RICS

Revue Internationale de
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS AU CANADA, EN FRANCE ET EN SUISSE : PERSPECTIVE INTERNATIONALE ET BONNES PRATIQUES SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

DIRECTION : SÉVERINE HAÏAT ET ANNIE CHARRON

Volume 9 - Numéro double 2

2022

* * *

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE EN FRANCE : RÉFLEXION POUR SON AMÉLIORATION**

GAËLLE ESPINOSA, UNIVERSITE DE LORRAINE, FRANCE[1]

Résumé

Ce texte porte sur la place de la relation enseignant-élève dans le système éducatif français et présente des pistes pour travailler à l'amélioration de cette relation dans le cadre de la formation des enseignants. Dans un premier temps, sont présentés les contenus des textes officiels de l'Éducation nationale française, permettant de constater la présence, très générale, des questions de la relation enseignant-élève – et notamment de la notion de bienveillance – et du bien-être de l'élève à l'école. Est, en même temps, soulignée une absence d'accompagnement et de formation des enseignants, notamment en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé), à la question de la relation enseignant-élève. Nous indiquons alors que c'est, selon nous, justement sur ce point qu'un travail devrait être fourni, en France, pour participer à améliorer la relation enseignant-élève. Dans un deuxième temps, sont présentés des résultats d'importance issus de la recherche scientifique menée, à l'international, sur la question de la relation enseignant-élève et vers lesquels il conviendrait que le système éducatif français se tourne. Dans un troisième et dernier temps, nous proposons deux balises pour l'élaboration d'une formation initiale et continue des enseignants à la relation enseignant-élève.

Mots clés : Relation enseignant-élève ; France ; Formation initiale et continue des enseignants.

[1] Adresse de contact : gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

**Pour citer cet article :

Espinosa, G. (2022). La relation enseignant-élève en France : réflexion pour son amélioration. *Revue internationale de communication et socialisation*, *9*(1), 173-187.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION

S'intéresser, dans l'institution scolaire, aux relations en général et à la relation enseignant-élève en particulier demande de porter attention, notamment, à la dimension affective de la vie humaine. Or, une telle entreprise n'est pas simple pour la France, au regard notamment de son histoire. En outre, introduire cette dimension dans l'institution scolaire à une place d'égale importance que celle attribuée à la dimension intellectuelle et cognitive est une proposition encore plus difficile à mettre en œuvre. Cette introduction nous semble pourtant centrale pour viser le bien-être et la réussite (éducative) de l'élève à l'école, dans la perspective de son développement global.

Dans une première partie, nous effectuons un éclairage historique afin de mieux saisir les raisons de la difficulté française d'introduire la dimension affective de la vie humaine et ainsi, par exemple, les idées de bien-être ou de bienveillance dans l'institution scolaire. Nous présentons ensuite le contenu des textes officiels, et en vigueur, de l'Éducation nationale française (MENESR, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2021) quant à la question de la relation enseignant-élève à l'école, appréhendée essentiellement à l'aune de la bienveillance. Est, en même temps, soulignée l'absence d'accompagnement et de formation des enseignants, notamment en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé), à la question de la relation enseignant-élève. Dans une deuxième partie, sont présentés des résultats d'importance issus de la recherche scientifique menée, à l'international, sur la question de la relation enseignant-élève et vers lesquels il conviendrait que le système éducatif français se tourne. Dans une troisième et dernière partie, nous proposons deux balises pour l'élaboration d'une formation initiale et continue des enseignants à la relation enseignant-élève.

1. Dimension affective de la vie humaine à l'école française : détour historique, textes officiels de l'Éducation nationale et formation enseignante

Afin de saisir la place de la question de la relation enseignant-élève, et notamment la dimension affective de la vie humaine, dans le système éducatif français, nous présentons successivement un détour historique, les contenus des textes officiels de l'Éducation nationale et de la formation enseignante à cette relation.

1.1. Détour historique

Faire entrer les idées de relations, de bienveillance comme de bien-être dans l'institution scolaire n'est pas chose aisée, notamment en France, et ce, pour des raisons surtout historiques (Bacro, 2013 ; Fouquet-Chauprade, 2014 ; Jellab et Marsollier, 2018 ; Lézé, 2017). Dans l'annuaire européen 2017 pour le réseau Consortium d'Institutions pour le Développement et la Recherche en Education en Europe (CIDREE) qui explore les politiques nationales sur le bien-être des enfants et des jeunes de 12 pays, Lézé (2017, p. 67) rédige l'article concernant la France et y souligne :

> la spécificité de l'éducation française reposant, depuis 1882, sur une morale commune pour une République laïque « une et indivisible ». L'enseignement français est donc au cœur de l'État républicain. L'*unité* doit prévaloir sur ce qui divise (Lelièvre, 2000), et le groupe social doit prévaloir sur les individus. Comment le bien-être peut-il être compris dans ce cadre politique ? La notion de bien-être n'est pas évidente, notamment dans l'éducation. (traduction libre)

Dans un cadre politique où le collectif doit prévaloir sur l'individuel, il semble, en effet, compliqué d'attribuer au bien-être – comme à l'affectivité d'ailleurs – toute la place qui devrait lui revenir dans l'institution

scolaire française, bien que ce soit, également et de notre point de vue, mal comprendre sa signification et sa portée : en effet, le bien-être « individuel » a une portée sur le bien-être « collectif » qui ne semble pas être ici saisie et comprise. Ainsi, selon Lézé (2017), il existe en France une connotation négative du « bien-être subjectif » (p. 67).

En outre, la dimension affective de la vie humaine a été, au sein de l'institution scolaire en France, historiquement déconsidérée et dépréciée (Jellab et Marsollier, 2018), car « perçue comme fondamentalement antinomique avec l'objectif d'une institution scolaire visant à élever l'élève au statut d'individu rationnel que seule la transmission des savoirs scolaires, même doublée de l'apprentissage de valeurs citoyennes, assurerait » (op. cit., p. 11). Dans cette perspective, nous pointons donc l'ancrage historique et séculaire des positions respectives déséquilibrées octroyées, dans l'institution scolaire en France, aux dimensions intellectuelle et cognitive d'une part, affective, subjective et sociale d'autre part. Le projet – établi « après l'examen de l'état actuel des lumières en France et en Europe » – de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique de Condorcet, et présenté à l'Assemblée législative en 1792, ainsi que les débats sur l'école de la période de la Révolution française témoignent de ces positions. On pense alors que ce qui touche à l'affectivité et à l'éducation des enfants relève de la sphère privée, l'instruction étant considérée « comme partie de l'éducation générale ». Le souci des propositions politiques est ainsi d'accueillir et de traiter, au sein des institutions de l'instruction publique, tout enfant en tant qu'élève afin de l'élever au-dessus de sa condition et de sa particularité d'enfant. Tendre à n'accorder aucune place à la dimension affective de la vie humaine dans l'institution scolaire en France serait donc un choix délibéré et, semble-t-il, réfléchi, devant permettre de servir un projet de formation des jeunes générations, celui de la construction d'individus rationnels. Ce parti pris de l'institution scolaire en France ne lui est pas propre, mais s'inscrit dans un mouvement plus large :

> 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 […], 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 (Jellab et Marsollier, 2018, p. 12).

Ainsi, c'est dans ce mouvement plus large, choisissant la rationalité comme mode de fonctionnement et perspective que l'institution scolaire en France s'inscrit. En outre, nombreux sont, « 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 revient aux parents » (op. cit., p. 12). Ce mouvement, pourtant ancien, tend en effet aujourd'hui à perdurer dans le système éducatif français débouchant sur un débat tout aussi ancien, mais toujours présent et vivace, à propos du rôle, d'instruction ou d'éducation, des personnels enseignants. Au-delà de ces derniers, l'imaginaire collectif structure également et « 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 perçue comme une provocation, comme un appel au laxisme réinstituant l'« enfant roi » » (op. cit., p. 12). Également, c'est encore le danger d'intrusion de l'école et de l'espace public dans la vie privée et la compétence (au sens juridico-politique) des familles. En effet, introduire la dimension affective de la vie humaine et, partant, les idées de bien-être et de bienveillance dans l'institution scolaire en France, semble susciter l'inquiétude des personnels enseignants comme de la société française car, potentiellement, intrusif mais aussi détournant du projet originel de cette institution : instruire et construire des individus rationnels.

1.2. Textes officiels de l'Éducation nationale

Dans le monde et les publications anglophones, la notion de bienveillance dans le champ scolaire – notamment sous les substantifs *care* et *caring* (Bélanger et Royer, 2018 ; Noddings, 2015 ; Réto, 2016) reposant, entre autres, sur la prise en compte des besoins de base des élèves – fait l'objet de réflexions et de travaux de

recherche depuis de nombreuses années déjà. En France, ces réflexions et travaux jaillissent surtout consécutivement à la publication de la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Dans le texte de cette loi, le substantif *bienveillance* n'est pourtant aucunement utilisé alors que celui de *bien-être* l'est à deux reprises. La première fois, en lien avec la promotion de la santé de tous les élèves. La seconde, en lien avec la sécurité notamment : « La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous » (MENESR, 2013a, p. 33).

De même, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié cette même année énonce à deux reprises la question du bien-être des élèves et une seule fois celle de la bienveillance. Cette dernière apparaît dans les compétences communes à tous les professeurs : l'enseignant doit être en mesure d' « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », c'est-à-dire notamment d' « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » (MENESR, 2013b, p. 85). C'est toutefois sur la bienveillance que vont ensuite se centrer réflexions et travaux officiels. Nous pensons notamment à la synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Lapeyronnie, 2014) ou au guide élaboré sur le climat scolaire à destination des personnels du secondaire (MEN, 2014). Dans ce guide, la bienveillance est définie par un « ensemble d'intentions et d'attentions visant le bien-être et l'épanouissement d'autrui, perceptible dans tout ce qui aide à préserver l'estime de soi de l'autre et à développer une confiance réciproque » (p. 26). Au regard de ces documents notamment, la bienveillance est appréhendée comme un moyen de favoriser le bien-être et la réussite de l'élève. Elle concerne l'institution scolaire, en tant qu' « école bienveillante » (Lapeyronnie, 2014 ; Saillot et Piot, 2018), et est « la condition nécessaire à l'engagement mais aussi à l'efficacité de l'école » (Lapeyronnie, 2014, p. 25). Elle concerne également la relation enseignant-élève, « la bienveillance devient donc l'un des éléments structurants du cadre relationnel, au fondement de l'autorité éducative » (Réto, 2016, p. 3).

Ainsi, les textes officiels de l'Éducation nationale présentant les programmes de formation des élèves et des recommandations pédagogiques à l'attention du personnel enseignant (MENESR, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2021) ne font qu'évoquer la relation enseignant-élève. Si dans ces textes, le mot *relation* n'est jamais utilisé pour aborder la relation enseignant-élève, divers verbes, groupes verbaux, substantifs ou le mot *bienveillance* et ses dérivés (*bienveillant-e-s*) renvoient par contre à cette relation et à certaines de ses caractéristiques attendues de la part du personnel enseignant : *accompagnement*, *aide*, *mettre en place*, *guider*, *conduire*, *inciter*, *susciter*, *encourager*, *favoriser*, *entraîner*, *veiller*, *être attentif*, *avoir le souci*, *regard positif de l'enseignant* (MENESR, 2015a, 2015b, 2018a, 2018c, 2019, 2021). Le substantif *bienveillance* et ses dérivés sont ceux revenant le plus régulièrement lorsqu'il s'agit de qualifier la relation enseignant-élève. Par exemple, concernant l'école maternelle, il est indiqué qu'elle « est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire » (MENESR, 2021, p. 1). Est également mentionné que

> tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers (op. cit., p. 5).

À l'école élémentaire, concernant la rédaction de textes, il est stipulé que « les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant ». Concernant la pratique de la relecture de leurs propres textes

dans un but d'amélioration, il est indiqué qu'au cours de cette activité, effectuée « sous la conduite du professeur », « des remarques toujours bienveillantes [sont] faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève » (MENESR, 2018a, p. 15).

Enfin, concernant l'école primaire, constituée des écoles maternelle et élémentaire, la circulaire de rentrée 2019 comprenant des recommandations pédagogiques utilise à deux reprises, pour l'école maternelle, le mot *bienveillance* et ses dérivés. D'une part, il est indiqué, en lien avec la transmission de la confiance en soi afin de développer la sécurité affective des élèves : « Derrière la réussite de chaque élève, il y a un discours bienveillant porté par un adulte attentionné et soucieux de le mener au meilleur de lui-même » (MENESR, 2019, p. 3). D'autre part, concernant des principes généraux d'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école maternelle, il est écrit que

> c'est en créant un environnement propice aux échanges que le professeur pourra guider l'élève avec bienveillance dans des activités adaptées favorisant le développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention seront développées (op. cit., p. 39).

Nous constatons ainsi que c'est surtout pour l'école maternelle en France que les textes officiels de l'Éducation nationale (MENESR, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2018c, 2019, 2021) énoncent la bienveillance – sans la définir toutefois – pour qualifier la relation enseignant-élève. Dans les niveaux suivants de scolarisation (école élémentaire, collège voire lycée), il est peu question de cette relation, le mot *bienveillance* et ses dérivés n'étant en outre aucunement utilisés.

Cependant et désormais, « la bienveillance est [...] une notion centrale dans le champ scolaire hexagonal » (Giron, 2018, p. 2), s'inscrivant dans la création d'une relation enseignant-élève de qualité. Les publications scientifiques sur cette notion fleurissent par ailleurs et notamment en France (notamment Giron, 2018 ; Jellab et Marsollier, 2018 ; Masson, 2018 ; Réto, 2016, 2019 ; Saillot et Piot, 2018). Mais qu'en est-il de la formation initiale et continue du personnel enseignant quant à la relation enseignant-élève ?

1.3. Formation enseignante à la relation enseignant-élève

En France, la formation initiale du personnel enseignant est réalisée au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Ces derniers forment les étudiants, via un master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), composé de deux années (une de M1, une autre de M2), aux concours et métier d'enseignant. En France en effet, la personne candidate ne peut devenir personnel enseignant de l'Éducation nationale que si elle obtient le concours national correspondant : le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) pour le personnel enseignant au primaire (écoles maternelle ou élémentaire) ; un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) pour le personnel enseignant au secondaire (collège ou lycée). Notons que ce dernier personnel en France enseigne principalement une seule matière scolaire en lien avec une discipline universitaire. Ainsi, pour le second degré, la formation académique a lieu entre l'université et l'Inspé et est principalement ancrée dans la discipline que ces personnes étudiantes enseigneront.

À titre d'exemple, la formation initiale dispensée à l'Inspé de Lorraine, au sein du Master MEEF Premier degré[2], préparant aux métiers et concours d'enseignant au primaire, est ainsi composée. En M1, elle est axée, en premier lieu, sur l'appropriation des fondamentaux en français, mathématiques, langues et cultures

[2] http://inspe.univ-lorraine.fr/master-meef/master-meef-1er-degre

européennes (LCE) notamment et, en deuxième lieu, sur la connaissance du système éducatif français, de l'École, son organisation et la communauté éducative ainsi que sur les missions, droits et obligation du métier d'enseignant, la construction de la transmission des valeurs. Enfin, et en troisième lieu, des heures de formation, bien moins nombreuses, sont dévolues à l'organisation de la classe, la régulation des activités pédagogiques, l'exercice de l'autorité, l'accueil du jeune enfant en maternelle ainsi qu'à la mise en œuvre et l'analyse des gestes professionnels du personnel enseignant. En M2, la formation académique est, en premier lieu, centrée sur la construction des apprentissages des élèves en français, mathématiques, LCE et éducation physique et sportive (EPS) notamment et sur la contribution à l'apprentissage de ces fondamentaux. Elle est, en deuxième lieu, axée sur le travail avec les familles et les acteurs de l'École, la mise en œuvre de la transmission des valeurs dans ses différentes dimensions ainsi que sur les politiques éducatives et l'action de l'enseignant. Enfin, et en troisième lieu, des heures de formation, moins nombreuses, portent sur l'approfondissement de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, le numérique et les pratiques de classe, l'exercice de l'évaluation et de la différenciation, la conception et l'analyse par l'enseignant de sa pratique en vue de son amélioration et de son évolution ainsi que sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. En M1 comme en M2, la question de la relation enseignant-élève n'est ainsi pas explicitement affichée. Si elle existe, nous pouvons donc penser que le temps de formation qui lui est dévolu ne peut être que minime.

Si 18 heures annuelles sont imposées au personnel enseignant au primaire au titre de la formation continue, aucune heure n'est exigée au secondaire excepté en cas de réforme ou d'axes nationaux à développer et décidés par le ministère de l'Éducation nationale. Le personnel enseignant peut se former par le biais des formations proposées, principalement, dans le plan académique de formation[3] (PAF, différent selon les académies), le réseau Canopé et la plateforme M@gistère (pour des formations en ligne), mais également des syndicats enseignants ou des structures privées. L'offre de formation est ainsi très variée. Toutefois, nous notons que, par exemple, dans le cadre du PAF de l'Académie de Nancy-Metz en 2021-2022, sur les 247 pages proposant environ 10 formations par page au bénéfice du personnel enseignant, seules 7 d'entre elles, d'une durée d'une à deux journées environ (en présence ou en classe virtuelle), portent plus ou moins explicitement sur la relation enseignant-élève. Dans les actions de formation communes aux personnels enseignants au primaire et au secondaire apparaît ainsi un axe de formation intitulé « Savoir gérer les relations et les conflits entre élèves ou avec les adultes ». Cet axe propose les formations suivantes, intitulées :

- Développer les compétences psychosociales des élèves (p. 198) ;
- Prévention du harcèlement (p. 234) ;
- Régulation de situations relationnelles complexes (p. 234) ;
- Créer un climat favorable aux apprentissages (p. 261) ;
- La pratique de l'éthique relationnelle (p. 261) ;
- Décoder les émotions, l'agressivité, faire face (p. 261) ;
- Favoriser les relations entre élèves ou avec les adultes pour un climat scolaire serein (p. 262).

En outre, et à l'attention spécifiquement du personnel enseignant (notamment au primaire) et des équipes d'établissement en éducation prioritaire, une formation, d'une durée d'une journée environ (en présentiel et en classe virtuelle) est proposée. Elle s'intitule Relation pédagogique et climat scolaire (p. 224 et 225, 399 et 401).

[3] Par exemple, dans l'Académie de Nancy-Metz, en 2021-2022, le PAF est un catalogue de formations thématiques de 480 pages : https://mifor.ac-nancy-metz.fr/wp-content/uploads/PAF-2021-2022-v27_08_2021.pdf

Les contenus de formations initiale et continue proposés au personnel enseignant sur la question de la relation enseignant-élève se révèlent donc bien peu nombreux, ne proposant aucune formation généralisée, et certainement éclairée scientifiquement, sur cette question. Par ailleurs, notre analyse documentaire (notamment du PAF) nous permet de constater que les intervenants dans ces formations relèvent très majoritairement de l'Éducation nationale et non du monde universitaire et scientifique. Nous soulignons donc l'absence d'une véritable formation, notamment initiale, et d'un vrai accompagnement du personnel enseignant, à l'échelle du pays, à la question de la relation enseignant-élève. Et c'est justement à cet endroit, selon nous, qu'il est fondamental de travailler, en France, pour participer à améliorer la relation enseignant-élève. La deuxième partie de ce texte présente donc des résultats de la recherche scientifique menée, à l'international, sur la question de la relation enseignant-élève. La troisième et dernière partie de ce texte propose des éléments pour l'élaboration d'une formation initiale et continue des enseignants à la relation enseignant-élève.

2. La relation enseignant-élève étudiée scientifiquement : quelques résultats d'importance

Comme nous l'écrivions au début de ce texte, porter intérêt, dans l'institution scolaire, aux relations et notamment à la relation enseignant-élève demande de s'intéresser à la dimension affective de la vie humaine dans cette institution. Nos travaux de recherche s'attachent justement à souligner les rôles d'importance que jouent l'affectivité – ou les affects positifs et ceux négatifs – et les relations dans l'expérience scolaire et le bien-être de l'élève à l'école. Notre étude de la place et du rôle de l'affectivité, dans un double éclairage psychologique et psychanalytique, dans la relation enseignant-élève (Espinosa, 2003) nous a permis d'avancer une signification et une tentative de caractérisation d'une relation enseignant-élève réussie (Espinosa, 2016). Cette dernière publication tente d'élaborer une synthèse des travaux de recherche menés, à l'international, sur l'affectivité dans la relation enseignant-élève. Appréhendant l'affectivité tel un iceberg, cette publication nous permet de définir l'affectivité de deux points de vue : psychologique – pour une meilleure compréhension de la partie haute et émergée de cet iceberg – et psychanalytique – pour l'intelligibilité d'éléments de sa partie basse et immergée.

Du point de vue psychologique, deux groupes de travaux de recherche participant à définir l'affectivité peuvent être identifiés. Si, dans le premier groupe, Martin et Briggs (1986) sont à l'origine de l'élaboration d'une caractérisation du domaine affectif, définissant l'affectivité – ou le domaine affectif – au moyen de cinq composantes : la motivation ou l'engagement, la confiance en soi ou le concept de soi, l'attitude qui est à rapprocher des croyances (conceptions et convictions, incluant leurs aspects cognitifs et sociaux), l'attribution ou les croyances attributionnelles de contrôle (internes, externes, contrôlabilité, stabilité) et les émotions. Le second groupe de travaux de recherche participant à définir l'affectivité étudie la relation affective enseignant-élève (Fortin et al., 2011) et montre, pour les élèves notamment, le bénéfice d'une telle relation, autant à l'école (réussite, persévérance et comportement scolaires, par exemple) qu'en dehors (baisse des phénomènes de dépression, anxiété ou délinquance par exemple) (Virat, 2014). Ces travaux considèrent la relation enseignant-élève comme une relation multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions. La dimension affective n'est qu'une dimension de la relation enseignant-élève et « caractérise l'aspect de la relation qui met en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie » (op. cit., p. 60). Dans cette perspective, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Elle est une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses

véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (notamment Myers et Pianta, 2008). Virat (2014) évoque, par ailleurs, les notions de *care*, d'empathie et d'amour compassionnel. Pour l'auteur, « l'amour compassionnel est une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie » (p. 49). La richesse du vocabulaire employé dans ce second groupe de travaux de recherche permet alors un autre éclairage psychologique de la dimension affective de la relation enseignant-élève – relative cette fois aux notions de confiance, intimité, proximité, communication, partage, affects positifs, soutien émotionnel, chaleur émotionnelle, acceptation, *care*, empathie, amour compassionnel – et une prise de conscience encore accrue de la complexité de l'affectivité et de sa définition. Toutefois, il existe une controverse sur la dimension affective de la relation enseignant-élève (Virat, 2016). En effet, « la relation et en particulier sa dimension affective asymétrique, fondée sur la sensibilité de l'enseignant et sa capacité à répondre aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective (Pianta, 1998) a aussi ses détracteurs » (Virat, 2016, p. 406). En France, ce sont les auteurs d'influence psychanalytique qui ont « émis » les « plus vives critiques » (op. cit., p. 406), tels que Baïetto (1982) « dénon[çant] « le désir d'avoir prise sur l'autre » qui se cache derrière la relation affective » (Virat, 2016, p. 406). A l'international, Riley (2013)

> rappelle que la relation affective enseignant-élève est de nature à fournir une expérience émotionnelle corrective à des enseignants carencés. Cette idée [...] peut sembler inquiétante. Pourtant, l'affection de l'enseignant carencé peut aussi viser à épargner aux élèves cette carence à laquelle il est sensible. Par conséquent, la critique n'est pas si évidente (Virat, 2016, p. 406).

Nous reprenons à notre compte cet argument de Virat (2016), Riley (2013) soulignant lui-même d'ailleurs que si l'enseignement attire des individus carencés, leur formation initiale et continue devrait en tenir compte. En outre, en France, au moins une autre critique, tout aussi vive, émane d'un débat ancien, mais qui perdure notamment au sein de l'institution scolaire, à propos du rôle, d'instruction ou d'éducation, du personnel enseignant. Nous évoquions déjà ce débat dans le point 1 de ce texte, à l'appui notamment de Jellab et al. (2018). Enfin, à l'instar de Virat (2016), nous soulignons la discrétion des textes officiels français sur la question de la dimension affective de la relation enseignant-élève :

> Ce silence est étonnant dans la mesure où s'accumulent, depuis plusieurs décennies, les études de psychologie de l'éducation portant sur la [relation enseignant-élève] [...] et notamment sur sa dimension affective. En effet, depuis bientôt 25 ans et dans le sillage des travaux de Pianta et de ses collaborateurs, un champ de recherche s'est constitué autour de la dimension affective de la [relation enseignant-élève] qui ne s'est malheureusement pas encore fait une place dans le cursus de formation des enseignants en France (p. 407-408).

Au-delà de cette controverse et de la question de la formation enseignante en France – formation que nous abordons dans le point suivant de ce texte –, également, la psychanalyse peut rendre lisibles certaines des composantes importantes bien que sous-jacentes de la relation enseignant-élève et du rapport à l'enseignant de l'élève. Nous choisissons toutefois, dans ce texte, de seulement ébaucher ce que la psychanalyse est susceptible d'éclairer de ces relation et rapport. A l'instar de Cifali et Moll (1985), nous pensons que refuser de prendre en considération l'inconscient dans les actes d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ces derniers. Trois éléments relevant de l'inconscient peuvent définir l'affectivité d'un point de vue psychanalytique : l'effet d'attente ou effet Pygmalion qui décrit l'incidence de l'attente de l'enseignant sur les performances scolaires de l'élève (Rosenthal et Jacobson, 1971) ; les désirs d'enseigner (de l'enseignant) et de savoir (de l'élève) (notamment Aulagnier-Spairani, 2009 ; Baëtto, 1982 ; Beillerot, 1995 ; Filloux, 1987 ; Kaës, 1973 ; Mijolla-Mellor, 2009) ; les processus transférentiels et contre-transférentiels, consistant en la transposition masquée et involontaire de désirs inconscients passés sur des objets actuels (Cifali,

1994/2005 ; Filloux, 1989 ; Hameline, 1971). Notre étude de ces trois éléments inconscients susceptibles d'intervenir dans la relation enseignant-élève (Espinosa, 2016) nous permet de souligner qu' « un certain recul réflexif » (Hameline, 1971, p. 31) permettrait au personnel enseignant de ne pas se laisser piéger par les méandres de ces éléments. Ce recul réflexif peut s'opérer si l'enseignant prend le temps de réfléchir, d'échanger sur sa pratique. Il peut alors permettre à l'enseignant de rester dans une relation bienveillante avec l'élève, sans se laisser malmener ou agiter par des éléments inconscients intervenant dans la relation. Ce recul réflexif peut être construit dans le cadre de la formation initiale du personnel enseignant. Il peut ensuite être entretenu dans le cadre de la formation continue ainsi qu'au sein de chaque établissement scolaire d'exercice par le biais, par exemple et notamment, de l'instauration d'échanges (de paroles) entre les personnels de l'établissement. Nous reviendrons sur cela dans le point 3 de ce texte.

Les différentes composantes pointées dans la définition de l'affectivité des points de vue psychologique et psychanalytique sont ainsi susceptibles de teinter diversement les modalités du rapport à l'enseignant de l'élève, sa disposition et son appétit pour apprendre, et partant, son expérience scolaire. Ces définitions de l'affectivité dans la relation enseignant-élève mettent donc en exergue des dimensions sur lesquelles il est possible de travailler si l'on envisage une évolution du rapport à l'enseignant de l'élève et, ainsi, de ses expériences d'apprentissage et scolaire. En outre, il apparaît alors envisageable d'énoncer des caractéristiques d'une relation enseignant-élève réussie (Espinosa, 2016), entendue dans la perspective d'une relation positive et de qualité. Ces caractéristiques seraient : une relation de confiance et de respect mutuels entre l'enseignant et l'élève ; un élève engagé dans les activités d'apprentissage, animé par une absence d'inhibitions intellectuelles (il ose), un élève ouvert et non défensif ; un enseignant bienveillant, ouvert, animé d'un élan constructif vers l'activité d'apprentissage de l'élève et l'élève lui-même. Une telle relation installerait l'enseignant et l'élève dans une relation et des expériences professionnelle et scolaire constructives plaçant l'élève dans une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages scolaires. Les développements ci-avant permettent donc de dessiner les contours d'une relation enseignant-élève de qualité, dont l'une de ses conditions et caractéristiques peut être, en effet, la bienveillance. Ainsi, comme le soulignent Rousseau, Prud'homme, Myre-Bisaillon et Ouellet (2012), une telle relation « est favorisée par des échanges constructifs relationnels » se traduisant

> par des encouragements et de l'intérêt manifestés à [la personne de l'élève] (qui ils sont et non uniquement ce qu'ils ne sont pas). Cette relation contribue à une plus grande appréciation de l'école, à une meilleure perception de soi et à une plus grande assiduité scolaire (p. 11).

Rousseau et al. (2012) considèrent donc que la qualité de la relation enseignant-élève apparaît comme un « élément clé » (p. 11) de l'expérience scolaire de l'élève, « au centre du processus d'apprentissage, et ce, tout particulièrement avec les jeunes ayant des difficultés scolaires » (p. 12). Enfin, notons que cette exigence de qualité dans la relation enseignant-élève ne concerne pas uniquement l'élève scolarisé au primaire et au secondaire. Une telle exigence apparaît également pour des élèves plus âgés, jeunes adultes (16-20 ans) et adultes (20 ans et plus) en formation, lorsqu'ils évoquent leur rapport à l'enseignant (Espinosa, 2020a).

Nous venons ainsi de présenter, dans le point 2 de ce texte, nombre de résultats d'intérêt issus de la recherche scientifique menée, à l'international, sur la question de la relation enseignant-élève. Nous pensons qu'il serait judicieux que le système éducatif français en prenne connaissance afin, notamment, d'élaborer une formation, initiale et continue, du personnel enseignant sur cette relation, tant au bénéfice des élèves que des enseignants eux-mêmes.

3. De l'intégration de la question de la relation enseignant-élève dans la formation enseignante

Une telle intégration peut être réalisée au moyen de deux balises susceptibles d'être appréhendées comme deux grands axes d'un guide d'une ingénierie de formation, initiale et continue, plus large et aboutie.

3.1. Balise 1 : la diffusion des savoirs issus de la recherche scientifique auprès du personnel enseignant

Cette première balise consiste à porter à la connaissance du personnel enseignant l'état d'avancée des savoirs issus de la recherche scientifique, à l'international, sur la relation enseignant-élève, le rôle de cette relation dans l'apprentissage de l'élève à l'école comme dans l'expérience et le bien-être de l'élève et de l'enseignant à l'école.

Parmi l'ensemble de ces savoirs issus de la recherche, les enseignants pourraient être éclairés, d'une part, sur l'importance de cette relation et des bénéfices qu'elle peut apporter à l'élève dans son apprentissage, son expérience scolaire et son bien-être comme à l'enseignant dans sa pratique professionnelle et, d'autre part, sur les modalités d'une relation enseignant-élève de qualité. Également, les enseignants pourraient être formés sur la notion d'affectivité présente au cœur de cette relation, teintant et influençant l'élève – mais également l'enseignant lui-même – dans ses attitudes et comportements au sein de cette relation. Enfin, il serait grandement formateur de présenter au personnel enseignant les notions de bienveillance, comme d'empathie, voire de compassion et de sympathie (Zanna et Jarry, 2018), afin de les éclairer sur ces notions. Par ailleurs, pourrait être également porté à la connaissance des enseignants ce qui se fait dans d'autres milieux reconnaissant l'importance de la relation enseignant-élève tels que, par exemple, les cursus universitaires des programmes de formation à l'enseignement d'autres pays. L'ensemble de ces éléments pourraient être ainsi envisagés comme un accompagnement des enseignants, en formation initiale et continue, sur la question relationnelle, dans leur préparation puis leur entrée dans le métier ainsi que dans la poursuite de leur activité professionnelle, eu égard aux textes officiels de l'Éducation nationale que nous avons mentionnés ci-avant, utilisant notamment la notion de bienveillance.

3.2. Balise 2 : la formation à une pratique de l'observation, de la réflexion et de l'adaptation

Il s'agit également de former les enseignants à une « pratique de l'observation » et à une « pratique de la réflexion », susceptibles de permettre à chaque enseignant de construire et d'entretenir « un certain recul réflexif » (Hameline, 1971, p. 31) sur ses pratiques didactique et pédagogique. Notre seconde balise consiste alors en l'organisation de séances d'atelier d'analyse des pratiques professionnelles (AAPP ; Frisch et Paragot, 2020), à l'appui de récits d'enseignants, mais également d'enregistrements vidéo de séquences d'école et de classe, afin de former ces acteurs à une pratique de l'observation (Espinosa, 2020b ; Gaudin et Chaliès, 2012), de la réflexion et de l'adaptation. Au moyen de la vidéo, il s'agit de former l'enseignant à l'observation fine de situations d'école et de classe, au service de ses pratiques éducative, pédagogique et didactique. La vidéo permet ainsi d'apprendre à l'enseignant à observer, dans le but d'augmenter la pertinence dans son analyse des situations observées pour une plus grande adaptation de sa part « aux évènements de la classe » (Gaudin et Chaliès, 2012, p. 121), de l'école. Former l'enseignant à cette compétence d'observation lui permettrait également d'intégrer, dans ses pratiques professionnelles quotidiennes, une attention particulière aux questions de la relation enseignant-élève et de l'affectivité dans cette relation. L'acuité d'observation que l'enseignant pourrait acquérir en formation participerait ainsi au développement de l'adoption de sa part de pratiques professionnelles plus pertinentes, donc certainement plus attentives, au quotidien. En outre, la participation de la personne enseignante à des séances d'AAPP lui offrirait, par la prise de parole – la

verbalisation – que ces séances permettent, de rendre son monde professionnel plus vivable, plus compréhensible, plus accessible et le recul réflexif évoqué précédemment dans ce texte, en professionnalisant, à petit bruit, celle ou celui qui ose dire. De telles prises de parole en présence d'un groupe restreint de professionnels permettrait également un partage d'expériences et la constitution d'une solidarité particulière entre les membres du groupe d'AAPP, un cadre sécurisant posé par la personne animant l'atelier rendrait en effet possible des prises de parole sans réticence et des réactions sans jugement.

Ces deux balises pourraient donc constituer le socle d'une formation à une question évoquée dans les textes officiels de l'Éducation nationale (MENESR, 2015a, 2015b, 2018a, 2018c, 2019, 2021) et absente de la formation, initiale et continue, des enseignants : celle de la relation enseignant-élève. Cette formation ainsi proposée pourrait alors permettre aux enseignants de tendre vers un mieux-être dans leur exercice professionnel et de mettre en place, dans leurs école et classe, des actions pertinentes au service d'une relation enseignant-élève de qualité, pour l'élève comme pour l'enseignant. En effet, porter à la connaissance du personnel enseignant les avancées de la recherche scientifique sur la relation enseignant-élève et son rôle dans l'apprentissage de l'élève à l'école comme dans l'expérience et le bien-être de l'élève et de l'enseignant à l'école, former ces acteurs à des pratiques de l'observation, de la réflexion et de l'adaptation, les former également à la bienveillance – comme à l'empathie voire à la compassion et à la sympathie d'ailleurs –, seraient des voies d'accès au développement des compétences socio-émotionnelles de ces acteurs, compétences enseignantes au service, en outre, du bien-être et des apprentissages de l'élève (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018).

CONCLUSION

L'ambition de ce texte était d'étudier la place de la relation enseignant-élève dans le système éducatif français en vue de présenter ensuite des pistes visant à améliorer cette relation via la formation, initiale et continue, des enseignants. Nous avons ainsi présenté les contenus des textes officiels de l'Éducation nationale française quant à cette relation et constaté qu'elle y était seulement évoquée. Puis, nous avons souligné l'absence d'accompagnement et de formation des enseignants, notamment en Inspé, quant à cette relation. Ensuite, nous avons présenté des résultats majeurs issus de la recherche scientifique menée, à l'international, sur la relation enseignant-élève, soulignant l'importance de cette relation et des bénéfices qu'elle est susceptible d'apporter à la fois à l'élève – dans son apprentissage, son expérience scolaire et son bien-être – et à l'enseignant – dans sa pratique professionnelle. Enfin, nous avons proposé deux balises pour l'élaboration d'une formation, initiale et continue, des enseignants à la relation enseignant-élève : la diffusion des savoirs issus de la recherche scientifique auprès du personnel enseignant ; la formation à une pratique de l'observation et de l'adaptation au sein de la mise en place de séances d'atelier d'analyse des pratiques professionnelles (AAPP).

Ainsi, d'une part, le système éducatif français pourrait préciser et développer ses textes officiels de l'Éducation nationale sur le sujet de la relation enseignant-élève en définissant, par exemple, au moins les substantifs utilisés, de façon récurrente, pour qualifier cette relation, tels que celui de *bienveillance* et ses dérivés (*bienveillant-e-s*). D'autre part, une formation, initiale et continue, du personnel enseignant quant à la relation enseignant-élève pourrait être élaborée et mise en place pour participer à améliorer, en France, la relation enseignant-élève.

Enfin, nous formulons une remarque, en soulignant la nécessité de plus en plus prégnante que la recherche scientifique, la formation et les pratiques professionnelles enseignantes se nourrissent mutuellement par une articulation fine et pertinente. Au cœur de cette articulation se positionne le personnel enseignant,

pour qui ces formations et la recherche scientifique devraient permettre l'acquisition de pratiques professionnelles éclairées, aidantes et constructives afin de tendre vers un exercice professionnel plus aisé et apaisé.

Nous espérons que ce texte a permis au moins d'entrevoir l'intérêt et l'avantage, pour les enfants eux-mêmes comme pour leurs enseignants (mais également pour leurs parents et la société dans son ensemble), de dépasser les considérations historiques et inquiétudes françaises quant à l'intégration de la dimension affective (et subjective) de la vie humaine – et ainsi, par exemple, des idées de relations en général, de relation enseignant-élève en particulier, de bien-être ou de bienveillance – dans l'institution scolaire (collective) afin de favoriser l'apprentissage, et ainsi, la réussite (à l'école) de l'enfant et de l'adolescent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aulagnier-Spairani, P. (2009). Le « désir de savoir » dans son rapport à la transgression. Dans J. Bouhsira, S. Dreyfus-Asséo, M.-C. Durieux et C. Janin (dir.), *Transgression* (p. 31-48). Presses Universitaires de France.

Bacro, F. (dir.) (2013). *La qualité de vie. Approches psychologiques*. Presses Universitaires de Rennes.

Baïetto, M.C. (1982). *Le désir d'enseigner*. ESF Editeur.

Beillerot, J. (1995). Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. *Educations*, *1*, 28-33.

Bélanger, J. et Royer, F. (2018). Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer. *Questions Vives*, *29*, 1-17. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3493

Cifali, M. (1994/2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (5e éd.). Presses Universitaires de France.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France.

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, *26*, 143-154. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220/document

Espinosa, G. (2020a). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans E. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.

Espinosa, G. (2020b). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, *41*, 20-30. https://doi.org/10.4000/ree.529

Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, *87*, 59-75. https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1421.pdf

Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, *81*, 69-102. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF081_7.pdf

Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'année sociologique*, *64*, 421-444. https://doi.org/10.3917/anso.142.0421

Frisch, M. et Paragot, J.-M. (2020). Professionnalisation des infirmiers et infirmières scolaires avec un dispositif d'atelier d'analyse des pratiques professionnelles (AAPP) et dans des formes de rapports aux savoirs. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2(3), 111-127. https://doi.org/10.3917/nrea.003.0111

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, *178*, 115-130. https://doi.org/10.4000/rfp.3590

Giron, C. (2018). Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français. *Sciences et bonheur*. https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/17/celine-giron-pour-des-enseignants-bienveillants-etude-critique-de-lentree-de-la-notion-de-bienveillance-dans-le-champ-scolaire-francais/

Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes*. Paris : Gauthier-Villars.

Jellab, A. et Marsollier, C. (dir.) (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Berger-Levrault.

Kaës, R. (1973). Quatre études sur le fantasmatique de la formation et le désir de former. Dans R. Kaës, D. Anzieu, L.-V. Thomas, N. Le Guerinel et J. Filloux, *Fantasme et formation* (p. 1-71). Dunod.

Lapeyronnie, D. (2014). *Pour une école innovante. Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014*. https://www.education.gouv.fr/pour-une-ecole-innovante-synthese-des-travaux-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-5861

Lézé, S. (2017). The French School Climate Policy: Wellbeing as a Collective Outcome. Dans H. O'Neill (Ed.). *Wellbeing in Our Schools: International Perspectives. CIDREE Yearbook 2017* (pp. 62-73). Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. https://gimb.public.lu/dam-assets/publications/2017/Projet-pilote-Clever-move.pdf

Martin, B.L. et Briggs, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. Educational Technology Publications.

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

Mijolla-Mellor, S. de (2009). *Le choix de la sublimation*. Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2014). *Guide « Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée »*. Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) / Délégation ministérielle prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire (DMPLVMS) / Réseau Canopé. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/article/le-guide-agir-sur-le-climat-scolaire-au-college-et-eu-lycee-en-ligne.html

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2013a). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2013b). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2015a). *Programme de l'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2018a). *Annexe 1 - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2018b). *Annexe 2 - Cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2018c). *Annexe 3 - Cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2019). *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*. Document synthèse du 29 mai 2019. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/34/6/2019_reco_pedago_primaire_bdef_1173346.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2021). *Annexe – Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021. https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2022). *Code de l'éducation*, version en vigueur au 6 avril 2022. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2022-04-06/

Myers, S.S. et Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600-608. https://doi.org/10.1080/15374410802148160

Noddings, N. (2015). *The Challenge to Care in Schools* (2e éd.). Teachers College Press.

Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, *40*. http://edso.revues.org/1504

Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Presses Universitaires de Nancy – Editions Universitaires de Lorraine.

Riley, Ph. (2013). Attachment theory, teacher motivation and pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, *31*(2), 112-129. https://doi.org/10.1080/02643944.2013.774043

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.

Rousseau, N., Prud'homme, L., Myre-Bisaillon, J. et Ouellet, S. (2012). Pourquoi changer ? Plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.

Saillot, E. et Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques. Editorial. *Questions Vives*, *29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3001

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, Ph. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, *29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université Paul Valéry – Montpellier 3, Montpellier, France]. HAL. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, *45*(2), 405-430. https://doi.org/10.7202/1039055ar

Wentzel, K.R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy (dir.), *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (p. 19-36). Sense Publishers.

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