



HAL
open science

Le bien-être des élèves en établissement scolaire Zoom sur les élèves en classe de sixième

Isabelle Coornaert, Sarah Poubanne

► **To cite this version:**

Isabelle Coornaert, Sarah Poubanne. Le bien-être des élèves en établissement scolaire Zoom sur les élèves en classe de sixième. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04385059

HAL Id: dumas-04385059

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04385059>

Submitted on 10 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation)

Encadrement éducatif

Conseiller Principal d'Education

2022-2023

Le bien-être des élèves en établissement scolaire

Zoom sur les élèves en classe de sixième

Soutenu par

Isabelle Coornaert et Sarah Poubanne

Le 2 juin 2023

Référent de mémoire

Nathalie Mikaïloff

Jury de soutenance :

Julien Garric et Nathalie Mikaïloff

Avant-propos

« Derrière chaque élève se cache un enfant » Nathalie Mons présidente du conseil national d'évaluation des systèmes scolaires (CNESCO) de 2014 à 2020, actuelle rectrice de l'académie de la Martinique.

Lorsqu'il franchit les portes de son établissement scolaire, l'élève que nous accueillons est, et demeure, un enfant. Être en construction par excellence, pré-adolescent, adolescent, la communauté éducative accompagne, pendant la durée de sa scolarité, ce futur adulte-citoyen.

Alors que les médias relatent les situations dramatiques que vivent certains d'entre eux, les chiffres de Santé Publique France de 2022 révèlent que les indicateurs de souffrance psychique restent élevés depuis les périodes de confinement de 2020. Dans nos établissements scolaires, terrains de stage, cet aspect est-il repéré et pris en compte ? En parle-t-on davantage aujourd'hui ? Le repérage du mal-être des élèves est-il une des missions de l'Education Nationale ? Est-il possible de ne pas prendre en compte cet état de mal-être exprimé lors des enquêtes ? Quels sont les outils à disposition des membres de la communauté éducative afin d'accompagner au mieux l'épanouissement des élèves ? Un apprenant peut-il être efficient lorsqu'il traverse des difficultés liées à son développement personnel, sa situation familiale, et le contexte scolaire que l'on peut qualifier de délétère ?

Dédicaces

A mes filles, que j'admire profondément, et dont les lumières ont éclairé mon chemin de retour à l'université.

A leur père, qui m'a permis de trouver la force de ce changement professionnel.

Aux étudiants de cette promotion 2021-2023, qui ont accueilli en janvier 2022, l'étudiante vintage que je suis. Et particulièrement à Hugo qui assura la prise de notes lors du premier semestre et dont la disponibilité fut remarquable.

A mon entourage amical qui a cru en moi dans mes moments de doute.

Remerciements

A Nathalie Mikailoff, enseignante chercheuse passionnée, passionnante qui a accompagné la rédaction de ce mémoire et éveillé en moi le goût de la recherche.

A Mr Guyon, chef d'établissement, qui a ouvert les portes de son établissement, pour mon stage SOPA de M2.

A Claire Girard, ma tutrice de stage, qui m'a accompagné et fait confiance dès janvier 2023. Claire, qui aux détours, de notes de musique, il y a quelques années m'a donné le "la" d'une nouvelle partition à écrire en polyphonie.

Et à Sarah qui a relevé le défi d'un mémoire en binôme.

Remerciements

A Nathalie Mikaïloff, référente de notre mémoire, qui nous a motivées et accompagnées tout le long de l'année dans l'avancée de notre mémoire.

A Madame Boaventure, cheffe d'établissement, pour m'avoir accueillie au sein de son établissement tout le long de l'année.

A Elise Pons, ma tutrice de stage pour mon année de master 2, un grand merci pour cette année. Vous m'avez accompagnée, et m'avez fait confiance. Grâce à vous je me suis dépassée et ai pris confiance en mes capacités.

Et à Isabelle avec qui nous nous sommes soutenues toute cette année.

Table des matières

Avant-propos, dédicaces, remerciements.

Table des matières

I - Cadre théorique	7
1-1 Bien-être et santé	7
1-1-1 Place du bien-être en recherche en Education	9
1-1-2 ... de la santé à l'école.....	10
1-2 Bien-être de l'élève	10
1-3 Le bien-être à l'école	12
1-3-1 Bien-être dans la relation pédagogique et éducative, un lien avec la réussite scolaire	14
1-3-2 Bien-être, climat scolaire et qualité de vie (QDV)	17
1-3-3 Bien-être et circulaire de rentrée 2022 : zoom sur les directives de la rentrée 2022	19
1-4 Bien-être et compétences psychosociales (CPS).....	21
1-5 Concept de santé mentale positive et bien-être	23
II - De la théorie à la pratique : observations et hypothèses.....	23
2-1 Enseignements de nos lectures	23
2-2 Constats sur nos terrains.....	24
2-3 Problématique	24
2-4 Hypothèses.....	24
III - Analyse de terrain	25
3-1 Terrain n°1.....	25
3-1-1 Présentation de l'établissement n°1	25
3-1-2 Liaison école-collège	26
3-2 Terrain n°2.....	33
3-2-1 Présentation de l'établissement n°2	33
3-2-2 Mise en place d'ateliers	34
3-2-2-1 Premier atelier : « Apprendre à se connaître »	36
3-2-2-2 Deuxième atelier : « La fleur des Qualités »	37
3-2-2-3 Troisième atelier : « Jeu de l'oie »	37
3-2-2-4 Quatrième atelier : « Jeux coopératifs »	38
3-2-3 Bilan de ces ateliers	39

3-3 Regards critiques sur nos pratiques	41
Conclusion	42
Références Bibliographiques	44
Résumé en français	46
Abstract	47
Mots clés en français	47
Mots clés en anglais	47

« L'élève est au centre de l'action éducative » insiste l'article 2 de la loi d'orientation de 2002.

La question du bien-être nous a toujours intéressées, dans nos parcours personnels et professionnels. Par ailleurs, nous pensons que c'est une thématique essentielle dans la pratique du Conseiller Principal d'Education (CPE). De même, lors de notre stage de recherche « Santé et bien-être dans les parcours scolaire et universitaire », nous avons eu l'occasion d'observer et de participer à l'élaboration du projet « Welln'ESS ». Cela nous a conduites, tout naturellement, à effectuer notre mémoire sur le bien-être des élèves.

La question du bien-être est récurrente dans les circulaires de rentrée ainsi que dans les recherches et articles. C'est une des missions principales de la pratique professionnelle du CPE. Le dictionnaire Larousse donne du bien-être la définition suivante : « État agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. »

La notion de bien-être ou bienêtre renvoie dans le sens commun à un ensemble de facteurs considérés de façon séparée ou conjointe : la santé, la réussite sociale ou économique, le plaisir, la réalisation de soi, l'harmonie avec soi-même et avec les autres.

Le bien-être, qu'il soit physique ou psychique, peut être défini comme un état agréable transitoire, procuré par la satisfaction des besoins du corps et par la tranquillité de l'esprit, débarrassé (pour quelques instants) du fameux « stress ». Le bien-être fait partie de la santé, du moins dans la définition qu'en donne l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dès 1946. A savoir : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »

Le bien-être des élèves, correspond à un ensemble d'éléments tels que la santé, la satisfaction de ces besoins, le plaisir, la réalisation de soi, l'harmonie avec soi-même et avec les autres qui procure la tranquillité de l'esprit. Il est un état agréable mais non pérenne.

Contrairement à la santé, qui est une donnée que l'on peut objectiver, le bien-être est purement subjectif : le bien-être ou le mal-être, cela se ressent, se raconte éventuellement, mais cela ne s'évalue pas, ne se mesure pas, et ne se transmet pas non plus.

La santé est souvent définie négativement, comme l'absence de maladie. Georges Canguilhem, médecin et philosophe (1904 – 1995) en propose une définition résolument positive : « être en bonne santé, c'est pouvoir abuser de sa santé impunément ».

La ligne de partage entre santé et bien-être est clairement définie par l'Assurance Maladie, qui ne prend pas en charge tout ce qu'elle considère comme du confort, autre nom du bien-être, et qui rembourse les dépenses de santé.

Comment, dans sa pratique professionnelle, le CPE peut-il œuvrer à développer le bien-être chez les élèves, dès leur entrée en 6^{ième}, afin d'améliorer le climat scolaire et ainsi, favoriser la réussite scolaire de chacun ?

I - Cadre théorique

1-1 Bien-être et santé

L'Education à la santé oscille entre une conception traditionnelle basée sur les maladies, les médicaments et les comportements à risques et une conception fondée sur les conditions de vie, le bien-être et l'implication des élèves dans leur propre développement global, nous enseigne Buisson-Fenet & Tenne (2022).

Lors de la première Conférence internationale pour la promotion de la santé, réunie en novembre 1986, une charte, dite d'Ottawa (cf. annexe 2) est rédigée pour l'action visant la santé. Elle précise que la promotion de la santé correspond, entre autres, à « un concept définissant la "santé" comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci. ». Favoriser un état de santé ne

dépend pas uniquement du secteur médical, mais implique un mode de vie sain pour favoriser le bien-être et favoriser sa santé.

« Cela comprend une solide fondation dans un milieu apportant son soutien, l'information, les aptitudes et les possibilités permettant de faire des choix sains » peut-on lire encore.

La cellule familiale n'est pas l'unique source d'étayage du bien-être de l'enfant. Ce milieu de fondation, ce terreau, qu'est l'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) en est partie prenante.

« Il est crucial de permettre aux gens d'apprendre pendant toute leur vie et de se préparer à affronter les diverses étapes de cette dernière. Cette démarche doit être accomplie à l'école, dans les foyers, au travail et dans le cadre communautaire, par les organismes professionnels, commerciaux et bénévoles, et dans les institutions elles-mêmes [...]. La santé est engendrée et vécue dans les divers cadres de la vie quotidienne : là où l'on apprend, où l'on travaille, où l'on joue et où l'on aime. Elle résulte des soins que l'on s'accorde et que l'on dispense aux autres, de l'aptitude à prendre des décisions et à contrôler ses conditions de vie, et de l'assurance que la société dans laquelle on vit offre à tous ses membres la possibilité de jouir d'un bon état de santé. L'intérêt pour autrui, l'approche holistique et l'écologie sont des éléments indispensables à la conceptualisation et à l'élaboration des stratégies de promotion de la santé. » (Ibid.). Ainsi, prendre soin de soi et des autres, savoir effectuer un choix éclairé, avoir conscience de ces actes et de leurs répercussions tant au niveau moral, sociétal et écologique contribue à un état de bien-être et de bonne santé.

La promotion de la santé en milieu scolaire est définie par l'International Union for Health Promotion and Education (IUHPE ; 2010, p.2) « comme toute activité entreprise afin d'améliorer et/ou de protéger la santé au sens large, et le bien-être, de l'ensemble de la communauté scolaire. Il s'agit d'un concept plus large que celui de l'éducation pour la santé et qui concerne les politiques de santé à l'école, l'environnement physique et social des établissements, les programmes d'enseignement, les liens avec les partenaires [...] » (Darlington & Masson, 2020). La santé à l'école concerne tous les acteurs de la communauté éducative. « Chacun

(enseignants, chefs d'établissement, parents, personnels éducatifs, partenaires de l'école...), de sa place, constitue un maillon indispensable au service de la santé, du bien-être et de la réussite des élèves. » (Idib).

Les notions de santé, de bien-être et de climat scolaire sont intégrées au sein de notre système éducatif. Leur présence institutionnelle est indéniable, que ce soit dans les textes officiels, dans les instances, dans les métiers et les fonctions, dans les nombreux guides et ressources publiés et diffusés par le ministère ou par les académies. Ces notions font aussi l'objet d'études documentées, au plan national et international. Elles constituent également une préoccupation très visible dans la société, qui se manifeste par le nombre de publications, d'associations partenaires de l'école, de colloques qui leurs sont consacrées (Canvel et al., 2018).

1-1-1 Place du bien-être en recherche en Education

Il faudra attendre les années 1980 pour que l'élève et surtout sa santé soient considérés dans leur globalité, l'enfant n'étant plus uniquement un être physique, mais un adulte en devenir avec un développement psychique mais aussi social (Darlington & Masson, 2020).

"Une bonne santé est une ressource majeure pour le progrès social, économique et individuel, tout en constituant un aspect important de la qualité de la vie sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien - être. [...]. Il est crucial de permettre aux gens d'apprendre pendant toute leur vie et de se préparer à affronter les diverses étapes de cette dernière. Cette démarche doit être accomplie à l'école, dans les foyers, au travail et dans le cadre communautaire, par les organismes professionnels, commerciaux et bénévoles, et dans les institutions elles-mêmes. [...]. Elle résulte des soins que l'on s'accorde et que l'on dispense aux autres, de l'aptitude à prendre des décisions ». Ce point issu de nouveau de la Charte d'Ottawa accorde aux membres de la communauté éducative une légitimité à agir sur le renforcement du bien-être des élèves.

1-1-2 De la santé à l'école

La notion de bien-être à l'école a été intégrée en 1989, à la suite de la Convention internationale des Nations unies, relatives aux droits de l'enfant : l'école « doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons » (Fenouillet & Masson, 2018).

Avant 2012, le terme de « bien-être » apparaît dans quelques circulaires de rentrée, mais est exclusivement associé à la santé physique des élèves. Après 2012, le bien-être est associé aux apprentissages scolaires et au climat scolaire dans ses dimensions sécuritaires (Florin & Guimard, 2017).

Le terme de « qualité de vie », que l'on aperçoit dans une circulaire de rentrée de l'Education Nationale de 2013, est plutôt associé à des objectifs visant à améliorer la qualité de vie au travail des personnels ou de l'ensemble de la communauté éducative (Ibid.).

La loi de Refondation de l'école n°2013-595 du 8 juillet 2013, article 1, fixe parmi les objectifs de l'école « d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité... La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. ».

1-2 Bien-être de l'élève

Cinq déterminants contribueraient au bien-être des élèves, selon le modèle PERMA (Positive Emotion ; Engagement ; Relationships ; Meaning ; Accomplishment) réalisé par Martin Séligman (Cf. annexe 15). Le premier déterminant est l'émotion positive, amenant les élèves à développer un rapport constructif à l'évaluation et donc à leurs erreurs ; comme dit le proverbe « c'est en faisant des erreurs que l'on apprend ». Ou « Le seul échec c'est de ne pas avoir essayé ». Le second est l'engagement. Le troisième déterminant est celui des relations positives, provoquant de l'empathie et de la coopération. Le quatrième, consiste dans le sens de la vie. Enfin, le cinquième

déterminant est l'accomplissement, qui renvoie à un sentiment lié à la progression dans les apprentissages scolaires, de compétence et de dépassement de soi, lesquels sont provoqués par des activités adaptées à l'élève (Marsollier, 2019). D'après Shankland (2012), il existe un lien entre le bien-être et les comportements prosociaux, d'aide, qui conduit à un cercle vertueux, car apporter son aide à autrui renforce le bien-être (Bacro et al., 2016).

Jayawickreme et al. (2012) (cité par Ferrière et al., 2016) définissent le bien-être selon trois approches, les deux approches les plus connues étant le « liking » et le « needing ». La première approche « liking » renvoie à comment l'individu se sent. Ici, le bien-être est subjectif, hédonique. C'est l'évaluation que la personne fait de sa vie et la prise en considération de ses états émotionnels (Bacro et al., 2016). L'hédonisme, d'après Darlington et Masson (2020), désigne un maximum de plaisir pour un minimum de douleur. Le bien-être est ici considéré comme le bonheur que l'on peut ressentir dans l'accomplissement de nos buts. La seconde approche « needing », est ce dont la personne a besoin. On s'appuie sur son bien-être psychologique. Le bien-être comme inclue les principes d'autonomie et de contrôle de son environnement. Le bien-être est eudémonique (Bacro, et al., 2016). L'eudémonisme, pour Darlington et Masson (2020), symbolise l'épanouissement de l'être humain et la réalisation de son plein potentiel. Le bien-être n'est plus un but à atteindre, mais plutôt un processus de réalisation de soi.

Pour Gibbons et Silva (2011), la satisfaction que les élèves éprouvent dans les EPLE est l'un des plus importants déterminants de leur Qualité De Vie (QDV) globale tout comme le bien-être de l'enfant, son estime de soi et sa croyance en sa capacité à réussir influencent sa vie d'adulte (Florin & Guimard, 2017). L'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève de Bandura, regroupe cinq domaines de bien-être : en famille, à l'école, avec les amis, dans son habitat, et par rapport à soi-même (Fenouillet & Masson, 2018). Par ailleurs, selon Deci et Ryan (2008), le bien-être se réfère à une expérience ou à un fonctionnement psychologique optimal et il est considéré comme subjectif puisque a priori chaque personne va évaluer différemment sa perception du bien-être dans la situation qu'elle vit (Darlington & Masson, 2020). L'intérêt accordé à la satisfaction des élèves envers l'école dépasse largement des préoccupations concernant leur devenir scolaire. Il

s'agit plutôt de préoccupations éducatives globales pour le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa QDV (Gibbons & Silva, 2011 ; Florin & Guimard, 2017). En effet, aider les jeunes à développer ces multiples compétences (affectives, morales, intellectuelles, physiques, et spirituelles), c'est participer au développement de futurs citoyens responsables, capables de veiller à leur propre bien-être et de contribuer activement au projet collectif de la société (Beaumont, 2018).

Chercheurs et médecins sont en accord pour soutenir que le bien-être de toute personne, et par conséquent de tout élève, dans un cadre scolaire mais aussi en dehors, dépend principalement du respect et de la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux, du respect de ses droits fondamentaux, ainsi que de la possibilité d'exprimer ses émotions et sentiments lorsque ses besoins ou droits ne sont pas respectés. Selon Marsollier (2019), il existe quatre grandes dimensions du bien-être des élèves qui émanent de la littérature scientifique : le bien-être physique, représenté par la fréquence d'activités physiques ; le bien-être social, qui correspond au sentiment d'appartenance, à la qualité des relations avec les enseignants, au soutien entre pairs, etc. ; le bien-être psychologique, qui renvoie au sentiment de sécurité dans la relation aux enseignants, et à la satisfaction personnelle de la vie dans l'établissement ; enfin, le bien-être cognitif, qui reflète un sentiment de compétence, ou encore un sentiment d'efficacité personnelle.

Selon Pianta et al. (2003), développer des actions en direction de ce que l'on nomme en français les « compétences psychosociales » chez les élèves a des effets bénéfiques sur l'évaluation du bien-être à l'âge adulte (Ferrière, 2016).

1-3 Le bien-être à l'école

Selon Zanna (2016, n. d.), "le bien-être est le degré de satisfaction d'un individu dans les différents aspects de sa vie. A l'école, le bien-être des élèves entre dans la définition du climat scolaire". Ainsi, lorsque les membres de la communauté éducative envisagent de renforcer les compétences psychosociales des élèves, ils œuvrent à l'amélioration dudit climat.

Mehrabian (1996) utilise le Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) afin de mesurer le taux d'empathie des élèves et ainsi leurs capacités à se mettre à la place de leurs pairs et de ressentir les émotions d'autrui. L'empathie est une valeur prédictive du bien-être, nous l'avons vu auparavant. Zanna (2015) souligne que l'école concernant tous les enfants devient un "espace privilégié" afin de les éduquer à l'empathie. Il déplore le manque de moyens déployés pour la réalisation de cette mission de l'école, dont l'objectif semble se restreindre à faire des enfants de "bons citoyens". Selon cet auteur, cela implique une éducation à l'empathie et à l'expression de ses émotions, prérequis à l'élaboration de la pensée et de l'esprit critique.

Les comparaisons internationales ont montré que les pays les plus performants sont souvent ceux dans lesquels le sentiment de bien-être à l'école est le plus élevé (Florin & Guimard, 2017). Au niveau national, le bien-être devient un objectif à part entière que se fixe l'école (Darlington & Masson, 2020). La circulaire de rentrée de 2022 va dans ce sens, dans son troisième axe « Une école engagée pour le bien-être des élèves ». (Cf. annexe 1)

Les conditions sociales et pédagogiques de la scolarisation ont des conséquences sur les compétences psychosociales (CPS) des élèves. La maîtrise des apprentissages valorise le « métier d'élève », nourrit l'estime de soi, la qualité des relations entre pairs, participe au sentiment d'être « à sa place » non seulement dans l'institution, mais également dans « son groupe de référence » (Buisson-Fenet & Tenne, 2022). Le bien-être en contexte scolaire constitue une préoccupation majeure, car il représente une dimension importante de qualité de vie des enfants, des adolescents et des jeunes adultes (Bacro et al., 2016). De même que « l'école est un lieu essentiel dans la vie des élèves, parce qu'ils y passent beaucoup de temps et qu'elle est un lieu de socialisation dans lequel les élèves développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels » (Karatzias et al., 2002). De ce fait, les expériences qu'ils vivent dans ce cadre sont susceptibles de jouer un rôle dans leur QDV globale, leur développement personnel et leur trajectoire de vie. » (Florin & Guimard, 2017). On dit de l'école qu'elle est le premier lieu de socialisation. Les expériences que vivent les élèves à l'école, sont susceptibles de jouer un rôle dans leur développement personnel et leur qualité de vie globale (Bacro et al., 2015).

Le bien-être scolaire se définit, pour Fouquet-Chauprade (2014), comme l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire, c'est à dire, l'ambiance du collège et de la classe, des relations entre les élèves, avec les enseignants et autres adultes de l'établissement, de l'image et de la réputation du collège, des élèves et du quartier (Pinel-Jacquemin, 2016). Le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer. En effet, pour Gibbons et Silva (2011), l'école est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, et renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Bacro et al. 2015). Pour Fenouillet et Masson (2018), le bien-être subjectif des élèves à l'école repose sur l'auto-évaluation qu'ils font de leur satisfaction concernant les différents domaines qu'ils considèrent importants.

Konu et Rimpela (2002) proposent un modèle du bien-être qui permet de préciser différents facteurs susceptibles de l'influencer. Ils utilisent le concept de bien-être pour définir une conception plus large des finalités de l'école. Ils ont élaboré un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école, défini comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire les besoins de base (Florin & Guimard, 2017). « Having » représente les conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, d'apprentissage qu'offrent l'établissement, ainsi que les services aux élèves. « Loving » renvoie aux relations interpersonnelles et sociales et prend en compte l'environnement social d'apprentissage tels que les relations élèves-enseignants, avec les camarades et la communauté éducative. « Being », est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être apportés par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. Pour finir, « Health » relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques, est considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école.

1-3-1 Bien-être dans la relation pédagogique et éducative, un lien avec la réussite scolaire

Aujourd'hui, notre système éducatif considère que la réussite des élèves ne dépend pas seulement de leurs performances académiques, mais elle dépend aussi de leur bien-être dans leurs contextes de vie, particulièrement à l'école (Bacro et al., 2015). Plusieurs auteurs démontrent un lien entre le bien-être et la réussite scolaire des

élèves. De fait, la manifestation d'une bienveillance active contribue au bien-être de l'élève. En effet, les attentions données à l'élève, contribuent au développement des compétences psychosociales, et sont fondamentales pour la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves (Marsollier, 2019). Lorsqu'un élève ressent du bien-être à l'école, cela influe directement sur sa motivation et par conséquent sur sa réussite. « Tout ce qui pourra être mis en place pour favoriser et soutenir le bien-être des élèves au sein des établissements – et le climat scolaire constitue évidemment un levier – ne pourra que favoriser leur motivation et, par ricochet, leur réussite. Même s'ils vivent des choses difficiles chez eux, l'école semble constituer un lieu à part, qui peut leur permettre de réussir. » (Fenouillet & Masson, 2018).

Clément (2010), cité par Darlington & Masson (2020), synthétise l'ensemble des éléments impactant le bien-être en soulignant le rôle de l'engagement dans la réussite de l'élève et pour son bien-être : « Cette même motivation se trouve être prédite par l'attention portée par l'enseignant, par le climat de la classe, en particulier la qualité des relations avec les pairs, par le sentiment d'appartenance de l'élève à l'école. »

D'autre part, les relations entre élèves et les enseignants influencent significativement leur rapport à l'école (Marsollier, 2017). Par ailleurs, de bonnes relations avec les enseignants contribuent à de meilleures performances, à un sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école (Canvel et al., 2018). Les propos de Rasclé et Bergugnat (2016) convergent également dans ce sens. En effet, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves a un impact à la fois sur le bien-être des enseignants et sur celui des élèves (Roffey, 2012). De même, la qualité de la relation enseignants-élèves dans la classe semble, au regard de la littérature, une dimension essentielle au bien-être des deux parties. L'envisager d'une manière isolée du contexte plus général de l'école paraît *a contrario* peu pertinent (Rasclé & Bergugnat, 2016).

Le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et également à la satisfaction de ses expériences scolaires, celles-ci étant conditionnées par ses attitudes positives envers les professeurs et l'école, mais aussi par le fait qu'il se sent émotionnellement soutenu par ses enseignants (Rasclé & Bergugnat, 2016). De plus, Reeve et Jang (2006), ont mis en évidence qu'une écoute attentive, l'offre de conseils pour que l'élève apprenne à son rythme, ou encore l'éloge du travail et la prise en compte des questions des élèves, augmentent significativement

l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires (Rasclé & Bergugnat, 2016). Dans le même esprit, Marsollier (2017) nous dit que l'attention, le soin, la présence, l'écoute que les adultes portent aux élèves peuvent se révéler déterminants pour le bien-être quotidien des élèves et leur réussite scolaire mais aussi pour leur accomplissement personnel et leur déroulement futur. Le CPE a pleinement sa place pour y répondre. En effet, le référentiel de compétences de 2013, (Cf. annexe16) stipule que le CPE se doit d'« accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogiques et éducatifs » (Compétence Spécifique (CS) du CPE 5), ainsi que d'« accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative » (CS6).

Favoriser le bien-être des élèves par la relation éducative et pédagogique suppose de conjuguer habilement, selon Marsollier, trois axes de professionnalité, lors des phases d'intervention. Sur le plan cognitif : la construction de représentations justes sur les acquis et les besoins des élèves requiert une connaissance fine et donc un repérage des difficultés qu'ils rencontrent. Sur le plan émotionnel : la prise en compte et l'accompagnement des résistances, des peurs et la reconnaissance des efforts mobilisent un domaine de compétence qui engage une vigilance à l'égard de sa propre réactivité et des conséquences émotionnelles chez les élèves. Ainsi que sur le plan professionnel : à travers la communication, s'accomplit, par les mots choisis (le verbal), les gestes, l'attitude et les regards manifestés (le non-verbal) et surtout le ton employé (le para-verbal), la mise en œuvre des choix cognitifs et se manifeste la sensibilité émotionnelle de l'enseignant (Marsollier, 2017) ou du CPE, notamment lors d'entretiens avec un élève.

Le CPE travaille en collaboration avec les enseignants et autres partenaires tels que les personnels médico-sociaux. Il est donc amené à connaître les conditions de vie de l'élève dans et hors la classe, et se retrouve au cœur des rapports sociaux entre personnels, élèves et responsables légaux (Mikaïloff, 2017). Le principe d'interaction entre les acteurs qui gravitent autour de l'élève afin de favoriser son bien-être, est sous-entendu par la communication, sous toutes ses formes. C'est ce que l'on appelle la « relation école-famille » (Ferrière, 2016). Le CPE est un acteur principal de la relation entre la famille et l'établissement. Le référentiel de compétences de 2013, prévoit de « coopérer avec les parents d'élèves » (Compétence Commune (CC) 12).

De plus, la circulaire de missions de 2015 (cf. annexe 17) prescrit aux CPE d'« assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux ». En effet, nous pouvons lire sur cette même circulaire, que « les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux [...]. Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école. »

1-3-2 Bien-être, climat scolaire et qualité de vie (QDV)

Pour Marsollier, le bonheur de la majorité des élèves tient à la qualité générale des conditions d'accueil offertes par les équipes éducatives, - ce qui renvoie au référentiel de compétence de 2013 qui indique que le CPE est tenu d' « organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps » (CS1) - et d'enseignements dans leurs aspects didactiques et pédagogiques. Ces éléments figurent au premier rang des facteurs d'épanouissement scolaire (Marsollier, 2017).

Un des principes d'action soutenu par la recherche pour la mise en place et le maintien d'un climat scolaire positif, est le bien-être général de chaque élève comme cible première. Cela demande d'identifier les besoins, forces et intérêts des élèves, de varier les activités, d'encourager les comportements positifs et les efforts fournis (Beaumont, 2018). Le bien-être relève de facteurs de l'organisation collective de la vie des élèves dans l'établissement et la classe, ainsi que de critères de satisfaction liés à leur vie relationnelle (Mikailoff, 2017). Comme le résumait Fleury-Bahi et al. (2009), « l'établissement scolaire doit être envisagé, à l'instar du quartier, de l'entreprise et du logement, comme un espace de vie qui peut contribuer au bien-être de l'individu ou, au contraire, générer de l'insatisfaction et du stress » (Ferrière, 2016). Les enquêtes nationales de victimation réalisées en France par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en 2011, 2013 en collège ont montré que la grande majorité des collégiens connaissent un certain bonheur à venir apprendre dans leur établissement, puisqu'ils sont 93% à dire « se sentir bien dans leur établissement » (Marsollier, 2017).

Marsollier (op.cit.), relève des entraves au bien-être des élèves, notamment le sentiment d'injustice scolaire et les cyberviolences. Le sentiment d'injustice scolaire, est ressenti par un tiers des élèves. La justice est propre à chacun selon ses émotions et ses expériences personnelles. Elle conditionne le bien-être des élèves et leur motivation. C'est pourquoi, selon Marsollier, cette question permanente de la recherche de décision, de l'intervention la plus juste pour l'élève occupe une place centrale qui engage une responsabilité morale permanente et est au cœur de la professionnalité d'un enseignant, d'un CPE ou d'un chef d'établissement. Par ailleurs, selon la DEPP, les cyberviolences ont augmenté, elles sont passées de 9% en 2011 à 18% en 2015. C'est pourquoi, sensibiliser et prévenir sont des enjeux majeurs dès le cycle 3 pour préserver le bien-être des élèves, lutter contre les formes de harcèlement, et promouvoir des usages éthiques de l'Internet (Marsollier, 2017).

Les actions visant à développer un climat scolaire positif sont aujourd'hui considérées bénéfiques non seulement pour le bien-être des élèves, mais aussi pour celui du personnel éducatif. Un climat scolaire favorisant un bon climat relationnel est l'un des principaux facteurs d'influence du bien-être à l'école. Un climat d'établissement positif améliore la qualité de la vie scolaire, favorise l'acceptation des différences et, valorise ces différences en exploitant les forces de chacun (Beaumont, 2018). Les actions directement centrées sur les élèves consistent pour la plupart à travailler les compétences émotionnelles et sociales considérées comme l'une des conditions du bien vivre ensemble et d'un climat scolaire serein. Par ailleurs, les actions les plus efficaces s'inscrivent dans la durée, agissent simultanément sur plusieurs facteurs, font appel à la participation active et interactive des élèves, et impliquent l'établissement, la famille et la communauté (Florin & Guimard, 2017).

Un climat scolaire, selon la Nova Scotia Community College, NSCC (2007), durable et positif favorise le développement et l'apprentissage nécessaires aux jeunes pour construire une vie productive et satisfaisante au sein d'une société démocratique (Darlington & Masson, 2020). Le climat scolaire est central à la promotion de la santé puisqu'il est notamment lié au bien-être que peuvent ressentir les élèves et plus largement tous les personnels de l'établissement. Fournir à chacun « un environnement physique et social permettant la sécurité, la santé et le bien-être »

(Bada et al., 2019, p.13), est l'un des standards européens pour une école promotrice de santé (Darlington & Masson, 2020).

Appuyons-nous maintenant sur un extrait de la circulaire de rentrée n°2017-045 du 9 mars 2017 : « En créant un cadre de vie apaisé et respectueux pour chacun, l'École crée les conditions nécessaires pour favoriser la réussite scolaire de tous et faire ainsi vivre, en son sein, les valeurs de la République. L'amélioration du climat scolaire dans les écoles et les établissements scolaires est un enjeu majeur pour favoriser le bien-être des élèves et des adultes, améliorer les résultats scolaires, diminuer les problèmes de violence, de harcèlement, de discipline et de décrochage scolaire. ».

Les relations avec les pairs jouent un rôle plus important au collège qu'à l'école primaire. En effet, « l'adolescence est une période critique dans le développement, qui implique des besoins croissants d'amitié avec les pairs, ces besoins s'exprimant par la recherche du soutien des camarades de classe en contexte scolaire ». De ce fait, les relations avec les pairs, aurait un fort impact sur le bien-être au collège (Florin & Guimard, 2017). Le CPE est concerné et impliqué dans le bien-être des élèves car il contribue à un climat de qualité dans les établissements, et au sein des classes. En effet, le CPE a comme mission de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (Circulaire du 10 août 2015, relative aux missions des CPE). Le CPE a pour mission de contribuer à la réussite et au bien-être des élèves. Favoriser la qualité de vie et le bien-être des élèves en contexte scolaire nécessite également de considérer les interactions entre les différents acteurs adultes qui concourent à l'éducation des enfants, notamment entre les personnels des établissements et les parents (Florin & Guimard, 2017).

1-3-3 Bien-être et circulaire de rentrée 2022 : zoom sur les directives de la rentrée 2022

« Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être »

L'introduction de cette circulaire, rédigée par Pap Ndiaye, contextualise cette rentrée 2022, post-Covid qui a « mis à l'épreuve notre Ecole, ses personnels et ses élèves.

[...]. La relation singulière entre l'École et la République trouve son fondement dans notre contrat social : permettre à tout enfant, tout jeune, de déployer ses pleines potentialités, quelles que soient ses origines géographiques, familiales ou sociales. L'École n'est pas seulement le cœur battant de notre société, elle est aussi son principal vecteur d'unité. À l'abri des querelles idéologiques, elle doit redevenir le lieu de la réconciliation nationale. »

Le ministre de l'Education Nationale, nouvellement nommé, en cette rentrée 2022, priorise le bien-être dans ce qu'il permet une ouverture à l'autre et au monde, au même titre que l'excellence et l'égalité.

L'École doit être un lieu de bien-être pour l'élève qui doit se sentir « accueilli, encouragé dans ses efforts et ses réussites et préservé des discours dévalorisants, de toute forme de discrimination ou de violence et du fléau du harcèlement. ».

Pap Ndiaye établit un lien entre bien-être et respect des élèves, de leurs familles et de l'ensemble des personnels de l'Education Nationale. Le respect s'applique dans toute la pluralité de ces champs d'action et de façon réciproque, et peut être travaillé au travers d'actions de sensibilisation.

En revenant sur le contexte actuel qui se place dans « *l'an II de l'après Covid* », il est noté que cette crise sanitaire et les confinements suscités ont eu un impact négatif sur la santé mentale des élèves qui présentent des troubles anxieux ainsi qu'un effondrement de l'estime de soi. Le ministre de l'Education Nationale préconise une attention accrue de tous les membres de la communauté éducative envers la santé et la construction de soi de chacun de nos élèves. Cela passe par un « cadre d'apprentissage serein, bienveillant, à l'écoute des besoins des élèves et de nature à leur donner confiance en eux-mêmes. »

Ainsi, dans le cadre du programme PHARe, l'académie d'Aix-Marseille propose, au printemps 2023, une journée de formation thématique autour de la Communication Non Violente (CNV).

1-4 Bien-être et compétences psychosociales (CPS)

Le CPE, accompagnateur de l'élève dans son parcours scolaire et de vie, est au cœur des rapports sociaux au sein de l'établissement (Pain, 2002). Le CPE se place ici comme le « paidagōgos », celui qui conduit l'enfant à l'école, sur le chemin de son devenir. Le CPE exerce cette mission par le biais d'entretiens individuels impliquant le secret partagé. Cifali en 2012 évoque une éthique de l'accompagnement, avec l'importance de passer le relais si cela s'avère nécessaire. Le renforcement des CPS est une voie d'accès à la pédagogie.

L'OMS en 1993 définit les compétences psychosociales comme étant « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ».

Selon Perrenoud (1997) et Wittorski (2007), « Une compétence est une connaissance mobilisable, tirée de l'expérience ».

Santé public France 2022, définit les CPS comme suit : « Les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (Empowerment), de maintenir un état de bien-être... ».

Le développement des compétences psychosociales agit comme un « déterminant de déterminants » de l'état de santé globale (physique, psychique et sociale) et de la réussite éducative (obtention de meilleurs résultats et réduction des échecs scolaires). Pour être efficace, le développement des CPS se doit d'être précoce et continue dans les divers environnements de vie de l'enfant.

Il a été confirmé que la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte dépend de facteurs tels que l'empathie, le soutien, l'encouragement. Ces éléments sont essentiels au développement du cerveau en construction.

Lors d'atelier de CPS, les élèves apprennent les mots correspondant à leurs émotions. Ils renforcent ainsi la connaissance de soi, la réflexion, le sens moral, la capacité à effectuer des choix.

Agnès Florin, lors d'une conférence à l'INSPE d'Aix-Marseille (faculté de Marseille), le 28 septembre 2022 aborde les effets néfastes de l'humiliation qui entravent le développement de l'enfant. Lui dire : « tu es nul, tu es un bon à rien, tes notes sont mauvaises... » est une forme de violence éducative qui va apprendre à l'enfant à répondre par la violence. L'élève a besoin de renforcement positif ; c'est ce qu'elle nomme les "effets des dimensions conatives (estime de soi) en éducation" (Florin et al., 2007)

Un environnement scolaire positif, empreint de relations saines, de sécurité, de félicitations face aux progrès renforce l'estime de soi, est ainsi un terrain favorable à une amélioration du climat scolaire et, par conséquent, celui des résultats scolaires.

Selon Narme et al., dans l'article, "Vers une approche neuropsychologique de l'empathie" dans la revue de neuropsychologie, 2010/4 (volume 2), la relation éducative idéale pourrait alors être définie par 3 mots : empathie, soutien, bienveillance. L'empathie permet de réguler les émotions, d'acquérir une forme d'éthique et d'éprouver de l'amour. Ces points sont observés par le biais d'examens médicaux tels que l'Imagerie par Résonance Magnétique (IRM) qui montrent un développement du cortex orbitofrontal. Les recherches en neurosciences démontrent que les émotions et leurs expressions doivent devenir quotidiennes afin de développer l'empathie affective, cognitive et la sollicitude empathique. Agnès Florin, souligne que la valorisation de l'estime de soi passe pour les élèves par la valorisation de leurs compétences notamment par l'intermédiaire de leurs notes. Elle suggère que les notes reflètent davantage la compétence de l'enseignant à transmettre son savoir que celle de l'élève à le recevoir.

Cette chercheuse souligne la nécessité pour l'élève d'accéder à l'hygiène, à la santé, à une durée de sommeil adéquat, à une alimentation saine, à un cadre sécurisant, serein et bienveillant, adapté à son milieu, au respect et à la reconnaissance par ses pairs et des adultes de ses capacités et valeurs.

1-5 Concept de santé mentale positive et bien-être

Le concept de santé mentale positive, concept canadien, peut être défini comme étant un état de bien-être, un sentiment de maîtrise de sa vie et de ses décisions prises librement. C'est aussi la capacité à se concentrer, et renforcer son sentiment d'appartenance. Ceci implique la capacité à la résilience, qui à son tour, permet une bonne estime de soi, la capacité à apprendre et à gérer les conflits.

Les CPS, selon le Comité D'Education à la Santé (CoDES), permettent de faire face aux épreuves de la vie quotidienne. Il est important de renforcer les CPS afin de que les élèves obtiennent les réponses les plus adaptées à leur environnement. C'est une stratégie clé en éducation pour la santé, qui permet d'apprendre à résoudre des problèmes, de savoir prendre des décisions, d'avoir une pensée créative et critique.

Développer les CPS des élèves permet l'apprentissage de la communication efficace, l'habileté dans les relations interpersonnelles, d'avoir conscience de soi, de réguler les émotions, de gérer le stress, de savoir réguler ses impulsions.

II - De la théorie à la pratique : observations et hypothèses

2-1 Enseignements de nos lectures

Nos lectures ont souligné que le bien-être et le climat scolaire serein engendrent une amélioration des résultats scolaires des élèves et par là même leur estime de soi. Le contexte scolaire est considéré comme une préoccupation majeure dans sa dimension déterminante de la qualité de vie ainsi qu'un critère essentiel dans l'évaluation du bien-être des enfants.

Nous avons constaté à travers diverses lectures, que l'école joue un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant ou de l'adolescent. Le bien-être à l'école favorise le développement de l'empathie chez l'élève, et cela influence sa qualité de vie au sein des EPLE.

Enfin, Pap Ndiaye, ministre de l'Education Nationale, dans la circulaire de rentrée de 2022, dans son axe 3, nous invite à porter une attention particulière au bien-être des élèves.

2-2 Constats sur nos terrains

La communication entre les élèves est perturbée entre pairs et également avec les membres de la communauté éducative. Cette observation est présente dans nos deux établissements de stage, que celui-ci se situe en milieu urbain ou en milieu rural. Les élèves et leurs représentants légaux évoquent la problématique de harcèlement moral dès leur entrée au collège. Nous notons aussi la recrudescence de troubles autodiagnostiqués ou émanant du médecin traitant, tels que l'anxiété ou la phobie scolaire. Les élèves se présentent fréquemment comme Ce phénomène est accentué depuis la pandémie du Covid.

Le climat scolaire, que l'on peut qualifier de "négatif", à travers des bagarres quotidiennes avec pour point de départ une tape sur la nuque, une balayette (ces faits étant vécus comme « des jeux » par les élèves), ou encore des plaintes d'élèves concernant des propos irrespectueux (à l'oral ou à l'écrit), et absence, dans l'un des établissements, de foyer des élèves.

2-3 Problématique

Comment, dans sa pratique professionnelle, le CPE peut-il œuvrer à développer le bien-être chez les élèves, dès leur entrée en 6^{ième}, afin d'améliorer le climat scolaire et ainsi, favoriser la réussite scolaire de chacun ?

2-4 Hypothèses

La mise en place d'ateliers d'étayage des compétences psychosociales, et l'organisation d'interventions auprès des élèves de CM₂, dans le cadre des liaisons CM₂-6^{ième}, doit pouvoir améliorer le climat scolaire et le bien-être des élèves de 6^{ième}.

III - Analyse de terrain

3-1 Terrain n°1

3-1-1 Présentation de l'établissement n°1

L'établissement n°1 est un collège en Réseau d'Education Prioritaire (REP), le seul de la ville. Il est composé d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et d'un Groupement d'Etablissement (GRETA). Il y a 6 classes par niveau dont 2 classes de SEGPA. La SEGPA propose 3 ateliers : Habitat, Hygiène Alimentation Service (HAS) et Espace Rural et Environnement (ERE). Le collège se situe au sein d'un quartier Zone d'Aménagement Concertée (ZAC). Une majorité d'élèves viennent au collège à pied (ou encore en vélo, trottinette électrique) ou par le bus. Un bus scolaire dessert le collège mais les élèves utilisent principalement le bus de ville.

Le collège accueille 556 élèves. 128 élèves sont scolarisés en 6^{ième}, 138 en 5^{ième} ; il y en a 138 en 4^{ième} et 137 en 3^{ième}. L'établissement a perdu 0,4% des effectifs totaux entre les rentrées 2021 et 2022.

Les effectifs d'élèves au niveau du collège ont diminué ; malgré une augmentation dans l'enseignement adapté.

Dans ce collège, on compte 46,76% de filles et 53,24% de garçons.

Concernant la situation professionnelle des parents d'élèves, environ 40% des élèves ont des parents sans activité professionnelle. De plus, il y a 20% d'élèves dont la profession des parents est non renseignée. Et 18% des parents sont « employés civils et agents de service de la fonction publique » selon la nomenclature des Catégories Socio-Professionnelles (CSP)

Les élèves boursiers représentent plus de 45% de l'ensemble des élèves du collège.

Les élèves demi-pensionnaire sont environ 41%, pour un peu plus de 58,5% d'externes.

Le pourcentage d'élèves dans leur classe d'âge à l'entrée en 6^{ième}, en 2022-2023 est de 88,2%. Les élèves en retard d'un an représentent quant à eux 11,8%.

Le taux d'absence de l'établissement a diminué en comparant avec les chiffres de l'année passée ; néanmoins, le motif santé a largement augmenté. Les signalements absentéisme ont également augmenté. Pour autant, le taux de sanctions et de punitions ont diminué. Par ailleurs, le nombre de faits établissement est similaire à l'année dernière, mais nous observons une forte diminution depuis le covid.

Le nombre d'élèves inscrits au dispositif « Devoirs faits » a augmenté, à l'inverse du nombre de groupe ; par conséquent, les élèves sont plus nombreux dans les groupes. Nous remarquons aussi un plus grand nombre d'élèves inscrits à « l'

	2021-2022	2022-2023
Devoirs faits	82 (19 groupes)	118 (21 groupes)
Ecole des XV	30	40

école des XV ». (Association de lutte contre le décrochage scolaire, elle aide et accompagne les élèves dans leurs devoirs).

Depuis cette année, deux postes de CPE ont été créés. Nous avons également 6,75 équivalent temps plein (ETP) de postes d'Assistants d'Education (AED).

3-1-2 Liaison école-collège

Nous sommes en charge du dossier "Liaison école-collège". Lors des conseils de classe du niveau 6^{ième}, nous avons été attentives aux mêmes remarques des professeurs qui revenaient souvent d'une classe à l'autre, principalement au sujet du travail à la maison. Ces derniers, évoquent un « problème d'organisation » de la part des élèves, les mettant en difficultés dans leurs apprentissages et dans le rendu de leurs devoirs. De plus, le travail à la maison semble « déstabiliser » certains élèves.

Nous nous sommes appuyées sur cela lors des interventions (au nombre de cinq) que nous avons menées dans les écoles de secteur de l'établissement n°1. Durant ces

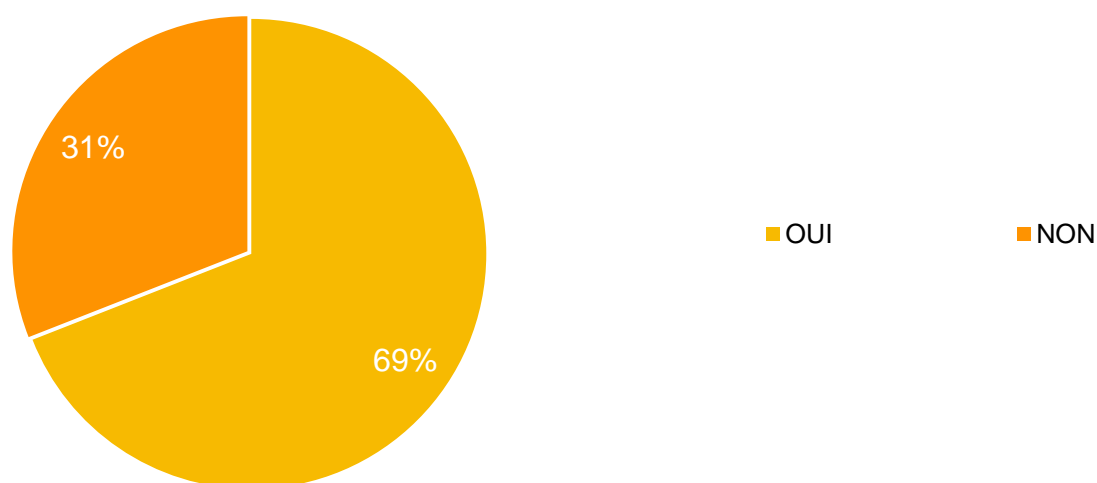
interventions, nous (une AED, la deuxième stagiaire en master 2 et moi-même) avons été accompagnées de trois élèves, deux élèves issus de classe ordinaire et un élève issu de classe de SEGPA. Nous avons réalisé ces interventions auprès d'élèves de CM₂, scolarisés dans des classes de CM₂ et de CM₁-CM₂.

Les éléments qui sont ressortis de ces diverses interventions dans les écoles nous ont servi de base pour élaborer un questionnaire "Ma vie au collège" à destination des élèves de 6^{ième} sur leur bien-être au sein du collège. Notre volonté était de faire participer trois classes de 6^{ième} ; mais happées par le quotidien en établissement, nous n'avons pu le transmettre qu'à deux classes de 6^{ième}. 42 élèves ont répondu à notre questionnaire, ce qui représente environ 32% de l'ensemble des élèves de 6^{ième}. Dorénavant, tous les pourcentages évoqués, seront à prendre en considération pour les élèves de 6^{ième} qui ont été interrogés.

Pour créer ce questionnaire, nous nous sommes appuyées sur un article : « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », qui est extrait des recherches réalisées par P. Guimard, et al. (2015). En effet, pour ces chercheurs, le bien-être repose sur six dimensions : la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité, ainsi que la satisfaction à l'égard des évaluations. (Pinel-Jacquemin, 2016).

Contrairement au climat de violence apparent, le questionnaire nous a permis de voir que 61,90% des élèves sont contents de venir au collège contre 23,81% qui ne le sont pas. De même que 83,33% des élèves de 6^{ième} interrogés apprécient d'apprendre de nouvelles choses. Néanmoins, 69,05% des élèves ressentent une charge de travail plus importante qu'à l'école élémentaire. Parmi les 6^{ième} interrogés, 64,28% disent avoir trop de devoirs à la maison.

Graphique : « Ressentez-vous une charge de travail plus importante au collège par rapport à l'école primaire ? »



Nous avons relevé que 80,85% des élèves interrogés se sentent bien dans leur classe, et 88,09% s'entendent bien avec leurs camarades de classe. En revanche, 64,28% des 6^{ième} se sentent stressés au sein de leur classe. Nous constatons également que 88,09% des élèves s'entendent bien avec leurs pairs au sein du collège. Les enquêtes nationales de victimation réalisées en France par la DEPP en 2011, 2013 en collège ont montré que la grande majorité des collégiens connaissent un certain bonheur à venir apprendre dans leur établissement, puisqu'ils sont 93% à dire « se sentir bien dans leur établissement » (C. Marsollier, 2017).

Par ailleurs, 73,81% se sentent en sécurité à l'intérieur du collège. Toutefois, 42,85% des 6^{ième} ont peur de se faire voler leurs affaires dans l'établissement. Nous pouvons comparer ces résultats à ceux de Bacro et al. (2015), qui mettent en avant que « bien que les élèves se sentent globalement en sécurité, 54% disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement ». 11,90% ont souvent peur de se faire taper, contre 64,28% qui eux, n'ont jamais peur de se faire taper par les autres élèves.

Globalement, une minorité des élèves interrogés se sentent stressés dans l'établissement (28,57%). Malgré un faible pourcentage, deux espaces dans le collège sont particulièrement à relever car ils génèrent le plus de stress pour les élèves : la cour de récréation avec 14,28%, et devant le collège avec 11,90%.

En outre, 14,28% des 6^{ième} interrogés subissent ou ont subi de la violence répétée de la part d'un ou plusieurs camarades. Les éléments qui sont le plus ressortis du

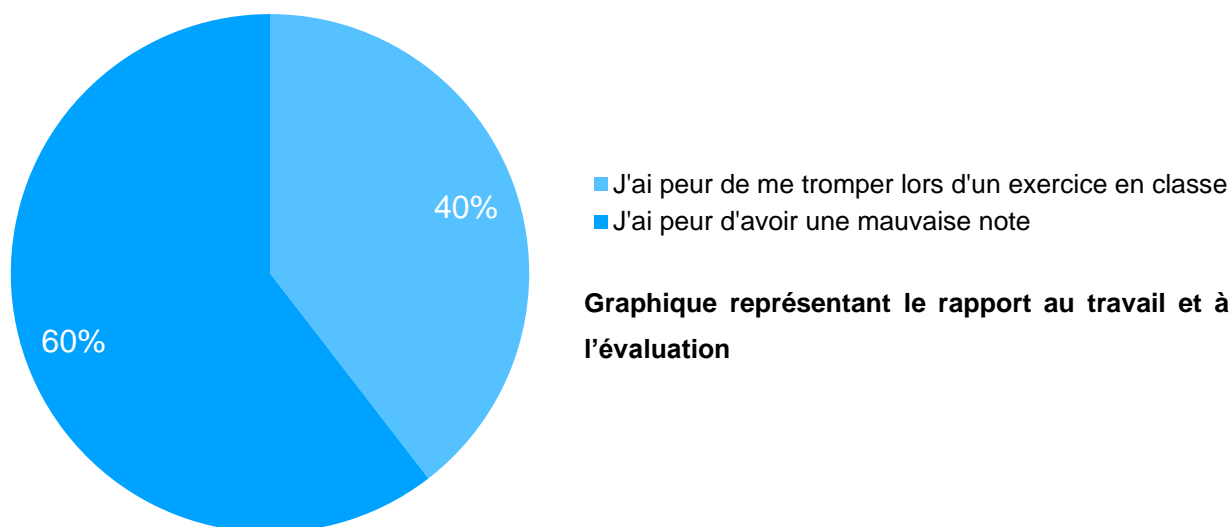
questionnaire pour ces élèves, c'est qu'ils se confient principalement aux AED, à la CPE et à leurs parents. De plus, 16,66% sont témoins de violences répétées sur un de leurs camarades mais la majorité n'en parle pas.

	Non pas du tout	Non pas vraiment	Ça n'est égal	Oui un peu	Oui beaucoup	
Je/J'ai subi de la violence répétée (violence physique, verbale ou psychologique) de la part d'un ou plusieurs camarades de ma classe.	13/19	2/19		2/19	2/19	6ème 3
	17/23	1/23		2/23		6ème 6
Si oui, j'en ai parlé à qui ?	« Asna » (AED) ; « a ma mère, aux surveillants et a la CPE » ; « mes parents » ; « ma famille » ;					6ème 3
	« mes parents ma prof principale » ; « la vie scolaire, la CPE » ; « les cpe »					6ème 6
J'ai été témoin de violence répétée sur un de mes camarades.	10/19	3/19		3/19	1/19	6ème 3
	14/23			2/23	1/23	6ème 6
Si oui, j'en ai parlé à qui ?	« j'en ai parlé à personne mais je sais pas si la personne est d'accord que je le dise à la CPE » ; « ma famille » ;					6ème 3
	« a mes parents »					6ème 6

Au vue des réponses données par les élèves, nous pouvons nous interroger sur le fait qu'ils se sentent réellement en sécurité au sein de l'établissement. En effet, que veut dire pour eux « se sentir en sécurité », quand on met en parallèle, qu'une majorité d'élèves (73,81%) se sent en sécurité, alors que plus de 40% des élèves ont souvent peur, qu'ils se sentent stressés, et qu'ils subissent de la violence répétée ou qu'ils en sont témoins.

Dans leur rapport au travail et aux évaluations, 40,48% ont souvent ou on toujours peur de se tromper lors d'un exercice en classe. Et 61,90% ont peur d'avoir une mauvaise note. Malgré tout, 54,76% se sentent à l'aise pour s'exprimer en classe devant leurs camarades. Cela corrobore les recherches de Bacro et al. (2015) nous

montrent que « 66% des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes ; environ 50% des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices ».



Rapport au travail et aux évaluations	Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours	
J'ai peur de me tromper lors d'un exercice en classe.	2/19	5/19	6/19	4/19	2/19	6ème 3
	3/23	5/23	4/23	5/23	6/23	6ème 6
J'ai peur d'avoir une mauvaise note.	3/19	1/19	5/19	3/19	7/19	6ème 3
	1/23	2/23	4/23	5/23	11/23	6ème 6
Je suis à l'aise pour m'exprimer en classe devant mes camarades.	3/19	1/19	2/19	10/19	3/19	6ème 3
	3/23	7/23	3/23	5/23	5/23	6ème 6

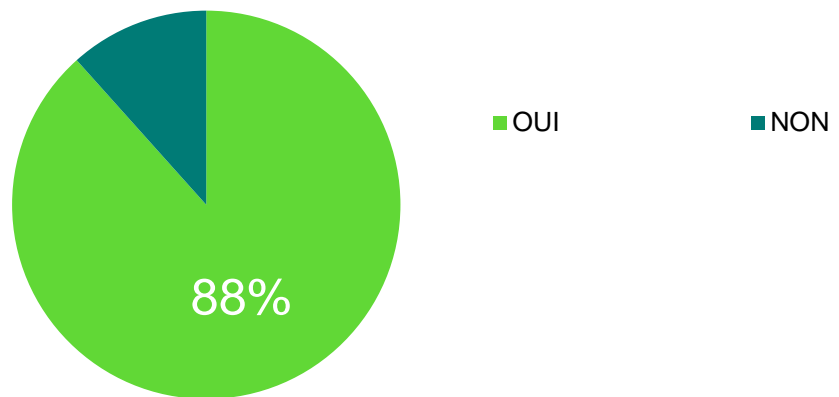
Les AED sont les personnels de l'établissement avec qui les élèves s'entendent le mieux. En effet, 90,47% des élèves disent avoir un bon contact avec les surveillants. 59,52% ont un bon contact avec la CPE ; en revanche, 21,43% ont répondu « ça m'est égal » à la phrase « j'ai un bon contact avec ma CPE ».

57,14% des collégiens interrogés, lorsqu'ils ont une question ou un problème dans le collège, se tournent vers un adulte, et surtout vers les AED. 83,33% se tournent vers

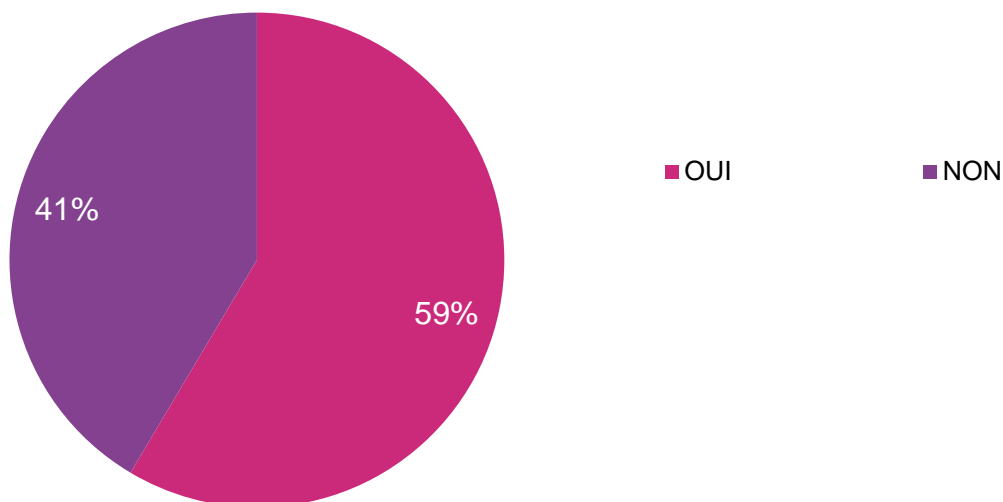
leurs parents. Par ailleurs, 47,62% des élèves ne vont pas vers leurs délégués de classe quand ils rencontrent un problème.

Nous pouvons remarquer que 90,47% des élèves se sont adaptés au rythme du collège.

Graphique : « Vous êtes-vous adapté au rythme du collège ? »



A la question « votre expérience de collégien, répond-elle aux attentes que vous aviez du collège ? », 59% ont répondu « oui », et 41% ont coché « non ».



Graphique : « votre expérience de collégien, répond-elle aux attentes que vous aviez du collège ? »

Pour les élèves ayant répondu oui, ce qui ressort le plus c'est le fait d'avoir déjà des membres de leur famille dans le collège (« frères » ou « cousins »). Pour ceux qui ont

répondu non, c'est qu'essentiellement, ils ne s'attendaient pas à cela, d'où l'importance de la visite du collège que nous organisons dans le cadre de la liaison école/collège et de nos interventions dans les écoles, pour les futurs générations.

Nous avons repensé cette visite pour qu'elle serve de relai, de « rituel de passage » entre le CM₂ et la 6^{ième}. Notamment, pour accentuer le lien entre les actuels élèves de 6^{ième} (futurs 5^{ième}) et les élèves de CM₂ (futurs 6^{ième}). Les élèves de 6^{ième} volontaires seront sur les deux jours de visites des « ambassadeurs », « poissons-pilotes » et guideront leurs futurs camarades, le temps de quatre demi-journées. Pour ce projet, nous avons collaboré avec la professeur documentaliste du collège, ainsi que les professeurs de sport, notamment pour qu'ils présentent leur programme, mettant l'accent sur les cours de natation. Pour chaque demi-journées, sont accueilli deux classes. Pendant que l'une visite le collège, l'autre classe est au Centre de Documentation et d'Information (CDI), et inversement. Nous avons créé quatre parcours de visite (Cf. annexe18), afin d'éviter un trop grand nombre d'élèves au même endroit. Chaque trinôme d'élèves de 6^{ième} prend en charge un groupe de six à huit élèves de CM₁ et/ou CM₂ pour leur faire visiter le collège. Au CDI, la professeur documentaliste présente le fonctionnement de l'établissement, et explique comment se lit un emploi du temps de collégien.

3-2 Terrain n°2

3-2-1 Présentation de l'établissement n°2

L'établissement n°2 est un petit collège de montagnes, dans les Hautes-Alpes. Il y a 3 classes par niveau et une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) pour 269 élèves environ. L'effectif de cet établissement est fluctuant car il accueille les enfants dont les parents sont saisonniers.

Les élèves viennent au collège grâce aux cars de ramassage scolaire, par leurs propres moyens (vélos ou à pied) ou accompagnés par les parents.

Les sports de glisse y ont une place importante dans le cadre des options proposées par le collège : surf, Snow, ski de descente, ski nordique ; mais aussi kayak et escalade.

Ces moments de sport sont source de changement de tenues. Les filles se plaignent du regard des garçons sur leur corps, leurs formes changeantes liées à l'adolescence.

Les bâtiments sont répartis sur deux étages avec en commun une partie avec l'école primaire. Ainsi, les élèves doivent passer par l'extérieur et traverser la cour de cette école. Ce passage appelle à la vigilance des adultes car il peut devenir un lieu de non-surveillance et constituer ainsi une zone d'insécurité pour les élèves.

Il est soulevé que, dans cet établissement, il n'y a plus véritablement de « foyer », car l'espace dédié a été utilisé afin de déplacer la Vie Scolaire de l'entrée du collège vers le foyer. L'espace initial de la vie scolaire est maintenant réservé à la loge accueil, inoccupée actuellement faute de personnel.

Les élèves se plaignent de cette carence et lors de la saison hivernale dans cette ville de montagne, cet espace réduit à sa portion congrue est perçu par les élèves comme un manque de respect qu'ils expriment fréquemment.

3-2-2 Mise en place d'ateliers

« Une émotion, ça se dit, ça ne se contredit pas. Si l'enfant dit qu'il est en colère parce qu'on se moque de lui, ne pas minimiser. Il faut libérer la parole. Et si vous voulez libérer une parole chez un enfant, vous devez absolument lui garantir que cette parole sera protégée et donc surtout pas soumise à contestation. Il faut aussi faire parler les enfants de leurs émotions, dès le plus jeune âge, pour entre autres, développer l'empathie. » Bruno Humbeeck, psychopédagogue, directeur de recherche au Service d'étude et de recherche en inclusion sociale à l'Université de Mons en Belgique. Titulaire d'un Master Européen de Recherche en Sciences de l'Education et d'un doctorat en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen.

Il nous est apparu important de prévenir le phénomène du harcèlement et de la violence quotidienne tels que les “petites tapes, les balayettes” en amont par l'approche des Compétences Psycho-Sociales avec les classes de 6^{ième}. Ce choix a été opéré en lien avec une formation auprès du Codes des Hautes Alpes en novembre 2022, à laquelle nous avons participé.

Ce projet s'inscrit pleinement dans le projet d'établissement 2018-2022, en ce qui concerne le point “Education à la confiance en soi : “agir sur le climat scolaire et l'apprentissage du travailler ensemble » (Cf. annexe 19).

Nous avons ciblé nos actions essentiellement sur les 3 classes de 6^{ième} dans le but de renforcer les compétences psychosociales des élèves, et de laisser la possibilité de poursuivre ces actions lors de leurs 4 années de scolarisation.

Des capsules temporelles ont été élaborées avec les élèves de 6^{ième} en septembre 2022 leur restitution est prévue lors de la remise du Diplôme National du Brevet (DNB), dans 4 ans. Chaque élève pourra ainsi prendre conscience du chemin qu'il a parcouru. Nous constituons un classeur personnel regroupant les fiches élaborées lors des ateliers. Ces dossiers personnels leur seront remis de façon concomitante. Pour l'élaboration de ce mémoire, nous avons anonymisé les productions des élèves.

Nous nous sommes appuyées sur les documents fournis sur le site « Le cartable des compétences psychosociales », l'enseignement reçu lors de la formation au CoDES, le site Educscol et celui de divers stages de la Communication Non Violente.

Les interventions se sont déroulées lors des temps de vie de classe ou d'absences de professeurs, nous avons prévenus en amont les enseignants, les élèves et les responsables légaux via le logiciel Pronote. De même, les réservations de la salle se sont effectuées par l'Accompagnateur Technique et Informatique (A.T.I.), via une demande Pronote.

Nous avons souhaité garder pour chacune de ces séances la même salle, dans laquelle nous avons disposé les tables en cercle lors des premières séances, afin de permettre aux élèves de compléter les supports papiers proposés. Pour les séances suivantes, nous avons disposé, uniquement, les chaises en cercle afin que chaque participant se voit. Cette mise en place permet aux élèves de contextualiser les séances et de les informer que ce qui va se passer dans l'heure à venir ne sera pas lié directement aux apprentissages académiques.

Nous avons expliqué aux élèves les raisons de notre intervention et sa temporalité.

Les élèves ont établi une charte de règles de vie propres à chaque classe. Cette charte sera affichée en début de chaque séance.

Chaque séance débute par ce que nous appelons une météo du jour.

Après un effet de surprise, les élèves ont facilement intégré le principe d'exprimer comment ils se sentent à cet instant par un symbole météorologique. Ils ont tous explicité leur choix du soleil, du nuage, de l'orage, de la pluie, de la brume. Nous avons noté une évolution dans la facilité d'expression et des compléments argumentatifs.

De nombreuses recherches travaillent sur le bien-être à l'école et proposent diverses recommandations pour améliorer la satisfaction des élèves et faire de l'école un lieu d'épanouissement personnel. Parmi elles, on peut citer la méta-analyse de Durlak et al., 2011, qui s'appuie sur 213 études ayant montré les effets positifs des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, de l'école élémentaire au collège. Après la mise en place d'un dispositif d'apprentissage social et émotionnel à l'école (Social Emotional Learning – SEL), les auteurs observent une amélioration des performances académiques, des effets positifs sur les compétences et attitudes sociales et émotionnelles. Ils constatent également une amélioration des comportements sociaux des élèves et une diminution des problèmes

de conduite. « L'ensemble de ces effets est statistiquement significatif six mois après l'intervention. Les résultats suggèrent que les interventions SEL peuvent être intégrées aux pratiques pédagogiques et que le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets sur tous les niveaux de classe. ¹

3-2-2-1 Premier atelier : « Apprendre à se connaître »

Les émotions

“Lorsque l'enseignant travaille l'empathie avec ses élèves, il leur apprend que certaines paroles peuvent avoir un impact sur leurs camarades. Pour cela l'enfant doit d'abord apprendre à reconnaître ses propres émotions, il doit avoir de l'empathie pour sa propre personne avant de pouvoir en avoir pour les autres. Pour ce faire, l'adulte, qui est un exemple pour l'enfant, doit favoriser le dialogue plutôt que l'autorité. Ainsi, il apprendra à discuter sur ce que ressent autrui et pourra donc comprendre ses émotions” (Bossis et al., 2017, p.65).

Nous avons choisi de débiter les ateliers « renforcement des Compétences Psychosociales » par cette séance « apprendre à connaître ses émotions et trouver les mots adéquats pour les exprimer ».

Distribution des 4 feuilles “si la[émotion] était...” (cf Annexe 21)

Tableau récapitulatif (Cf. annexe 6) L'orthographe des élèves a été conservée.

Les élèves ont montré des difficultés à mettre des mots sur les émotions proposées, nous interrogeant afin d'obtenir confirmation que le mot auquel ils pensaient était “bon”.

Certains items sont surprenants notamment en ce qui concerne la référence à des

¹ Cnesco. L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse.
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/> Octobre 2017

films d'horreur (*Seven*) ou à l'opposé des références très enfantines (*Tchoupi*) ; à des chanteurs ; en lien avec l'actualité (gel hydroalcoolique, le feu de cheminée) ; leur habitat (*Édelweiss*) ; leurs habitudes alimentaires. D'autres apportent un sourire "la couleur des gens heureux », « aucune cela rend triste », « l'odeur de ma petite sœur"...

3-2-2-2 Deuxième atelier : « La fleur des Qualités »

Nous avons au préalable laissé les élèves exprimer spontanément des qualités. Nous leur avons ensuite lu une longue liste de qualités alors qu'ils avaient les yeux fermés. Alors seulement, nous avons distribué les fleurs sur papier. (Cf. annexes 5 et 7)

Avant de sortir, nous avons demandé aux élèves volontaires de lire ce qu'ils avaient écrit. Puis entre eux, ils ont pu nommer une qualité repéré chez un de leurs camarades. Nous avons observé la satisfaction sur les visages des élèves à exprimer une qualité chez un camarade tout comme celui-ci a eu de la recevoir. Nous présageons que cela sera un facteur favorisant l'amélioration du climat scolaire comme étayage entre pairs : « Le soutien par les pairs est également un important facteur prédictif de la satisfaction scolaire des élèves (Kong, 2008 ; Jiang et al., 2013 ; Samdal et al., 1999). En effet, les conflits avec les pairs font baisser le niveau de satisfaction (Ladd et al., 1996 ; cités par Hui & Sun, 2010) »

Bilan de cette séance avec les élèves est : Cet atelier fut productif et enrichissant pour chacun, adultes et élèves. Nous avons quitté la séance avec le sourire aux lèvres. Cf le verbatim

3-2-2-3 Troisième atelier : « Jeu de l'oie »

Le plateau de jeu utilisé est en annexe n°20.

Au début de la séance nous interrogeons les élèves sur les raisons de notre présence.

Ils prennent aisément la parole : « on apprend à mieux se connaître, on prend confiance en soi, on apprend à mieux connaître ceux de la classe que je ne vois pas au ski. » Nous notons que la parole s'est fluidifiée.

Nous installons ensuite les tables en îlots afin d'installer les élèves par groupe de 4 ou 5. Nous constituons nous-mêmes les groupes afin que les élèves ne se retrouvent pas entre copains.

Nous expliquons ensuite les règles du jeu de l'oie, en précisant une consigne supplémentaire à savoir porter l'attention sur les réponses car nous les interrogerons à la fin de la séance.

Nous circulons chacune auprès des différents groupes.

Globalement, les élèves apprécient ce temps et s'y impliquent.

Nous réservons les 10 dernières minutes à un temps d'échanges : qu'avons-nous appris pendant ce jeu ? Quels sont les points communs repérés dans les groupes ? et dans la classe ? Quelles sont les impressions ressenties ? Qui veut partager quelque chose ?

Le bilan de cette séance avec les élèves est :

« C'était bien ; on refera ? » ; « Certaines questions étaient trop personnelles (« qu'est-ce qui te fait peur ? ») » ; « Ce jeu a permis que je connaisse mieux les autres joueurs, mieux connaître leur vie. » ; « J'ai appris des choses sur mes camarades. » ; « C'était un moment agréable. » ; « J'ai trouvé des points communs avec mes camarades. » ; « Se faire des camarades ça permet d'être de bonne humeur, et de créer des relations. » ; « Se découvrir »

Les élèves des 3 classes montrent leur satisfaction en sortant de la salle avec le sourire.

3-2-2-4 Quatrième atelier : « Jeux coopératifs »

Nous débutons la séance par la traditionnelle météo intérieure.

En duo, il s'agit de se déplacer en maintenant un bâton uniquement par l'index ; afin de rendre l'activité plus ludique, nous diffusons un fond sonore, en utilisant le système informatique et de la sono de la salle.

La consigne est de ne pas exécuter le jeu avec son voisin de table !

6^{ème} 1 :

Quelques élèves interrogent l'intérêt de ce temps de vie de classe. Nous reprenons ce point en relançant la question auprès de l'ensemble de la classe. Dès lors, nous présentons les activités du jour. Les élèves demeurent dans un premier temps sur la défensive et se déplacent peu.

Ensuite, nous organisons une « Battle » :

2 duos face au groupe classe et, sous les consignes de l'adulte, se déplacent.

Nous inscrivons au tableau les noms du duo gagnant. Chacun s'affrontant ensuite.

A ce moment-là, nous notons que les élèves se prennent au jeu et élaborent des stratégies. Les regards s'échangent, la complicité s'installe.

Le bilan de cette séance est : Les élèves réticents au début s'expriment positivement.

3-2-3 Bilan de ces ateliers

La résolution est prise de poursuivre l'étayage des CPS des élèves de ce collège.

La durée du Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée (SOPA) (70 heures) ne nous a pas permis la passation d'un questionnaire d'évaluation de l'impact de ces ateliers, envisagé initialement. Comme indiqué au début de ce mémoire, la notion de bien-être est subjective et peu objectivable. Néanmoins, il est opportun d'interroger les effets de nos actions. Nous pourrions comparer les indices de vie scolaire au fil des années de scolarité de cette promotion. Le taux de sanctions/punitions, de plaintes en lien avec un climat scolaire estimé délétère sont quantifiables.

En effet, « Le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante (de l'année 1 à l'année 2 et de l'année 2 à l'année 3). Ainsi, les élèves qui se sentent bien à l'école ont de meilleurs résultats scolaires l'année suivante, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les autres élèves" (Bacro et al., 2017). Les effets de ces ateliers ne sont

pas évaluables dans les semaines qui suivent. Avec le soutien du chef d'établissement et du reste de la communauté éducative, nous pourrions poursuivre le parcours de ces ateliers.

Néanmoins, nous notons que la cohésion des classes s'est améliorée depuis janvier 2023, malgré le faible nombre de séances réalisées. Les élèves évoquent des aspects positifs vis-à-vis des interventions effectuées, ils viennent avec davantage de motivation et d'enthousiasme. Lors de chacune des séances, les élèves se sont exprimés, avec plus ou moins d'aisance initialement mais il est souligné une appropriation progressive de cet outil.

Ces ateliers ont permis également une amélioration de la connaissance réciproque entre les élèves mais aussi envers l'adulte CPE. Ce dernier est identifié par les élèves comme étant une personne ressource à qui ils peuvent s'adresser et exprimer leurs difficultés.

Le fait que ces ateliers soient menés par des membres de la communauté éducative implique un aspect « exemplaire ». Le type de communication mis en place s'extériorise de la classe. Dans ce collège les adultes expriment leurs émotions et ressentis, ils incitent les élèves à faire de même. Il est proposé aux élèves davantage récalcitrants ou peu initiés la roue des émotions lorsqu'ils viennent nous rencontrer dans le bureau afin d'aborder une situation particulière. Cela est facilité d'autant si l'élève a participé aux ateliers. Par la suite, d'autres outils sont proposés tels que la roue des besoins ou des jeux de cartes, jeu de l'oie... (Cf. annexes 8,12,13,14)

3-3 Regards critiques sur nos pratiques

Dans une constante remise en question de nos pratiques professionnelles, nous reformulerions les énoncés du questionnaire à destination des élèves de 6^{ième}. Lors des passations, les élèves nous sollicitaient pour une explication du vocabulaire utilisé. Nous ferions le choix d'un vocabulaire plus simple à comprendre pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, les professeurs des écoles pourraient être interrogés sur les besoins de leurs élèves afin d'améliorer les actions proposées dans le cadre de la liaison école-collège.

La mise en place d'ateliers bénéficierait à être déployée sur une année entière, et à être poursuivie les trois années suivantes. Afin d'évaluer l'impact de nos actions, il aurait été intéressant d'effectuer la passation d'un questionnaire de l'état des lieux auprès des enseignants et des AED sur leur perception du climat scolaire au courant du premier semestre de 6^{ième} et à la fin de la 3^{ième}. Cette analyse du climat scolaire peut se faire par l'observation des indices de vie scolaire (taux d'absentéisme, nombre de sanctions/punitions et d'incidents, nombre et motifs des plaintes des élèves et des enseignants, le taux d'élèves abordés en Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) ...).

Conclusion

Pour conclure, nous avons constaté, au début de nos recherches, que la thématique du bien-être est en premier lieu abordée par son antonyme "le mal-être". Il nous a fallu préciser, sur nos terrains de stage respectifs, que notre sujet d'études n'était pas axé sur cette dichotomie. L'approche du bien-être ne présuppose pas un état de mal-être ressenti.

La notion de bien-être est pluridisciplinaire. Elle réunit de nombreux champs d'investigation. Au regard de la création de l'instruction obligatoire (1882, Jules Ferry), la préoccupation du bien-être dans la communauté éducative est relativement récente.

Nous avons vu que de nombreux chercheurs ont questionné cette thématique dans le monde sous divers angles, avant la rédaction du référentiel de compétences de 2013. Nos travaux se sont appuyés sur les compétences spécifiques du CPE en ce qui concerne l'organisation des conditions de vie de l'élève, l'impulsion et la coordination du volet éducatif du projet d'établissement, l'accompagnement du parcours et la formation de l'élève, et cela en lien avec l'équipe pédagogique.

Nous pouvons nous référer à la circulaire de 2015 qui dispose que le CPE exerce une profession du CARE, en conduisant une écoute bienveillante et active. De même, en collaborant avec les Professeurs des écoles afin d'améliorer la continuité du cycle III, et en renforçant les CPS des élèves de 6ième, nous avons montré que le CPE peut lutter contre les risques psychosociaux et le phénomène de harcèlement.

Un de nos présupposés concernant une modification du bien-être des élèves liée à la pandémie, ne ressort pas de façon déterminante dans les résultats de nos recherches. Néanmoins, certains items, réponses ou comportements des élèves sont une résultante de l'anxiété provenant des périodes de confinements.

Ainsi, le bien-être des élèves, qui peut être étendu à l'ensemble de la communauté éducative, dépend également de l'architecture des EPLE (sanitaires, zones de passage, foyer, réfectoire, abords de l'établissement, salle de permanence, salles de classe, accessibilité, etc.).

Nos travaux nous incitent à désacraliser le collège par le biais d'interventions de la Vie Scolaire dans les écoles, des temps d'enseignements primaires au collège, des actions conjointes ciblées entre professeurs des écoles et enseignants du collège. (Par exemple par des défis maths, des concours d'éloquence etc.).

De même, il nous paraît opportun de continuer des ateliers de CPS tout au long du parcours collège, en impliquant davantage les membres de la communauté éducative.

Enfin, des formations continues à visée des membres de l'équipe éducative abordant l'amélioration de la cohérence du cycle III, des suggestions d'actions concrètes, une boîte à outils pour renforcer les CPS et l'estime de soi nous paraissent appropriées afin d'améliorer le climat scolaire et le bien-être de la communauté éducative. Le CPE se doit d'être force de propositions dans ces domaines et être animateur de son équipe de vie scolaire.

Références Bibliographiques

- Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A. & Guimard, P. (2016). *Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique*. Les cahiers internationaux de psychologie sociale. N°111 pp341-365
- Bacro, F., Gaudonville, T., Guimard, P., Florin, A., Ngo, H-T. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptions et différentielles*. Education & Formation. N°88-89
- Beaumont, C. (2018). *Climat scolaire et relationnel positifs : essentiels au bien-être et à la réussite scolaire. La santé en action : la revue de la prévention, de l'éducation pour la santé et de la promotion de la santé. Dossier : Promotion de la santé à l'école : agir sur le climat scolaire*. N°445, pp.26-28
- Bossis, J., Livérato, C., & Méjean, C. (2017). *Les gestes clés en maternelle pour une école bienveillante*. Paris : Retz.
- Boucart, M., Godefroy, O., Krystkowiak, P., Loas, G., Mouras, H., Narme, P. et Roussel, M. (2010). *Vers une approche neuropsychologique de l'empathie*. Revue de neuropsychologie, 2, pp292-298. <https://doi.org/10.1684/nrp.2010.0098>
- Buisson-Fenet, H. et Tenne, Y. (2022). *La santé à l'école : un équilibre à négocier*. In Revue international d'Education. N°89
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. et Zanna, O. (2018). *Santé, bien-être et climat scolaire*. Administration & Education, Cairn, N°157, pp.67-72
- Darlington, E. et Masson, J. (2020). *Promotion de la santé et réussite scolaire*.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. et Masson, J. (2018). *Favoriser le bien-être à l'école pour soutenir la motivation des élèves*. La santé en action : la revue de la prévention, de l'éducation pour la santé et de la promotion de la santé. Dossier : Promotion de la santé à l'école : agir sur le climat scolaire. N°445 pp.33-35
- Ferrière, S. (2016). *Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (Qdv) dans les établissements scolaires*.
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* CNESCO
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. P.U.R
- Marsollier, C. (2017). *Les conditions du bien-être à l'école*. Economie et management. Le bonheur au travail. Canopé N°162, pp.38-43
- Marsollier, C. (2019). *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux*. Canopé
- Mikailoff, N. (2017). *L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant. Une approche multidimensionnelle et bienveillante au service de l'épanouissement individuel et collectif des élèves*. Recherche & Education.
- Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? Rapport commandé par le Cnesco*.
- Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Le bien-être à l'école des enfants en situations de précarité*.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod.

Zanna, O. (2016). *Les pratiques corporelles de bien-être*. Repéré le 21 mars 2018

- Sites :

[Le cartable des compétences psychosociales || IREPS Pays de la Loire \(cartablecps.org\)](http://cartablecps.org)

[Promotion de la santé mentale positive - Canada.ca](http://www.canada.ca)

<https://www.iuhpe.org/index.php/en/> (International Union for Health Promotion and Education)

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/les-pratiquescorporelles-de-bien-etre.htm>

[Papa positive ! – Semons des graines d'optimisme !](#)

- Conférences :

Agnès Florin. Bien-être à l'école, du concept à la mise en œuvre. Inspé Aix-Marseille
Septembre 2022

- Formations :

Communication Non Violente

CPS au Codes.

- Stage de recherche à l'INSPE d'Aix-Marseille

Santé et bien-être dans les parcours scolaire et universitaire : d'observation de l'élaboration du projet « Welln'ESS »

Résumé en français

Le bien-être des élèves à l'école est une problématique récurrente du CPE.

La crise du COVID et les confinements ont perturbés l'équilibre fragile des adolescents, avec un impact dans les établissements scolaires.

Notre stage de recherche portant sur la « Santé et bien-être dans les parcours scolaire et universitaire », nous a offert l'occasion d'observer et de participer à l'élaboration du projet « Welln'ESS ».

Puis nos observations de stage nous ont naturellement amené à travailler sur le bien-être et la santé à l'école.

La notion de bien-être renvoie dans le sens commun à un ensemble de facteurs considérés de façon séparée ou conjointe : la santé, la réussite sociale ou économique, le plaisir, la réalisation de soi.

Le bien-être, qu'il soit physique ou psychique, peut être défini comme un état agréable mais transitoire, procuré par la satisfaction des besoins du corps et par la tranquillité de l'esprit, débarrassé du fameux « stress ». Le bien-être fait partie de la santé, du moins dans la définition qu'en donne l'OMS.

Le bien-être, pour les élèves, correspond à un ensemble d'éléments tels que la santé, la satisfaction de ces besoins, le plaisir, la réalisation de soi, l'harmonie avec soi-même et avec les autres qui procure la tranquillité de l'esprit. Il est un état agréable mais non pérenne.

Contrairement à la santé, qui est une donnée que l'on peut objectiver, le bien-être est purement subjectif : le bien-être ou le mal-être, cela se ressent, se raconte éventuellement, mais cela ne s'évalue pas, ne se mesure pas, ne se transmet pas non plus.

Après avoir fait un état des lieux de la recherche, nous proposons une mise en pratique dans nos terrains de stage : un passation de questionnaire aux élèves de 6^{ième} et la mise en place d'ateliers de renforcement des compétences psycho sociales.

Abstract

The well-being of students at school is a recurring problem for the CPE. (Principal Educational Adviser)

The COVID crisis and lockdowns have disrupted the fragile balance of adolescents, with an impact on schools.

Our research internship on "Health and well-being in school and university paths" gave us the opportunity to observe and participate in the development of the "Welln'ESS" project.

Then our internship observations naturally have us to work on well-being and health at school.

The notion of well-being refers in the common sense to a set of factors considered separately or jointly: health, social or economic success, pleasure, self-realization.

Well-being, whether physical or psychological, can be defined as a pleasant but transient state, provided by the satisfaction of the body's needs and by the peace of mind, free of the famous "stress". Well-being is part of health, at least in the definition given by the WHO.

Well-being, for students, corresponds to a set of elements such as health, satisfaction of these needs, pleasure, self-realization, harmony with oneself and with others that provides peace of mind. It is a pleasant but not permanent condition.

Unlike health, which is a data that can be objective, well-being is purely subjective: well-being or ill-being, it is felt, is eventually told, but it is not evaluated, not measured, not transmitted either.

After taking stock of research, we propose a practice in our internship fields: a questionnaire to 6^{ième} students and the establishment of workshops to strengthen psycho-social skills.

Mots clés en français

Bien-être - santé - compétences psychosociales - climat scolaire - élèves

Mots clés en anglais

Well-being – health – psychosocial competences - school climate- students