des ateliers littéraires et artistiques, l'objectif était de travailler sur les compétences transversales. »

- 24 Ce travail visait aussi à amener les enseignants à ne pas raisonner seulement en termes d'évaluation strictement scolaire, mais aussi à réfléchir sur la manière dont les élèves construisent des compétences.
- 25 Mais quelle pourrait-être une école bienveillante si la bienveillance n'est au mieux que l'affaire de quelques individualités ? La bienveillance ne peut être réellement établie que si elle constitue une thématique partagée, participant de la construction d'une culture professionnelle commune. Car lorsque des questions didactiques et pédagogiques sont travaillées collectivement et quand la bienveillance devient ce dénominateur commun - une sorte d'éthique professionnelle -, elle a des effets sur les conditions de travail, évitant ainsi l'isolement de nombre d'enseignants. D'une certaine manière, la bienveillance concerne aussi les adultes entre eux quand les problèmes ou les difficultés pédagogiques sont collectivement travaillées et non considérées comme relevant des difficultés personnelles de l'enseignant ou de l'éducateur.

Bienveillance et collectifs professionnels

- 26 Le métier d'enseignant, figure emblématique de l'école, reste fondamentalement construit et vécu sur le mode individuel, même si des dynamiques collectives, souvent ponctuelles, prennent forme ici et là. Sans doute ce rapport solipsiste au métier tient-il à l'histoire de la scolarisation et au fait que le recrutement des enseignants -

notamment du secondaire - reste fondamentalement disciplinaire, de sorte que cela rend difficile une socialisation professionnelle aux savoirs pour enseigner (Perrenoud, 1998). Pourtant, c'est aussi en socialisant en quelque sorte les questions pédagogiques, en les inscrivant dans leur contexte et en œuvrant pour les travailler de manière plus collective que les enseignants pourront « dépassionner » la relation éducative. Une école bienveillante ne peut reposer sur les seules initiatives individuelles et sur une vision du système éducatif et de ce qu'il doit aux élèves laissée à l'appréciation de chacun. Ainsi, une instance telle que le conseil pédagogique, élargi aux autres acteurs éducatifs, devrait offrir l'occasion d'un travail en commun sur des questions pédagogiques et didactiques engageant la professionnalité de chacun, dans un cadre débarrassé de tout jugement de valeur - dont on sait qu'il contrarie toute exposition des difficultés éventuelles rencontrées. Le travail sur la bienveillance, conçue comme une disposition positive communément partagée en vue de comprendre les difficultés des élèves face aux apprentissages, permettrait de dépasser le seul stade des propos incantatoires - sur le manque de motivation, la « démission des parents », l'absence de travail personnel - pour interroger ce qui, dans les manières de dire et de faire cours comme dans les modalités de mettre les élèves en activité ainsi que dans les modes d'évaluation, serait susceptible d'être amélioré. C'est à cette condition que l'on pourrait objectiver la bienveillance en la considérant comme dimension constitutive de toute intention pédagogique. À cet égard, le rôle du chef d'établissement s'avère crucial et, disons-le, il se situe au premier plan pour la mise en œuvre des conditions favorables à l'instauration de collectifs professionnels mettant au centre de leur réflexion l'amélioration des apprentissages et de l'adhésion des élèves à la cause scolaire. Dans une école marquée par le « déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002), et dans un contexte mondialisé où la réussite scolaire s'apprécie à travers des comparaisons internationales et intra-nationales, jamais la fonction de chef d'établissement n'a été aussi cruciale quant au projet de démocratiser la réussite scolaire. Son rôle se situe au croisement d'une multitude de réseaux (internes et externes), humains, matériels et techniques (avec le recours aux TICE, notamment pour analyser et agir sur les différents indicateurs).

« Le leadership pédagogique est aujourd'hui un thème à la mode. On attend des chefs d'établissement qu'ils exercent une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. En lien avec les nouvelles politiques de gouvernance (décentralisation, lutte contre l'échec scolaire, l'établissement scolaire perçu comme lieu - et cible - privilégié du changement), on leur attribue ainsi progressivement un rôle moteur dans l'innovation locale aussi bien que dans la mise en œuvre des réformes en général. Il leur appartient désormais de faire adhérer les enseignants aux nouveaux curricula, de les inciter à se former et de remettre en question leur manière d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, de dialoguer avec les parents, de coopérer avec leurs collègues, de concevoir collectivement des projets d'établissement » (Progin, Gather Thurler, 2010, p. 8).

- 27 Sans surestimer les catégories de « leadership » et de « meneur » qui produisent de manière quasi magique l'illusion d'une surpuissance d'un dirigeant d'établissement, il faut d'abord souligner que la réussite des élèves au sein d'un collège ou lycée est l'affaire d'un collectif professionnel agencé et mobilisé partiellement par l'action du principal ou du proviseur, elle-même inscrite dans une division du travail au sens large du terme. Ayant acquis une autonomie relative, les EPLE deviennent des communautés éducatives d'autant plus efficaces qu'elles fonctionnent comme « communautés

professionnelles d'apprentissage » (Progin, Gather Thurler, 2010), sous l'impulsion du chef d'établissement¹³.

- 28 Faire le pari de l'école exigeante et bienveillante suppose de repenser la notion même de « vie scolaire », dont le sens est souvent réduit à sa dimension extrascolaire, presque dissociée de toute activité d'enseignement et d'apprentissage ! Le rapport remis au ministre de l'Éducation portant sur l'enseignement de la morale laïque (2013) avait proposé une autre acception de la vie scolaire :

« Une réflexion et des évolutions sont aujourd'hui en cours pour penser la vie scolaire comme un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble, qui ne serait pas seulement axée sur une politique de prévention autour d'actions ponctuelles en réaction à des faits (faits de violence par exemple), mais centrée sur des actions qui installent les savoirs de façon durable, les transforment en comportements pérennes adossés à un socle de valeurs reconnues par tous. En ce sens, la politique éducative est au cœur du projet d'établissement et sa mise en œuvre concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative ».

Conclusion

- 29 Est-il si difficile de défendre une école bienveillante quand, dans le même temps, et recherches scientifiques à l'appui, on observe qu'elle contribue à la réussite des élèves et qu'elle a des effets positifs sur le climat scolaire (Masson, 2018) ? Pourquoi la bienveillance est-elle souvent associée à une sorte d'abdication de l'autorité professorale devant la transmission des savoirs, comme si l'apprentissage scolaire et l'effort qu'il exige étaient antinomiques avec le bien-être de l'élève ? Ces deux questions et les réponses qu'elles appellent apparaissent comme un analyseur des tensions qui traversent aujourd'hui une institution éducative, l'école, dont les acteurs sont rattrapés par différents enjeux constituant autant d'épreuves au quotidien. En effet, conçue historiquement comme un espace éducatif « en dehors du monde », plus ou moins sanctuarisé et éloigné de la vie ordinaire des élèves, l'école ne peut plus prétendre aujourd'hui ni à la clôture symbolique d'antan, ni à la détention du monopole de la transmission de la culture. Le profil social et culturel des élèves s'est diversifié et avec les différentes massifications, l'enseignement traditionnel descendant s'avère insuffisant, voire inefficace. C'est sans doute la résistance d'une partie des élèves à la forme scolaire qui heurte les représentations des enseignants et leur identité de métier fondée sur une conception traditionnelle de l'autorité. C'est que la bienveillance dans la relation éducative suppose l'acquisition de dispositions chez l'enseignant l'autorisant à accepter l'incertitude quant à la maîtrise et du contrôle du travail ou des réactions de l'élève et à réinterroger constamment ses pratiques pédagogiques. Cela est d'autant plus crucial que les aspirations des élèves et de leurs familles, se sont bien complexifiées et exigent d'autres postures professionnelles. Et si le rapport utilitariste aux études s'est affirmé, il n'empêche pas un intérêt pour les savoirs et leur dimension culturelle à la condition qu'ils aient du sens. Or donner du sens, même si cela doit revenir en partie aux élèves, doit d'abord être l'affaire des enseignants et des pédagogies mobilisées. Car rendre les savoirs sensés, c'est d'abord faire en sorte qu'ils soient accessibles, compréhensibles, tenant aussi bien compte des élèves, de leur progression que de leur environnement social et culturel. L'éloge que de nombreux élèves de lycée professionnel, de ceux scolarisés dans l'éducation prioritaire expriment à l'égard de leurs enseignants mêle toujours qualités relationnelles et accès

aux savoirs. Ils y voient une bienveillance exigeante et qui les élèvent en les autorisant à la fois à faire des erreurs mais aussi à en dégager des enseignements pour apprendre et progresser. Et dans la mesure où la qualité des relations et de l'empathie¹⁴ - qui n'est pas la sympathie - est plus déterminante de l'engagement dans les apprentissages à mesure qu'il s'agit de publics scolaires issus de milieu populaire, l'enjeu d'une école bienveillante est fondamentalement celui de la démocratisation de l'accès aux savoirs, à la culture et aux diplômes. Et dans la mesure où la bienveillance apporte confiance en soi et reconnaissance respectueuse de l'individu, elle renforce la mobilisation de soi dans les apprentissages, d'autant plus que l'« on apprend toujours pour quelqu'un », le rapport au savoir étant un rapport au monde, aux autres et à soi-même (Charlot, 1997). En dépit des critiques exprimées ici et là à l'encontre d'une école bienveillante, on assiste actuellement à une prise de conscience de la nécessité de repenser les interactions entre les enseignants et les élèves. Si la bienveillance n'est pas toujours explicitement énoncée comme telle, elle existe à l'arrière-plan des questionnements formulés. Ainsi en est-il par exemple des récentes recherches menées par Yves Reuter sur le lien entre le climat scolaire et le vécu des élèves selon les disciplines enseignées¹⁵. Ce didacticien du français et chercheur en sciences de l'éducation a relevé, avec son équipes de recherche, que « Tous les élèves s'angoissent à l'idée de ne pas comprendre ! Ils ont peur, c'est pour cela que certains se retirent du jeu, c'est pour se protéger »¹⁶. Appuyé sur des recherches qu'il a menées sur les pédagogies alternatives, il insiste sur la nécessité de développer des démarches de projet, de favoriser l'expression des élèves à travers l'organisation de débats et de veiller à ce que les évaluations constituent bien des aides aux élèves et non des obstacles.

- 30 Définie comme support et comme enjeu de toute relation éducative et pédagogique, la bienveillance évite ainsi tout réductionnisme psychologisant. Car à l'heure où l'on assiste à une tendance sociétale visant à naturaliser les problèmes sociaux et éducatifs - nous avons perçu cette tendance chez des enseignants et des personnels d'encadrement répétant à l'envi que si de nombreux élèves ont des difficultés scolaires, c'est parce qu'ils seraient « déstructurés » et « fragiles psychologiquement », les acteurs de l'institution scolaire doivent prendre leur distance vis-à-vis de préjugés, condition nécessaire pour apporter des réponses adaptées aux difficultés d'apprentissage¹⁷. Répondre à cette interrogation suppose de poser préalablement que la bienveillance éducative ou scolaire doit être pensée à l'aune d'une pluralité de points de vue. En croisant différents regards, ceux des acteurs institutionnels mais aussi ceux des élèves et de leurs parents, l'appréhension de la bienveillance, de son effectivité et des éléments à améliorer gagnerait en objectivité¹⁸. Dans une recherche portant sur le bien-être en établissement scolaire et sur les manières de l'appréhender, Séverine Ferrière & al. observent que

« L'analyse des résultats récoltés sur un établissement souligne l'intérêt de croiser les points de vue, les acteurs ainsi que les méthodes et l'analyse des résultats. En effet, comme nous l'avons souligné, face à un objet d'étude considéré comme subjectif mais aussi contextuel, il serait restrictif de n'envisager qu'une seule modalité de recueil. S'agissant d'un objet multidimensionnel, la triangulation offre la possibilité de mettre en perspective ces dimensions, de les confronter et d'affiner les résultats et les observations allant dans le même sens. En parallèle, ces confrontations offrent également de nouveaux angles d'approches, possibles interprétations, ainsi que de nouvelles perspectives de recherche » (2016, op. cit. p. 363).

31 Mais la bienveillance éducative, travaillée sous l'angle de la professionnalité des enseignants et des personnels d'éducation, exige l'instauration concomitante d'une confiance entre les adultes, une confiance autorisant l'échange et la concertation autour des questions pédagogiques et didactiques. Il est bien connu que les établissements scolaires comme organisations, et bien que l'on note des évolutions sensibles, restent souvent organisés selon une logique de division du travail a minima, l'enseignant seul face à sa classe étant la règle dominante (Barrère, 2017). Or si les enseignants échangent peu sur les difficultés quotidiennes, sur la résistance et l'éventuel désordre dans leurs classes, c'est parce qu'ils craignent le regard de leurs collègues qui assimilerait des problèmes professionnels en problèmes personnels. La bienveillance doit alors animer les interactions entre adultes car elle faciliterait le travail collectif et aurait, de fait, des retombées positives sur les élèves¹⁹. C'est sans doute l'un des défis à relever par l'institution scolaire, la bienveillance éducative ne saurait se cantonner à la seule enceinte de la classe, ni tenir au seul engagement professionnel et éthique des enseignants et des personnels d'éducation. Elle doit animer les rapports que la hiérarchie institutionnelle (ministère, rectorat, DSDEN...) entretient avec ses personnels, y compris les corps d'inspection. Car la bienveillance vis-à-vis des élèves - mais aussi de leurs parents - et que tout enseignant doit manifester, tout en étant exigeant intellectuellement au plan des apprentissages, ne peut être effective et durable que si celui-ci est à son tour pris en considération, écouté et accompagné dans ses fonctions. Pour les élèves, comme pour les enseignants et les personnels d'éducation, faire l'objet d'une attention de la part d'autrui, c'est se sentir reconnu et valorisé. Ce faisant, c'est également la promotion du sentiment de justice qui devient l'horizon d'une école bienveillante. Comme l'a bien démontré Axel Honneth, en reprenant la thèse de Hegel, la reconnaissance sociale repose sur l'amour (qu'assure notamment la famille), le droit (la société civile) et la solidarité (l'Etat). Le mépris génère une expérience négative annihilant ces trois dimensions :

« Ainsi, chaque sujet humain est-il fondamentalement dépendant du contexte de l'échange social organisé selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque. La disparition de ces relations de reconnaissance débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation qui ne peuvent être sans conséquences pour la formation de l'identité de l'individu. » (Honneth, 2004, p. 134)

32 L'univers scolaire est traversé par de nombreuses contradictions et, si l'on ne peut que souscrire à l'importance d'une école bienveillante où l'exigence intellectuelle est assortie d'une capacité à comprendre les difficultés et les interrogations de chaque élève, force est de relever que la compétition scolaire entre en tension avec l'épanouissement des adolescents. En travaillant collectivement la catégorie de bienveillance et pour peu qu'elle soit objectivée, qu'elle donne lieu à des temps d'échange entre les membres de la communauté éducative et qu'elle s'intègre de manière plus volontariste dans le processus de formation et de professionnalisation des enseignants et des personnels d'éducation, permet d'atténuer le poids de la forme scolaire impersonnelle sans abandonner l'idéal d'une école démocratique pour tous. Cette école bienveillante devra aussi être celle de l'égalité effective des chances, des parcours réussis qui doivent largement à la confiance des élèves en leurs capacités, une confiance qui se construit aussi lors des interactions scolaires et pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs éducatifs*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C., (1970), *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bruner, J. (1997), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Émin, L. & Jellab, A. (2002). *L'abandon en cours de formation : le cas des élèves de BEP*. Paris : Université de Paris 8/Ministère de l'éducation nationale.
- Collinet, C. & Delalandre, M. (2014). L'injonction au bien-être dans les programmes de prévention du vieillissement, *L'Année sociologique*, N° 2.
- Daverne, C. (2003). *Echec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherches sur des héritiers déshérités*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise des diplômes et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Elias, N. (2003). *La civilisation des mœurs*. Paris : Pocket.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Gauléjac, V. (de). (2011). Management, les maux pour le dire. *Projet*, 4 n° 323.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir*. Paris : PUF.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse, *Revue du MAUSS*, 1, N° 23.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2016). *Société française et passions scolaires*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Machado, T., Desrumaux, P., & Van Droogenbroeck, A. (2016). Indicateurs organisationnels et individuels du bien-être. Étude exploratoire auprès d'aides-soignants et d'infirmiers, *Bulletin de psychologie*, 1 (Numéro 541).

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant : une formation professionnelle comme une autre ?, in Raymond Bourdoncle & Lise Demailly, (Dir.) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.

Progin, L. & Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ?, in Mottier Lopez, L., Martinet, C., Lussi, V., *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 13-16 septembre, Université de Genève.

Queiroz, M. (de) (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.

Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.

Vygotski, L. (2003). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weber, M., (1971, 1921). *Economie et société*. Paris : Plon.

Zanna, O. & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.

NOTES

1. Guy Vincent a proposé le concept de « forme scolaire » pour qualifier les différentes dimensions organisant la relation pédagogique entre maîtres et élèves. Cette forme repose sur l'existence d'un espace (celui de l'école, du collège...), la scansion d'activités selon une temporalité définie, la transmission de savoirs à travers l'écriture et un rapport pédagogique basé sur une relation de pouvoir, celui-ci ayant ses propres règles et procédures, conférant au maître une autorité et une légitimité (celle-ci étant d'abord basée sur la maîtrise d'un savoir). De ce fait, la forme scolaire s'est d'abord imposée comme une modalité de relation pédagogique imposant ses propres normes, indépendamment du ressenti ou du vécu des élèves. C'est bien une « technologie de pouvoir » plaçant la transmission au premier plan car s'adressant à la « raison » des élèves et non à leur subjectivité et à ses composantes affectives.

2. Il n'est alors pas anodin de relever que la notion de « forme scolaire » proposée par Guy Vincent (1980) pour qualifier l'univers de l'école et les rapports de pouvoir et de savoir qui y ont lieu, s'inspire des travaux menés par Michel Foucault sur la société disciplinaire.

3. A l'occasion de nombreuses interventions auprès d'enseignants, de personnels d'éducation mais aussi de très hauts cadres de l'éducation nationale, nous avons pu voir jusqu'à quel point est répandue l'idée selon laquelle la réussite à l'école et les apprentissages ne peuvent être que si l'élève est mis à l'épreuve, éprouve plus ou moins de difficultés pour progresser. Ainsi, un inspecteur nous dit-il un jour : « Je ne suis pas très à l'aise avec la notion de lecture-plaisir. C'est comme si c'était récréatif et peu exigeant ! ». Tout se passe comme si dès lors que l'élève éprouvait du plaisir via des activités scolaires, celles-ci seraient moins exigeantes. Le postulat selon lequel l'effort serait incompatible avec le plaisir – vision qui procède d'une histoire

religieuse – minore le fait que l'on puisse à la fois apprendre en livrant des efforts, tout en éprouvant du plaisir par le fait même que l'on réussisse et l'on accède à de nouveaux savoirs.

4. Voilà pourquoi il nous semble fondamental d'éviter toute tentation psychologisante, qui nierait la question des conditions sociales, institutionnelles et relationnelles rendant possible la bienveillance et le bien-être.

5. « L'injonction au bien-être dans les programmes de prévention du vieillissement », *L'Année sociologique* 2014/2 (Vol.64), p. 445.

6. Cf. *Lignes de faille. Une société à réunifier*, Octobre 2016, p. 84.

7. Le même postulat peut être affirmé s'agissant des réserves, voire des critiques acerbes formulées à l'encontre de la notion de « compétences » perçue comme l'émanation directe du monde de l'entreprise et accusée de dévoyer la culture scolaire, et de minorer les connaissances académiques.

8. Il n'est pas difficile de démontrer qu'un grand nombre de critiques, intellectuels ou journalistes, accusant les « pédagogistes » d'avoir dévoyé l'école, sont fondamentalement réactionnaires et opposés à toute démocratisation du système scolaire. Le plus souvent, ils accusent les sciences de l'éducation d'avoir contribué à la « baisse du niveau » des élèves, sachant que ce champ de recherche a eu peu de poids sur les choix politiques engagés par les différents ministres. Derrière la critique des sciences de l'éducation et des sciences sociales en général, c'est l'aversion à l'égard des explications, fussent-elles être scientifiques, qui est à l'œuvre, un peu dans le sillage des politiques se disant « de gauche » et dénonçant une supposée culture de l'excuse. Par une ruse de la raison, si « expliquer, c'est déjà vouloir un peu excuser », comment peut-on alors défendre une école de l'exigence intellectuelle ? Voir Aziz Jellab, *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question*, Presses Universitaires du Midi, 2016.

9. *Refondons l'école de la République*. Rapport de la concertation, 2012. http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/62/6/Refondons-l-ecole-de-la-Republique-Rapport-de-la-concertation_228626.pdf.

10. Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket, 2003.

11. La question relative à l'influence de l'enseignant sur les acquisitions des élèves est à la fois sociologique et pédagogique. Elle est sociologique au sens où elle fait intervenir une certaine perception enseignante du public et des exigences attendues, mais aussi dans la mesure où l'impact de tel ou tel mode d'enseignement varie selon le public scolaire. Elle est pédagogique puisqu'elle implique des pratiques d'enseignement et d'évaluation pouvant accroître ou affaiblir les acquisitions des élèves. Pour une épreuve au baccalauréat telle que le français, « on observe que selon leur milieu social, les élèves "gagnent" ou au contraire "perdent" (en termes de résultats au bac) à être scolarisés avec tel ou tel type d'enseignant. Les élèves d'origine aisée (qui dans l'ensemble obtiennent de meilleurs résultats) sont spécialement favorisés par les pratiques de type "libertaire" valorisant la créativité et l'expressivité des élèves [...] Par contre, leurs résultats sont nettement moins bons face à une pédagogie critique, où les enseignants cherchent systématiquement la démocratisation, et entendent donner aux élèves des instruments de maîtrise de la nature et de la société, grâce notamment au développement des capacités analytiques et critiques » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p. 140). Les styles pédagogiques n'ont pas les mêmes effets selon l'origine sociale des élèves, ce qui rend d'autant plus difficile la construction d'une norme d'enseignement efficace.

12. Beaucoup de parents évitent les rencontres avec les enseignants parce qu'ils craignent que la moyenne scolaire ou les notes obtenues, quand elles sont faibles, ne donnent lieu à des jugements moraux et les renvoient à leur supposée incompétence éducative. Pour beaucoup d'enseignants et de CPE, « si les parents ne viennent pas aux réunions parents/professeurs, c'est parce qu'ils ont connu eux aussi l'échec et ont peur qu'on le leur rappelle via leurs enfants en difficulté » (un professeur de lycée). Si une telle hypothèse est plausible, on peut aussi postuler que les manières

d'évaluer et le recours à une évaluation plus explicite et progressive favoriseraient un autre dialogue que les notes scolaires annoncées comme seul verdict.

13. La division du travail, pour constituer une évidence dans le cadre d'un EPLE, ne signifie pas forcément un collectif organisationnel bien au fait des problématiques éducatives. Lors d'une enquête menée sur l'abandon scolaire d'élèves de BEP, nous avons observé que les lycées professionnels qui assuraient un meilleur accueil et suivi de leur public étaient ceux au sein desquels la solidarité entre enseignants, équipes éducatives et personnels de direction assurait une bonne communication et une réactivité face aux éventuels dysfonctionnements (dans le cas présent, les absences d'un élève étaient systématiquement connues des différents enseignants, ce qui permettait de réagir assez rapidement, dans le cas d'un absentéisme « perlé » ou sélectif) (Charlot, Émin, Jellab, 2002).

14. Voir Omar Zanna, Bertrand Jarry, *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris, Dunod, 2018.

15. Yves Reuter et son équipe ont identifié seize dimensions structurant le vécu disciplinaire : Le choix ou l'imposition ; le domaine du monde auquel renvoie la matière, indépendamment de sa mise en œuvre scolaire ; la matière en tant qu'entité globale ; les fonctionnements scolaires de la matière ; la spécificité dans le système disciplinaire par rapport aux autres ; le fonctionnement de l'enseignant ; l'exposition « publique » ; la corporalité ; la compréhension ; l'évaluation ; l'identité ; l'extraordinaire disciplinaire (qui renvoie à ce qui sort du fonctionnement « ordinaire » de la discipline) ; les relations aux questions que se posent les élèves ; les apprentissages réalisés/réalisables ; les découvertes effectuées ; l'utilité. Le dénominateur commun de ces différentes dimensions réfère à la qualité des relations instaurées entre l'enseignant et l'élève, notamment pour ce qui est de la prise en compte de l'élève, de ses questionnements et de ses aspirations. Si cette qualité reste modalisée par les spécificités de la discipline enseignée – notamment dans le secondaire – elle est plus ou moins bienveillante selon l'effort engagé pour en faciliter la compréhension et l'appropriation par l'élève.

16. Voir à ce sujet Yves Reuter, conférence à l'ESENSR : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/17-18/reuter_y/co/reuter_y_climat_scolaire_et_prevention_decrochage.html

17. La tentation du psychologisme est patente aujourd'hui dans les institutions et ce qui les incarne à savoir les organisations. On peut alors effectuer une analogie entre l'institution scolaire et le monde des entreprises et des administrations au sein desquelles l'idéologie managériale actuelle œuvre en renvoyant aux individus la responsabilité de leur bien-être ou mal-être. Et comme l'observe Vincent de Gaulejac, « Il est important d'accompagner ceux qui vont mal, mais on entretient le plus souvent l'idée que, s'ils vont mal, c'est qu'ils ont des problèmes psychologiques et médicaux. Un vrai travail est nécessaire pour leur montrer que la source du mal-être est au niveau de l'organisation, elle est politique » (2011, p. 68).

18. Il est par exemple bien connu que les élèves en réussite scolaire vivent globalement positivement leur scolarité, jusqu'à s'en émanciper lorsqu'il s'agit de se décrire. Les meilleurs élèves se décrivent selon d'autres critères que ceux d'ordre scolaire alors que les élèves en difficulté restent envahis par le sentiment d'une incompétence ou illégitimité (Guichard, 1993). Mais on peut aussi postuler que les enseignants, selon leurs titres universitaires, leur corps professionnel d'appartenance (certifié, agrégé, PLP), le contexte au sein duquel ils enseignent, la composition sociale et scolaire des classes, la discipline enseignée (et la place qu'elle occupe au sein de la hiérarchie institutionnelles reconnue aux disciplines)... se perçoivent comme étant bien-traités, considérés et reconnus. Il y a là un véritable objet de recherche qu'il conviendrait d'explorer.

19. Cette perspective est à l'œuvre dans tous les métiers du travail sur autrui qui exigent un engagement de soi, et mettent à l'épreuve de manière récurrente et plus ou moins contraignante la subjectivité de chacun. Dans une recherche portant sur le bien-être au travail chez les aides-soignants et les infirmiers, Tony Machado, Pascale Desrumaux et Adeline Van Droogenbroeck

écrivent : « Le collectif instaure, en effet, un cadre protecteur et permet aux individus d'avoir un espace d'expression et d'échanges. L'organisation, la répartition et la visibilité des temps de travail, d'échanges sur le travail (réunions) et d'échanges entre collègues (pauses, déjeuners, événements) apparaissent comme des leviers à mobiliser pour promouvoir le bien-être. Dab (2008) constate que les problèmes de santé au travail ont été essentiellement pensés au niveau individuel aux dépens d'une logique plus collective. Ce constat est particulièrement vrai pour le bien-être au travail, qui sera d'autant plus ressenti qu'il existera un espace spatio-temporel pour le développement de liens sociaux de qualité », in « Indicateurs organisationnels et individuels du bien-être. Étude exploratoire auprès d'aides-soignants et d'infirmiers », *Bulletin de psychologie* 2016/1 (Numéro 541), p. 28.

RÉSUMÉS

La bienveillance à l'école s'est invitée ces dernières années dans les débats éducatifs et pédagogiques et ce, au moment où l'on réalise que non seulement le système scolaire français ne corrige pas les inégalités sociales de réussite mais aussi, il les renforce. Dans un contexte d'exacerbation de la compétition scolaire conjuguée à l'essor de nouvelles vulnérabilités, la bienveillance comme posture professionnelle et comme manière d'agir auprès des élèves peut participer judicieusement à la démocratisation scolaire à la condition de ne pas la séparer de l'exigence. Celle-ci suppose que les enseignants sont bien au fait de ce que l'école doit aux élèves et notamment aux plus en difficulté d'entre eux, de leur rapport au savoir et de l'évaluation des apprentissages. La bienveillance doit alors être une thématique commune, et constituer le dénominateur commun d'une culture professionnelle partagée.

In recent years, kindness at school has been invited to the educational and pedagogical discuss, at a time when it is realized that not only does the French school system not correct the social inequalities of success, but also, it reinforce them. When a school competition combined with the development of a new vulnerabilities, benevolence as a professional position and as a way of dealing with students can participate wisely in school democratization provided that it is not separate from the requirement. It assumes that teachers are well aware of what the school owes to students, and in particular to the disadvantaged among them, their relationship to knowledge and the evaluation of learning. Benevolence must constitute the common denominator of a shared professional culture.

INDEX

Mots-clés : forme scolaire, bienveillance, vulnérabilités, démocratisation, collectifs professionnels

Keywords : school form, benevolence, vulnerabilities, democratization, professional groups

AUTEUR

AZIZ JELLAB

Université Paris Lumières, Grhapes et BONHEURS