



Penser et panser le rapport au travail enseignant : résistances créatives et bienveillance éducative face à l'école de la défiance

Thinking and healing teachers' relationship to work: Creative resistances and educational benevolence in the face of the school of distrust

Solange **Ciavaldini Cartaut**
Université Côte d'Azur (France)

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.977>

Résumé

En France, la profession enseignante est fragilisée par l'intensification du travail et la défiance institutionnelle. Cette recherche analyse comment la bienveillance éducative peut devenir un levier de santé et de confiance pour réinventer un rapport au travail porteur de sens. Ancrée dans une clinique de l'activité et une philosophie du « panser », elle s'appuie sur une étude de cas menée dans un établissement du secondaire engagé sur le bien-être scolaire. L'analyse qualitative montre que les résistances créatives orientées vers une école de la confiance et un leadership bienveillant favorisent l'accomplissement professionnel. Des pistes pour la formation continue des enseignant·es sont esquissées.

Mots-clés

Bienveillance éducative; rapport au travail enseignant; résistances créatives; clinique de l'activité; confiance institutionnelle

Abstract

In France, the teaching profession has been affected by rising workloads and a climate of institutional mistrust. This study analyzes how educational benevolence can promote health and confidence and help rebuild a meaningful relationship with work. Taking a clinical approach to activity and a philosophy of 'healing', the study is based on a case study conducted in a secondary school committed to promoting school wellbeing. Qualitative analysis shows that creative resistance oriented towards a culture of trust and benevolent leadership promotes professional achievement. Ideas for continuing teacher education are also outlined.

Keywords

Educational benevolence, relationship to teaching work, creative resistance, activity clinic, institutional trust.

Introduction et problématique

Les recherches en sciences de l'éducation et en psychologie du travail montrent une intensification du travail enseignant, une perte de sens et une érosion du pouvoir d'agir, liées à la multiplication des réformes ministérielles descendantes et à la standardisation du pilotage du système éducatif (Chalmel, 2018; Debarbieux et Moignard, 2022; Garcia, 2023). La dégradation progressive de la santé mentale des enseignant·es en France constitue un phénomène préoccupant, affectant durablement le bien-être individuel, la qualité de l'enseignement et la pérennité dans le métier (Lantheaume, 2008; Hérou et Lantheaume, 2008; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008; Lindqvist et al., 2014; Maranda et al., 2013). Des études récentes soulignent l'impact croissant des défis professionnels sur la santé des enseignant·es en matière d'attractivité du métier, de pénibilité perçue, stress et épuisement professionnel (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017; Maranda et al., 2013).

L'expression « école de la défiance » a récemment émergé dans un rapport de recherche français (Debarbieux et Moignard, 2022), basé sur une enquête nationale portant sur le climat scolaire dans les établissements du secondaire (collèges et lycées). Ce rapport met en lumière une « école à bout de souffle » et une violence psychologique suscitée par des réformes « autoritaires » du système éducatif mises en œuvre entre 2019 et 2022. Selon ces auteurs, ces réformes institutionnelles et politiques alimentent une spirale de défiance et une perception de déclassement chez les enseignant·es, c'est-à-dire leur donnant l'impression d'être des exécutant·es sous contrôle plutôt que des pédagogues responsables (Lantheaume et Hérou, 2008).

Sur le plan du contexte, la loi n° 2019-791, dite «loi Blanquer», intitulée *Pour une école de la confiance*, s'est présentée comme un instrument de refondation du système éducatif, visant à restaurer la confiance envers l'institution scolaire et à renforcer le pacte républicain (Blanquer, 2018). Toutefois, cette ambition s'est déployée dans un paysage traversé par des tensions profondes : montée des inégalités scolaires, crispations autour de la laïcité, centralisation accrue et réduction des marges d'autonomie professionnelle. Sous couvert d'un retour aux apprentissages fondamentaux et d'un pilotage «scientifique» du système éducatif fondé sur les pratiques probantes, la réforme associée à cette loi a introduit des dispositifs de contrôle — suppression du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et création à la place d'un Conseil d'évaluation dépendant du ministère, recentrage de la formation initiale des enseignants — qui traduisent une conception technocratique de la gouvernance éducative (Dubet, 2017; Laval et Vergne, 2021).

Ces constats révèlent un paradoxe central : promouvoir la confiance tout en renforçant des logiques de défiance et de contrôle. Pour François Dubet (2017), cette politique s'inscrit dans une «nouvelle idéologie scolaire» qui valorise le mérite individuel et la performance, au détriment des dynamiques collectives et de la justice sociale. Marie Duru-Bellat (2002) montre pour sa part que les réformes néolibérales renforcent les inégalités sociales, car elles reposent sur des dispositifs uniformes qui ignorent les contextes locaux et les ressources différenciées des professionnels de l'éducation. Laval et Vergne (2021) dénoncent, quant à eux, un technocratisme scientiste et autoritaire, qui affaiblit la dimension démocratique de l'école en réduisant les enseignant·es à des exécutants d'indicateurs de performances scolaires (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015, 2019). Cette tension entre discours de confiance d'une part et pratiques de défiance d'autre part est aussi idéologique : Ibos et Fassin (2023) soulignent que la rhétorique de la confiance peut devenir un instrument politique de légitimation, masquant une visée de contrôle et d'alignement des pratiques éducatives sur des modèles gestionnaires.

Devant cette loi et cette réforme qui ont été conçues aussi comme des instruments de légitimation politique d'un projet éducatif centralisé, les enseignant·es développent diverses formes de résistance : protestations collectives, adaptations discrètes, innovations locales. Ces résistances peuvent se comprendre, selon Ball et Olmedo (2013), comme des formes de «souci de soi», dans lesquelles les professionnels cherchent à préserver leur intégrité et leur sens du métier au sein d'un système contraignant. Zembylas (2021) ajoute que ces résistances affectives et quotidiennes nourrissent des pédagogies critiques, souvent innovantes, qui visent à subvertir les effets du néolibéralisme scolaire. Pour Huddleston et al. (2025), elles traduisent «une résistance principielle» : une manière d'agir par fidélité à des valeurs éducatives — inclusion, justice, autonomie — plutôt que par simple opposition.

Ainsi, les résistances ne se limitent pas à l'opposition, mais englobent l'innovation, la créativité et la réinvention de pratiques émancipatrices. Dans certains contextes, elles s'incarnent dans des dispositifs centrés sur le bien-être scolaire, qui reconnaissent la réciprocité entre bien-être des enseignant·es et engagement scolaire des élèves (Dupuis et al., 2019; Farnier et al., 2021; Marsollier, 2017). Ces innovations — pédagogies collaboratives, leaderships partagés, projets de bienveillance éducative — fonctionnent comme des espaces de recomposition de la confiance, où se reconstruisent le sens du travail et le pouvoir d'agir collectif. En effet, quelques travaux récents montrent que la confiance, notamment entre les enseignant·es et les élèves, agit comme un modérateur essentiel entre les

structures organisationnelles et les pratiques pédagogiques : elle favorise l'engagement, la coopération et l'innovation (Kılınç et al., 2024; Polatcan et al., 2024).

Par ailleurs, Cornu (2003, 2009, 2016) rappelle que la confiance est une relation dialogique fondée sur la réciprocité et la reconnaissance de la vulnérabilité. Quant à Hunyadi (2019), l'auteur l'inscrit dans une éthique de la relation, condition d'un vivre-ensemble juste dans des institutions fragilisées. Enfin, lorsqu'elle est soutenue par un leadership participatif des directions des établissements scolaires et une culture du soutien mutuel, la confiance devient une ressource organisationnelle et un levier de santé psychique (Kılınç et al., 2024).

De même, le concept de « panser » le rapport au travail, issu de la clinique de l'activité (Clot, 2004, 2008, 2021) et prolongé par la philosophie de Stiegler (2010), nous semble pouvoir éclairer la manière dont les enseignant·es réélaborent le sens de leur activité pour transformer les tensions et les pénibilités du travail (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017) en occasions de rebond professionnel. « Panser » ne désigne pas seulement le soin psychique, mais un processus de subjectivation collective, où les professionnels reprennent la main sur les normes de leur métier et réinventent leurs pratiques dans un horizon de confiance et de reconnaissance.

Dans cet article, nous considérons que les pratiques innovantes centrées sur la bienveillance éducative orientée vers le bien-être scolaire et la coopération peuvent être lues comme des résistances créatrices dans le contexte paradoxal d'une « école de la confiance » : elles permettent de transformer la défiance institutionnelle en occasion d'émancipation personnelle et d'accomplissement professionnel. L'originalité de notre recherche est que peu d'études du domaine portent sur les pratiques de résistance constructive et de reconstruction de la confiance. Nous proposons d'interroger ce paradoxe d'une « école de la confiance » portée par des politiques de défiance, et d'explorer la manière dont les enseignant·es réinventent localement un rapport au travail porteur de sens, de reconnaissance et de santé. Les questions de recherche suivantes seront abordées :

Comment certains enseignant·es parviennent-ils/elles à « penser » et à « panser » leur rapport au travail pour reconstruire un climat de confiance et de bien-être avec leurs pairs et leurs élèves dans un système éducatif traversé par la défiance ?

En quoi les pratiques d'innovation et de collaboration, centrées sur la bienveillance éducative orientée vers le bien-être scolaire, peuvent-elles constituer des formes de résistance créative pour renforcer l'accomplissement professionnel des enseignant·es et préserver leur santé mentale ou psychique (Sauvezon et al., 2019) ?

Pour répondre à cette problématique, cette recherche s'ancre dans un cadre théorique pluriel. Il articule des présupposés issus d'une clinique de l'activité (Clot, 2004, 2008, 2021), et ceux issus d'un programme de recherche « orienté activité » sur le travail et la santé des enseignant·e·s (Ciavaldini-Cartaut, 2021). Il s'agit de comprendre les dynamiques subjectives et collectives de transformation du rapport au travail que nous qualifions de processus consistant à « panser » le travail enseignant et le sens de la relation pédagogique. D'autres présupposés sont empruntés à une philosophie de la confiance (Cornu, 2003, 2009, 2016; Hunyadi, 2019) et au modèle de la bienveillance éducative (Réto, 2017, 2019; Loton, 2020; Loton-Bidal, 2023) pour éclairer les conditions relationnelles et institutionnelles d'un vivre-ensemble à l'école porteur d'accomplissement professionnel.

La visée de cet article est de proposer des pistes pour de nouvelles recherches aspirant à explorer une école véritablement «de la confiance» qui soit fondée sur la reconnaissance mutuelle et la qualité du vivre et travailler ensemble.

Cadre théorique

« Penser » la bienveillance éducative et pédagogique entre pouvoir et ouverture

Dans un contexte marqué par l'approche néolibérale de l'éducation, la «loi Blanquer» *Pour une école de la confiance* confère une place inédite au bien-être scolaire, associé à une exigence de bienveillance éducative (Réto, 2017, 2019). Cette orientation ambitieuse engage les enseignant·es à repenser la qualité de vie à l'école (Rasclé et Bergugnat, 2016) et à soutenir la transmission des savoirs fondamentaux par le développement de compétences psychosociales ou émotionnelles (Visioli, 2022) qui permettent de faire évoluer les relations pédagogiques et interpersonnelles (Loton, 2020). Cette orientation invite l'adoption d'une posture professionnelle faite d'attention, d'empathie et de discipline positive (Robbes, 2015), conciliant bienveillance et autorité éducative.

L'autorité, selon Prairat (2015), ne se réduit pas à la contrainte : elle autorise à expérimenter, se tromper et grandir, tout en exigeant un équilibre entre retenue éducative et chaleur relationnelle. L'acte éducatif devient ainsi un espace de coconstruction, où la bienveillance s'incarne dans la reconnaissance mutuelle plutôt que dans une posture paternaliste. Réto (2017, 2019) distingue quatre dimensions de la bienveillance éducative et pédagogique : intentionnelle (vouloir le bien), interactionnelle (ajustement relationnel), affective (prise en compte des émotions) et attentionnelle (disponibilité à autrui). Les composantes des dimensions interactionnelle et affective rejoignent les apports de Shankland et collaborateurs (2018) sur les compétences émotionnelles. Cependant, la mise en œuvre de cette bienveillance se heurte à une tension entre pouvoir et ouverture (Bélangier et Réto, 2018; Roelens, 2021), c'est-à-dire entre le contrôle éducatif et le respect de l'autonomie des élèves.

C'est dans cette tension que s'inscrit la réflexion philosophique de Laurence Cornu, qui propose une éthique de la confiance pour dépasser le dilemme entre autorité et liberté. Pour l'auteure (2003), la confiance est un acte relationnel fondateur, un pari sur l'autre impliquant la reconnaissance de sa liberté et la renonciation au contrôle. Elle est risque consenti et réciprocité fragile, expérience de liberté partagée et condition d'un agir éducatif authentique. Ainsi, la bienveillance véritable ne consiste pas à vouloir le bien à la place d'autrui, mais à l'autoriser à devenir, selon une logique proche de l'« autorité qui autorise » (Prairat, 2015). Bélangier et Réto (2018) montrent par ailleurs que la relation éducative oscille entre « vouloir pour » et « pouvoir sur autrui ». Pour Cornu, la confiance constitue également une médiation éthique : elle transforme le rapport d'asymétrie en relation dialogique, où la vulnérabilité partagée devient un principe de lien. En ce sens, la confiance agit comme un principe de normativité (Cornu, 2009) : elle oriente l'action éducative non vers la normalisation, mais vers l'invention de pratiques ajustées, critiques et inventives. Cette perspective, inspirée de Canguilhem, confère à la bienveillance une portée créatrice et émancipatrice. Dans cette continuité, Cornu (2016) appelle à une culture pratique de la confiance, une utopie concrète fondée sur la coopération, la transparence et la responsabilité mutuelle. Cette culture valorise des formes horizontales d'autorité, où l'éducateur accompagne la croissance de l'autonomie plutôt qu'il ne l'impose. Elle inscrit la bienveillance dans

une éthique dialogique et réflexive, à la fois affective et politique, ajustée à l'incertitude des situations éducatives.

Ainsi, penser la bienveillance à la lumière des travaux de Prairat et Cornu conduit à une conception intégrative : l'autorité comme autorisation à grandir (Prairat, 2015), la confiance comme pari sur la liberté d'autrui (Cornu, 2003), et la bienveillance comme éthique de la relation (Cornu, 2009, 2016; Bélanger et Réto, 2018).

Ce triptyque permet de dépasser la tension entre pouvoir et ouverture : l'éducateur n'impose pas le bien, il le propose dans la relation, reconnaissant l'élève comme sujet capable. C'est dans cette dynamique qu'émerge une spirale vertueuse de confiance, soutenue par des espaces de dialogue, de médiation et de coopération (Loton, 2020; Loton-Bidal, 2023), fondement d'une école du « prendre soin de soi et des autres », de la réciprocité et de l'émancipation.

« Panser » le rapport au travail dans une école de la défiance

L'une des caractéristiques de l'approche clinique de l'activité est de ne pas appréhender la santé au travail par un inventaire des risques psychosociaux, mais par l'analyse du rapport singulier que le sujet entretient avec son activité (Clot, 2004). Celle-ci se déploie dans un jeu permanent d'arbitrages, de régulations et de compromis face à des contradictions externes (prescriptions, contraintes institutionnelles) et internes (valeurs, désirs, sens du travail). Le travail est simultanément source de développement et facteur potentiel de détérioration des composantes de la santé (Clot, 2008, 2021). Le processus de santé se construit ainsi dans une dynamique dialectique : l'activité peut être à la fois cause de souffrance et ressource de transformation (Ciavaldini-Cartaut, 2021). Lorsque les fonctions psychologique et sociale du travail (Clot, 2021) ne remplissent plus leur rôle de médiation, l'activité devient un espace d'empêchement. Comme le soulignent Van Belleghem et collaborateurs en se rapportant aux travaux de Clot (2013, p.52), « ce n'est pas la présence de difficultés qui fait le risque, mais les entraves à y faire face ; c'est l'empêchement qui fait le risque, c'est le développement qui en protège ».

Dans cette perspective, la philosophie de Stiegler (2010) apporte un éclairage essentiel : il ne s'agit pas seulement de « penser » le travail, mais de le « panser », c'est-à-dire de prendre soin de ce qui, dans l'activité, est menacé d'entropie, de désorganisation ou de perte de sens. En s'appuyant sur la notion d'anthropocène, Stiegler met en évidence la tendance des organisations humaines à se désorganiser sous l'effet de logiques économiques et technologiques dominées par le calcul et la compétitivité (Montévil, 2021). Le travail éducatif n'échappe pas à cette dérive : soumis à des injonctions multiples, les enseignant·es sont confronté·es à une disruption du sens de leur activité, menaçant leur pouvoir d'agir. Articulée à la clinique de l'activité, la pensée de Stiegler permet de concevoir le fait que, dans le contexte institutionnel d'une école de la défiance prônant la confiance, « panser le travail » signifie créer les conditions où l'activité retrouve sa finalité éducative et son pouvoir instituant. En ce sens, Clot et Stiegler se rejoignent : le premier insiste sur le rôle du développement de l'activité dans la santé, le second sur la nécessité de « panser » les milieux où cette activité s'exerce.

Méthodologie

Une recherche-action collaborative

Cet article propose une étude de cas simple (Yin, 1994) ayant comme visée descriptive et compréhensive des expériences individuelles ou collectives, des comportements en lien avec un changement du rapport au travail d'enseignement dans un établissement scolaire. La démarche vise à comprendre comment certains enseignant·es expérimenté·es réinventent leur rapport au travail dans un contexte institutionnel contraint. Toutefois, une limite apparaît. Yin (1994) souligne que les études de cas, bien qu'elles permettent une compréhension approfondie d'un phénomène spécifique, sont souvent limitées par leur nature contextuelle et singulière. Dans une visée de triangulation de données issues de sources plurielles, les entretiens semi-directifs menés avec des enseignant·es ont donc été croisés avec des observations répétées dans leur classe.

Les données présentées s'inscrivent dans un corpus plus large de 13 enseignant·es impliqué·es dans la recherche financée nommée SA3Pnudges¹ dont les résultats statistiques sont présentés dans un autre article (Ciavaldini-Cartaut, 2024).

Milieu et participants

Cette recherche-action collaborative combine une approche longitudinale (2021-2025) et participative, où les enseignant·es sont coproducteurs des données et de leur interprétation. Elle a été menée dans un collège (niveau secondaire) du sud de la France après une demande émanant de la direction de l'établissement et d'une partie de l'équipe enseignante et éducative engagée dans un projet sur *le bien-être pour bien apprendre*. Il a été convenu d'accompagner scientifiquement ce terrain dans le cadre d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA²) soutenu par l'Institut Français d'Éducation (Ifé) pour mesurer les effets d'innovations relatives au bien-être scolaire sur les pratiques professionnelles et l'entrée dans les apprentissages des élèves. Les enseignant·es ont été sélectionné·es selon deux critères : leur engagement dans le projet *bien être pour bien apprendre* et leur implication dans des pratiques innovantes repérées par la direction.

Tableau 1*Caractéristique des participants composant l'étude de cas*

Participants	Âge	Genre	Nb d'années d'ancienneté dans le métier	Nb d'années d'expérience dans l'établissement	Discipline d'enseignement
CB	43 ans	F	19	9	Anglais
LB	33 ans	H	11	6	Éducation physique et sportive (EPS)
AE	43 ans	F	19	6	Sciences de la vie et de la terre (SVT)
SB	38 ans	H	12	5	Histoire-Géographie (HG)
XBS	40 ans	F	17	12	Lettres
Moyenne d'âge		39,4 ans			
Moyenne d'ancienneté dans le métier		15,6 ans			
Moyenne d'ancienneté dans l'établissement		7,6 ans			

Instruments et procédures

La mise en œuvre de la bienveillance éducative et pédagogique est à la fois observable et mesurable à travers les aspects cognitifs (autoévaluation, résolution de problèmes, etc.) et comportementaux des enseignant·es (communication positive, résolution des conflits) (voir Tableau 2). Cependant, nous avons besoin de recueillir la signification de leur pratique pédagogique ou éducative et de leurs actions permettant de « panser » leur rapport au travail (émotions négatives, anxiété, charge mentale perçue, etc.). Deux types de données ont été récoltées en ce sens : des observations filmées répétées en situation de travail, dans différents niveaux de classe, ont donné lieu à des enregistrements audiovisuels et à des photographies. Puis des entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 40 minutes ont été menés avec chacun (2023) en ayant recours à des traces vidéo ou photographiques de leur activité avec les élèves.

L'ensemble du protocole a fait l'objet d'une validation éthique institutionnelle dans le cadre du réseau LéA-IFÉ (Université Côte d'Azur). Le consentement éclairé des enseignant·es et de la direction a été recueilli; toutes les données ont été anonymisées (pseudonymes : CB, LB, AE, SB, XBS).

Traitement des données

Les entretiens ont été retranscrits intégralement et analysés en deux temps :

- (1) un codage déductif à partir des quatre dimensions du modèle de la bienveillance de Réto (2017, 2019) ;
- (2) un codage inductif fondé sur les composantes de l'activité pour dégager les régularités entre sens, émotions et actions.

Une triangulation a été effectuée entre entretiens et observations et a permis d'assurer la validité interne par confrontation des points de vue (Savoie-Zajc, 2000).

Tableau 2

Codage des données

Dimensions du modèle de la bienveillance de Réto	Composantes cognitives (sens, buts) et émotionnelles	Structure de l'activité enseignante	
		Manifestations observables (comportements, actions et productions)	Moyens déployés Opérations
<p><i>Dimension intentionnelle</i></p> <p>► L'ensemble des enseignant-es</p>	<p>Soutien inconditionnel face aux difficultés d'apprentissage</p> <p>Sécurisation de la relation.</p> <p>Cohérence entre valeurs, normes intériorisées et actions sur les plans individuel et collectif</p>	<p>Aménagements de la forme scolaire</p> <p>Expérimentations disciplinaires</p>	<p>Par l'usage des rituels « élèves » et « professeurs »</p>
		<p>Par du matériel spécifique (casques, fidgets, coussins, pédaliers, etc.), du mobilier mobile</p>	
<p><i>Dimension interactionnelle</i></p> <p>► Les enseignant-es CB, LB SB au sein du LéA</p>	<p>Autorégulation et régulation collective des élèves</p>	<p>Ajustement relationnel élèves/enseignant-e</p> <p>Connaissance de soi et des élèves</p>	<p>Par l'usage du rituel « des niveaux sonores » (voice level)</p>
	<p>Maîtrise des compétences cognitives et relationnelles</p>	<p>Maintien réciproque des conditions propices à l'écoute et au travail collectif</p> <p>Apaïsement du climat de classe</p> <p>Maîtrise des compétences psychosociales</p>	<p>Aménagement flexible de l'espace et du mobilier</p> <p>Par le rituel et nudge pédagogique « Steps » de gestion du passage au tableau et de correction entre pairs</p>
<p>Dimension affective</p> <p>► Les enseignant-es LB, AE au sein du LéA</p>	<p>Maîtrise des compétences émotionnelles et relationnelles</p>	<p>Évaluation des dispositions à agir des élèves avant une activité de compétition ou de collaboration</p>	<p>Par l'usage du rituel et nudge pédagogique « smileys des émotions et le salue »</p>
		<p>Évaluation et réduction de l'anxiété face aux évaluations</p>	<p>Par l'usage du rituel de la « cohérence cardiaque »</p>
<p><i>Dimension attentionnelle</i></p> <p>► Les enseignant-es AE, SB, XBS au sein du LéA</p>	<p>Soutien et inclusion</p>	<p>Prise en compte des besoins particuliers de certains élèves</p>	<p>Par l'usage du rituel de « la présence attentive »</p>
	<p>Empathie</p>	<p>Être disponible pour l'autre en fonction du contexte et de la situation</p> <p>Renforcement positif</p> <p>Communication positive</p>	<p>Par l'usage du rituel « des temps de pause »</p> <p>Casques antibruit</p> <p>Aménagement flexible de l'espace et du mobilier</p>

Résultats

Les résultats répondent à deux questions de recherche :

Comment certains enseignant·es parviennent-elles·ils à « penser » et à « panser » leur rapport au travail pour reconstruire un climat de confiance et de bien-être avec leurs pairs et leurs élèves dans un système éducatif traversé par la défiance ?

En quoi les pratiques d'innovation et de collaboration, centrées sur la bienveillance éducative orientée vers le bien-être scolaire, peuvent-elles constituer des formes de résistance créative pour renforcer l'accomplissement professionnel des enseignant·es (Sauvezon et al., 2019) ?

Cette section présente les résultats concernant les cinq enseignant·es engagées dans le projet « *bien-être pour bien apprendre* ». Ils sont organisés selon trois axes principaux.

Penser le rapport au travail : confiance, sens et bienveillance éducative

Les enseignant·es expriment un rapport réflexif à leur métier, fondé sur la finalité éducative et la reconnaissance de l'autre. Ils cherchent à préserver le sens de leur action et à maintenir un ancrage éthique malgré les injonctions institutionnelles.

Entretiens (2023) :

CB : « Ce qui m'importe, c'est de garder une cohérence entre ce que je crois juste et ce que je fais avec mes élèves ».

AE : « On parle beaucoup de bienveillance, mais pour moi, c'est avant tout une façon d'être dans la relation : écouter, comprendre, encourager ».

LB : « On nous impose des cadres, mais la confiance, elle se construit sur le terrain, dans les échanges quotidiens avec les élèves ».

SB : « Je crois à une école qui éduque au respect et à la confiance. Sans ça, on perd le sens ».

Ces extraits mettent en évidence une recherche de cohérence entre valeurs et pratiques, et l'importance accordée aux relations de confiance. La bienveillance y est vécue comme posture réflexive et non comme injonction. Elle soutient la recherche de cohérence entre valeurs, pratiques et sens du métier. Le leadership de la direction joue un rôle de soutien et d'autorisation :

Entretiens (2023) :

AE : « Quand le chef d'établissement nous fait confiance, ça change tout : on se sent autorisés à innover, à proposer ».

CB : « Avoir un cadre soutenant, c'est essentiel pour garder la motivation. On sait qu'on n'est pas seuls ».

Les enseignant·es interrogé·es associent le soutien de la direction à une plus grande latitude pour expérimenter. Plusieurs décrivent des pratiques concrètes orientées vers le bien-être scolaire comme levier d'action. Ces initiatives traduisent un souci du vivre-ensemble et participent d'une véritable culture

du bien vivre ensemble, où les relations éducatives deviennent des vecteurs de santé psychologique et de sens partagé.

Entretiens (2023) :

CB : «J'essaie toujours de commencer la journée par un mot positif, un sourire. Les élèves sentent qu'ils comptent».

AE : «On a mis en place un temps de discussion hebdomadaire où les élèves expriment ce qu'ils ressentent. Ça a changé le climat, ils se parlent autrement».

XBS : «On fait souvent des bilans de classe, chacun dit ce qu'il a aimé ou trouvé difficile. Ça les aide à prendre du recul, et moi aussi.»

LB : «Dans notre projet d'évaluation bienveillante, on donne toujours une rétroaction positive avant la critique. Ça change la relation.»

Les pratiques décrites incluent des temps de discussion, des bilans de classe et des rétroactions positives. Inscrites dans une logique de pédagogies du bien-être, elles semblent favoriser l'engagement, la confiance et le plaisir d'apprendre d'un côté et, pour les enseignant·es, elles semblent restaurer le plaisir d'enseigner autour de la cohérence éthique du métier.

Panser le rapport au travail : coopération, soin du métier et santé psychique

Les enseignant·es décrivent des espaces collectifs de dialogue et de partage comme ressources de santé positive au travail. Ces pratiques de collaboration permettent de transformer les empêchements en occasions de développement :

Entretiens (2023)

AE : «Quand quelque chose ne va pas, on en parle entre nous. Ces discussions permettent de trouver des façons d'agir sans se sentir seuls»

XBS : «Le collectif, c'est notre soupape. On ne peut pas tout changer, mais ensemble on trouve des marges».

CB : «Ce sont ces moments de partage qui redonnent confiance. On se sent reconnus dans ce qu'on vit».

LB : «Les réunions d'équipe, c'est ce qui nous permet de ne pas nous épuiser. On retrouve du sens ensemble».

Ces échanges traduisent le processus de «panser» le travail (Stiegler, 2010) : le collectif agit comme remède symbolique à la désorganisation, permettant d'ancrer autrement le métier dans une dimension partagée et signifiante. Le leadership bienveillant de la direction de l'établissement soutient cette dynamique :

Entretiens (2023) :

XBS : « Le chef d'établissement a un rôle clé : il peut créer les conditions du dialogue ou les bloquer ».

AE : « Quand la direction reconnaît nos efforts, ça redonne confiance et envie de s'investir ».

Ce soutien institutionnel favorise une culture du prendre soin du métier. Les dimensions affective et attentionnelle apparaissent également comme des ressources essentielles :

Entretiens (2023) :

AE : « Il y a des jours où c'est dur, mais quand un élève revient me dire merci, ça efface beaucoup de choses ».

CB : « On essaie d'être attentifs, de détecter les signaux faibles, même si on n'a pas toujours les moyens »

BS : « Prendre soin des autres, c'est aussi une manière de se préserver soi-même »

Ces extraits soulignent le rôle du « prendre soin mutuel », de la reconnaissance et de la disponibilité dans la reconstruction du sens et la préservation des troubles de la santé mentale.

Les pratiques d'innovation et de collaboration : une résistance créative au service du bien-être et de la santé au travail

Les enseignant·es décrivent diverses initiatives collaboratives et innovations pédagogiques qui leur permettent de résister aux tensions institutionnelles et de retrouver une marge d'autonomie. Ces démarches combinent bienveillance éducative, collaboration professionnelle et quête de sens, tout en soutenant leur santé mentale :

Entretiens (2023) :

CB : « On a mis en place un atelier d'écriture bienveillant avec plusieurs collègues. On y partage des pratiques, mais aussi nos émotions. Ça nous aide à voir le positif et à rester dans le plaisir du métier »

XBS : « Le projet d'évaluation par compétences qu'on a monté ensemble, c'est une façon d'alléger la pression sur les élèves et sur nous. On s'y retrouve mieux avec nos valeurs ».

AE : « On a créé des groupes de co-intervention avec la vie scolaire. Ça change la relation aux élèves : on se sent plus soutenus, plus alignés avec ce qu'on veut transmettre »

SB : « Ces temps collectifs où on construit des projets, ça nous redonne confiance. On voit qu'on peut encore innover malgré les contraintes »

CB : « C'est dans ces projets partagés qu'on retrouve le sens du travail : on voit les élèves évoluer, et nous aussi ».

Ces extraits montrent que les pratiques collaboratives et les innovations locales déployées permettent aux enseignant·es d'abord de réintroduire des valeurs de bienveillance dans des dispositifs concrets (évaluation, co-intervention, ateliers réflexifs). Puis cela contribue à soutenir le bien-être scolaire des

élèves, tout en restaurant leur propre sentiment de plaisir et d'accomplissement professionnel. Enfin, c'est une manière de transformer les contraintes institutionnelles en espaces de créativité collective. Ces démarches offrent un espace de développement où les enseignant·es peuvent délibérer et redonner du sens à leur activité. Elles renvoient à des formes inventives à propos desquelles le leadership bienveillant de la direction apparaît encore une fois comme un élément facilitateur :

Entretiens (2023) :

AE : « Notre chef d'établissement nous laisse expérimenter. Il nous fait confiance. C'est comme ça qu'on avance, qu'on retrouve du souffle ».

LB : « Le soutien de la direction dans les projets, c'est essentiel. Sans ça, on n'oserait pas ».

Ainsi, les innovations soutenues par une culture de confiance apparaissent comme des formes de résistances créatives : elles permettent aux enseignant·es de retrouver une autonomie professionnelle et le sens d'initiatives qu'elles·ils engagent en lien avec le projet *bien-être scolaire pour bien apprendre*.

Discussion

Les constats issus de cette étude de cas révèlent des pratiques cohérentes autour de la confiance, de la collaboration et le fait de « panser » le rapport au travail. La section suivante discute ces résultats à la lumière du cadre théorique pluriel mobilisé : la bienveillance éducative et pédagogique et ses quatre dimensions (Réto, 2017, 2019); la confiance relationnelle (Cornu, 2003, 2009); la clinique de l'activité (Clot, 2004, 2008, 2021); et la philosophie du « panser » (Montévil, 2021; Stiegler, 2010), centrée sur le soin apporté au sens du travail.

La bienveillance éducative : un levier pour le sens et le bien-être dans l'activité enseignante

La volonté de préserver une finalité humaniste du métier dans un contexte de politiques néolibérales en éducation est une orientation qui rejoint la définition de la bienveillance éducative proposée par Réto (2017, 2019). Le modèle articule quatre dimensions constitutives — intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle — et suppose une posture réflexive orientée vers le bien de l'autre. Les enseignant·es interrogé·es traduisent ces dimensions dans leur activité : elles·ils cherchent à maintenir une cohérence entre valeurs et pratiques, ajustent leurs relations pédagogiques et reconnaissent la dimension émotionnelle de l'enseignement. Ces constats confirment les travaux de Shankland et al. (2018) sur le rôle des compétences émotionnelles comme facteurs de bien-être et ceux de Loton (2020) et Loton-Bidal (2023), qui soulignent que la prise en compte des émotions des enseignant·es et des élèves constitue un levier de santé mentale et professionnelle. De même, Visioli (2022) rappelle que la promotion des compétences émotionnelles et relationnelles chez les enseignant·es est un indicateur d'accomplissement professionnel durable. En cohérence avec ces études, nos résultats montrent que la bienveillance ne relève pas d'une injonction, mais d'un agir professionnel réfléchi, capable de transformer la contrainte en ressource. Ces conclusions convergent également avec les travaux de Robbes (2015) sur l'autorité éducative positive : loin de s'opposer à la bienveillance, celle-ci permet de structurer le lien pédagogique dans une logique de respect mutuel entre l'enseignant·e et ses élèves.

Ainsi, la bienveillance éducative apparaît comme une force structurante, soutenant la qualité de vie au travail et la résilience symbolique des enseignant·es dans le contexte paradoxal suscité par la « loi Blanquer », intitulée *Pour une école de la confiance*, qui réalise un glissement vers un « technocratisme scientifique et autoritaire » (Laval et Vergne, 2021).

La confiance : fondement éthique et relationnel du rapport au travail éducatif

Les enseignant·es interrogé·es expriment un besoin de reconstruire la confiance, à la fois dans la relation avec les élèves et dans l'organisation scolaire. Ce constat s'inscrit dans les analyses de Cornu (2003, 2009) pour qui la confiance constitue un pari sur l'autre fondé sur la reconnaissance de sa liberté et la coresponsabilité éducative. Nos résultats illustrent cette éthique dialogique : la confiance n'est pas donnée, mais coconstruite dans l'expérience en réponse aux tensions générées par la défiance institutionnelle. La philosophie de Cornu complète ici certains apports d'une clinique de l'activité (Clot, 2004, 2008, 2021) qui envisage la santé comme un processus de développement dépendant de la capacité du sujet à agir sur ce qui l'empêche.

Ces résultats confirment également les observations de Marsollier (2017) selon lequel un management éducatif et un leadership de direction qui sont fondés sur la confiance renforcent la motivation et le sentiment d'efficacité collective, conditions du bien-être et de l'engagement durable des enseignant·es vis-à-vis de l'institution.

Panser le rapport au travail, prendre soin du métier

Les pratiques collaboratives décrites par les enseignant·es — co-intervention, projets collectifs, groupes de réflexion sur les innovations pédagogiques en lien avec le projet *bien-être pour bien apprendre* — constituent autant d'espaces d'action qui permettent de transformer les empêchements en ressources de développement de leur activité pédagogique, pour préserver leur santé mentale et leur accomplissement professionnel (Clot, 2021). Elles s'inscrivent également dans la philosophie du « panser » (Stiegler, 2010) : le travail, potentiellement entropique et désorganisateur, peut devenir « pharmakon » — à la fois remède et poison — selon les conditions d'exercice et de reconnaissance (Montévil, 2021). « Panser » signifie ici soigner le sens de l'activité par des pratiques d'attention réciproque et de coopération signifiante, rejoignant la conception de Canguilhem évoqué par Clot (2008) d'une « normativité vivante » : les enseignant·es produisent des règles de métier ajustées, créatrices de santé.

Nos résultats confirment ainsi selon les présupposés d'une clinique de l'activité (Clot, 2008, 2021) selon lesquels la dimension collective du métier représente un facteur de protection de la santé au travail qui offre des marges de manœuvre symboliques et pratiques pour résister à la désorganisation institutionnelle.

Ce double mouvement de « penser et panser le travail » (Ciavaldini-Cartaut, 2021) illustre en définitive une professionnalité réflexive et inventive ainsi qu'une forme d'autonomie éthique qui converge à la fois avec les approches contemporaines du bien-être subjectif des enseignant·es et de l'approche multidimensionnelle du bien-être scolaire (*school wellbeing*) (Farnier et al., 2021; Dupuis et al., 2019). Ce double mouvement invite à repenser l'école aussi comme un milieu de vie et de travail.

Conclusion

Cette étude a mis en lumière les dynamiques de reconstruction du sens du travail chez des enseignant·es confronté·es à un contexte institutionnel marqué par la défiance. Les résultats suggèrent que les pratiques collaboratives et les postures de bienveillance éducative contribuent à une reconfiguration du rapport au métier, fondée sur la confiance relationnelle, la cohérence éthique et la force du collectif. Ces dynamiques apparaissent comme des formes de résistances créatives soutenant à la fois la santé mentale ou psychique et le pouvoir d’agir au travail devant les risques d’usure professionnelle et de perte de sens.

Toutefois, plusieurs limites propres à notre étude doivent être soulignées. Tout d’abord, son caractère monographique centré sur un seul établissement scolaire du secondaire limite la généralisation des résultats à d’autres milieux éducatifs, si ce n’est avec prudence. De plus, ces résultats complètent ceux issus d’une démarche quasi expérimentale qui rend compte de leur adéquation à des modèles explicatifs complémentaires, mais cela requiert de s’y reporter (Ciavaldini-Cartaut, 2024). Ces limites ouvrent néanmoins des pistes de recherche et de formation.

Il conviendrait notamment de conduire des études exploratoires sur l’opérationnalisation pragmatique d’une véritable école de la confiance par l’intégration du modèle de la bienveillance éducative (Réto, 2017, 2019; Shankland et al., 2018) dans la formation initiale des enseignant·es, ou encore par le développement des compétences socio-émotionnelles (écoute, autorégulation émotionnelle, empathie, coopération) qui sont insuffisamment travaillées dans les curricula universitaires en France. L’attention portée au leadership des équipes de direction apparaît également centrale. Les travaux d’Auzoult et Guilbert (2019) et de Dupuis et al. (2019) soulignent leur rôle central dans la création de climats organisationnels de confiance et dans le développement d’un engagement durable des personnels. Il serait dès lors pertinent d’examiner comment un leadership bienveillant et soutenant peut devenir un vecteur d’alignement entre les finalités de l’institution et les valeurs professionnelles des enseignant·es, alors même que le travail enseignant ne cesse d’être perçu comme difficile. Plus largement, notre étude appelle à repenser la formation, les dispositifs de pilotage et les espaces de dialogue professionnel afin que la promesse d’une école de la confiance puisse s’ancrer dans des pratiques concrètes.

Notes

¹ <https://ampiric.fr/recherche/sa3pnudges>

² LéA Ecole-Collège St Exupéry 06 : <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/reseau-ecoles-college-a-st-laurent-du-var06>

Références

- Auzoult, L. et Guilbert, L. (2019). Qualité de vie au travail, perspectives pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(2), 63-65. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.04.001>
- Ball, S.-J. et Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. Dans S.-J. Ball et A. Olmedo (dir.), *Neoliberalism and education* (p. 131-142). Routledge.
- Bélangier, L. et Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation* [En ligne], 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3342>
- Blanquer, J.-M. (2018). *Construisons ensemble l'École de la confiance; L'École de demain; L'École de la vie*. Odile Jacob.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en éducation* [En ligne], 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2024). Ancrage des pratiques enseignantes dans la bienveillance éducative orientée vers le bien-être scolaire et effets sur la satisfaction et le sens de la collaboration professionnelle. *Revue hybride de l'éducation*, 8 (4), 1-24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1698>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2023). Instrumenter les situations de classe pour accroître leur potentiel d'apprentissage : l'usage des nudges éducatifs du point de vue des théories de l'activité. *TransFormation-Recherches en Education et Formation des Adultes* [En ligne], 1(25), 112-129. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/483>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2021). Formation-intervention à visée de santé dans le rapport au travail comme épreuve. Contribution d'une approche « activité ». *Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et formation*. Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives Interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie* 57(469), 5-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2021). Travail, santé mentale et conflit. Dans S. Le Garrec *Les servitudes du bien-être au travail. Impacts sur la santé* (p. 247-258). Erès.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 24(2), 21-30. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0021>
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>
- Cornu, L. (2016). Pour une culture pratique de la confiance, utopie concrète. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (72), 37-55. <https://doi.org/10.4000/ries.5495>
- Debarbieux, E. et Moignard, B. (2022). *A l'école de la défiance*. Enquête nationale de climat et d'expérience scolaire dans le second degré. Autonome de Solidarité Laïque.
- Dubet, F. (2017). La nouvelle idéologie scolaire. *La vie des idées* [En ligne], 17, 1-8. <https://laviedesidees.fr/La-nouvelle-ideologie-scolaire>
- Dupuis, G., Tousignant-Groulx, J. et Bonneville-Hébert, N. (2019). Qualité de vie au travail et épuisement professionnel, l'une peut-elle aider à prévenir l'autre ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(2), 100-115. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.02.003>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF.
- Farnier, J., Shankland, R., Kotsou, I., Inigo, M., Rosset, E. et Leys, C. (2021). Empowering well-being: Validation of a locus of control scale specific to well-being. *Journal of Happiness Studies*, 22, 3513-3542. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00380-7>

- Garcia, S. (2023). *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. La Dispute.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et Formation* [En ligne], 57. <http://rechercheformation.revues.org/833>
- Huddleston, A. P., Talley, S., Edgington, S., Colwell, E. et Dale, A. (2025). Teachers' principled resistance to curricular control: A theoretical literature review. *Review of Educational Research*, 95(6), 1213-1250. [En ligne]. <https://doi.org/10.3102/003465432412918>
- Hunyadi, M. (2019). Confiance et contexte : une approche non cognitiviste des normes. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 304(4), 9-28. <https://doi.org/10.3917/retm.306.0009>
- Ibos, C. et Fassin, É. (2023). Ce que nous faisons, et ce que l'on nous fait. Les luttes politiques universitaires. *French Cultural Studies*, 34(3), 284-300. <https://doi.org/10.1177/09571558231175399>
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Armand Colin.
- Kılıç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G. et Er, E. (2024). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455-474. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56. <https://www.doi.org/10.3917/pp.018.0049>
- Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. PUF.
- Laval, C. et Vergne, F. (2021). *Education démocratique : La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K. et Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <https://www.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Loton Bidal, M.-P. (2023). Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir. *Phronesis*, 12(2-3), 184-208. <https://www.doi.org/10.7202/1097144ar>
- Loton, M.-P. (2020). *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée*. [thèse de doctorat en sciences de l'Éducation] Université de Nantes.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 3(1), 225-240. <https://www.doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management*, 162, 38-43.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (p. 147-168). De Boeck.
- Montévil, M. (2021). *Sciences et entropocène*. *EcoRev'*, 50(1), 109-125. <https://doi.org/10.3917/ecorev.050.0109>
- OCDE. (2015). *Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? PISA à la loupe*. Editions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/5js391zxjff1-en>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Editions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Polatcan, M., Özkan, P. et Bellibaş, M. Ş. (2024). Cultivating teacher innovativeness through transformational leadership and teacher agency in schools: the moderating role of teacher trust. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1108/jpcc-01-2024-0008>
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* De Boeck.
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Rapport du CNESECO sur la qualité de vie à l'école [En ligne]. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

- République française. (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 *Pour une école de la confiance*. Journal officiel de la République française, texte n° 2. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038824464>
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches et Educations* [En ligne], 18. <https://www.doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Robbes, B. (2015). *Note sur la discipline positive* [En ligne]. https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes_discipline_positive.pdf
- Roelens, C. (2021). Bienveillance et exemplarité : Quelques réflexions sur la formation des professeurs des écoles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 54(1), 93-112. <https://www.doi.org/10.3917/lsdle.541.0093>
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Sauvezon, C., Ferrieux, D. et Priolo, D. (2019). Le stress au travail : du paradigme des risques psychosociaux à celui de la qualité de vie au travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(2), 86-99. <https://www.doi.org/10.1016/j.pto.2018.11.002>
- Savoie-Zajc, I. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches Qualitatives*, 21, 99-123. <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? . *Questions vives. Recherches en éducation* [En ligne], 29. <https://www.doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press.
- Van Belleghem, L., De Gasparo, S. et Gaillard, I. (2013). Le développement de la dimension psychosociale au travail. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 47-60). PUF.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma* [En ligne], 57. <https://www.doi.org/10.4000/trema.7218>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. SAGE publications.
- Zembylas, M. (2021). The affective dimension of everyday resistance: implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. *Critical Studies in Education*, 62(2), 211-226. <https://www.doi.org/10.1080/17508487.2019.1617180>

Pour citer cet article

- Ciavaldini-Cartaut, S. (2026). Penser et panser le rapport au travail enseignant : résistances créatives et bienveillance éducative face à l'école de la défiance. *Formation et profession*, 33(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.977>