

Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir

Well-being at school, a necessary health question to thrive

Marie-Pierre Loton Bidal

Volume 12, numéro 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097144ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097144ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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://doi.org/10.7202/1097144ar>

Résumé de l'article

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) a récemment souligné la corrélation entre la qualité du vécu scolaire et la qualité des apprentissages, pointant l'importance du bien-être des élèves. Nous formulons que la bien-traitance pédagogique, définie comme l'ajustement de l'accompagnement des élèves à leurs besoins psychoaffectifs, améliore la qualité du vécu scolaire, permet l'épanouissement personnel et produit du bonheur d'être à l'école (De la Garanderie, 2013). Notre recherche-action, dans une optique de bien-être partagé, s'est intéressée au confort de travail d'élèves de cycle 3 avec la mise en place d'un dispositif expérimental dont l'objectif était de prendre soin des enfants, tout en soutenant leurs enseignants dans cette démarche, avec un accompagnement à l'accompagnement. Une charte de bien-traitance pédagogique (Loton, 2020), issue de l'univers médical et traduite en pratiques professionnelles enseignantes idoines aux besoins de chacun, a permis la mise en oeuvre d'une pratique d'accompagnement pédagogique référée au bien-être. Le recueil du ressenti scolaire auprès des enfants à l'aide d'un outil créé spécifiquement pour mesurer la qualité du vécu : une Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (Habib et Bidal, 2016) a permis d'obtenir des résultats qui révèlent l'augmentation de l'épanouissement personnel et valide la capacité du dispositif bientraitant mis en place à produire du bien-être scolaire.

Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir

Marie-Pierre LOTON BIDAL

Laboratoire Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs
(BONHEURS-EA 7517)
Université CY-Paris Universités, Cergy-Pontoise, France

Mots-clés : bien-traitance pédagogique ; vécu scolaire ; bien-être partagé ; épanouissement réciproque

Résumé : le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) a récemment souligné la corrélation entre la qualité du vécu scolaire et la qualité des apprentissages, pointant l'importance du bien-être des élèves. Nous formulons que la bien-traitance pédagogique, définie comme l'ajustement de l'accompagnement des élèves à leurs besoins psychoaffectifs, améliore la qualité du vécu scolaire, permet l'épanouissement personnel et produit du bonheur d'être à l'école (De la Garanderie, 2013). Notre recherche-action, dans une optique de bien-être partagé, s'est intéressée au confort de travail d'élèves de cycle 3 avec la mise en place d'un dispositif expérimental dont l'objectif était de prendre soin des enfants, tout en soutenant leurs enseignants dans cette démarche, avec un accompagnement à l'accompagnement. Une charte de bien-traitance pédagogique (Loton, 2020), issue de l'univers médical et traduite en praxies professionnelles enseignantes idoines aux besoins de chacun, a permis la mise en œuvre d'une pratique d'accompagnement pédagogique référée au bien-être. Le recueil du ressenti scolaire auprès des enfants à l'aide d'un outil créé spécifiquement pour mesurer la qualité du vécu : une Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (Habib et Bidal, 2016) a permis d'obtenir des résultats qui révèlent l'augmentation de l'épanouissement personnel et valide la capacité du dispositif bien-traitant mis en place à produire du bien-être scolaire.

Well-being at school, a necessary health question to thrive

Keywords: pedagogical well-treatment; school experience; shared well-being; reciprocal fulfillment

Abstract: CNESCO recently put forward a study regarding the correlation between the quality of the school experience and the quality of the learning showing the importance of student well-being. The pedagogical well-being, (defined as the adjustment of the student accompaniment to their psychoaffective needs, improves the quality of the school experience, allows the personal development and yields happiness from being at school (De la Garanderie, 2013). Our action research, in a shared view of well-being was focused on the student's working comfort in Cycle 3, with the establishment of an experimental device whose objective was to take care of children, while supporting their teachers in this approach with accompaniment. A charter of pedagogical welfare (Loton, 2020), from the medical world, and translated into professional teaching practices suitable to the needs of each one, has allowed the implementation of a pedagogical accompaniment practice in regards to well-being. The collection of school experiences has been done by using a tool created specifically to measure the quality of experience of children: a Scale of

Measurement of School Experiences (Habib et Bidal, 2016), has led to results that reveal an increase in personal development and validates the capacity of the welfare system put in place to produce educational well-being.

Introduction

À l'heure où l'Éducation nationale ajoute la notion de « Respect d'autrui » aux fondamentaux « Lire, écrire et compter » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015), l'empathie et la bienveillance constituent des réalités éducatives, à charge des enseignants, qui requièrent une réflexion éthique et épistémique. Poser l'espace de cette exigence réflexive est indispensable car si ces axes d'empathie et de bienveillance sont très présents dans le discours politique, comment leur application dans une école de la confiance est-elle soutenue ? Cet appel au respect est-il accompagné par la formation, encadré par une attention spécifique à l'endroit du pédagogue ? La posture d'enseignement requiert de guider, donner du sens, fixer un cadre, faire avancer un groupe-classe avec équité et justice, définir le niveau d'exigence pour tous et pour chacun... Un ensemble d'actions pédagogiques qui doivent être réalisées avec bienveillance sans perdre le cap de la réussite scolaire. En effet, cette posture qui veille au bien-être des élèves ne peut s'exercer aux dépens d'une certaine efficacité de travail, et nécessite un maintien des objectifs contractualisés d'apprentissage. Si l'établissement du lien qualitatif entre bien-être et réussite scolaire est scientifiquement établi (Guérette et Fortin, 2011 ; Konu et Rimpelä, 2002), sur le terrain, le corps enseignant se voit pris en tension entre d'un côté la préoccupation de prendre soin des élèves en étant attentifs à leurs besoins, et de l'autre l'exigence d'un rendement scolaire associé au programme. Or, cet inconfort, né d'injonctions législatives paradoxales, peut se résoudre par l'adoption d'une posture d'enseignement spécifique. Cette posture d'accompagnement (Paul, 2004) trouve sa légitime place dans les textes officiels. Elle correspond à la bien-traitance pédagogique (Loton, 2020) qui permet de faire converger bien-être et travail vers la voie de l'épanouissement personnel et intellectuel. Mais, si ce positionnement relationnel à l'élève -fait de respect de ses besoins et de confiance dans son potentiel d'action- est absolument compatible avec l'objectif d'accompagnement à l'émancipation cognitive des élèves, encore faut-il que les enseignants soient eux-mêmes portés par cette ambition de bien-traitance scolaire. Le malaise actuel est tel que la perspective de mieux fonctionner, d'aller vers le mieux, simplement d'aller mieux (élèves comme enseignants) est attendue comme un remède, un espoir de moins souffrir à l'école. Une vue sur un horizon plus heureux pour éclaircir un climat scolaire orageux, telle est la promesse de l'accompagnement à l'accompagnement des enseignants sur le chemin d'un apprentissage différencié, autorégulé et confortable. Ce confort de travail pour l'élève et son enseignant qui l'accompagne sur cette voie de l'émancipation personnelle, conditionne le bien-être.

Nous proposons dans cet article d'aborder la question du mal-être scolaire et celui de souffrance qui viennent en creux poser le bien-être comme un impératif d'équilibre vital. Nous présenterons ensuite une proposition expérimentale de traitement avec un dispositif susceptible de prendre soin des élèves comme de leur enseignant et d'en dérouler les résultats en termes d'accroissement du bonheur d'être à l'école.

Une problématique de souffrance scolaire : de la qualité du climat scolaire au vécu subjectif des élèves

Si notre intérêt se pose sur l'état de bien-être des élèves et de leurs enseignants, il convient de circonscrire le champ épistémique de notre conception du bien-être qui est une condition humaine indissociable de celle de la santé. En effet, pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2013, p. 7), « la santé mentale est un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté. ». Nous posons donc ici le problème sanitaire de la souffrance scolaire et proposons un état des lieux qui, sans jugement, pointe l'école comme un endroit de malaise régulièrement enquêté et mesuré. Ces observations et études donnent corps à notre propos concernant l'existence d'une souffrance scolaire à l'école. Les thèmes affiliés à notre problématique comme le climat, le décrochage ou la persévérance scolaire soulignent cette préoccupation du mal-être tandis qu'en posant notre focus spécifiquement du côté de la souffrance des élèves, du côté de leur vulnérabilité indicible, nous abordons la problématique sous l'angle du vécu intime et de son évaluation subjective. Ce mal-être identifié soulève une question de santé publique qui renvoie au pourquoi comme au comment les élèves souffrent et à quel point.

Dans une perspective que nous souhaitons davantage intrapsychique que socio-analytique, nous choisissons dans un premier temps de poser la problématique actuelle en France du climat scolaire, témoin du mal-être individuel au sein de l'école. Nous rapprocherons ces investigations de notre sujet délimité au bien-être scolaire et plus précisément au confort de travail des élèves en soulignant que celui de l'enseignant en est interdépendant. Nous préciserons également la distinction entre le bien-être à l'école et le confort de travail. Nous aborderons enfin la conséquence du vécu de mal-être et de l'inconfort dans sa forme extrême, à savoir la souffrance scolaire.

Le mal-être, vécu singulier, subjectif et le climat scolaire, perception plurielle du bien-être scolaire

Paradoxalement l'école, lieu du savoir académique, peut se trouver entravée dans sa mission d'éducation par la prévalence des savoirs savants aux dépens des savoirs neuropsychologiques sur la population en évolution qu'elle accueille. Aux ignorances de l'institution éducative en matière de psychopathologie de l'enfant s'ajoute le déficit de connaissances en matière de techniques de communication. Ces conditions relationnelles et de gestion de la différence interindividuelle mettent en souffrance les élèves comme les enseignants (peu formés à la psychologie). À cet accueil de tous dans le respect des différences de chacun s'ajoute le lissage de celles-ci par une entrée selon des modalités de classe, de cycle qu'impose l'organisation actuelle de l'école. En uniformisant les mesures au nom de l'égalité des chances, l'école, en toute bonne foi, impose à une même classe d'âge, le même rythme d'apprentissage (exceptés pour les bénéficiaires d'adaptations spécifiques) et produit ainsi des inégalités dont les enfants sont victimes (Dubet, 2014), tout en cherchant à ne pas les reproduire. Maltraitante et maltraitée, l'école tente, au moyen de lois qui prônent inclusion et différenciation, de réparer le mal qui est fait.

L'école produit un mal-être qui la contraint dans un second temps à mesurer les dégâts pour les réparer. Aussi, la connaissance de ces violences et de leurs origines est un préalable pour trouver solution aux difficultés pérennes du système scolaire en France. Faire l'état des lieux, évaluer, mesurer le problème : voilà à quoi s'échine l'Éducation nationale, dans le souhait de comprendre pour mieux agir. Mais mesurer quoi précisément ? La réussite ou/et le bien-être ? L'intérêt pour la qualité de l'accueil des élèves et l'amélioration des conditions de scolarité conduit à une multiplication d'évaluations du climat scolaire. S'appuyant sur des critères d'expérience de vie à l'école tels que les relations entre usagers, la qualité de l'enseignement, les conditions d'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance, l'engagement des élèves (Debardieux, 2015), le climat scolaire entremêle des paramètres qui floutent son contour. Or, si les études liées à cette nébuleuse notion de climat sont anciennes (Perry, 1908), elles ont permis une considération du bien-être à l'école (Dewey, 1927) impliquant une recherche d'amélioration des conditions de vie à l'école.

Cette préoccupation actuelle se voit renforcée par des résultats qui soulignent d'une part le mal-être des élèves selon des indicateurs de plaintes pour harcèlement, de décrochage, d'absentéisme... (CNETCO, 2017) et d'autre part la souffrance individuelle en milieu scolaire selon des indicateurs sanitaires comme la création de centres de référence pour les troubles des apprentissages (DEGESCO, 2012) et l'allongement exponentiel de leurs délais, l'accroissement du nombre de saisines à la MDPH (CNSA, 2019), la saturation des centres médico-psychopédagogiques, l'augmentation triplée des demandes de consultations en pédopsychiatrie (Abdoucheli-Dejours, 2006). D'autres signes périphériques sont également observés comme l'impact négatif sur la représentation sociale des métiers de l'éducation (OCDE, 2014) ou comme l'augmentation du malaise enseignant (DEPP, 2021) qui s'emboîte à celui des élèves. Ce mal-être grandissant, voire cette souffrance qui est étouffée ou déniée (Blanchard-Laville, 2018) conduit souvent à un problème de santé psychique, voire physique. Ainsi, 61 % des enseignants considèrent être stressés par leur travail (DEPP, 2021) : un corps enseignant en mauvais état, qui nécessite parfois de ruses pour se défendre de la souffrance (Lantheaume, 2007) afin de pouvoir exercer son métier. Ce phénomène de détérioration de la santé individuelle a pour conséquence un accroissement des arrêts maladie, des *burn-out* avec des démissions qui avertissent les pouvoirs publics de l'échec du projet de réussite pour tous (Feuillet et Prouteau, 2020).

Ces signaux d'alerte, qu'il soit question du mal-être des élèves ou de leurs enseignants, sont finalement davantage sanitaires que scolaires. Le prix à payer pour des objectifs atteints au plan de la statistique de réussite aux examens serait la souffrance psychique qui en découle. Si les recommandations institutionnelles évoluent vers des objectifs prônant la bienveillance et la confiance, s'éloignant des aspirations à la réussite priorisée jusque-là, les moyens de concilier rendement scolaire collectif et confort de travail personnel restent à inventer. L'utopie de mener une société composite au même point de succès scolaire qui nie l'étendue de la diversité des besoins individuels s'écroule dans un climat de mal-être et impose la quête d'autres pratiques pédagogiques, plus humaines et conscientes des besoins fondamentaux. Sur le plan individuel, ce défaut de traitement des besoins humains qui produit violence et conséquemment souffrance, pose la problématique du mal-être scolaire au carrefour de l'éducation et de la santé. Lorsqu'un espace produit de la souffrance, qu'un contexte est pathogène, la solution la plus efficace est de s'en extraire. Cette fuite du scolaire vers le soin ne résout en rien le problème de fond mais préserve le sujet du pathologique. Le décrochage scolaire d'une part et l'augmentation du recours au médical d'autre part nous disent quelque chose de l'incompétence de l'école à prendre soin, à bien traiter ses usagers. L'option de fuir un espace « pathogène » pour éviter le pire (c'est-à-dire souffrir) réintroduit l'importance du climat scolaire, en tant qu'environnement de vie.

Identifié sous trois formes (Potvin, 2016) que sont le climat de classe, le climat scolaire au sens d'établissement, le climat relationnel enseignant/enfant au sens interactionnel, il se doit d'être *secure* (Loton, 2020) et hospitalier (Prairat, 2012). Ce climat relationnel coïncide à notre option de traiter du bonheur d'être à l'école sous l'angle interpersonnel enseignant/élève et souligne l'importance du rôle de la relation pédagogique dans le confort de travail de l'élève qui bénéficie d'une attention (Hétier, 2017). Ce dernier fournit plus d'efforts et son engagement est plus solide quand l'enseignant se montre bienveillant et étayant (Fallu et Janosz, 2003), et que l'accordage relationnel est facilité par le contexte pédagogique. S'il n'existe pas de définition consensuelle du climat scolaire (Debardieux et Fotinos, 2012), nombre d'identifications multifactorielles de cette notion renvoie à la qualité de vie sociale et de communication, donc du relationnel au sein de l'école. Le climat scolaire correspond à l'atmosphère humaine qui règne dans une école, une sorte d'ambiance rattachée aux rapports humains et aux valeurs, attitudes, sentiments partagés par les différents acteurs d'un établissement scolaire. Il s'agit donc d'une perception subjective d'un vécu personnel dans l'école. Or, ce vécu serait pour certains le reflet d'un jugement plus large, d'une évaluation qu'ont les parents, les professeurs et les élèves (collégiens, lycéens) de leur expérience de ce qui se vit au sein de l'école (Debardieux et Fotinos, 2012). Notre approche évaluative du bien-être individuel s'avère plus précise et resserrée sur l'expertise stricte des usagers de l'école,

Nous avons souligné que cette notion trop large de « climat » repose pourtant sur une expérience subjective de la vie scolaire, mais elle ne cible pas dans sa mesure le ressenti individuel car elle ne prend pas la température de sa météo intérieure. Cette notion impersonnelle de climat scolaire évolue pour se rapprocher aujourd'hui de celle de bien-être dans les établissements et si elle a le mérite de poser le cadre d'une réflexion sur une école de qualité¹, elle ne correspond pas à notre paradigme de bien-être de ses usagers. Cette dimension qualitative s'articule à une perception humaine, un vécu intrinsèque et rend son objectivation scientifique complexe. Mais ce défi épistémique interroge l'organisation et les composantes du système susceptibles d'augmenter la qualité de vie à l'école, et conséquemment de promouvoir le bien-être humain. Le climat scolaire, se réclamant d'être le meilleur possible, permet de déplacer le curseur évaluatif du rendement scolaire sur l'appréciation qualitative du vécu des personnes. Il devient l'expression d'une école de qualité, qui renvoie à un degré de satisfaction personnelle mais ne s'y réduit pas, ouvrant la voie à un idéal de confort d'apprentissage alliant exigence et bienveillance pédagogique dans une préoccupation du bien-être. Plus spécifiquement, le climat relationnel incite à repenser les praxies professionnelles, les rôles et missions mais aussi la place de chacun et les modalités interactionnelles dans la lignée des missions de l'école. Il s'agit de qualité, définie comme mesure de la valeur positive du ressenti humain. Or, si le climat scolaire produit des effets selon son niveau qualitatif (Debardieux et Fotinos, 2012) avec un ressenti dont la valence plus ou moins bonne retentit à son tour sur la qualité de ce dernier, alors il doit être « positif » pour le bien-être de chacun.

¹ Site ministériel : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire>

Un climat estimé positif répond à des critères tels que l'école doit être : hospitalière, car ses hôtes y sont en sécurité (Prairat, 2012) ; inclusive, car tous y sont bienvenus dans leurs différences (Debardieux et Fotinos, 2012) ; bien-traitante de chacun, c'est-à-dire dont on s'occupe selon son besoin avec justice et justesse (Le Masson, 2014). Promouvoir un climat scolaire serein consiste selon le rapport du CNETCO (2017) à développer : un fonctionnement démocratique et collectif ; un sentiment de sécurité, de justice et de respect ; une prise en charge favorisant la réussite de l'élève ; un climat « émotionnel » positif (ambiance, appartenance et esprit d'équipe, engagement et dynamisme). Ces caractéristiques d'un climat scolaire positif reposent sur un environnement sécurisé et portent le sentiment de sécurité, au rang de valeur, comme le respect. La promotion d'un climat scolaire positif incite à questionner la relation entre ce climat scolaire et le confort scolaire, ou au confort de travail à l'école.

Confort de travail et confort d'apprentissage, sources et conséquences du bien-être

Gaudonville (2017) souligne l'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et plus largement sur le développement des enfants. Les résultats de son enquête confirment l'intérêt d'une approche multidimensionnelle du bien-être à l'école ainsi que son rôle dans la qualité de vie et de réussite des élèves. Des profils d'élèves distincts ont été identifiés par les scores obtenus au questionnaire BE-scol. (Guimard *et al.*, 2015) qui confirment l'effet positif d'un climat scolaire favorable aux apprentissages, car serein, sur la réussite scolaire des jeunes et sur le développement de leurs compétences d'élève. Dans le modèle triangulaire du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002), le bien-être scolaire est dépendant des paramètres objectifs relatifs au contexte d'enseignement, d'éducation et d'apprentissage. Ce bien-être scolaire comprend quatre dimensions : les conditions de scolarité, les relations sociales, le rapport au travail et l'état de santé. Ce modèle présente un intérêt majeur et circonscrit dans le contexte d'étude qui évalue l'impact du bien-être scolaire sur les apprentissages. Ce modèle identifie et classe les paramètres du bien-être à l'école. Il permet d'établir un lien entre bien-être et bien-apprendre.

Dans la recension des écrits sur la qualité de vie à l'école par Guérette et Fortin (2011), il a été proposé en synthèse des points qui font état de ce lien entre satisfaction et réussite scolaire comme : la perception d'un climat scolaire positif produit de la satisfaction et de la motivation envers l'école, et influence le rendement scolaire des élèves ; la perception de ses compétences scolaires produit un impact significatif sur la réussite scolaire. Aussi, lorsque le confort de travail, la qualité de l'environnement d'apprentissage ne permettent pas cet engagement des élèves dans leur scolarité, c'est alors l'inverse : le désinvestissement scolaire. Cette démobilisation pour les apprentissages conduit progressivement au décrochage scolaire, qui n'est pas synonyme d'absentéisme mais correspond à un processus complexe, multifactoriel, lent, progressif et cumulatif (Boudesseul, 2013) qui mène à l'échec. Le ministère de l'Éducation nationale mesure ce décrochage au nombre de jeunes qui quittent le système éducatif sans diplôme, ni qualification. Tandis que l'absentéisme fait partie de ce processus, en étant un indice clef du décrochage scolaire, Janosz (2000) distingue les décrocheurs (Ceux qui sont à l'école mais qui présentent des signes de décrochage scolaire), et les décrochés (Ceux qui ont déjà quitté le système éducatif). Seul le décrocheur vit l'école, ressent le climat scolaire et y participe par son attitude d'insatisfaction. Les nombreuses publications concernant ce décrochage scolaire (Coudrin, 2006 ; Franklin et Streeter, 1995 ; Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006 ; Rumberger, 2004) pointent combien un vécu d'insatisfaction personnelle, de non-performance, ou simplement un ressenti négatif inhérent au statut d'élève conduit au processus de démobilisation jusqu'au décrochage. Les estimations à partir de modèles logistiques placent les caractéristiques scolaires des élèves comme étant les prédicteurs les plus puissants d'un décrochage secondaire, et ce d'autant plus que les difficultés rencontrées par les élèves sont précoces. Ainsi, la difficulté scolaire produit un vécu négatif qui peut conduire à quitter le lieu de vie scolaire, et dans l'autre sens, le vécu négatif participe de la difficulté scolaire des élèves.

Le CNETCO (2017) atteste du lien entre la qualité de vie perçue à l'école et les performances scolaires. L'étude de Younes, Debardieux et Jourdan (2011) sur le climat scolaire à l'école primaire relève que plus la moyenne des performances de l'école est élevée, moins les élèves déclarent subir de violences à l'école. Dans le même sens, les neurosciences affectives et sociales révèlent que le sentiment de compétence personnelle, de réussite et l'engagement des apprenants sont liés à la qualité de relations constructives (Younes *et al.*, 2011).

Un relationnel tissé dans un climat de sécurité émotionnelle serait générateur de motivation et d'engagement scolaire. Cette dimension psychosociale de « l'empathie compassionnelle » (Gueguen, 2018) constitue le terreau de l'intérêt pour la relation interpersonnelle permettant que germe une motivation à investir positivement l'autre avec un meilleur engagement dans la relation pédagogique et conséquemment les apprentissages. Dans un autre travail, Guimard, Bacro, Florin, Ferrière, Gaudonville et Thang Ngo (2015) ont montré que le niveau de bien-être contribue à expliquer les performances académiques des écoliers.

D'autres études se sont aussi intéressées au bien-être des élèves à l'école en se concentrant sur les principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire. Les facteurs qui ressortent sont essentiellement liés aux caractéristiques individuelles des élèves, à la classe et liés aux interactions éducatives. Nous avons retenu : la variable du sentiment d'efficacité personnelle (Epstein et McPartland, 1976 ; Guimard *et al.*, 2015) ; celle de l'estime de soi (Karatzias, Power, Flemming, Lennan et Swanson, 2002 ; Verkuyten et Thijs, 2002) ; celle de la perception des activités scolaires comme étant stimulantes (Baker, Dilly, Aupperlee, et Patti, 2003 ; Kong, 2008) ; celle du rapport positif aux évaluations (Baker *et al.*, 2003 ; Guimard *et al.*, 2015) ; celle de se sentir soutenu par les enseignants ou d'éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations avec les enseignants (Baker, 1999 ; Danielsen, Samdal, Hetland, et Wold, 2009 ; Hui et Sun, 2010 ; Kong, 2008 ; Liu, Mei, Tian et Huebner, 2016 ; OCDE, 2015 ; Verkuyten et Thijs, 2002) ; celle de se sentir soutenu par les pairs en classe (Baker *et al.*, 2003 ; Whirthwein, Elvany et Steinmay, 2015 ; Kong, 2008 ; Liu *et al.*, 2016 ; Randolph, Kangas et Ruokamo, 2010 ; Samdal, Wold et Bronis, 1999) ; celle de l'absence de persécution ou d'intimidation (Samdal *et al.*, 1999 ; Verkuyten et Thijs, 2002).

La multiplication des publications contribue à développer l'intérêt pour un climat relationnel et pédagogique de qualité, vecteur d'épanouissement personnel. C'est spécifiquement ce confort-là, inscrit dans la relation pédagogique interpersonnelle qui selon nous permet de rehausser le sentiment de bien-être à l'école. Notre attention se centre sur l'épanouissement interpersonnel élève/enseignant associé aux performances scolaires rendues possibles par la communication des besoins. S'il est question dans ces enquêtes d'évaluer la qualité de vie à l'école, nous souhaitons pour notre part mettre l'accent plus particulièrement sur le confort dans la relation pédagogique et proposons de déplacer le curseur d'étude du confort scolaire vers le vécu subjectif des élèves, certes dépendant du contexte environnemental mais centré sur la perception des enfants eux-mêmes. Cette approche constitue l'enjeu de l'Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS) (Habib et Bidal, 2017) qui permet de recueillir qualitativement le ressenti de bien-être ou mal être scolaire en identifiant les points de confort ou d'inconfort d'apprentissage afin de non seulement identifier les besoins mais aussi permettre d'ajuster la commande pédagogique à ceux-ci pour faciliter l'accès à la réussite et éviter la production d'un état de souffrance scolaire.

En effet, à l'inverse de ce confort vecteur de bien-être, la difficulté d'apprentissage, le sentiment d'incompétence dans certains domaines, les faibles performances, l'échec produisent de la souffrance psychique chez les élèves. Qu'en est-il de l'évaluation de cette souffrance scolaire ? Qui la mesure, l'institution scolaire ou les organismes sanitaires ? Quelles sont les données épidémiologiques dont dispose l'école pour établir un profil du mal-être des élèves en difficulté ? Si de nombreuses études font état d'un vaste mal-être scolaire, c'est d'une enquête externe au système scolaire qu'apparaît l'étendue des dysfonctionnements de l'école : l'enquête internationale PISA de l'OCDE (2019) identifie clairement les limites de la pédagogie française, jugée anxiogène et clivante, et donc productrice de souffrance.

Selon Bavoux et Pugin, (2013), un tiers des élèves issus de milieu défavorisé est en souffrance à l'école. Si dans cette enquête, il est question d'observer l'effet des différences de classe dans la qualité du rapport à l'école, le mal-être ne se limite pas aux zones d'éducation prioritaire, il peut toucher n'importe quel enfant, même si certaines populations sont plus exposées (au plan social ou médical). L'absence d'étude sur les représentations des enfants en situation de handicap à l'égard de leur vécu scolaire questionne avec un rapport préliminaire du CNECSO sur la Qualité De Vie (QDV) qui souligne néanmoins l'importance de réfléchir au bien-être scolaire pour cette population particulièrement vulnérable (Coudronnière et Mellier, 2016). Ainsi, le projet de favoriser le bien-être scolaire de tous les élèves, et notamment l'épanouissement personnel de ceux présentant des besoins spécifiques pour pouvoir travailler, nécessite d'interroger directement les enfants scolarisés afin d'identifier les éventuels décalages entre les dispositifs scolaires actuels et les besoins des élèves (Proulx, 2008), et de pointer les pistes d'amélioration de la politique inclusive de l'école de la confiance. Cet audit de confort d'apprentissage auprès des concernés manque et appelle à des travaux comme celui que nous avons mené pour l'améliorer dans une visée de bien-être.

Le confort scolaire est généralement associé au confort d'apprentissage dans un but de réussite augmentée grâce aux bonnes conditions de travail. Si ce confort permet la réussite scolaire, et si à l'inverse de faibles performances scolaires signent de probables mauvaises conditions de travail, le *focus* exclusivement sur le confort psychique des élèves n'est pas posé par l'école. Jusqu'ici l'état de santé des élèves préoccupait essentiellement l'institution médicale (notamment les centres de référence d'évaluation des troubles d'apprentissages) qui alertait l'institution scolaire des conséquences sur les apprentissages. C'est aussi pourquoi l'évaluation du mal-être scolaire et de ses effets sur les élèves eux-mêmes se fait hors les murs de l'école. Ce sont les structures de soin qui font le diagnostic, qui permettent de cerner l'ampleur des troubles réactionnels à une scolarité éprouvante et qui, *in fine*, prennent soin des enfants.

Ainsi, cette pénibilité scolaire sourde ou ce mal-être individuel invisible des statistiques, non reconnu en tant que tel, rejoint souvent les difficultés d'apprentissage mais pas toujours. L'enfant peut être anxieux, déprimé, phobique... Il peut développer des symptômes divers (troubles du sommeil, maux de ventre, vertiges...) parfois visible au domicile plus qu'à l'école, sans être en échec ou pas encore. Une symptomatologie qui disparaît pendant les vacances et réapparaît à l'épreuve du retour à l'école. En tout état de cause, l'élève va mal et cette souffrance « scolaire », sujet tabou, commence à faire parler d'elle. Mais de quoi parle-t-on au plan clinique ? Que recouvre ce vocable récent de « souffrance scolaire » ?

La souffrance scolaire

Tandis que la préoccupation de la performance des écoles s'articule aux conditions humaines d'accueil des élèves, ces derniers continuent de manifester toujours beaucoup d'insatisfaction, voire de souffrance. L'état des lieux du climat scolaire marque l'évacuation de la question du sens de l'école comme espace de vie (Quintin, 2012). L'école est de fait un espace de travail - souvent perçu comme opposé au jeu ou au plaisir - dans lequel il serait impossible d'être heureux. Par ailleurs, le bonheur à l'école serait-il aussi tabou que la souffrance ? Mais qu'entendons-nous par souffrance « scolaire » ? Il est question de souffrance au travail, une souffrance iatrogène du traitement scolaire non idoine aux besoins, une souffrance d'apprendre ainsi qu'à son expression symptomatique plurielle. Cette souffrance, souvent indicible qui commence à s'exprimer avec des mots d'adultes et des maux d'enfants, vient rappeler que le bien-être est un état d'équilibre du sujet, un état de santé. Force est de reconnaître que « (...) si la question de la souffrance au travail a été largement médiatisée, celle de la souffrance des élèves a rarement été abordée » (Mabilon-Bonfils, 2011, p. 637). Encore absente des représentations il y a peu, cette souffrance spécifique, qui n'est pas une pathologie mais davantage un symptôme institutionnel, s'oppose à l'idéal de bien-être posé comme condition de bonne inclusion scolaire. La souffrance des élèves est pourtant une réalité clinique, observable sur le terrain des praticiens, mais qui par ailleurs ne correspond à aucune entité nosographique définie dans le DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2013). Un centre de recherche sur l'interaction et la souffrance scolaire (CRISS) a vu le jour en 2012 et cherche à cerner la polymorphie du phénomène de souffrance liée à l'école. Les deux grands types de souffrance scolaire repérés par ce centre thérapeutique sont d'ordre relationnel et/ou sont liés aux apprentissages. Des données cliniques ont été recueillies dans l'enquête de Bavoux (2008) auprès de collégiens sur les manifestations physiques et psychiques de cette souffrance scolaire : « Plusieurs indicateurs nous renseignent donc sur les difficultés de ces élèves à vivre l'école de manière apaisée : peur, stress, douleurs au ventre, manque de sommeil, sont autant de maux qui expriment leur mal-être. Plus encore, ce mal-être est fortement corrélé à leur vécu quotidien à l'école. Autrement dit, pour une large partie d'entre eux, l'école est la source de leur mal-être » (p. 3). Une autre étude toujours sur une population d'élèves du secondaire a permis d'établir que plus d'un élève sur deux vit des manifestations physiques de souffrance liées à la situation scolaire « 23,8 % disent souffrir de maux de ventre, 19,3 % d'insomnie, 17,4 % de larmes, 11,5 % d'oppression, 9 % d'excitation, 8,3 % de palpitations et 2 % de paralysie, auquel il faut ajouter l'item moins fort suggérant des tensions, coché par 29,3 % des personnes interrogées (qui s'ajoutent donc au 52,5 % qui choisissent un item plus marqué de souffrance). Bref, plus d'un élève sur deux vit des manifestations de souffrances liées à l'école, se traduisant par des manifestations physiques importantes, bien que probablement occasionnelles. » (Mabilon-Bonfils, 2011, pages 642 et 643).

Si nous nous penchons sur ce qui définit la souffrance indépendamment du « scolaire », elle qualifie un être qui subit ou supporte une douleur physique et/ou morale. Elle se définit par un état de mal-être, c'est-à-dire un sentiment d'étrangeté, de non-adaptation au monde, un vécu, d'indifférence douloureuse (Gilloots, 2006). La définition de la souffrance par l'OMS englobe l'expérience douloureuse et ses répercussions sur

l'être-au-monde. On y retrouve l'association du corporel et du psychique, dans un vécu de mal-être ressenti essentiellement à la frontière-contact entre le soi et le non-soi, en référence au dedans-dehors du Moi-peau (Anzieu, *et al.*, 1993), un vécu aux bornes de la perception identitaire.

L'interface entre le sentiment d'appartenance au monde et le sentiment de ne pas se confondre dans sa ressemblance correspond à cette frontière-contact. Celle-ci peut produire le vécu de non-adaptation, d'étrangeté, d'indifférence aux êtres et aux choses. Ainsi, en souffrance, ni les comportements, ni le sentiment d'identité, ni le désir, ne relient plus le sujet à son environnement. La souffrance serait une mise à l'écart de soi (incongruence) et des autres (inadaptation) qui isole et éloigne le sujet de sa qualité humaine (Quintin, 2011). La souffrance, niveau profond de mal-être, n'est ni un concept médical, ni une notion psychanalytique, elle est un vécu symptomatique d'une inadaptation entre le sujet et le milieu dans lequel il vit, un déséquilibre qui le rend malade et produit des troubles psychosomatiques.

Peu nombreuses, les enquêtes françaises se révèlent à la fois partielles et éparées. Une expertise collective de l'INSERM (2002) indique qu'un enfant sur huit souffre d'un trouble mental en France, qu'environ 5 % des élèves de moins de douze ans souffrent de troubles anxieux, 1 à 2 % de troubles de déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, et 0,5 % de dépression. De nouvelles expressions de mal-être et de troubles se développent : « Dans le seul cadre scolaire, les sujets à prendre en compte sont très divers : troubles des apprentissages, phobies scolaires, phénomènes de harcèlement... » (Milon et Amiel, 2017, p. 27). Il apparaît qu'en France les élèves souffrent davantage qu'à l'étranger de plaintes somatiques et anxiodépressives (INSERM, 2009).

Les signes précoces du mal-être des jeunes, listés de façon non exhaustive par Moro et Brison (2016), sont le retrait, la solitude, les idées tristes voire suicidaires, le changement soudain d'attitude ou de comportement, les troubles du sommeil, les troubles alimentaires, le décrochage scolaire, l'absentéisme, les phobies, les violences subies ou infligées, les addictions diverses dont les écrans, etc. Ce rapport indique qu'un certain nombre de besoins, pas nécessairement nouveaux, même souvent anciens étaient jusqu'alors peu visibles ou négligés, et pose clairement dorénavant la problématique de mal-être dans l'espace scolaire. Parmi ces « besoins », fondamentaux de l'enfance, socle de la dignité humaine (Henderson, 1947 ; Maslow, 1943), celui de sécurité n'est pas honoré par l'institution scolaire.

La hausse des demandes adressées à la pédopsychiatrie n'est pas nécessairement liée à une hausse de la prévalence des maladies (troubles psychoaffectifs, affection psychiatrique). Les motifs de l'augmentation des sollicitations de soins psychiques sont multiples et majoritairement associés à une souffrance que l'on peut qualifier de scolaire car liée à l'école.

Le mal-être cliniquement observé chez les enfants en consultation médicale n'est pas endogène mais réactionnel et contextuel. Les signaux symptomatiques de la souffrance scolaire sont en constante augmentation menant à une saturation des services de soin. Les inter-secteurs de pédopsychiatrie ne parviennent plus à répondre à la demande. Il en est de même concernant l'accroissement des saisines auprès des Maisons Départementales des Personnes Handicapées pour des motifs de souffrance associés à des troubles divers ne relevant pas du handicap. Les commissions MDPH connaissent un accroissement de leur activité, mais aussi une hausse des refus (Comité National de Suivi de l'École Inclusive, 2019). Mais cette politique inclusive, victime de son succès ne dispose pas nécessairement des moyens d'accueillir tous les besoins et d'offrir un accueil qualitatif à la hauteur des attendus. La saturation des dispositifs (attente de place en structures adaptées), la difficulté de mise en place des aménagements (gestion de l'augmentation des PPS, précarité des missions des AESH, ...) témoignent à la fois de l'activité suscitée par la politique inclusive mais aussi de ses limites de terrain. Reconnaître le droit à des aménagements scolaires, pédagogiques humains mais ne pas avoir les moyens ensuite d'y répondre génère une souffrance supplémentaire à laquelle s'ajoute un sentiment d'impuissance de l'enseignant en charge de l'élève. Les centres de référence pour les troubles spécifiques des apprentissages répondent à des demandes croissantes de familles qui s'inquiètent moins de la difficulté scolaire de leur enfant que des répercussions de celle-ci sur leur santé. Le centre hospitalier Raymond Poincaré par exemple comptabilise 1200 premières consultations par an avec des délais d'environ neuf mois, soit l'équivalent d'une année de classe durant laquelle l'élève est en souffrance et son enseignant en difficulté pour l'accompagner de façon ajustée.

Si ces organismes de santé se mobilisent pour accueillir cette souffrance, l'institution scolaire s'en préoccupe également : une (r) évolution semble avoir eu lieu avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 qui consacre une place aux notions de bienveillance et de bien-être au sein de l'institution scolaire. En effet, mettre l'accent sur la santé mentale positive, devient un axe vers lequel l'Éducation nationale tend pour fonder ses actions. Dans le cadre de cette nouvelle approche de la santé à l'école, la DGESCO² a commencé des travaux en collaboration avec des associations de professionnels de santé pour éditer des guides récapitulatifs à destination des membres de la communauté éducative.

Notamment, il a été élaboré de façon conjointe avec les médecins membres du collège de pédopsychiatrie de la Fédération Française de Psychiatrie (FFP) un guide de repérage des signes de souffrances psychiques et de dépistage des troubles du développement (DGESCO, 2014). Initialement conçu à l'usage des infirmiers et assistants sociaux de l'Éducation nationale, il a été diffusé auprès de l'ensemble des équipes éducatives à la rentrée 2013 pour aider les personnels à mieux connaître et repérer les signes de mal-être chez les élèves. La promesse de ce guide intitulé « Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » n'a pourtant pas trouvé une place suffisante parmi les nombreuses autres recommandations institutionnelles. Pour autant, la loi de 2013 traduit la récente considération, par l'institution scolaire, pour les problématiques de santé mentale qui peuvent affecter les apprentissages. Cet intérêt, certes moins pour la souffrance psychique que pour les troubles des apprentissages chez les élèves, conduit à la construction d'un pont entre l'éducation et la santé. Son annexe précise que l'école a pour responsabilité l'éducation à la santé dans le sens de « dépister et de diagnostiquer les troubles susceptibles d'entraver les apprentissages, de scolariser les élèves atteints de maladies chroniques et en situation de handicap et de faciliter l'accès aux soins et à la prévention pour les élèves. (...) La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves ». Le lien de causalité est posé entre bien-être et réussite. Mais, le focus est sur l'amélioration des conditions de scolarité des élèves « malades » mais pas sur le risque que l'école puisse produire des situations de handicap ou provoquer des troubles psychosomatiques tels que la phobie scolaire ou l'anxiété de performance. La reconnaissance qu'une part des troubles psychiques, affectifs des enfants peut être produite par l'école n'est absolument pas envisagée. Si la mission d'information se félicite des efforts entrepris par l'institution scolaire pour prendre en compte la santé somatique et psychologique des élèves, il faut attendre 2017 pour que le bien-être soit envisagé comme un objectif en soi (sur le plan sanitaire) et non un moyen d'atteindre un objectif de réussite scolaire.

Quant à la souffrance des plus jeunes, puisque moins bruyante, elle inquiète moins ou est passée sous silence. Aucune étude à notre connaissance ne semble avoir été conduite sur la souffrance scolaire auprès des plus jeunes élèves en écoles élémentaires. Les données épidémiologiques en milieu scolaire correspondent essentiellement au secondaire et sont souvent relatives à une problématique de santé en lien avec le milieu social. Depuis 2016, toutes les institutions en charge de la gestion des enfants promeuvent la santé mentale positive et le bien-être, dont le lien est souligné par l'organisation mondiale de la santé. En effet, le bien-être correspond à un état de santé mentale qui permet à la personne de se réaliser, d'accomplir un travail et de dépasser les difficultés (OMS, 2013). Depuis le rapport de Moro et Brison (2016), les instances qui contribuent à l'éducation tendent à dépasser le cadre strict de leurs missions pour se reconnaître un rôle dans la promotion de la santé mentale des jeunes. Dans ce contexte, une attention plus grande est portée aux phénomènes et comportements pouvant susciter ou traduire un mal-être indépendamment de la mission de réussite éducative de l'école avec une considération pour le bien-être des élèves, entendu comme une finalité humaine, un but existentiel.

L'ajustement pédagogique : un bien-être indispensable au bonheur d'apprendre

Pour conclure cette présentation de la problématique actuelle qui justifie notre travail, nous pouvons faire le lien entre le bien-être et le confort d'apprendre pour entrouvrir la voie d'un confort d'être bien, au sens de se sentir bien, dans une relation d'apprentissage. Le lien de causalité établi entre la qualité du confort de

² DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, Paris, France.

travail et la qualité de l'implication dans le travail vaut pour les élèves comme pour les enseignants. Aussi, la mise en œuvre de bonnes conditions de travail spécifiquement destinées à faciliter l'accès singulier de chacun aux apprentissages peut produire et un vécu de bien-être et un sentiment de réussite.

Des vécus de succès capables à leur tour de faciliter l'acte d'apprendre par l'activation de la boucle émotionnelle de la motivation et de la récompense (Habib, 2018) s'inter-alimentent pour produire du plaisir, de l'envie, de la fierté et autres émotions à valence positive. Cette qualité de la relation aux apprentissages, vecteur de bien-être, écarte le risque de souffrance lié au sentiment d'échec ou de tension. Le plaisir d'apprendre, de comprendre (Meirieu, 2014) offre la perspective du bonheur d'être à l'école. Notre travail de recherche se situe très spécifiquement dans cet espace entre souffrance et bien-être pour interroger les modalités d'augmenter le confort d'apprentissage afin de ne pas souffrir, de se sentir bien en posture d'élève en capacité d'épanouissement, voire d'accéder au plaisir épistémique, au bonheur d'apprendre.

Quant au niveau de confort d'apprentissage, nous pensons et nous développons l'idée qu'il est question de régulation et d'ajustement entre les conditions d'accueil (exigence du cadre, relation humaine, commande pédagogique) et les capacités de travail de l'élève dans sa singularité (son rythme, son fonctionnement spécifique, ses potentialités...). Ces capacités individuelles peuvent être source de plaisir comme de déplaisir, voire de mal-être et même de souffrance en fonction de leur sollicitation pédagogique. Pour réduire l'écart entre les besoins et attentes de l'institution scolaire vis-à-vis de l'élève- et réciproquement-, il est question d'ajustement pédagogique. La communication explicite des besoins et des attentes de part et d'autre (qu'il s'agisse de l'enseignant relayant la commande institutionnelle mais aussi de l'élève) est à penser comme un incontournable système d'ajustements. Cet espace potentiel d'ajustements réciproques serait un moyen de régulation capable d'augmenter le confort d'apprentissage car il permet une médiation entre l'institution scolaire porteuse du projet collectif (le programme) et ses institués, les enseignants comme les élèves, tous pris en tension entre exigences scolaires et possibilités d'y répondre sans souffrir.

Pour permettre cet espace potentiel, il faut à l'enfant comme à l'adulte en charge de l'accompagner les moyens d'établir un dialogue sur le vécu d'apprentissage, indépendant des objectifs de réussite de l'enseignant à assurer sa progression de classe ou de performance de l'élève. La mise en bascule de l'idéal d'atteinte du niveau requis ouvre la perspective du bonheur. Penser le bien-être des élèves comme un objectif en soi, comme une visée existentielle plus que pédagogique est une vue que nous avons choisie. Une vision qui ne réduit pas la réussite de la personne à ses performances scolaires, même si nous convenons que le sentiment de réussite alimente celui de bien-être. Un élève peut être brillant en classe mais malheureux à l'école et inversement. Si le lien existe, il n'est pas de causalité et notre option est de privilégier une approche humaniste qui se centre sur l'enfant en difficulté d'être élève et non sur la difficulté scolaire. Aussi, pour pouvoir concevoir des modalités d'apprentissage dans un système relationnel bien traitant, il faut une identification des besoins relationnels comme pédagogiques et une évaluation qualitative du vécu scolaire par les élèves eux-mêmes. Si poser ainsi la bien-traitance comme l'antidote à la souffrance est réducteur de notre contribution à la compréhension des rouages du meilleur être à l'école, elle s'est en tout cas imposée par notre approche clinique comme une hypothèse de travail : remédier à la souffrance observée, entendue et chercher à comprendre la souffrance scolaire pour se donner les moyens non seulement de la diminuer mais au-delà de produire le bien-être indispensable à l'espoir d'être heureux à l'école et d'y découvrir le bonheur d'apprendre, ce en considérant tant la subjectivité de l'élève que celle de l'enseignant

Présentation d'un dispositif bien-traitant comme réponse à la problématique de souffrance scolaire

Un dispositif qui prend soin et accompagne vers le bien-être

L'hypothèse centrale de notre recherche-action est la faisabilité en milieu scolaire d'un dispositif pédagogique d'accompagnement bien-traitant. Un dispositif, référé à l'analyse institutionnelle (Monceau, 2014) est un événement produit en vue d'organiser l'avenir, (Lourau, 1972). En tant qu'action publique, il n'est ni une structure, ni une organisation statique, car il évolue nécessairement avec le temps tout en définissant la manière dont les différents acteurs combinent leurs interventions (Foucault, 1971).

Un dispositif pédagogique s'associe à l'ingénierie de formation au sens d'une activité d'analyse, d'anticipation et de projection menée (Parmentier, 2013). Il s'agit d'une démarche de conduite et de gestion de projets qui implique de multiples acteurs, des outils, des moyens.

Ainsi, un dispositif, défini dans son intention d'organiser un système d'accueil pédagogique bientraitant, a pu être mis en place au sein de l'Éducation nationale à partir d'un protocole d'actions issu de la sphère médicale. La traduction du protocole de recommandations de bien-traitance de la Haute Autorité de Santé (ANESM, 2008) a concrètement trouvé sa place et a pu se dérouler dans le cadre sociopolitique scolaire. C'est cette application des préconisations de la HAS, via son écrit de recommandations-cadre, à destination du médico-social que nous avons expérimentée pour améliorer le bien-être à l'école. Aussi, nous en proposons sa synthétique présentation. Pour cela, nous décrivons dans un premier temps la conception de ce que nous avons désigné sous le terme « Charte de Bien-traitance Pédagogique », comme un ensemble de principes fondateurs issus du protocole de la HAS (ANESM, 2008), et ce, en nous appuyant sur les textes de référence de l'Éducation nationale en tant que cadre institutionnel d'une démarche d'accueil bientraitant. Cette Charte de Bien-traitance Pédagogique (CBP) prend en outre appui sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) et sur le concept d'accompagnement (Paul, 2004) à l'épanouissement personnel (de la Garanderie, 2013) pour permettre une posture enseignante d'attention portée à prendre soin de l'élève (Guedeney et Guedeney, 2002).

Recommandations de bien-traitance de la HAS et leur transfert en milieu scolaire

La conception du dispositif repose sur les trois cadres de référence à l'origine de la constitution de la CBP. Parties de l'examen des recommandations de la HAS à l'endroit des patients (ANESM, 2008), nous avons fait l'hypothèse qu'une grande part de ces recommandations pouvait être transférée dans le cadre scolaire. Nous tenons à souligner que nous avons eu recours à ce texte prescripteur issu d'un autre univers que l'école pour déplacer la représentation du relationnel pédagogique enseignant/apprenant à celui plus holistique d'accompagnant adulte/accompagné enfant et concevoir l'élève comme un usager de l'école, acteur de son parcours (non pas de soin mais scolaire) et de son chemin d'apprentissage. Elle a été élaborée dans une perspective médicosociale davantage qu'éducative et n'a pas été pensée pour les écoles. Déclinée en recommandations de bonnes pratiques, cet outil repère-cadre, ce guide d'accompagnement à l'accompagnement pouvait être aussi destiné à s'appliquer aux élèves et enseignants, pour leur bien-être. Ces recommandations nous ont donc servis d'éléments de structure pour la création d'une Charte de Bien-traitance Pédagogique (CBP) dans l'univers scolaire. Cette charte a pour vocation de présenter une fonction spécifique bientraitante de contenance-cadre en milieu scolaire. Nous présenterons ici leur traduction pour l'école.

Les cadres référentiels de la Charte de Bien-traitance Pédagogique

La recommandation-cadre de la HAS (ANESM, 2008) a vocation de médiation entre d'une part les textes législatifs porteurs d'une éthique de bien-traitance et d'autre part les projets institutionnels et les pratiques professionnelles concrètes qui pourront les incarner au quotidien. Cette recommandation est une ressource pour les professionnels du soin dans l'accompagnement qu'ils proposent aux usagers, c'est-à-dire aux patients. Elle a pour ambition d'être également une ressource pour les équipes au moment de l'évaluation, pour orienter et baliser leur dynamique réflexive de questionnement et d'amélioration des pratiques. Elle formule les principes directeurs d'une culture de la bien-traitance et constitue ainsi un cadre de référence pour l'ensemble des recommandations de l'ANESM (2008). En effet, la bien-traitance renvoie à des pratiques professionnelles, déclinées en recommandations de bonnes pratiques, qui s'inscrivent dans des textes qui définissent les droits de la personne tels que : la Déclaration des droits de l'enfant (1959) ; la Déclaration des droits des personnes handicapées (1975) ; La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000) ; La Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ; la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ; la Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Les quatre axes-repères identifiés par l'ANESM pour la mise en œuvre de la bien-traitance dans le parcours de soin nous ont permis d'établir en écho, quatre axes-repères de bien-traitance pédagogique (Tableau 1). Leur écriture par l'ANESM (2008) a été fidèlement reprise en substituant « élèves » à « usagers », afin de

permettre leur contextualisation dans la sphère scolaire. Cette traduction du protocole de bien-traitance, préconisé dans le contexte de soin, en prescriptions pédagogiques dans le contexte scolaire a nécessité de reposer le cadre institutionnel de l'Éducation nationale. Les référentiels de l'enseignement s'accordent à ces valeurs humaines et peuvent compléter le référentiel de bien-traitance de la HAS. Leurs cultures sont compatibles, voire se superposent à des niveaux d'appréhension du relationnel certes différents mais qui s'emboîtent.

Axes-repères de bonnes pratiques ANESM Bien-traitance Univers du soin	Charte de Bien-traitance Pédagogique Traduction des recommandations de l'ANESM en milieu scolaire
AXE I. L'utilisateur co-auteur de son parcours de soins	L'élève co-auteur de son parcours scolaire
AXE II. La qualité du lien entre professionnels et usagers	La qualité du lien entre l'enseignant et l'apprenant
AXE III. L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes	L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes
AXE IV. Le soutien aux professionnels dans leur démarche de bien-traitance.	Le soutien aux enseignants dans leur démarche de bien-traitance

Tableau 1. Transfert des recommandations de bonnes pratiques du secteur médical au secteur scolaire

En positionnant notre recherche-action dans cette double-référence, nous avons dû faire des ponts entre les institutions, rapprocher ces référentiels autour des convergences concernant l'accompagnement de la personne. Cette traduction bouscule les habitudes de penser l'enseignement traditionnel comme les représentations de la relation enseignant-apprenant. Aussi, l'ancrage dans les cadres législatifs et institutionnels existants sur le terrain de l'école balise l'expérimentation scolaire en fixant les limites du possible en termes d'innovations pédagogiques.

C'est dans cet espace potentiel que nous posons la posture de l'enseignant en place d'accompagnant de l'élève en regard du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1^{er} juillet 2013) qui s'articule au Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, lequel fixe notamment l'apprendre à apprendre comme objectif d'acquisition de base.

Pour le bien-être de tous, nous avons considéré l'impact psychoaffectif des divergences sur les représentations conflictuelles d'un enseignant pris en tension entre des recommandations distinctes. L'enseignant peut se sentir tiraillé entre des priorités contradictoires (gestion de groupe/de l'élève ; niveau de classe, niveau individuel), ou pire il peut être mis en souffrance par des injonctions paradoxales (programme national/parcours personnalisé).

Dans l'Arrêté de 2013 qui vise à l'établissement d'une culture enseignante et fonde une identité professionnelle commune, sont mentionnées les tâches de l'enseignant qui concourent à démontrer qu'il doit d'être attentif au bien-être des élèves afin de favoriser leurs apprentissages et par conséquent, leur réussite. Ces recommandations sont autant de points d'accroche au canevas de bien-traitance pédagogique que notre recherche-action a mis en œuvre.

L'autre versant du cadre institutionnel de l'Éducation nationale relève des compétences à acquérir par l'élève. Le socle commun vient compléter le référentiel des compétences des enseignants par la présentation de celles des élèves qu'ils ont pour mission de promouvoir. Ainsi, en cohérence avec ces cadres institutionnels, l'ensemble des quatre repères, dans sa version détaillée, a pu être consigné dans la CBP, outil guide de l'accompagnement des élèves, et de l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant.

Cette charte s'est actualisée sur deux terrains scolaires sous la forme de Dispositifs d'Accompagnement Bientraitant (Figure 1).

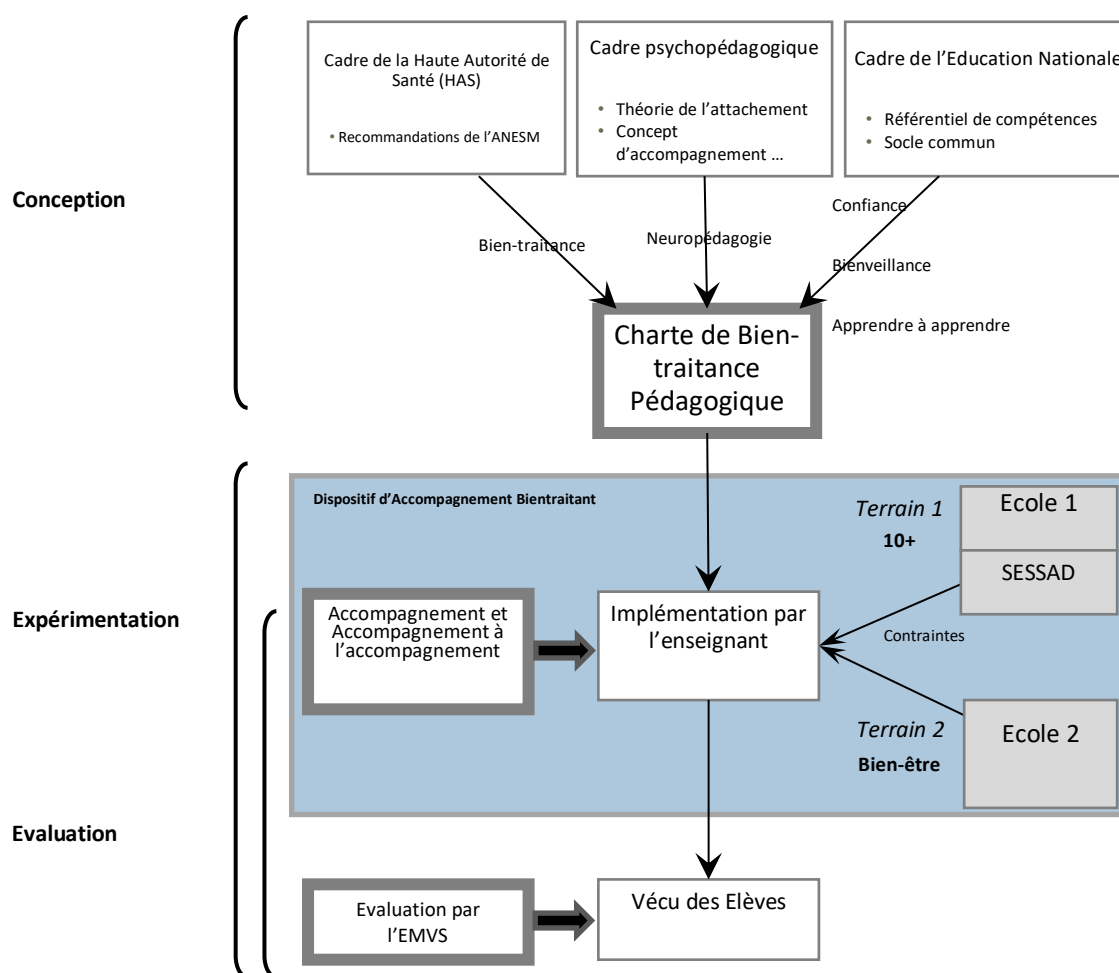


Figure 1. Le dispositif de recherche-action

Les cadres épais correspondent aux éléments spécifiques de la recherche, les cadres fins aux éléments de contexte, les cadres grisés aux terrains d'expérimentation.

Déclinaison opérationnelle de la Charte de Bien-traitance Pédagogique

Sur les deux terrains distincts de mise en application, la CBP se subdivise contextuellement en deux modalités d'action d'accompagnement. Dans le prolongement de l'accompagnement bientraitant enseignant-élève (Action A) en charge de l'enseignant, s'ajoute un accompagnement à l'accompagnement (Action B) (Tableau 2) :

- Action A (Axe-repère I et II de la HAS) : l'accompagnement spécifique des élèves par l'enseignant qui correspond au dispositif pédagogique, c'est-à-dire à la mise en œuvre effective de la CBP dans la classe.
- Action B (Axe-repère III et IV de la HAS) : l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant qui correspond à la supervision de la mise en œuvre par un tiers de cette action A. Dans notre démarche de recherche-action, cette place est occupée par le chercheur.

Référentiel du soin HAS →Charte de Bien-traitance Pédagogique	Référentiel Éducation nationale Dispositif d'Accompagnement Bientraitant par :
HAS = Axe-Repère I L'élève co-auteur de son parcours scolaire	La réflexivité Action A EN : Le domaine 2 « <i>les méthodes et outils pour apprendre</i> »
HAS = Axe-Repère II La qualité du lien entre l'enseignant et l'apprenant	Le relationnel pédagogique Action A EN : La différenciation (EBP), l'individualisation
HAS = Axe-Repère III L'enrichissement des structures et des accompagnements grâce à toutes contributions internes et externes pertinentes	La formation et l'information des accompagnants Action B EN : Plan de formation continue
HAS = Axe-Repère IV Le soutien aux enseignants dans leur démarche de bien-traitance	L'accompagnement à l'accompagnement Action B EN : L'analyse de pratique en formation initiale

**Tableau 2. Modalités d'intervention/supervision
pour la mise en œuvre de la Charte de Bien-traitance Pédagogique**

Action A (Axes I et II) : l'accompagnement des élèves

Une des deux modalités d'action (Action A) vise à l'accompagnement spécifique des élèves dans leur rapport aux apprentissages. La structure du dispositif s'articule à l'auto-évaluation par les élèves de leur niveau de confort de travail. Cette mesure du bien-être par les élèves eux-mêmes (EMVS) répond aux 4 dimensions neuropsychologiques [métacognitive, socio-affective, somato-émotionnelle et conative] accordées au modèle du bien-être à l'école (Konu et Rimpela, 2002). Cette évaluation initiale a permis l'ajustement des modalités pédagogiques (Action A) aux besoins repérés et s'est traduite au sein du dispositif par des paramètres pédagogiques susceptibles d'améliorer le confort d'apprendre tels que :

1. L'explicitation métacognitive des élèves
2. L'identification explicite des besoins des élèves
3. Le partage, la communication des besoins
4. La connaissance du cerveau (neuro-pédagogique)

Concrètement sur le terrain, le canevas d'actions, comporte des sollicitations neurocognitives qui entraînent les compétences transversales et favorisent l'émancipation cognitive. Leurs déclinaisons en situations quotidiennes diverses de classe, et en ateliers spécifiques s'articulent à la progression personnelle de l'élève, prenant place dans le projet pédagogique de l'enseignant. Celui-ci guidé, accompagné lors des séances de supervision (action B), s'approprient les recommandations du dispositif bientraitant pour incarner ces prescriptions avec la marge de liberté et d'autonomie d'action indispensable à son métier.

Nous nous sommes appuyés sur la littérature neuroscientifique et le mouvement de neuro-pédagogie (Houdé, 2017 ; Toscani, 2013) pour extraire des pivots d'actions, non exhaustifs, qui ont permis d'accompagner les pratiques pédagogiques tels que : la structuration temporelle et spatiale ; la stimulation des différentes mémoires (Gardner, 2010 ; Tulving, 1972) ; les procédures d'imitation latérale (Damasio, 2010 ; Rizzolatti et Fabbri-Destro, 2008) avec la vicariance (Bandura, 1997) et l'intelligence coopérative ; la ritualisation et la mise en conflit des connaissances ; l'attention portée à la dépense énergétique et à la chronobiologie (Montagner, 2009 ; Testu, 2008) ; la gestion pulsionnelle et l'activation du plaisir, déclencheurs motivationnels (Favre, 2013) par la valorisation de l'effort, le succès, la récompense (Habib, 2018) ; l'utilisation optimisée du stress (Yerkes et Dodson, 1908) ; la sollicitation, l'auto-émulation et l'appel de l'intérêt (Salomon, 1983) ; la mise en place de dispositions privilégiées de concentration/attention/vigilance et des contextes propices à l'autodétermination, à la naissance du sentiment d'efficacité scolaire (Bandura, 1997), et plus généralement à la satisfaction ou épanouissement personnel (de la Garanderie, 2013).

Ces pivots neuropsychologiques, qui permettent de convertir l'intention humaine de « bien-traiter » les élèves (en répondant de façon idoine à leurs besoins) en actes pédagogiques spécifiques, ont trouvé différentes modalités d'expression sur le terrain de la classe avec des activités menées par l'enseignant selon ses choix en réponse aux besoins des élèves. Cette action directe d'accompagnement ajusté aux besoins des enfants (Action A) correspond d'une part concrètement à des ateliers métacognitifs en classe spécifiquement dédiés à la connaissance de soi, et d'autre part la pratique pédagogique de l'enseignant au quotidien en était colorée. En effet, l'objectif d'améliorer la connaissance du cerveau comme outil de compréhension des apprentissages, trouve sa place dans toutes les situations de travail. Ces différentes actions étaient supervisées par le chercheur (Action B) à travers un accompagnement à l'accompagnement que nous proposons de présenter.

Action B (Axes III et IV) : l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant

La seconde modalité d'action (Action B) vise un accompagnement à l'accompagnement auprès de l'enseignant. Cette modalité permet un échange d'analyse de la pratique proche de ce qui définit tout dispositif de formation correspondant à des besoins identifiés (en particulier obtenir des connaissances en neuro-pédagogie) pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). La nature du besoin est identifiée à la fois comme un soutien à la démarche spécifique d'accompagnement des élèves et comme un cadrage de la mise en place du dispositif pédagogique dans son ensemble.

La mise en pratique effective de l'accompagnement qualifié de bientraitant selon la charte correspond à une disponibilité, une écoute spécifique et des échanges. Des entretiens réguliers, mensuels sont proposés afin de superviser la démarche bientraitante et conjointement de soutenir l'enseignant dans celle-ci. Cet accompagnement à l'accompagnement se compose de réunions programmées et de transmissions d'informations (*e-learning*). Les entretiens non directifs (Rogers et Kinget, 1962) soutiennent les pratiques pédagogiques de l'enseignant et cadrent le projet d'accueil des élèves par l'analyse des gestes d'accompagnement. Les *praxis* professionnelles ainsi librement exprimées par l'enseignant, sont entendues par le superviseur et réfléchies ensemble afin d'expérimenter leur traduction sur le terrain (Action A). Ainsi, cet accompagnement à l'accompagnement coordonne les expériences de classe avec les pivots neurocognitifs et les axes-repères de la CBP pour offrir un espace réflexif indispensable au confort de travail et au bien-être de l'enseignant.

Des actions de repositionnement du métier et de disposition au bien-être

Pour synthétiser, la bien-traitance est définie par la HAS comme une démarche globale de prise en charge de l'usager visant à promouvoir le respect de ses droits et libertés, de son écoute et de ses besoins (ANESM, 2008). Nous avons traduit ces recommandations médicales au champ pédagogique. Appliquée au cadre éducatif, cette démarche a pour objectif d'ajuster l'offre d'apprentissage aux besoins spécifiques des élèves. Les 4 axes-repères traduits du milieu du soin au milieu scolaire permettent de construire une posture d'accompagnement spécifique qui nécessite d'être elle-même guidée et accompagnée. Cette CBP qui qualifie la relation d'accompagnement a ensuite été traduite en deux modalités d'actions : un accompagnement bientraitant pour les élèves (Action A), un accompagnement à l'accompagnement en direction de l'enseignant (Action B). Nous avons pour chacune de ces modalités les points de repère utiles à leur mise en œuvre, car la relation pédagogique d'accompagnement bientraitant s'appuie sur une charte-cadre capable de soutenir une disposition humaine bientraitante, socle éthique de notre intention.

Ces axes-repères permettent de dérouler une forme d'attention particulière, une confiance de l'accompagnant à l'endroit de l'enfant considéré comme responsable de son action d'apprendre. L'élève est en effet plus expert de ses modalités d'apprendre et de comprendre que l'enseignant ne pourra jamais l'être malgré toute sa bonne volonté et son empathie. C'est un repositionnement de l'enseignant dans son rôle d'écoute attentive, d'accueil positif et de réponse aux besoins d'accompagnement spécifiques des élèves qui modifie fondamentalement la place de chacun dans la relation pédagogique (Hétier, 2017).

Ce repositionnement de l'enseignant dans sa mission de prendre soin des élèves -qui nécessite guidance, accompagnement professionnel, partenariat et expérimentation- permet l'évolution des représentations encore teintée de l'image asymétrique maître/élèves et réhausse le sentiment de compétence professionnelle. Se distancier du devoir pour l'enseignant de transmettre, comme de l'obligation pour l'élève d'engranger des connaissances permet d'approcher du plaisir d'apprendre et de l'appétence à grandir et faire grandir par le travail.

De la Garanderie (2013) réhabilite le bonheur d'être, dans une perspective éthique eudémoniste. L'école a dans cette perspective la mission d'offrir une voie d'accompagnement vers l'affirmation et l'accomplissement de soi. Un chemin d'apprentissage, fait d'actes de plaisir de connaître, que l'enseignant accompagne de sa présence et de son attention bienveillante. L'enseignant, potentiellement révélateur de cette puissance d'être (au sens d'être en congruence avec soi), construit au plan affectif, social, cognitif des êtres pensant, acteurs de sens. L'émergence du sens dans la conscience procure jouissance et développe l'appétit de connaissances, que ce soit pour l'enseignant comme pour l'élève. Le dispositif visant le bien-être aurait-il produit du bonheur ?

Nous proposons de dérouler les principaux résultats obtenus par cette expérimentation bientraitante avec une méthodologie qui a mesuré le niveau de bien-être des élèves (échelle de vécu scolaire) mais qui s'est également attaché à analyser le vécu des enseignants engagés dans cette recherche-action (*verbatim*).

Résultats et analyse de la bien-traitance pédagogique

Méthodologie

La CBP, qui a trouvé ses origines dans l'univers du soin, s'est concrétisée sur deux terrains par un dispositif d'accueil d'élèves souffrants de troubles des apprentissages avec une alliance soin/école (DAB 1 : 10 +). Puis il a été implémenté sur une classe de CM1 afin d'éprouver son adaptabilité à un effectif plus large en classe ordinaire (DAB 2 : Bien-être/se con-être). Pour évaluer l'impact du dispositif, nous avons utilisé l'Échelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS) (Habib et Bidal, 2017). Par ailleurs, des entretiens ont été menés avec les enseignants et les élèves pour mesurer les appréciations subjectives du dispositif. Cette EMVS se présente sous la forme d'une grille d'items qui sondent différents paramètres de confort (34 items de souffrance). Les élèves ont pu, avec ce support, s'exprimer et être entendus pour donner une épaisseur clinique aux scores chiffrés. Ce recueil verbal du vécu trouvait toute sa place dans l'intentionnalité réflexive du projet.

L'accessibilité à une connaissance du sujet-apprenant par lui-même et par son enseignant- afin que ce dernier réponde de façon idoine aux besoins- était une condition de son bien-être. Ces actions spécifiques mises en place sur les deux terrains valident ainsi, par leur concrétisation, notre hypothèse principale : c'est-à-dire la faisabilité d'une mise en œuvre d'un dispositif qui prend soin des élèves et de leur enseignant. Cela nous amène à la présentation des résultats cliniques, statistiques qui en découlent. Nous proposons tout d'abord l'évaluation du dispositif puis son impact sur le bien-être scolaire des élèves.

Résultats : évaluation du dispositif

L'évaluation clinique sur la base du modèle de Konu et Rimpela (2002) nous a permis de jauger de la pertinence des dispositifs selon des paramètres de bien-être scolaire. La mise en œuvre effective sur une année auprès d'élèves de 8-10 ans témoigne non seulement de l'opérationnalité de la CBP sous la forme de deux dispositifs distincts (DAB 1 & 2), confortable pour les enseignants mais aussi de ses effets positifs sur les pratiques pédagogiques et *in fine* sur le climat relationnel enseignant-élève. En effet, il est observé les effets de causalité suivants (recueil des *verbatim* des enseignants) :

1. L'explicitation métacognitive des élèves a permis un ajustement neuro-pédagogique aux besoins spécifiques et aux difficultés cognitives.
2. L'identification explicite des besoins des élèves a créé une relation de confiance, un confort socio-affectif garant du partage d'informations et a permis une co-transmission de savoirs, une bonne compréhension mutuelle.

3. Le partage et la communication des besoins de l'enfant ont permis une appréhension holistique telle une enveloppe qui unifie l'élève au plan identitaire et unie les partenaires autour de lui. Ce partage a permis un accordage relationnel congruent.
4. Enfin, la connaissance du cerveau (*via* la neuro-pédagogie) a ouvert un terrain d'entente et un espace motivant de partage interpersonnel fait de nouveaux savoirs à l'interface du subjectif et de l'objectif avec la connaissance de soi et de l'autre.

Les enseignants ont non seulement pu identifier ces paramètres mais également témoigner de l'augmentation de leur confort de travail (*verbatim*), reconnaissant, en revanche, la nécessité d'une supervision professionnelle dans le dispositif (Action B). Qu'en est-il plus précisément du bien-être des élèves ? La mesure de leur degré de confort a fait l'objet d'une analyse statistique quantitative et qualitative que nous proposons maintenant de présenter.

Résultats : Évaluation du vécu scolaire

Une ANOVA à mesures répétées a été réalisée afin de comparer les scores à l'EMVS pour les deux groupes d'enfants (bénéficiaires du DAB vs non-bénéficiaires du DAB) en début et en fin d'année scolaire (Figure 2).

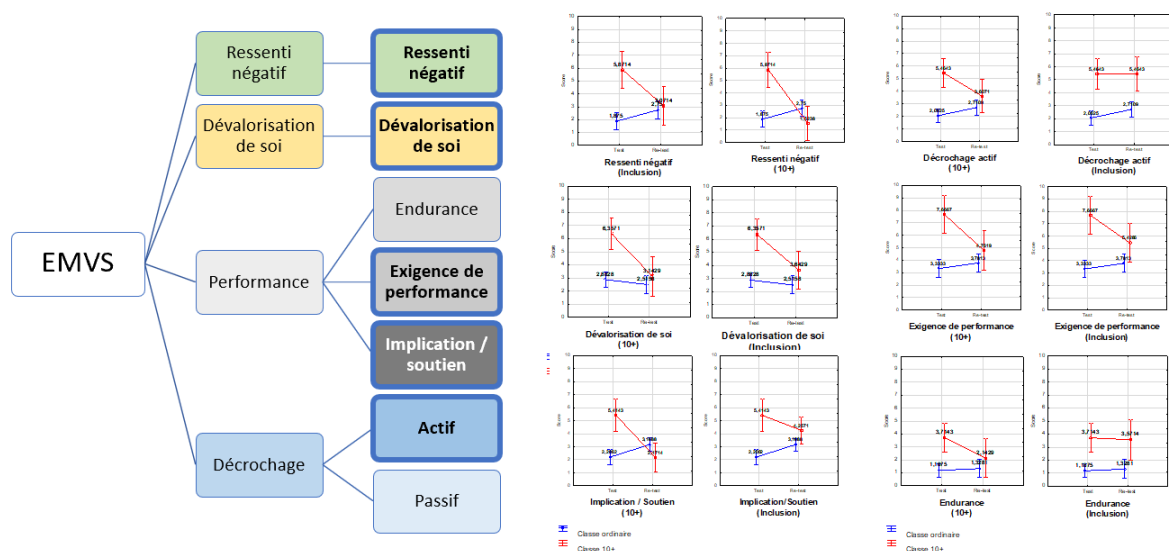


Figure 2. Scores à l'EMVS pour les deux groupes d'enfants au début et à la fin de l'année scolaire

Sans détailler les résultats -ici graphiquement représentés et qui témoignent globalement d'une amélioration du vécu scolaire sur les deux terrains, nous pouvons retenir :

- Un effet significatif du dispositif, quel que soit l'espace d'apprentissage, (classe d'inclusion/10 +) pour les catégories Ressenti négatif, Exigence de performance, Implication/Soutien, Dévalorisation de soi.
- Une évolution du vécu correspondant à un sentiment global de meilleur être à l'école. La baisse conséquente du ressenti négatif initial des élèves DYS a tellement positivement évolué qu'il a dépassé le niveau de bien-être de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement (groupe témoin).
- Une baisse de la souffrance liée à l'exigence de performance : les élèves expriment un sentiment de moindre tension entre la commande pédagogique et leur production scolaire. Leur plainte concernant la charge mentale pour réaliser une tâche a diminué. Leur implication scolaire a très nettement augmenté au point que leur investissement scolaire a dépassé celui de l'ensemble des élèves de cycle 3 de l'établissement.
- Une importante diminution du vécu de dévalorisation personnelle. L'estime de soi est meilleure avec une revalorisation d'eux en tant qu'élèves. L'augmentation de la confiance dans la personne aidante réhausse la confiance en eux.

Nous proposons de reprendre et discuter l'ensemble de ses résultats mais aussi d'en identifier les limites.

Discussion : l'explicitation métacognitive des élèves permet l'ajustement pédagogique, pilier du bien-être

Expérimenté auprès d'un groupe d'élèves porteurs de troubles « DYS » sur une année scolaire au cours de laquelle la Charte de Bien-traitance Pédagogique a été implémentée, nous avons observé à l'aide de l'EMVS (Habib et Bidal, 2017) une diminution significative du score d'anxiété de performance. Les scores d'inconfort ont diminué avec une charge cognitive reconnue comme moins lourde et une capacité à réaliser les tâches scolaires augmentées. Dans le même temps, une évaluation dialogique, visant des modifications immédiates ou différées -inscrite dans une dynamique de co-régulation des processus d'apprentissage et d'analyse réflexive des pratiques du métier d'élève et d'enseignant- a permis de recueillir, auprès des enseignants impliqués dans le dispositif, des *verbatim*. Ce matériel clinique témoigne du confort de travail des enseignants au sein de ce protocole de recherche. Ainsi, le dispositif d'accompagnement bientraitant l'a été non seulement pour les élèves (EMVS) mais aussi pour leurs enseignants (*verbatim*). Cette régulation intersubjective génère un confort socioaffectif des conditions de travail pour l'élève, comme pour son enseignant. On observe que l'élève exprime sa plus grande confiance en l'enseignant quant à sa capacité de l'accompagner dans ses apprentissages s'il bénéficie de cette attention d'ajustement. La relation pédagogique centrée sur la régulation intersubjective produit un confort socio-affectif des conditions de travail. L'augmentation du sentiment de sécurité (diminution de la peur) lève les mécanismes de défense (évitement/fuite) face à la tâche et favorise l'engagement dans le processus d'apprentissage : ceci produit une satisfaction mutuelle à travailler ensemble.

La diminution de l'expression symptomatologique d'un malaise, voire d'une souffrance psychique, est rendue possible par une prise en charge euristique, globale, pluridisciplinaire, et coordonnée qui sécurise l'enfant mais également les accompagnants. Les connaissances sont partagées entre enseignants, professionnels de soins et famille, pour offrir un croisement de données cliniques complémentaires. Les expertises, l'identification des modalités d'apprendre, l'évaluation qualitative des fonctionnements particuliers sont échangés et accordés entre les professionnels et verbalisés avec l'élève. Ce, afin d'établir un espace humain cohérent, sécurisé, capable d'optimiser le confort d'apprentissage et *in fine* le bien-être. La mise en place du dispositif a permis de diminuer les signes de perturbations réactionnelles à l'inconfort de travail en délestant la charge cognitive et en lissant les tensions pour plus de bien-être.

La pratique régulière de « L'apprendre à apprendre » (Zakhartchouk, 2015) et l'intérêt porté en continu à la connaissance du cerveau (Toscani, 2013) développent les moyens d'expression des besoins et des demandes dans une dynamique d'implication des élèves, très satisfaisante pour l'enseignant. La mise en place d'ateliers concrets avec la dimension collaborative et innovante de cette pratique neuro-pédagogique permet la relance motivationnelle pour les apprentissages.

Cette compréhension métacognitive du cerveau donne sens au travail scolaire. La pratique neuro-pédagogique articulée à l'explicitation a produit un regain d'intérêt pour les apprentissages, voire une hausse de l'envie de travailler. Si cette nouveauté pédagogique et le contenu original des ateliers ont généré une augmentation de la motivation et de l'engagement, les scores n'ont présenté d'effet sensible que pour certains critères tels que : la diminution de la fatigabilité, l'augmentation de l'activité, la hausse du goût de l'effort. Les élèves s'autorisent davantage à exprimer leurs propres limites afin de les dépasser dans une dynamique plus combative.

Si l'ensemble de ces bénéfices nous permet d'entrevoir un vécu qualifié de positif, un idéal qui flirte avec le bonheur scolaire, il convient de préciser combien ces dispositifs ont mobilisé les aspirations humaines à être heureux. Cette motivation, articulée autour d'un protocole expérimental rigoureux et coordonné, nécessite des moyens psychologiques de soutien. Le projet de recherche (... du bonheur) était un moteur contributif de la réussite de ce dernier.

Conclusion

Nous avons ici partagé l'impact de la bien-traitance pédagogique sur le confort d'apprentissage des élèves et les praxies enseignantes. Les résultats qui s'appuient sur le vécu scolaire des élèves mettent en évidence un effet significatif d'une part sur l'anxiété de performance et d'autre part sur le confort socio-affectif en classe.

Il apparaît que la commande pédagogique ajustée peut paradoxalement diminuer l'effort imposé par la tâche (en temps, en énergie) et augmenter l'implication personnelle dans l'effort à fournir pour l'aboutir. Les commentaires connexes aux données quantitatives (EMVS) révèlent par ailleurs le déclenchement (ou pas) d'une posture active d'engagement pour atteindre un but. L'effort n'est plus induit ou imposé par la difficulté de la tâche mais provoqué par un mouvement motivationnel intrinsèque. La hausse de motivation est associée en entretien d'explicitation par les élèves à une croyance ou confiance dans leur possible réussite. L'augmentation du sentiment sûr avec la diminution des signes de perturbations réactionnels, et l'accroissement de la confiance en l'autre dans sa possibilité d'étayer, alimente le circuit vertueux de la motivation (Habib, 2018). Mais bien au-delà de ces résultats, qui témoignent de l'impact positif de la bien-traitance pédagogique sur le vécu scolaire et qui identifient des zones d'épanouissement de l'apprenant, c'est sa faisabilité que cette expérimentation met en exergue. La concrétisation d'un dispositif capable d'augmenter le bien-être des élèves sans sacrifier celui des enseignants -au contraire- a pu se faire sur deux terrains scolaires différents. La bien-traitance comme dispositif d'accueil des singularités humaines est une philosophie d'accueil, une conception de l'accompagnement qui peut s'appuyer sur une charte de bien-traitance qui introduit le *care* en éducation.

Ce dispositif -qui est tout à la fois reproductible et transformable car son essence identitaire est son pouvoir de mutation- aspire à être éprouvé ailleurs. L'originalité de sa conception qui consiste dans la co-construction dynamique d'un lien pédagogique (Fustier, 2000) spécifique, inscrit dans une dialectique empathique avec l'élève repositionne l'enseignant comme un bienveillant accompagnant à l'épanouissement de l'enfant. L'alliance relationnelle de compréhension mutuelle enseignant-apprenant, qui qualifie l'ossature d'un dispositif de bien-traitance pédagogique, produit du bien-être. Cette conception relève également d'une co-élaboration interdisciplinaire (neuroscientifique/psychologique/pédagogique) qui, par les croisements de compétences, peut augurer d'une fidèle compréhension de l'élève et ainsi de la pertinence de son accompagnement scolaire personnalisé. Les premiers résultats pointent la promesse d'une possible modélisation des grands axes neuro-psycho-pédagogiques et de l'éthique du dispositif au nom du principe de bien-traitance et dans l'objectif du rehaussement du bien-être scolaire pour tous.

Bibliographie

Abdoucheli-Dejours, É. (2006). La demande de consultation psy en CMPE : gérer la liste d'attente ou soigner ? *Enfances & Psy*, 30(1), 165-172. <https://doi.org/10.3917/ep.030.0165>.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et des services sociaux et médico-sociaux [ANESM] (2008). La bien-traitance : définition et repères pour la mise en œuvre. ANESM.

Anzieu, D., Haag, G., Tisseron, S., Lavalée, G., Boubli, M., Lassegue, J. (1993). Les contenants de pensée. Dunod.

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (Journal officiel de la République française n°0165 du 18 juillet 2013).

Assemblée générale des Nations Unies. (1959). Déclaration des droits de l'enfant. Organisation des Nations-Unies.

Assemblée générale des Nations Unies. (1975). Déclaration des droits des personnes handicapées. ONU. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/143/32/IMG/NR014332.pdf>

Baker, A. J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 85, 69-80.

Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., Patti, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.

Bandura, A. (1997). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.

Bavoux, P. (2008). Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. Trajectoires Groupe Reflex. Repéré à http://www.curiosphere.tv/SITHE/SITHE19816_DYN/pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf

Bavoux, P., Pugin, V. (2013). Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. Trajectoires Groupe Reflex. Repéré à http://dl.afev.org/pdf/JRES/Afev-Trajectoires_Barometre_JRES2013_VF.pdf

Blanchard-Laville, C. (2018). Au risque d'enseigner : pour une clinique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Boudesseul, G. (2013). Du décrochage à la réussite scolaire. L'Harmattan.

Bowlby, J. (1978). Attachement et perte. Presses universitaires de France.

CNESCO. (2017). Qualité de Vie à l'École : comment l'École française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>

CNSA. (2019). Volume et délais de traitement des demandes déposées en 2018. Direction de la compensation et de la perte d'autonomie. Repéré à https://www.cnsa.fr/documentation/rs-n15_volume_et_delaix_de_traitement_des_demandes_deposees_en_2018_vf.pdf

Comité National de Suivi de l'École Inclusive. (2019). Bilan de la rentrée scolaire 2019. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Secrétariat d'État chargé des personnes handicapées. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/media/641/download>

Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. Note d'information-Rapport n° 06.11. Ministère de l'Éducation nationale, Gouvernement de la France. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/11343/le-devenir-des-eleves-neuf-ans-apres-leur-entree-en-sixieme-caroline-coudrin>

Coudronnière, C., Mellier, D. (2016). Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Dans. A. Florin et P. Guimard (Dir.), *Qualité de vie à l'école*. Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_handicap.pdf

Crede, J., Wirthwein, L., Mc Elvany, N., Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in psychology* 6(52). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>

Damasio, A. (2010). L'Autre moi-même. Odile Jacob.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102, 303-318.

De la Garanderie, A. de la. (2013). Plaisir de connaître, bonheur d'être : une pédagogie de l'accompagnement. Chroniques sociales.

Debardieux, E. (2015). Du «climat scolaire » : définition, effet et politiques publiques. *Éducation & Formation*, 88-89. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/media/19694/download>

Debardieux, E., Fotinos, G. (2012). L'école entre bonheur et ras-le-bol : enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire. Observatoire International de la Violence à l'École - Université-de-Paris-Est-Créteil. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/enquetes/Enqu%C3%AAte_personnels_1er_degr%C3%A9.pdf

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015-372).

DEGESCO. (2012). Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

DGESCO. (2014). Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées. Publication ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2021). Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles : résultats de l'enquête Talis 2018 (Note d'information n°21.34). Ministère de l'Éducation nationale, Gouvernement de la France, Paris.

Dewey. (1927). *The public and its problems*. H. Holt and Company.

Dubet, F. (2014). La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités. Seuil.

Epstein, J. L., McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30..

Fallu, J.-S., Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psycho-éducation*, 32(1), 7-29.

Favre, D. (2013). Transformer la violence des élèves, cerveau, motivations, apprentissage. Dunod.

Feuillet, P., Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale : *focus* sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants. *Éducation & Formation*, 101. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/media/72612/download>

Foucault, M. (1971). L'Ordre du discours. Gallimard.

Franklin, C., Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle-class youth at-risk to dropout: School, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.

Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement entre don et contrat salarial. Dunod.

Gardner, H. (2010). Les formes de l'intelligence. Odile Jacob.

Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Gilloots, E. (2006). Souffrance et douleur. *Gestalt*, 30(1), 23-32.

Guedeney, N., Guedeney, A. (2002). L'Attachement : concepts et applications. Masson.

Gueguen, C. (2018). Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. Les Arènes.

Guérette, M., Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à [www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/ Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf](http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf)

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T., Than Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, 88-89, 163-184.

Habib, M. (2018). La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles. De Boeck.

Habib, M., Bidal, M.-P. (2017). Un dispositif expérimental pour les élèves souffrant de troubles « dys » complexes. *Le Magazine de l'Éducation*, 2, 11.

Henderson, V. (1994/1947). La nature des soins infirmiers. InterÉditions.

Hétier, R. (2017). L'éducation, entre présence et médiation. L'Harmattan.

Hirschman, C., Pharris-Ciurej, N. (2006). *How Many Students Really Graduate from High School ? The Process of High School Attrition*. Department of Sociology and Center for Studies in Demography and Ecology. University of Washington.

Houdé, O. (2017). Apprendre à résister. Éditions Le Pommier.

Hui, E., Sun, R. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.

INSERM. (2002). Troubles mentaux – dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent. (Rapport N° XXII). INSERM. Repéré à <http://hdl.handle.net/10608/165>

INSERM. (2009). Santé de l'enfant : Propositions pour un meilleur suivi (Rapport N° XII). INSERM. Repéré à <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/82>

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Ville-école-intégration Enjeux*, 122, 105-127.

Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111-129. <https://doi.org/DOI 10.1007/s10984-008-9040-9>.

Konu, A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel heureuse petit bonheur souffrance. *Éducation et société*, 19, 67-81.

Le Masson, M.-O. (2014). Le climat scolaire. Pour une école bien traitante. Chronique Sociale.

Liu, W., Mei, J., Tian, L., Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research* 125(3), 1065-1083.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Journal officiel de la République française, Gouvernement de la France, n° 36 du 12 février 2005.

Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance. Journal officiel de la République française, Gouvernement de la France, n° 55 du 6 mars 2007.

Loton, M.-P. (2020). La bien-traitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation et de la formation]. Université de Nantes, Nantes.

Lourau, R. (1972). L'analyse institutionnelle. Éditions de Minuit.

Mabillon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire. *Adolescence*, 77(3), 637-664.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Meirieu, P. (2014). Le plaisir d'apprendre. Autrement.

Milon, A., Amiel, M. (2017). Rapport d'information au nom de la mission d'information sur la situation de la psychiatrie des mineurs en France (Rapport N° 494). Paris : Sénat. Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r16-494/r16-4941.pdf>

Monceau, G. (2014). Analyser les interférences entre dispositifs politique, opératoire et analytique dans les institutions. Dans M. Becquemin et C. Montandon (Dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 175-186). Presses universitaires de Rennes.

Montagner, H. (2009). Mémoire, attention et rythmes scolaires. *Les Dossiers des Cahiers, Cahiers pédagogiques*, 474. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/memoire-attention-et-rythmes/>

Moro, M.-R., Brison, J.-L. (2016). Mission Bien-être et santé des jeunes. Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère des Affaires sociales, de la santé et des droits des femmes, Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, Gouvernement de la France.

OCDE. (2014). Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE. Éditions de l'OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>

OCDE. (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? Éditions de l'OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>

OCDE. (2019). Résultats du PISA 2018 (Volume I). Éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>

OMS. (2013). Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020. Genève : organisation mondiale de la santé. Repéré à https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=AD1063C105FCFDA9813CCC3D7212965F?sequence=1

Parlement européen, Conseil de l'Union européenne et Commission européenne. Charte des Droits fondamentaux de l'Union européenne ((2000/C 364/01)). , Pub. L. No. (2000/C 364/01) (2000).

Parmentier, C. (2013). Tout pout réussir dans le métier de formateur. Eyrolles.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

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

Perry, A. C. (1908). *The Management of a City School*. Macmillan.

Potvin, Y. (2016). Rôles et responsabilités en accompagnement. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/03/Roles-accompagnateur_2016-02-04.pdf

Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 123-142. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0123>

Proulx, J. (2008). Qualité de vie et participation sociale : deux concepts-clés dans le domaine de la déficience intellectuelle. Une recension des écrits. (Rapport N° 08-08). Québec.

Quintin, J. (2011). La souffrance à l'école : un malaise éthique. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 117-126.

Quintin, J. (2012). La mise en sens de l'expérience humaine. *Cahiers du Cirp*, 3, 42-59.

Randolph, J., Kangas, M. M., Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204

Rizzolatti, G., Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Current Opinion in neurobiology*, 12(2), 179-184.

Rogers, C. R., Kinget, M. G. (1962). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Nauwelaerts.

Rumberger, R. W. (2004). What can be done to reduce school dropouts? In G. Orfield (Éd.), *Dropouts in America: Confronting the graduation crisis* (p. 131-156). Harvard Education Press.

Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.

Samdal, O., Wold, B., Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320, DOI: 10.1076/sesi.10.3.296.3502

Testu, F. (2008). Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques. Elsevier Masson.

Toscani, P. (2013). Les neurosciences au cœur de la classe. Chronique sociale.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Dans E. Tulving et W. Donaldson. (Eds). *Organization of Memory*. Academic Press. <https://psycnet.apa.org/record/1973-08477-007>

Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.

Yerkes, R.-M., Dodson, J.-D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Younes, N., Debarbieux, E., Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. Étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International journal of violence and school*, 112-133.

Zakhartchouk, J.-M. (2015). Apprendre à apprendre. Canopé éditions.