



Association
française des acteurs
de l'éducation

Educateil n°2

Bulletin de réflexion sur l'éducation de la section académique de Créteil

Educateil n°2
Septembre 2023

Sommaire

Editorial..... p 1

Vers le colloque...

Bénédicte Hare, IA-IPR SVT, groupe BCR ... p 2

Alexis Martinez, Proviseur p 5

Et au-delà !

Julien Masson, Professeur des universités p 9

Emmanuelle Catinois, enseignante et formatrice p 12

L., élève p 16

Conclusion p 18

Rédactrices :

Emeline Porthé

Saïda Smaoui

Comité de lecture :

Sarra Dridi

Guillaume Fischer

Emeline Porthé

Saïda Smaoui

Osons le bien-être à l'école !

L'AFAE de Créteil a organisé un colloque le 24 mai dernier intitulé « Osons le bien-être à l'école ! », en présence de trois intervenants, qui ont partagé leurs recherches et réflexions à ce sujet.

Christophe Marsollier, IGESR, a consacré sa conférence à l'historicité, la définition et des données sur la notion de bien-être à l'école. Bénédicte Hare, IA-IPR SVT, a présenté la mission BCR - Bienveillance, Coopération et Réussites – qu'elle pilote dans l'académie et Alexis Martinez, principal en Seine-et-Marne, nous a exposé une expérimentation d'aménagement de la salle de permanence de l'établissement qu'il dirigeait, celui-ci a été pensé pour améliorer le bien-être des élèves. Ces deux derniers invités vous invitent à découvrir ou replonger dans leur intervention par des articles pour ce deuxième numéro d'Educateil.

Nous vous proposons, dans la suite de cette publication, de prolonger la réflexion initiée lors du colloque en nous intéressant à l'implication de la posture enseignante dans le bien-être des élèves.

Ce sont trois regards qui se croisent pour nourrir ce questionnement. C'est d'abord Julien Masson, chercheur, qui clarifie et explicite la notion de bien-être et la manière dont cela peut se décliner à travers les gestes professionnels. Emmanuelle Catinois, grâce à sa double expérience d'enseignante en micro-lycée pendant dix ans et en lycée général depuis, propose une analyse réflexive sur la posture de l'enseignant et ses effets sur le bien-être des élèves. Enfin, un élève de lycée apporte son témoignage sur son vécu au collège, ce qui nous amène à nous interroger sur la manière dont le bien-être à l'école peut être appréhendé.

Emeline Porthé et Saïda Smaoui

Les prochains numéros d'*Administration & Education* :

Septembre 2023 : **Temps et contretemps**, les actes du colloque national

Décembre 2023 : **La marchandisation de l'éducation**

Revue trimestrielle éditée par l'Association française des acteurs de l'éducation
ADMINISTRATION & ÉDUCATION



Abonnez-vous !

Les numéros encore à paraître en 2023 :
Septembre (N° 176) : « Temps et contretemps à l'école »
Décembre (N° 180) : « La marchandisation de l'éducation »



Les prochains événements

20 janvier 2024 Prochain colloque cristolien :
« **Carnet de voyages : quelle place pour les sorties et les voyages scolaires ?** »

Lycée Berlioz, Vincennes

22-23-24 mars 2024 : colloque national « **Ecole et intelligence artificielle : je t'aime moi non plus ?** »

Ensa de Nantes

Bénédicte Hare est IA-IPR de SVT. Elle pilote la mission académique « Compétences psychosociales » - Groupe BCR, Bienveillance, Coopération et Réussites.



Une mission, un groupe BCR au service des réussites et du bien-être de tous

Des intentions BCR partagées qui permettent de garder le cap

Le groupe BCR est un groupe académique adossé à une mission pédagogique sur les compétences psychosociales. Il est né de besoins de terrain et s'est interrogé, en inter-catégorialité, pour choisir un nom représentatif des valeurs partagées par tous ses membres. Ainsi, le B de « Bienveillance » met au cœur des intentions l'attention au bien-être de tous au sein d'un cadre ferme et exigeant. Le C de « Coopération » reflète l'ambition de construire, ensemble, des ressources, des formations pour que chacun puisse trouver sa place en développant le sentiment d'appartenance et de contribution au service de l'évolution du groupe. Pour terminer, le R de « Réussites » accompagne chaque personnel, chaque élève dans un parcours de réussites en s'appuyant sur les ressources individuelles vers un fonctionnement optimal. Ces valeurs, ancrées dans la satisfaction de besoins fondamentaux, sont la boussole éducative des membres du groupe. Elles permettent, quelles que soient les stratégies choisies par la suite pour les opérationnaliser, de maintenir un lien entre tous, de se rejoindre sur des objectifs communs et donc de garder le cap.



B comme bienveillance

- Accueillir tous les élèves dans leur diversité
- Vouloir ce qui est bien pour eux
- Développer le bien-être de tous

Au sein d'un cadre ferme et exigeant



C comme coopération

- Contribuer à la qualité du bien-être de tous
- Développer une ingénierie de formation
- Opérer ensemble

Pour appartenir et contribuer

R comme réussites

- Appréhender la réussite au pluriel
- Prendre en compte les situations diverses des apprenants, des équipes

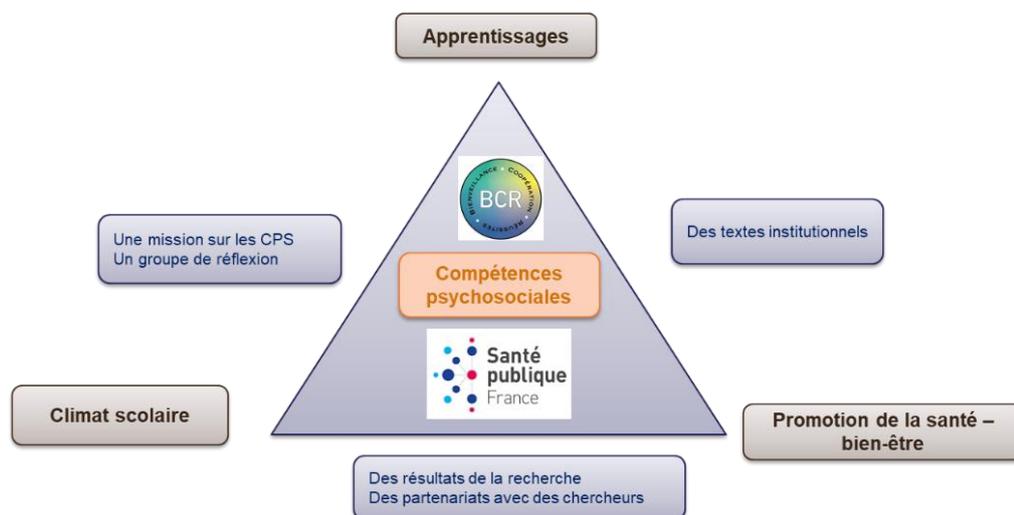


Vers le « fonctionnement optimal » de chacun



Les compétences psychosociales au cœur des stratégies BCR

Très vite, il est apparu que le développement des compétences psychosociales, des adultes et des jeunes, était un sujet central et opérationnel pour tendre vers les valeurs partagées. En effet, acquérir, faire évoluer ses compétences psychosociales, est une façon de se préoccuper de sa santé, de son bien-être. C'est se donner des outils pour construire des relations sereines, de qualité avec les autres mais aussi pour faire face aux situations d'adversité inhérentes à tout parcours de vie. Dans le cadre de l'école, en relation avec les textes institutionnels, les compétences psychosociales trouvent leur place au sein de la promotion de la santé dont elles sont le socle fondamental mais elles interrogent aussi le climat scolaire, la résolution de conflits. Ces deux pôles « promotion de la santé- bien-être » et « climat scolaire » forment, pour le groupe BCR, la base d'un triangle soutenant les apprentissages qui en constituent le sommet. En effet, apprendre à se connaître, à réguler ses émotions, à développer un réseau soutenant de relations constructives sont des compétences qui font partie d'un écosystème propice aux réussites scolaires et éducatives.



L'apport de la recherche pour interroger les actions BCR et construire une culture commune scientifique autour des compétences psychosociales

Mettre les compétences psychosociales au cœur du processus nécessite que l'on s'interroge sur leur définition, leur classification, l'histoire de ce concept mais aussi sur les représentations initiales et individuelles de chacun d'entre nous. Il en est de même pour les notions de bien-être et de santé intimement liées aux compétences psychosociales. La complexité de la réponse et des enjeux associés nous invitent à accueillir chacun selon ses besoins et ses aspirations, à faire preuve de prudence, à construire une culture commune et partagée. Pour cela, il est indispensable d'interroger les résultats de la recherche. Le référentiel publié par santé publique France en février 2022 propose une synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques sur le déploiement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes (Arwidson, P. ; Du Roscoät, E. ; Fréry, N. ; Lamboy, B. ; Lecrique, J.M. ; Shankland, R. ; Tessier, D. & Williamson, M.O. (2022). Les compétences psychosociales : pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. *Santé publique France-collection État des connaissances*. En ligne <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competenances-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>). On y trouve, entre autres, une définition des compétences psychosociales actualisée à l'aide des résultats de la recherche mais aussi une classification explicitée et les facteurs permettant l'efficacité des formations associées. C'est sur ce référentiel que le groupe BCR ancre actuellement ses actions et ses formations, interroge l'histoire de ce concept né en 1993 au sein de l'organisation mondiale de la santé (OMS), tout en se formant à différentes approches et en expérimentant dans le cadre de recherches-actions.

Le groupe BCR, le vécu d'une communauté apprenante

Partager une culture commune, se former, le groupe BCR, dès sa création, s'y est engagé en s'appuyant sur l'inter-catégorialité de ses membres. Ainsi, des enseignants, du 1^{er} et du 2nd degré, des conseillers principaux d'éducation, des infirmières, des assistants de service social, des chefs d'établissement, des inspecteurs réfléchissent et construisent ensemble. Cette horizontalité répond à un besoin commun de contribuer à la « même hauteur », une interdépendance affichée tout en respectant l'angle de vue spécifique à chaque statut. C'est à la fois une gageure et un apprentissage de la faire vivre au quotidien. Les temporalités de chacun, les contraintes associées aux différents statuts, les liens hiérarchiques inhérents au système éducatif sont autant d'obstacles à dépasser. Cependant les rencontres sont aussi l'occasion de belles découvertes façonnant un espace pour comprendre l'autre, y développer de l'empathie et construire un réseau soutenant face aux interrogations du quotidien. Les modalités de fonctionnement ont été choisies pour accompagner ce processus et respecter les disponibilités des uns et des autres. Ainsi, trois cercles d'investissement sont proposés et réinterrogés, sans jugement, à chaque rentrée scolaire. Le cercle 1 comprend ceux qui s'investissent dans le pilotage et qui ont fait le choix de mettre le groupe BCR au cœur de leurs priorités. Le cercle 2 est composé de ceux qui souhaitent contribuer en produisant des ressources, en animant des formations. Il regroupe également ceux qui souhaitent à court ou moyen terme s'engager dans un parcours pour devenir des formateurs « compétences psychosociales ».

Les membres du cercle 3 sont quant à eux invités aux rencontres, aux formations. Ils reçoivent l'ensemble des informations ainsi que la lettre mensuelle pour faire vivre les liens qui nous rassemblent. Chacun est donc libre d'entrer, de quitter le groupe, d'y trouver sa juste place, de s'y ressourcer, de relancer sa motivation, de s'engager dans un parcours personnalisé. Cependant, l'accent est mis sur le vécu commun de moments forts en particulier au travers des temps de formations internes mais aussi de journées de réflexions, de temps conviviaux. L'expérience vécue de ce groupe ouvert montre l'importance de la qualité de la relation, d'apprendre ensemble pour co-évoluer, de cheminer en s'appuyant sur les ressources individuelles au service des intentions communes.

Au-delà du groupe BCR, une mission de formation

La formation est donc un fil directeur qui traverse le groupe BCR, le nourrit, participe à son évolution mais qui se prolonge au-delà, au sein des propositions de l'EAFc. En effet, le groupe BCR participe à la construction des parcours sur les compétences psychosociales, à leur animation et à la formation des formateurs associés pour accompagner les équipes dans les territoires. Plusieurs stratégies sont mises à la disposition de ceux qui souhaitent développer des compétences psychosociales pour eux, pour les équipes, pour les élèves. A l'échelle de l'académie, des séminaires sont proposés aux personnels sur des thèmes variés permettant de partager une culture commune, de s'interroger ensemble. On peut citer le séminaire du mois de mai 2021 sur « Les compétences psychosociales au cœur des pratiques et de l'environnement professionnel : enjeux et exigences » ou celui de mois de février 2022 sur « Climat scolaire, compétences psychosociales et vulnérabilités ». A l'échelle des territoires et des établissements, une déclinaison sous forme de formations d'initiative locale (FIL) progressives dans leur temporalité (3h, 6h, 18h) permet de répondre à des besoins d'accompagnement spécifique. Enfin, des parcours, à candidature individuelle, sont proposés pour tous afin de répondre aux différentes demandes et permettre une « coloration » et une valorisation de l'engagement. Par ailleurs, et pour compléter ce dispositif, le groupe BCR répond de façon plus informelle à des demandes de sensibilisation ou d'intervention au sein des groupes de pratiques professionnelles (infirmiers- CPE par exemple) mais aussi hors de l'académie dans le cadre de la formation initiale des cadres (IH2EF).

Perspectives...

Vous l'avez compris, les axes de la mission sur les compétences psychosociales, le fonctionnement du groupe BCR évoluent avec les résultats de la recherche mais aussi avec les textes et circulaires institutionnels. Ainsi, l'instruction ministérielle d'août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes-2022-2037 (ministère de la Santé (2022). En ligne : <https://sante.gouv.fr/fichiers/bo/2022/2022.18.sante.pdf>) et la circulaire de rentrée 2022 (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Bulletin officiel n° 26 du 30 juin 2022. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>) donnent un cadre et un objectif vers lequel tendre quant au développement des compétences psychosociales de tous les adultes éducateurs et pour tous les enfants et les jeunes. Un réseau national de personnes ressources se met en place sous l'impulsion du bureau de la promotion de la santé et de l'action sociale de la DGESCO. Des perspectives réjouissantes, du soutien pour poursuivre le processus initié il y a huit ans. Une possibilité offerte à tous de nous rejoindre, de nous contacter, de prendre part à ces réflexions.

Mel : bcr@ac-creteil.fr

Site : <https://bcr.ac-creteil.fr/>

Alexis Martinez est principal du collège Gérard Philippe d'Ozoir la Ferrière. Il mène une recherche sur l'aménagement des espaces scolaires en qualité de doctorant au laboratoire LACES (EA 7437) de l'Université de Bordeaux. Il a présenté son projet sur l'aménagement de l'espace pour le bien-être des élèves lors du colloque.

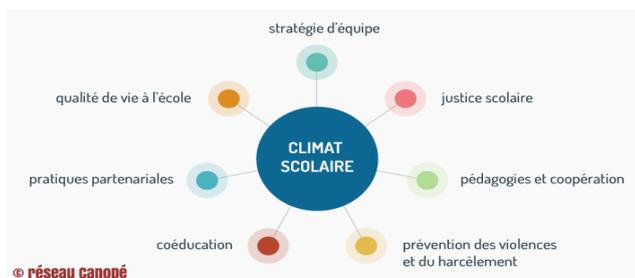


Aménagement des espaces scolaires et bien-être

D'après Derouet-Besson (2007), Mazalto (2008) et Hébert et Dugas (2017), l'architecture scolaire et l'aménagement des espaces scolaires ont un impact sur le bien-être des élèves ; pour Barker et Gump (1964), il y a un impact sur l'engagement des élèves dans les apprentissages ; enfin pour Moch (1985) et Barret et *al.* (2015 et 2017) il y a un impact sur la réussite éducative des élèves.

Nous sommes ici dans une perspective psychosociale et nous travaillons sur la relation homme-environnement. En effet les lieux dans lesquels nous vivons, apprenons, travaillons, ne sont pas de simples décors (Moser, 2004). Ces lieux conditionnent nos manières d'être et nos comportements (Fischer, 2011) et, réciproquement, l'homme façonne son environnement.

En agissant sur les leviers du climat scolaire (Debarbieux, 2004), il est notamment possible de réduire le décrochage scolaire et d'avoir un impact sur la scolarité des élèves (Cohen et *al.*, 2009).



Aussi, dans le cadre d'un réaménagement d'une salle de permanence au collège Gérard Philippe d'Ozoir-La-Ferrière, il a été choisi de travailler sur le pilier « Qualité de vie » afin d'améliorer le bien-être des élèves et des Assistants d'Education.

Elaboration du projet selon la méthode de design thinking

Le constat fait en novembre 2020 est le suivant : la salle de permanence est aménagée en « rangs d'oignons » ou « autobus », configuration qui correspond, dans une salle de classe, à une pratique de l'enseignement simultané, du cours magistral ou dialogué.



La salle de permanence avant les travaux d'aménagement

Aussi, dans le cadre du concours « Collège innovant » lancé par le Conseil Départemental de Seine-et-Marne, nous menons au printemps 2021 une réflexion collective afin d'aménager la salle de permanence pour répondre aux besoins des élèves et des Assistants d'Education.

Le cahier des charges du concours demande de travailler dans le cadre d'une démarche de design thinking.

Cette méthode de design thinking comporte plusieurs étapes dont le nombre varie en fonction des auteurs. Nous retenons dans ce projet la méthode de la d. school de l'Université de Stanford, qui définit cinq étapes : comprendre le client (ici l'utilisateur), définir le problème, trouver la solution, prototyper la solution, tester la solution.

Nous composons l'équipe projet de la façon suivante : huit délégués élèves (deux par niveau de classe), les sept AED, le CPE, la Professeure documentaliste ; une enseignante de Lettres Modernes, la Psy-EN, l'Infirmière scolaire, l'Adjointe-Gestionnaire, le Principal-Adjoint et le Principal.

1- Comprendre l'utilisateur : objectifs retenus

- Répondre aux besoins identifiés des élèves.
- Permettre aux AED une meilleure prise en charge des élèves durant les heures de permanence et d'étude.
- Améliorer le bien-être des élèves et des AED lors des heures de permanence et d'étude.

2- Définir le problème

La question qui se pose est la suivante : cette configuration en « autobus » permet-elle un bon accompagnement des élèves lors des permanences, favorise-t-elle leur bien-être lors de ce temps d'étude et de détente ? Autrement dit, comment aménager la salle de permanence afin de favoriser le bien-être des élèves et des AED et leur permettre d'étudier sereinement ?



Illustration du travail avec l'équipe projet selon la méthode de design thinking

3- Trouver la solution : propositions de l'équipe-projet

- Salle de permanence organisée en plusieurs pôles : pôle « travail en groupes » ; pôle « travail personnel » ; pôle « lecture » calme ; pôle artistique » ; pôle « jeux calmes » ; pôle « informatique ».
- Mobilier modulable.
- Manuels scolaires en surplus.

4- Prototyper la solution



Par simulation informatique

Par réalisation en taille réelle après travaux

5- Tester la solution

Nous avons proposé en ligne un questionnaire de satisfaction aux élèves (n = 67)

Les résultats sont les suivants.

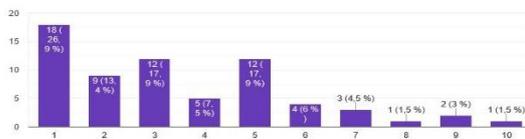
AVANT



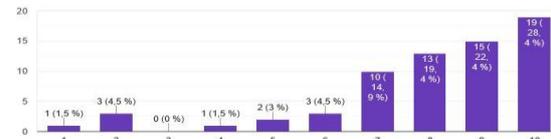
APRES



Echelle de bien-être



Echelle de bien-être

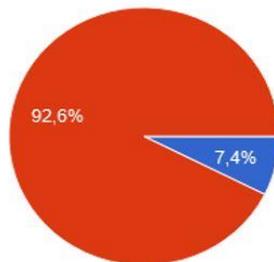


L'échelle de bien-être fonctionne de la façon suivante : les réponses situées sur le côté gauche de l'échelle (1, 2, 3, 4, 5) donnent le ressenti négatif des élèves. Les réponses situées à droite de l'échelle (6, 7, 8, 9, 10) donnent le ressenti positif des élèves.

Pour la photo « AVANT », nous voyons qu'une majorité d'élèves a un ressenti négatif.

Pour la photo « APRES », la majorité des élèves a un ressenti positif.

Ce ressenti est complété par le résultat ci-dessous :



- Réponse A : Je préfère l'aménagement d'avant, avec les bureaux tous rangés face au tableau
- Réponse B : Je préfère l'aménagement du projet, avec plusieurs coins (lecture, travail personnel, travail de groupe, jeux calmes, coin ordinateurs ou tablettes, coin création artistique...)

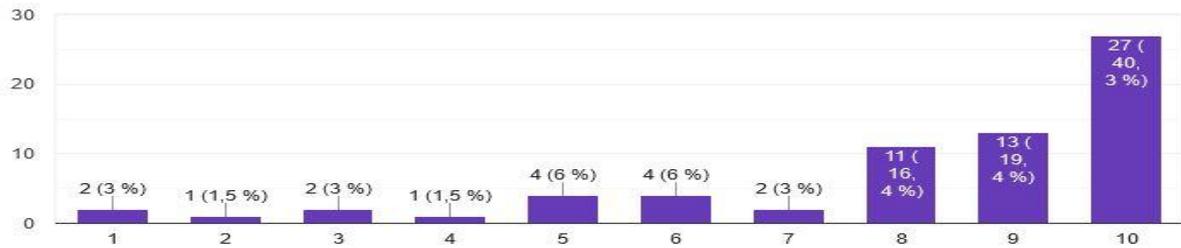
Enfin le ressenti des élèves est demandé concernant les deux pôles ci-dessous



Pôle « coin lecture »

Pôle « informatique »

Echelle de bien-être



Nous le constatons, le pôle « coin lecture » et le pôle « informatique » sont également appréciés des élèves.

Nous avons également demandé aux élèves quelques pistes d'amélioration. Ils nous ont proposé celles-ci : avoir des tables pour quatre personnes (plutôt que pour cinq) afin d'être face à face. Les élèves souhaitent avoir plus de jeux de société, plus de décorations, plus de fauteuils et de poufs, plus de livres. Enfin, pour mieux se concentrer, ils souhaitent avoir des casques anti-bruit.

Conclusion

Ce projet est lauréat du concours « Collège innovant » proposé par le département de Seine-et-Marne, session de juin 2021. L'inauguration de la salle de permanence a eu lieu en janvier 2023.

D'après les réponses au questionnaire, les élèves, dans leur grande majorité, semblent l'apprécier au quotidien. Les améliorations qu'ils demandent seront apportées prochainement.

Nous sommes heureux d'avoir participé à l'amélioration de leur qualité de vie dans l'établissement.

Bibliographie

- BARKER, Roger G. et GUMP, Paul V. Big school, small school: High school size and student behavior. 1964.
- BARRETT, Peter, ZHANG, Yufan, DAVIES, Fay, BARRETT, Lucinda, (february 2015), *Summary report of the HEAD Project Clever Classrooms (Holistic Evidence and Design)*, University of Salford, Manchester, 52 p.
- BARRETT, Peter, ZHANG, Yufan, DAVIES, Fay, BARRETT, Lucinda, (2017), *The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects*, School of the Built Environment, University of Salford, Maxwell Building, Salford M54WT, UK, 27 p.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. (Available on: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>).
- DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R.A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGARUIZ R., SALTET, J., VELTCHOFF C., VRAND R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude. Vivre ensemble dans les bâtiments scolaires : un défi permanent. *Diversité*, 2007, vol. 150, no 1, p. 127-132.
- DUGAS Éric, HÉBERT Thibaut, (1^{er} février 2017), *Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français*, Les cahiers du CERFEE, Education et socialisation, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/1904>
- FISCHER, Gustave-Nicolas, (2011, 1997, 1^{re} éd. 1992), *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris, Dunod, 246 p.
- MAZALTO Maurice, (janvier 2008), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris, Editions Fabert, 192 p.
- MOCH, Michael K. et FITZGIBBONS, Dale E. The relationship between absenteeism and production efficiency: An empirical assessment. *Journal of Occupational Psychology*, 1985, vol. 58, no 1, p. 39-47.
- MOSER Gabriel, (septembre 2009), *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 298 p.

Christophe Marsollier est docteur en sciences de l'éducation et Inspecteur Général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche



Vous pouvez retrouver le diaporama de l'intervention de Christophe Marsollier sur le site de l'AFAE de Créteil :

<https://vu.fr/kcsd>



Julien Masson est professeur des universités au sein du Laboratoire Education Cultures Politiques de l'Université Lumière Lyon 2. Ses axes de recherches sont la motivation, le bien-être et la bienveillance



Le bien-être à l'école...qu'est-ce que c'est ?

Le terme « bien-être » revient de plus souvent ces derniers temps y compris dans la bouche du ministre de l'éducation. Il semblerait être indispensable à l'école...nous y reviendrons. Mais tout d'abord essayons d'y voir plus clair dans ce terme. Deci et Ryan (2008), deux chercheurs américains faisant référence sur le sujet expliquent que le bien-être se réfère à une expérience ou à un fonctionnement psychologique optimal et qu'il est considéré comme subjectif puisque a priori chaque personne va évaluer de manière propre la manière dont il va percevoir le bien-être dans la situation qu'il vit.

Selon différents auteurs, on parlera également de bonheur, de qualité de vie, de fonctionnement optimal ou encore de satisfaction de vie. Pour Diener par exemple, le bien-être serait composé, dans le cadre scolaire, des affects positifs ou négatifs que l'on ressent en fonction de la situation vécue, donc très fluctuants et avec une durée de vie limitée, mais également d'une composante satisfaction de vie qui serait une appréciation de l'individu de sa propre vie. Ressentir du bien-être serait donc, dans l'idéal avoir un haut niveau d'affects positifs, un niveau très faible d'affects négatifs et un haut degré de satisfaction de vie. Chez l'élève, cette satisfaction de vie se déclinerait en 5 sous dimensions : le bien-être ressenti à l'école, le bien-être ressenti en famille, le bien-être ressenti avec les pairs (les camarades), le bien-être par rapport à soi-même et enfin le bien-être ressenti dans son habitat (maison, appartement, quartier).

Mais alors, à quoi ça sert ?

La littérature scientifique est abondante sur le sujet et montre clairement que les personnes rapportant un haut niveau de bien-être montrent une prévalence moindre pour un certain nombre de difficultés sociales et psychologiques telles que la dépression et les relations aux autres compliquées (Park, 2004). Chez les enfants, le bien-être montre des corrélations positives avec la santé physique et les comportements favorables à la santé (alimentation, pratique de l'exercice physique) (Frisch, 2000). Chez les adolescents, on note des corrélations négatives entre le niveau de bien-être et la consommation d'alcool, de tabac et de drogue (Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann, & Drane, 2001). Dans le cadre scolaire, le sentiment de bien-être que rapportent les élèves est là encore corrélé à des dimensions très pragmatiques. Ainsi un haut niveau de bien-être est associé avec un faible signalement par les professeurs de problèmes de discipline au sein de leur classe (McKnight, Huebner, & Suldo, 2002), et à une plus grande motivation (Huebner, 1991).

Si l'on regarde au niveau scolaire, Kirkcaldy et ses collaborateurs (2004) décortique les résultats de l'enquête PISA réalisée auprès de trente pays, et montrent que les pays présentant un haut niveau global de réussite (en sciences, mathématiques, compréhension de lecture) sont également ceux qui obtiennent des scores de bien-être les plus élevés et c'est d'autant plus significatif pour les compétences en lecture.

Même si dans d'autres études, les impacts directs du bien-être sur la réussite scolaire s'avèrent plus modérés, il apparaît en fait que qu'il agit indirectement. En effet, le bien-être est un puissant prédicteur de motivation, mais également de climat scolaire, de sentiment d'appartenance, l'ambiance de classe, de coopération, de qualité de relation enseignant-élève...autant d'éléments qui eux sont favorables à la réussite scolaire.

Maintenant, comment faire ?

La recherche montre que pour augmenter le bien-être au sein de la classe, il convient de travailler un certain nombre de gestes professionnels déjà bien connus des enseignants mais qu'il apparaît toujours intéressant de rappeler afin de conforter les professionnels dans leurs pratiques et de montrer que si cela fonctionne dans la vraie vie, cela s'explique par des mécanismes bien identifiés par la recherche.

Plusieurs dimensions ont été ainsi mises à jour. Parmi celles-ci, on retrouve par exemple l'importance d'accorder le droit à l'erreur. Cela renvoie au statut que l'on donne à l'erreur à l'école. Celle dernière doit bien évidemment constituer un moyen pour l'élève de se connaître en train d'apprendre et non pas un élément sanctionnant. L'objectif est de parvenir à convaincre les élèves que l'erreur fait partie prenante du processus d'apprentissage et qu'à ce titre elle est très utile et ne doit surtout pas être dissimulée. Elle donne accès à sa propre logique. Dans la même dynamique, il apparaît très important de réactiver le souvenir des succès passés. Bien souvent, les élèves restent bloqués sur ce qu'ils ne savent pas faire et ont du mal à se souvenir qu'ils ont pourtant réussi des tâches similaires auparavant. Cette capacité à se connaître en tant qu'apprenant doit être construite chez eux dès le plus jeune âge pour faire baisser le niveau de stress et leur permettre d'aborder de manière plus sereine chaque nouvel apprentissage.

Ces dix compétences s'inscrivent dans un cadre plus large défini par l'OMS en 1993, et qui considère qu'il existe trois grandes catégories de compétences à développer chez l'enfant en général et particulièrement à l'école. On retrouve donc (Darlington, Masson, 2020) :

Les compétences sociales :

Au sein de celles-ci, les premières à apparaître sont celles de communication. L'enfant doit être capable de s'exprimer correctement mais bien évidemment d'écouter l'autre. On trouve également la capacité à résister à la pression aussi bien du groupe que des pairs dans et hors l'enceinte scolaire. Pour cela l'OMS préconise de travailler plus particulièrement l'affirmation de soi, les compétences de négociation et de gestion de conflit.

Pour ce faire, l'empathie s'avère cruciale, cette capacité à se mettre à la place de l'autre constitue un élément à part entière des compétences sociales. On trouve également les compétences coopération et de collaboration en groupe, mais également la capacité de plaider et d'influencer positivement ses pairs sur des comportements propices à la santé.

Les compétences cognitives :

On se situe ici au niveau de la prise de décision et de la capacité à résoudre des problèmes en général. Au sein de cet ensemble, on trouve également les capacités d'esprit critique, d'interroger ce que l'on voit ou ce que l'on entend. Cette pensée critique inclue également la dimension personnelle : être capable de s'auto-évaluer, d'avoir conscience de soi et de ce qui peut interagir avec nous, ce qui peut nous influencer positivement et négativement.

Les compétences émotionnelles :

On trouve ici toutes les compétences nécessaires à la maîtrise de nos émotions, entre autres, comment faire face à la colère, à l'anxiété. Il ne s'agit pas ici de vouloir enfouir ou cacher les émotions que chaque enfant peut ressentir mais plutôt l'aider à y faire face. Nous sommes ici dans les stratégies de coping : apprendre à faire face, à gérer son stress (et non pas à la diaboliser), à s'exercer à avoir une pensée positive au travers par exemple des pratiques de méditation. Dans ce domaine, on cherche plus globalement à renforcer la confiance en soi de l'élève et à protéger son estime de soi.

Et en pratique ?

Si l'on regarde au niveau de classe, il y a plusieurs angles que peuvent adopter les enseignants. Ils les connaissent par cœur, mais il est toujours important de les marteler et surtout de montrer que la recherche confirme bon nombre de pratiques vertueuses que les enseignants mettent en place au quotidien et dont ils perçoivent les bienfaits.

On peut évidemment citer le fait d'accorder le droit à l'erreur aux élèves en essayant de les convaincre au quotidien que l'erreur est inhérente à l'apprentissage. Cela demande de prendre du temps, d'accepter d'en perdre à l'instant en laissant l'élève se tromper au lieu de vouloir absolument des productions parfaites, mais cela accélèrera par la suite l'acquisition des compétences ultérieures. L'élève doit pouvoir trouver les solutions par lui-même. C'est très compliqué à gérer au quotidien, car très chronophage.

On peut également s'appuyer les réussites antérieures pour encourager les élèves à persévérer en leur montrant qu'ils ont déjà réussi des tâches qui étaient identiques. Il est très compliqué pour un jeune enfant d'avoir un regard réflexif sur ses apprentissages. L'aider à rentrer dans les coulisses de comment il fait pour apprendre est indispensable.

Travailler les compétences psychosociales c'est aussi prendre du temps pour faire un pas de côté et ne pas se focaliser uniquement sur les compétences purement académiques des disciplines. C'est travailler le lien sociales, encourager les élèves à entretenir des bonnes relations avec les autres, valoriser la camaraderie, l'intelligence sociale et pas seulement l'excellence dans une discipline.

Développer le bien être des élèves, c'est aussi fournir un cadre de travail et de vie à l'école sécurisant. Être bienveillant ce n'est pas être permissif et laxiste. Ce n'est tout accepter, ce n'est pas de la complaisance ou de la pitié. Faire preuve de bienveillance c'est avoir un regard particulièrement positif envers ses élèves. C'est « simplement » ça. C'est donc construire des règles et un fonctionnement de classe sécurisant. C'est montrer que l'on sait ce que l'on veut faire avec les élèves et ce que comment on a prévu l'organisation de leurs apprentissages. Il n'y aurait rien de plus angoissant que de monter dans un avion avec un commandant de bord hésitant qui nous dirait qu'il espère que le vol va bien se passer et qu'il va faire de son mieux pour décoller...

Enfin, dernières pistes, non exhaustives, travailler les émotions avec les élèves. Aidez-les à les reconnaître, chez eux et chez les autres, à leur faire comprendre ce qui déclenche tel ou tel sentiment et comment ils peuvent y faire face sans le nier.

En conclusion

Le bien-être constitue un réel concept scientifique déjà largement documenté par la recherche. Même s'il n'agit pas toujours de manière directe sur les résultats scolaires des élèves, il s'avère un excellent levier qui permet d'activer des mécanismes propices à faciliter les apprentissages telle que la motivation par exemple. Ce bien-être peut être travaillé en classe et tout au long de la vie au travers du développement des compétences psychosociales encore appelées compétences de vie qui permettent aux individus d'être mieux armés face aux difficultés potentiellement rencontrés notamment dans le cadre scolaire (mais pas seulement). Ces compétences sont désormais inscrites dans les programmes scolaires français, laissant par là même la possibilité aux enseignants de la maternelle à la terminale de se décentrer des disciplines qu'ils enseignent pour aider les élèves à construire des compétences plus transversales dont ils pourront se saisir toute leur vie et dans toutes situations.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and well-being : an introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.

Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In *Advances in quality of life theory and research* (pp. 207- 241). Dordrecht: Springer Netherlands.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288.

McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.

Kirkcaldy, Bruce; Furnham, Adrian; Siefen, Georg (2004). The Relationship Between Health Efficacy, Educational Attainment, and Well-Being Among 30 Nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. doi:10.1027/1016-9040.9.2.107

Darlington, E. & Masson, J. (2020). « Promotion de la santé de réussite scolaire ». Dunod.

Emmanuelle Catinois est enseignante de Lettres Modernes dans un lycée de Seine-et-Marne et formatrice. Elle a auparavant enseigné dix ans en micro-lycée.



Mon expérience de professeure de Lettres depuis vingt-cinq ans me permet de percevoir le bien-être d'un élève dans l'espace scolaire comme un état de confort suffisant lié à la sensation d'avoir une place reconnue et d'être traité dignement. Le bien-être se développe dans un environnement sécurisant où l'on ne ressent pas de danger physique ni psychique. Cela ne signifie pas une absence d'émotions négatives qui générerait un état de satisfaction constant mais plutôt une capacité à toujours revenir à un état d'équilibre. Quand il est dans un état suffisant de bien-être, l'élève parvient à répondre aux propositions scolaires sans être emporté par les affres du stress et de l'angoisse. Cela implique que la question du bien-être soit réellement prise en compte comme élément fondamental dans la construction des postures professionnelles enseignantes.

Les enjeux de cette question sont essentiels puisqu'un élève qui souffre trop, court le risque de ne plus être suffisamment confiant et disponible pour s'ouvrir à des processus d'apprentissage susceptibles de le déstabiliser davantage encore. Un élève qui souffre est empêché, entravé par ses angoisses ou par ses colères. On évoque souvent le « manque de confiance en soi » des élèves sans en mesurer réellement l'effet incroyablement destructeur. Au micro lycée, il m'est arrivé de voir des jeunes si fragilisés dans leur rapport à l'école qu'ils ne pouvaient pas franchir la grille d'entrée de l'établissement. Il fallait que nous venions les rencontrer à l'extérieur, que nous les rassurions, parfois en leur disant : « écoute, ce n'est pas grave ; aujourd'hui, tu ne parviens pas à entrer dans le lycée, mais nous sommes là, nous t'attendons et quand tu seras prêt.e, tu entreras et nous t'accueillerons ». Et chaque jour, nous tissons le lien pour qu'ils puissent franchir le seuil. C'est tout un cheminement de resocialisation avec l'école qui s'engageait alors. La préoccupation pour le bien-être commençait avec une écoute de la situation singulière de chacun, à nous les enseignants de nous déplacer pour aller chercher le jeune là où il était afin de l'accueillir dans l'espace scolaire.

Je fais partie des enseignants qui croient que pour entrer dans des processus d'apprentissage, les élèves ont besoin à la fois d'un cadre juste, de propositions de travail intéressantes et exigeantes mais aussi d'un regard bienveillant. La posture étant une position, une disposition, un « système d'attitudes » (1) physiques et morales, elle peut incarner l'intention de bienveillance.

Il me semble que pour se déplacer vers le bien-être des élèves, la posture accentue son orientation vers l'écoute. On ne peut pas imaginer que la recherche du bien-être se passe de la consultation des premiers concernés. Le cadeau qu'offrent des lieux comme les microlycées, c'est de ménager des temps et des espaces de paroles nombreux et variés qui permettent de retrouver un état de mieux-être : l'entretien de tutorat, l'accompagnement personnalisé, les bilans personnels et conseils de classes en présence des élèves, mais aussi tous les temps informels sur les plages de pause, de repas ou bien en salle commune où professeurs et lycéens travaillent librement ensemble. Notre métier de parole s'enrichit considérablement à s'appuyer sur l'écoute. Mais nous en avons parfois une vision très négative : son champ sémantique va de la surveillance (mettre sur écoute) à l'autosatisfaction suspecte (trop s'écouter soi-même). C'est bien pour cela qu'il nous faut apprendre les postures et les gestes d'écoute pour en faire une véritable activité (2). Lorsque l'on demandait à des jeunes du microlycée « qu'est-ce qui fait que vous parvenez à revenir et rester au microlycée alors que vous ne supportez plus les établissements scolaires ? » ils répondaient : « Ici, on m'écoute, je suis une personne avant d'être un élève ». Ecouter implique que l'on accorde une place et une valeur à la parole de l'élève, cela veut dire que l'on parvient à quitter un temps une posture d'autorité pour permettre aux jeunes de devenir aussi « auteurs » de leur propre parole. Prendre au sérieux la parole des élèves, cela signifie qu'on leur accorde un crédit, qu'on ne juge pas les mots utilisés ou le propos qui se cherche, hésite, se trompe, se construit lentement... Cela signifie aussi que l'enseignant sait ne pas enfermer l'élève dans des représentations négatives, qu'il ne hiérarchise pas les individus en fonction de leurs résultats scolaires... qu'il est capable de garder une estime pour l'individu-élève même. Une sécurité psychique est alors construite par l'enseignant qui n'essentialise pas les échecs, qui sait au contraire les relativiser et leur donner du sens, indiquer des pistes pour les dépasser et étayer la confiance des élèves dans les moments où elle est fragilisée. Et surtout si celui-ci échoue afin de pouvoir continuer à l'accompagner dans son cheminement cognitif. Philippe Meirieu nous rappelle d'ailleurs que « L'éthique exige qu'il n'y ait jamais de frontière a priori entre les hommes, comme elle exige qu'il n'y ait jamais de condition pour qu'un homme soit reconnu comme sujet... Or, dans l'éducation, il y a toujours dissymétrie institutionnelle et la relation d'aide est l'expression même de cette dissymétrie (...) pour que l'enfant accepte la parole de l'adulte, il faut que s'installe une symétrie éthique au sein même de cette dissymétrie institutionnelle, c'est-à-dire que l'autre entende qu'en dépit de notre différence de statut, nous nous reconnaissons comme participants d'une même humanité et que nous nous reconnaissons réciproquement comme des sujets ». (3)

1 Ardoino, J. (1990). *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, Les nouvelles formes de la recherche en éducation* (p22-24). Paris

2 Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Dunod- InterEditions.

3 <http://meirieu.com/>

D'après mon expérience, les enjeux en microlycée et en lycée général ne sont pas tout à fait les mêmes, ce qui entraîne des différences de postures professionnelles.

En microlycée, les élèves ont vécu la solitude de ceux qui sortent du jeu. Ils ont quitté une école qui les a négligés et leur confiance dans le système éducatif s'est souvent effondrée. Dans le même temps, cette distanciation a souvent provoqué une réflexion affûtée sur l'école. Ils reviennent avec une motivation et même parfois l'envie de prendre une revanche. Mais cette motivation doit être étayée au quotidien car elle n'éteint pas l'appréhension, la peur du monde scolaire. Les jeunes ne redeviennent pas immédiatement élèves, ils développent toute une série de stratégies pour se protéger, la plus fréquente étant l'évitement qui se traduit par une présence « clignotante » en cours. L'enseignant de microlycée sait que les jeunes vont rejouer des scénarios parfois inconscients et qu'il faudra désamorcer toutes les situations d'esquive ou de conflit... Il me semble que trouver la posture bonne ou suffisamment bonne implique en effet que l'on comprenne qui sont nos élèves et quelles sont les spécificités du lieu où nous sommes.

Tout particulièrement en microlycée, l'enseignant a conscience qu'il est le remède et le poison, le « pharmakon » (4). Il lui faut donc être enseignant, sans être enseignant, introduire de la surprise pour tromper et casser les schémas de représentation. C'est pourquoi, les enseignants de microlycée acceptent d'être tutoyés, appelés par leur prénom. Dans les temps informels, c'est l'horizontalité des « participants à une même humanité » qui prime et chacun sort de son rôle pour redevenir simplement humain, quelqu'un qui préfère les pâtes aux pizzas ou qui fait du yoga. Il sera peut-être étonnant d'entendre que le fait de se rendre accessible aux échanges prosaïques du quotidien fait partie de la posture professionnelle, une posture qui modèle un enseignant proche et accessible à l'opposé de la « persona » lointaine et mystérieuse qui se tient à distance.

Cette proximité ne nuit pas au respect des uns pour les autres, bien au contraire, probablement, parce que les jeunes qui viennent frapper à la porte des microlycées ont trop besoin des enseignants pour ne pas les préserver, probablement aussi parce que la proximité physique générée par l'espace et les groupes restreints induit une régulation, probablement encore parce que le fonctionnement de la structure met le bien-être des jeunes au cœur de ses préoccupations et n'hésite pas, si nécessaire, à remettre au travail son propre cadre dans des instances démocratiques appelées « Assemblée du Jeudi/Je dis ». On voit alors que la posture des enseignants interagit avec celle des élèves et que l'humanité commune prime sur les statuts.

La polyvalence des enseignants en microlycée brouille d'ailleurs la représentation des statuts en multipliant les rôles de chacun. En effet, un enseignant est aussi tuteur, secrétaire, chauffeur, il participe au ménage et se retrouve parfois à répondre à l'appel téléphonique d'un chef d'établissement ou d'un inspecteur, un balai à la main... Un élève de microlycée côtoie donc les adultes dans de multiples situations très différentes : au moment des recrutements, des inscriptions, de la journée d'intégration, du tutorat, des « assemblées du jeudi », des cours... Cette multiplication des rôles contribue nécessairement à déplacer la posture professionnelle selon deux axes : une plus grande conscience des contextes organisationnel et institutionnel et une disposition plus grande à la prise en compte des situations individuelles, familiales, sociales, culturelles, psychologiques.

Mais il faut avouer que l'enseignant d'une structure de raccrochage traverse aussi de nombreuses mises à l'épreuve de sa posture car il vit très concrètement la fragilité des liens des élèves avec l'école. Il peut en effet se trouver un matin en cours devant 3 ou 4 élèves seulement alors que l'effectif est en théorie de 15 inscrits. Il n'est pas rare, alors, de ressentir une forme de culpabilité mêlée d'un sentiment d'impuissance. Le premier réflexe est de s'interroger sur ce que l'on a pu faire ou dire pour que les élèves ne reviennent pas. Les appels téléphoniques du matin « *Allô, tu es peut-être sur le chemin, nous t'encourageons à venir dès que tu le peux, ne culpabilise pas, nous serons ravis de te voir en cours, nous t'attendons* » ... souvent, n'y font rien. Valérie Melin (2019) (5) explique d'ailleurs que « *les jeunes microlycéens mettent les enseignants en situation de « breaching » lorsqu'ils mettent à l'épreuve leurs valeurs et leurs croyances et les conduisent à « interroger leur posture professionnelle et la conception de leur activité* ». Ce phénomène de mise en échec est d'autant plus difficile à supporter que l'on soit surinvesti dans son travail : la conscience d'être dans un lieu qui nous met au défi augmente le risque de perdre le sens de sa propre activité professionnelle si l'on ne réussit pas à tisser le lien, à sécuriser le cadre pour que les jeunes trouvent la force de revenir en classe.

Pour contrer une forme de détresse face à l'absence, beaucoup d'énergie est déployée : il faut comprendre les causes et trouver, souvent coconstruire des solutions avec les jeunes eux-mêmes. Il est nécessaire également de prévoir des outils qui permettront aux élèves absents de travailler en autonomie grâce aux ressources des Espaces Numériques de Travail. La présence à distance est une façon de « faire avec l'absence ». Mais c'est aussi un objet de réflexion constant car pour garder le lien et dédramatiser l'absence, il faut trouver « la voix douce », choisir les mots qui étayent la confiance et bannir tout ce qui peut générer le malaise et un nouveau décrochage. La question de la posture est donc véritablement le fruit d'un travail sur soi qui s'élabore par l'expérience, grâce aux échanges avec les jeunes mais aussi dans l'apprentissage entre pairs. Les universitaires tiers analysants (6) ont aussi un rôle phare quand ils écoutent les émotions et les bordent par des concepts qui réinscrivent les expériences déstabilisantes dans le champ rassurant des lois humaines. Il faut donc faire régulièrement ce geste de retour réflexif sur sa pratique, sans culpabilité, juste en observant les faits pour être capable d'ajuster sa posture. Progressivement, on trouve en soi la capacité de distanciation pour conserver l'équilibre entre questionner et tenir sa pratique.

4 En grec, le pharmakon désigne à la fois le remède et le poison.

5 Melin, V. (2019). *Décrocheurs-raccrocheurs : les nomades de l'école*, Téraèdre, L'Harmattan.

6 Les « tiers analysants » sont des experts qui viennent aider l'équipe à observer ses pratiques. André Sirota, Claudine Blanchard-Laville, Sébastien Pesce sont les trois universitaires qui sont venus animer des temps réflexifs au Microlycée de Sénart entre 2011 et 2020.

En microlycée, le retour à l'école se joue beaucoup dans la construction de la relation entre le jeune et l'enseignant référent (ou tuteur). Il s'agit alors de trouver une posture d'accompagnement, c'est-à-dire de « se joindre » (7) au jeune « pour aller où il va, en même temps que lui » et ouvrir des espaces de réflexivité qui permettent de mettre en lumière des fonctionnements cognitifs, des croyances erronées sur les attentes de l'école, des angoisses : dire son mal-être, c'est un peu le déposer en le partageant, c'est s'offrir la possibilité d'un mieux-être... Je me souviens combien les élèves en raccrochage témoignaient souvent de l'incroyable exigence qu'ils avaient pour eux-mêmes et qu'ils croyaient entendre aussi du système éducatif. Beaucoup cherchaient la perfection, cet état qui met à l'abri de toute critique ; et les entretiens de référence prenaient alors la tournure d'échanges réflexifs sur ce que signifie la recherche d'une perfection et sur ce qu'est le projet de l'école. J'ai entendu Andy m'expliquer qu'il ne voulait plus passer son bac parce qu'il estimait que l'examen instrumentalisait le savoir, Charline justifier ses emportements par son attachement viscéral à la notion de justice, Céline confier à quel point le harcèlement subi en collège l'avait entraînée vers une phobie sociale... Les entretiens de tutorat sont une expérience profondément marquante, les jeunes microlycéens expriment leurs vulnérabilités mais aussi leur courage, leur sensibilité et leur éthique. Ces moments d'écoute ouvrent une nouvelle dimension à l'enseignement, celle des parcours de vie qui configurent un rapport singulier à l'école et au savoir. Il n'est plus possible ensuite de faire comme si l'on ne savait pas, il devient ensuite indispensable d'introduire une forme de délicatesse dans la relation pédagogique, de suspendre son jugement, de donner du temps.

L'attente, la patience, voilà encore ce qui modèle la posture de l'enseignant dans une structure qui sait qu'elle ne peut jouer qu'avec le temps long des transformations. Les jeunes qui ont connu le décrochage scolaire se sont souvent désynchronisés du temps social et donc du temps de l'école. L'enseignant lui, doit être là, le point fixe et stable qui par son activité rythme le temps et incarne « la permanence de l'objet ». Enseignant de microlycée, on peut avoir l'impression que rien ne se passe pendant un temps long, que tous les essais, que tous les efforts pour accompagner sont vains et puis soudain, et parfois le dernier jour de l'année, tout se précipite. J'ai vu Arnaud, après une année de Terminale passée sans donner de réel signe d'engagement scolaire, s'impliquer au moment du rattrapage avec une telle énergie qu'il a stupéfié ses enseignantes, son entourage et lui-même par sa spectaculaire réussite.

Il faut aussi préciser que les élèves de microlycée ont au moins 16 ans et peuvent avoir jusqu'à 26 ans, ce sont de jeunes adultes. Ils sont parfois autodidactes : si leur lien à l'école est douloureux, leur rapport au savoir peut être très riche, ils ont pu développer des méthodes originales assez éloignées des modes d'apprentissage scolaire et construire une certaine autonomie. Les enseignants sont donc souvent obligés de se déplacer vers l'élève et d'observer sa façon de procéder. Hugues avait une réflexion d'une très grande finesse et savait percevoir subtilement les enjeux de toutes les propositions scolaires, mais il ne parvenait pas à rédiger des textes composés de phrases articulées les unes avec les autres ; il organisait sa page sous une forme logique mais dessinée et modulaire. Parce qu'il s'est senti reconnu dans sa singularité, il a pu obtenir son examen en concédant à en jouer le jeu *a minima*. Un enseignant de microlycée peut donc développer une attitude d'esprit suffisamment ouverte et attentive pour reconnaître et accepter des modes d'apprentissage variés tout en restant garant des normes de l'examen. Il sait que pour parvenir à entrer dans les attendus, les jeunes des microlycées vont parfois emprunter des chemins de traverse. En classe, pour accompagner les élèves, la posture est physiquement basse. Il arrive que l'on soit debout face au groupe mais on se retrouve le plus souvent à genoux ou penché devant la table, assis en face ou à côté d'eux pour permettre une individualisation qui se joue dans un étayage et dans une co-construction des consignes, des délais et de l'évaluation. Il faut réellement trouver la bonne distance, tout en préparant son propre effacement. L'enseignement en structure de retour à l'école se nourrit donc de la pratique de l'accompagnement qui le reconfigure en plaçant l'enseignant dans une « posture tierce » (8) entre l'individu et ses singularités et l'institution, ses normes et ses rituels socialisants.

La posture de l'enseignant de microlycée telle que je l'ai expérimentée n'est donc pas très spectaculaire : par une voix douce et le rythme lent des évolutions, elle travaille en profondeur la reconstruction d'une confiance et s'appuie discrètement sur les rythmes institués du baccalauréat pour provoquer un sursaut salvateur. En microlycée, la recherche du bien-être est un objectif prioritaire car si l'élève se sent suffisamment bien dans l'espace scolaire, s'il vit des relations constructives et humainement riches avec ses enseignants et ses camarades, alors il parvient à s'investir dans son travail et la réussite est presque assurée car la plupart du temps c'est cette disponibilité, cette capacité à s'engager dans les apprentissages qui lui a manqué.

Mon retour au lycée général date d'une année et demie et la première chose que j'ai constatée est la difficulté de faire évoluer une posture. Je passais d'un Microlycée de 90 élèves, 10 enseignants permanents, un couloir et sept salles de classe à un lycée de 1600 élèves, 150 enseignants dans un espace qui tient tout autant du village que du labyrinthe. J'ai eu tout d'abord l'impression de ne plus savoir conduire la gestion de classe avec un grand groupe et j'ai eu peur de perdre tout ce que j'avais pu apprendre en structure expérimentale auprès des jeunes en raccrochage scolaire. J'ai dû observer les élèves et leurs attitudes, le fonctionnement de l'établissement et presque entrer en résistance contre mes propres automatismes défensifs face aux effectifs lourds, aux temps courts et aux habitudes du fonctionnement institué. Comment prendre le temps d'accompagner les transformations quand il faut courir d'une salle de classe à une autre et que tout se joue dans des séances de 55 minutes ? Comment garder une « voix douce » devant des classes de 35 adolescents pleins de vitalité et prêts à toutes les astuces pour esquiver les injonctions scolaires ? J'avais oublié...

7 Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

8 Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck Supérieur

Retrouver la sensation d'être débutante après 25 ans de carrière est une expérience tout à fait formatrice qui permet d'accéder à une conscience aiguë des liens entre la posture et le dispositif est : « *J'appellerai dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants...* ». (9) Je suis alors revenue aux principes qui m'apparaisaient les plus fondamentaux à savoir la confiance que je fais aux élèves, à leurs capacités d'apprentissage et d'autonomie, la valeur que je donne à leur humanité, la protection que j'accorde à leur dignité : il s'agit là de la clé de voûte sur laquelle toute ma posture devait continuer à prendre appui pour permettre la recherche des attitudes et des gestes favorisant le bien-être nécessaire à l'épanouissement cognitif des élèves.

Au lycée, le rapport des élèves à l'évaluation est réellement très tendu. Beaucoup vivent une pression scolaire tangible qui génère des tensions, des tentatives de négociation et parfois même provoque une résignation à l'échec. J'ai entendu des élèves qui avaient une seconde chance pour refaire un exercice dire : « *non, mais Madame, mettez-moi plutôt un zéro* ». Face à l'évaluation, il me semble qu'un enseignant est en mauvaise posture quoi qu'il arrive... car il est difficile de convaincre que les notes ne sont que des repères sur le parcours d'acquisition des savoirs. L'évaluation est trop souvent vécue comme un but en soi, un gage de réussite future. J'ai alors tenté de résister à cette pression, d'abord en ne la relayant pas, puis en diversifiant les formes d'évaluation, en explicitant les compétences travaillées, en offrant la possibilité de recommencer... Il m'importait par-dessus tout de ne pas me servir de l'évaluation comme d'un levier pour asseoir un pouvoir, de ne pas construire une posture d'autorité en instrumentalisant l'évaluation. Pour cela, je devais être sûre que l'évaluation était toujours perçue comme juste et constructive par les élèves. Même face à eux, je restais psychiquement à côté de chacun dans une volonté d'accompagner et non pas de classer ou de hiérarchiser. Mais les élèves portent en eux leur propre représentation de l'école et même si les notes les blessent souvent, ils les attendent. Il faut alors assumer d'être en porte-à-faux, expliquer, rassurer. Il arrive que l'on se trahisse un peu en acceptant de jouer avec cette menace de la mauvaise note parce que, dans ce moment, dans ce dispositif de classe, seule cette solution est apparue, solution qui laisse pourtant une sensation de dissonance entre un acte et des principes.

L'enseignant en lycée est d'abord confronté à des dynamiques de groupes avant de percevoir des individus. Or, devant un groupe de 35 adolescents, la posture est beaucoup plus souvent théâtrale et haute. Il est impératif de forcer un peu sa voix et d'être dans un pilotage (10) plus affirmé. Mais il m'a semblé indispensable de retrouver une posture d'étayage attentive à chacun. J'ai alors commencé à fragmenter la classe en petits groupes coopérant dans les apprentissages ou collaborant dans la réalisation d'une tâche entre élèves. Ces temps m'ont permis de retrouver un souffle. Quelle satisfaction d'entendre la voix de chaque élève, de pouvoir retrouver une proximité propice à l'explicitation des méthodes, à la mise en évidence des malentendus, des blocages mais aussi à l'expression des questionnements pertinents ! J'ai vu les élèves se mettre en activité et s'apaiser dans le même temps.

Au lycée, les élèves n'ont souvent ni le temps, ni l'espace, ni les mots pour dire leur mal-être. Beaucoup sont dans des processus de « décrochage de l'intérieur » ou dans des conduites d'esquives sans le reconnaître et sans le formuler explicitement. Il est donc difficile aux enseignants d'établissements traditionnels de percevoir la situation réelle des élèves. Même lorsque l'on trouve un interstice temporel pour organiser un entretien, la parole peine à être libre car l'élève s'autocensure, il ne sait pas ce qu'il peut dire et craint que dire soit plus risqué que se taire. Il manque en effet tout le temps de l'apprentissage de la parole socialisée. Heureusement, les ENT (environnement numérique de travail) offrent la possibilité de fluidifier les échanges entre professeurs et élèves. Ces messages rédigés consolident la relation pédagogique en contribuant non seulement à désamorcer des malentendus mais aussi à offrir les mots qui soutiennent la confiance des plus fragiles. C'est donc paradoxalement parfois grâce au distanciel que la proximité de l'accompagnement redevient possible.

Enfin, il y a des habitudes de pensées, des représentations acquises non questionnées qui figent les postures et gestes professionnels. L'enseignant est assigné à un rôle et à une place qu'il lui est très difficile de faire évoluer, car il est dans un fonctionnement institué qu'on ne remet que peu en question même s'il provoque un réel mal-être. Les temps réflexifs qui permettraient de partager le poids des difficultés et de mutualiser les ressources sont rares. Une solution s'est pourtant présentée en fin d'année avec l'engagement dans une démarche de projet autour d'une classe de seconde coopérative. Des collègues enthousiastes, une direction soutenant, un collectif naît, échange, se partage des ressources, commence à élaborer de nouveaux dispositifs. C'est l'occasion de se questionner, de s'informer, de se former auprès des chercheurs experts. Les projets nourrissent l'espoir d'améliorer le bien-être de tous, élèves et communauté éducative !

Il me semble pouvoir dire qu'une posture professionnelle n'est pas figée. Je crois plutôt qu'elle s'accroche à des principes éthiques forts et se forme, se défait, se reconfigure en fonction des contextes, des organisations, des dispositifs en puisant dans la palette des gestes professionnels.

9 Agamben, G. (2006). *Théorie des dispositifs*, Belin éditeur.

10 Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*, Paris, ESF Sciences Humaines

L. est un élève de 1^{ère} du lycée autogéré de Paris. Il revient sur son expérience au collège et les réflexions qu'il en a tiré sur le bien-être à l'école.



Le bien être à l'école, selon moi, est le fait d'être heureux d'y aller et d'apprendre ce que les professeurs et la vie ont à nous partager. Ainsi cela passe par la bonne stimulation, l'apprentissage, la socialisation, ainsi que la bonne prise en charge des difficultés que pourraient rencontrer les élèves.

Pendant l'entièreté de ma scolarisation j'ai rencontré des difficultés relationnelles avec les élèves. C'est assez bête, mais je n'ai que rarement été vers les autres. Peut-être est-ce par un manque de savoir-faire, un manque de confiance en moi, ou de mauvaises relations passées.

Mais le désir et l'envie ne manquaient pas, à tel point que j'enviais les groupes d'élèves dans la cour. Ainsi je pense pouvoir affirmer que ma sociabilisation a été retardée, d'autant plus qu'une professeure m'a reproché en primaire d'être totalement asocial. Je ne sais pas si c'est une des raisons, avec mon handicap, ou la raison qui faisait qu'elle me détestait, mais ma mère a été marquée par ces remarques déplacées et surtout mal formulées, ainsi que son comportement à mon égard. Malheureusement mon témoignage peut être faussé par de mauvais souvenirs dû à leurs anciennetés, mais j'avais l'impression qu'elle me punissait à cause de mes difficultés ou handicaps non encore diagnostiqués. Pour elle, cela était volontaire. Ainsi, j'étais parfois au coin avec une sorte de bonnet d'âne ou un équivalent, me semble-t-il, pour ma lenteur ou mon écriture illisible. J'avais aussi l'impression qu'elle préférait les élèves féminins plutôt que masculins.

Bref je pense que ce retard, qui autrefois me faisait souffrir, m'a rendu plus différent, ou tout du moins avec plus de différences remarquables, qui soit m'étaient désormais reprochées, soit rendaient plus particulières mes relations. Cela pouvait-être pour le meilleur comme le pire. Mes relations sociales étaient si particulières que j'ai soupçonné être atteint d'un trouble du spectre de l'autisme.

Tout ceci pour expliquer que, bien évidemment, cela ne m'a pas motivé à être, rester ou aller à l'école, principal lieu d'apprentissage pour les enfants. Je ne saurais dire si les professeurs eux-mêmes devraient aider les élèves à mieux sociabiliser entre eux, que ce soit en les poussant les uns vers les autres, ou via des activités les rapprochant davantage. D'autant que cela ne plairait à tous, et qu'il ne fait pas bon ménage de forcer quiconque à quoi que ce soit.

Je ne sais pas si c'est le cas mais je pense qu'il serait mieux de prendre en compte les impressions des élèves ou des professeurs, que ce soit à propos des évaluateurs ou même des directeurs d'établissements. Autrement les formations pourraient-êtres amplifiées, obligatoires ou proposées s'il en manque.

Concernant l'apprentissage, ceux sont bien sûr les handicaps, ma dyspraxie, dysorthographe, ma dysgraphie qui ne rendaient pas simples pour moi d'avancer. Il demeurerait assez compliqué de m'aider, au début pour tout le monde, sauf ma mère, pour qui cela paraissait disons acceptable ou « normal » mais, peu à peu, plus je semblais grandir, plus cela était perçu comme « anormal ». Une professeure bien attentionnée m'a d'ailleurs gardé six mois à chaque pause déjeuner dans sa classe pour m'y apprendre à mieux écrire. Cela m'a probablement plus isolé des autres élèves, moi qui étais déjà très peu sociable. Au bout de ces six mois, voyant que je ne progressais pas, elle a conseillé à ma mère de me faire diagnostiquer puis aider. Seulement les rendez-vous me prenaient trop de temps, rien qu'en déplacements, que ce soit pour moi ou mes parents. Ils débordaient sur mon temps scolaire, m'isolaient davantage, et parfois semblaient m'être imposés. C'était pour m'aider mais cela pouvait davantage me blesser. Encore aujourd'hui, j'ai de grandes difficultés mais j'ai appris à faire avec et à compenser, je pense seulement qu'il serait bon d'intégrer aux écoles des professionnels pour aider les élèves en difficultés, cela est censé être déjà le cas, avec les AESH. Seulement je parle davantage de spécialistes, tels que des psychomotriciennes, orthophonistes et toute autre personne pouvant aider les élèves en situation de handicap ou avec des difficultés, qu'elles soient d'ordres mental, psychique, physique ou cognitif et que les professeurs ont à dû mal à prendre en charge soit par manque de temps, soit par manque de compétences. Seulement, il faudrait soit créer des établissements scolaires plus grands, soit faire en sorte que des élèves d'un établissement A se retrouvent quelques jours dans un établissement B pour y recevoir ces aides, dans les lieux où d'autre personnes en difficultés en reçoivent aussi, ou encore que des professionnels se déplacent d'établissement en établissement ou même que plus d'établissements publics et spécialisés soient ouverts dans ce but. Seulement je pense que ce serait un excellent compromis d'avoir des professionnels qui se déplacent dans plusieurs établissements

par semaine ou de créer de plus grands établissements car cela permettrait une sorte de consensus ou d'entre-deux entre la bonne prise en charge des personnes en situation de handicap ou de difficulté, ainsi que davantage d'échanges sociaux entre élèves ayant ou non des difficultés, ce qui permettrait de garder ses amis tout en ayant des aides, en faisant perdre moins de temps aux élèves. Cela permettrait également à tous de mieux « accepter » ou comprendre les personnes en difficulté, encore blessées par des commentaires ou attitudes. Moi, par exemple, j'avais un professeur de sport en sixième qui laissait systématiquement la liberté aux élèves pour choisir ses camarades dans son équipe. Etant en grande difficulté dans le sport, j'étais très souvent laissé de côté avec des remarques blessantes, le professeur ayant du mal à me faire accepter et me faire intégrer dans une équipe. Pour pallier cela, des exposés organisés par les élèves eux-mêmes, des ateliers éducatifs ou des interventions d'associations, de professionnels ou même des professeurs pour faire comprendre ces difficultés aux autres élèves pourraient être intéressants. La punition n'aidant pas vraiment à l'empathie des élèves ou à leur compréhension sauf si elle est à but éducatif. Seulement si elle est imposée, peut-être serait-il plus difficile de leur faire comprendre qu'avec une intervention pédagogique.

Si je devais répondre à la question du bien-être à l'école via mon expérience personnelle, je dirais qu'il serait nécessaire de rendre les cours plus intéressants ou ludiques afin de mieux stimuler les élèves. J'ai dans mes souvenirs trop de fois où je m'ennuyais tant que cela en devenait agaçant. L'ennui pouvait provenir de la répétition d'une notion déjà apprise, comprise et, ou « enregistrée ». Ainsi pour pallier ceci, il pourrait par-exemple y avoir des classes de plusieurs niveaux correspondant aux besoins, facilités et difficultés des élèves ou simplement, des groupes dans la même classe apprenant chacun différemment en fonction de ces « niveaux ». Il pourrait aussi y avoir des groupes ayant compris, qui pourraient aider les élèves encore en difficulté, cela permettrait également une meilleure cohésion entre élèves. Ou même supprimer certaines sources de distractions, je dis cela, parce que je me souviens qu'en sixième, moi qui étais au fond de la classe, je passais plus de temps à regarder dehors qu'à écouter ou regarder le tableau. Je pense que c'était dû à ma position, la salle était très grande pour avoir suffisamment de place pour les bureaux d'expérimentation, la professeure ne devait pas parler assez fort, ou alors les bruits et mouvements de dehors devaient m'intriguer, peut-être était-ce dû au manque de stimulation du cours ou à mon manque d'intérêt envers celui-ci. Je me rappelle aussi que le fait d'avoir faim me déconcentrait souvent. Comme déjà dit brièvement au-dessus, l'amélioration des conditions scolaires pourrait permettre une ascension fulgurante pour certains, un meilleur ancrage pour d'autres, un bonheur ou une joie plus élevée, deux éléments essentiels à la vie d'un élève comme pour celle d'un adulte, le bon apprentissage scolaire étant la voie principale de la professionnalisation.

Conclusion

La circulaire de rentrée 2022 place la recherche du bien-être à l'école comme une priorité, qui est déclinée dans la circulaire de rentrée 2023 sous différents champs d'action : lutte contre le harcèlement scolaire, le développement des compétences psycho-sociales, l'inclusion...

Comme Christophe Marsollier l'a affirmé lors du colloque et lors de diverses interventions : « Le bien-être ne doit pas être considéré comme une finalité de l'école, mais comme une condition minimale et essentielle pour réussir à l'école ».