

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



DOSSIER DE SYNTHÈSE

#CCI-BIEN-ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) organise un cycle de conférences de comparaisons internationales (CCI) en partenariat avec France Éducation international. Avec l'appui du réseau des Inspé et de Réseau Canopé, le Cnesco a consacré sa huitième CCI au **bien-être à l'école des élèves et des personnels**. À la suite de son rapport scientifique de 2017 sur la qualité de vie des élèves¹, le Cnesco poursuit ainsi son analyse des enjeux du bien-être à l'école, des politiques et des dispositifs qui peuvent y contribuer, en interrogeant plus particulièrement le rôle des écoles et des établissements scolaires.

Ouverte par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Gabriel Attal, cette conférence s'est tenue les 21 et 22 novembre 2023, au siège social de MGEN à Paris, sous la présidence d'Éric Dugas, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Inspé de l'académie de Bordeaux. Elle a réuni lors des séances publiques, comme lors des conférences précédentes, des interventions d'experts du monde entier et des acteurs variés du système éducatif français. Cette conférence a été suivie par 300 personnes en présentiel et près de 2 000 en ligne. Elle a été marquée par un net renforcement de sa dimension participative à travers une douzaine de partenariats académiques.

À cette occasion, le Cnesco publie un **dossier de ressources complet** sur la thématique :

- les **préconisations** du Cnesco ;
- 1 **rapport scientifique de cadrage** ;
- 1 **revue de question internationale** ;
- 1 **panorama international** ;
- 1 **état des lieux national** ;
- 3 **études de cas** : une sur le Viêt Nam, une sur la Chine et une sur l'Espagne ;
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos).

¹ <https://www.cnesco.fr/qualite-vie-ecole/>

DOSSIER DE SYNTHÈSE

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Florin, A., Tricot, A., Chesné, J.-F., Piedfer-Quêney, L. & Simonin-Kunerth, M., (2024). *Dossier de synthèse : Le bien-être à l'école*. Cnesco-Cnam.

Ce document s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Le bien-être à l'école**.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2024

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

SOMMAIRE

ÉDITO D'AGNÈS FLORIN ET D'ANDRÉ TRICOT..... p. 6

SYNTHÈSE DES PRÉCONISATIONS DU CNESCO p. 10

CE QU'IL FAUT RETENIR p. 16

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE, ÉTAT DES LIEUX NATIONAL
ET INTERNATIONAL..... p. 20

ÉLÉMENTS FAVORABLES AU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE :
CE QUE DIT LA RECHERCHE..... p. 50

PROJETS INNOVANTS..... p. 66

ÉDITO D'AGNÈS FLORIN ET D'ANDRÉ TRICOT



Le bien-être à l'école : un défi pour tous les systèmes éducatifs

“

L'école, miroir de la société, constitue un **lieu essentiel dans la vie des enfants et des jeunes**, pour diverses raisons : ils y passent beaucoup de temps, elle est un **lieu de socialisation**, dans lequel ils développent des représentations personnelles, des buts éducatifs et professionnels, à travers les expériences qu'ils y vivent et les interactions avec leurs pairs et avec les professionnels qui accompagnent leur développement, leurs enseignants en particulier. Ces expériences vont **contribuer à leur qualité de vie globale et leur trajectoire de vie.**

D'une définition du bien-être à sa prise en compte dans les systèmes éducatifs

La question du bien-être traverse différents aspects de la vie sociale depuis des décennies (santé, travail, environnement, éducation, etc.). Elle a émergé au cours des années 1960, dans un contexte où des politiques et des sociologues constataient que l'accroissement des richesses ne suffisait pas à assurer un sentiment de bien-être. Pour l'Organisation mondiale de la santé, « la santé est un état de complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1993).

Cette définition ouvre la porte aux différentes composantes subjectives du bien-être pour une personne : être bien dans son corps, être bien dans ses pensées et ses émotions, être bien avec les autres. L'évaluation du bien-être ne dépend pas seulement d'indicateurs objectifs, mais implique aussi des dimensions subjectives : **le point de vue des personnes sur leur propre qualité de vie, sur leur place dans l'existence, selon le contexte culturel** qui est le leur, et sur **la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence, de relations à autrui**². Une telle conception n'a pas grand-chose à voir avec le commerce du bien-être développé depuis plusieurs années en matière de produits de consommation, de formations, de coaching, etc. Elle conduit à s'intéresser aux ressources disponibles pour **favoriser le bien-être des personnes dans leurs différents contextes de vie.**

La France s'est emparée du bien-être à l'école

De nombreux systèmes éducatifs ont progressivement pris en compte pour le 21^e siècle **des objectifs plus larges que les seules performances des élèves** et les facteurs cognitifs des apprentissages scolaires, pour tenir compte des évolutions économiques,

² Deci & Ryan (1985).

technologiques et sociales de ces dernières décennies. L'éducation et la formation doivent ainsi viser le développement de compétences tout au long de la vie tout en **favorisant l'épanouissement des personnes**. Cette conception s'est développée plus récemment en France que dans d'autres pays : les termes « **bien-être** » ou « **qualité de vie** » étaient **absents des textes officiels jusqu'en 2012**.

Depuis 2013, en France, différentes **dispositions ont été inscrites en faveur du bien-être et de la santé des élèves, mais aussi des personnels** dans les textes institutionnels. De nouvelles dispositions ont aussi été adoptées pour améliorer les statuts, les fonctions et les missions de certains personnels (directeurs d'école, Psy-EN, AESH, AED). Les enjeux sanitaires, sociaux ou encore environnementaux de ces dernières années ont également conduit à des dispositions en matière de santé à l'école. Les dernières circulaires de rentrée du ministère de l'Éducation nationale y font également référence.

À la suite de son rapport scientifique de 2017 sur la **qualité de vie des élèves**³, le Cnesco a poursuivi par une conférence de comparaisons internationales son analyse des **enjeux du bien-être à l'école, des politiques et des dispositifs qui peuvent y contribuer**, en interrogeant plus particulièrement **le rôle des écoles et des établissements scolaires**. Dans un contexte post crise sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19 qui a bouleversé la vie dans les écoles et les établissements scolaires entre 2020 et 2022, une actualisation des connaissances et un élargissement des thèmes s'avérait nécessaire, concernant à la fois le **bien-être des élèves et celui des personnels**. Contribuant ainsi à la dynamique nationale sur une thématique désormais centrale en éducation, le Cnesco, fort de ses **partenariats avec France Éducation international, Réseau Canopé et le réseau des Inspé**, a réuni près de 2 300 participants qui ont suivi la conférence (300 en présentiel dans les locaux de MGEN, et près de 2 000 à distance, représentant plus de 50 pays).

Gabriel Attal, en tant que ministre de l'Éducation nationale, a ouvert officiellement la conférence

de comparaisons internationales du Cnesco de novembre 2023, manifestant ainsi un intérêt politique pour le thème et le format de l'évènement. Allant au-delà de la question du bien-être à l'école, il a évoqué les « conditions du bonheur dans la société » et « le bonheur au cœur du projet de l'école », en proposant le concept d'une « **école heureuse** », ce qui fait écho à un programme de l'Unesco, celui des **Happy Schools**, d'abord développé en Asie, puis dans de nombreux autres pays. C'est une façon de **cibler une approche globale du bien-être à l'école** qui s'accorde avec la recherche internationale.

Il est nécessaire de penser le bien-être à l'école de façon globale

La **question du bien-être à l'école au 21^e siècle** est donc désormais très prégnante : elle est au cœur des politiques éducatives et embrasse de multiples dimensions en interaction. Comme les instances européennes l'ont souligné (Conseil de l'Éducation, 2001 ; Commission des communautés, 2007), les élèves et les enseignants évoluent dans des environnements humains, spatiaux, sociétaux et culturels qui interagissent dans une dynamique qui peut freiner ou faciliter le bien-être. Une des idées fortes de la conférence a été la **nécessité d'une approche globale, voire systémique, en faveur du bien-être à l'école**, à laquelle ont fait référence plusieurs experts, dont Kirsi Pyhältö, de l'université d'Helsinki, qui a conclu ainsi sa présentation : « **C'est quand l'approche est systémique et globale qu'elle est la plus de chances d'être efficace, si elle couvre toute la journée, toute la semaine et si tout le monde y participe** ».

Du côté des élèves, le sentiment de bien-être à l'école contribue à **favoriser les apprentissages** ; il constitue une **part importante de leur satisfaction de vie et conditionne leurs attitudes face à l'avenir**. Du côté des personnels, le sentiment de bien-être au travail est **lié à l'environnement professionnel** et a **des répercussions positives sur leur vie personnelle**. Plusieurs études internationales ont montré **l'interdépendance entre bien-être des élèves**

³ <https://www.cnesco.fr/qualite-vie-ecole/>

et bien-être des personnels de l'éducation. L'importance de ces questions s'est accrue suite à la crise sanitaire et ses conséquences en termes de santé mentale et de mal-être, que plusieurs rapports récents en France ont mis en évidence⁴, **invitant à mieux considérer l'école comme instance de protection, notamment pour les plus vulnérables.**

Question de politique publique, mais aussi donc question de gouvernance, **le bien-être doit devenir une préoccupation au niveau de chaque école et de chaque établissement**, en prenant en compte **les spécificités de chaque contexte scolaire pour favoriser, au niveau local**, le bien-être des élèves et des personnels, **en travaillant sur les espaces scolaires, les temporalités, les interactions entre les acteurs.**

L'aménagement des espaces (du bâti et de ses équipements : espaces disponibles, luminosité et confort sonore, mobilier et flexibilité de celui-ci, décoration...) **et du temps** (temps de pause, transitions, rythme des cours...) sont des facteurs importants pour le bien-être à la fois des élèves et des personnels.

Le bien-être des élèves est intimement lié au bien-être des personnels, en particulier des enseignants qui sont leurs interlocuteurs principaux à l'école. Volet en soi des politiques de santé des agents de la fonction publique, le bien-être des personnels est **influencé par des contraintes professionnelles** qui – outre les locaux – **pèsent sur l'exercice du métier.** En particulier, malgré leur satisfaction à exercer leur métier, **les enseignants expriment leurs difficultés à gérer un écart grandissant entre leur activité professionnelle, centrée sur des dimensions pédagogiques, et des injonctions hiérarchiques** de différentes natures qui **se succèdent à un rythme soutenu**, rendant la charge administrative qui leur incombe **de plus en plus lourde.** Les personnels de direction renvoient eux aussi ce même écho.

⁴ HCFEA (2023). Quand les enfants vont mal : comment les aider ? Rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence, adopté le 7 mars 2023. <https://www.hcfea.fr/>

Premiers résultats d'Enabee sur le bien-être et la santé mentale des enfants âgés de 6 à 11 ans vivant en France

Ouvrir les écoles et des établissements scolaires à l'ensemble de la communauté éducative

S'interroger sur le bien-être à l'école amène à **interroger les postures des enseignants et des autres personnels, celles des parents aussi, les relations de travail entre les différents personnels, la place des familles, celle qui est offerte aux élèves pour s'exprimer** (confiance entre les élèves et les adultes et marges d'initiatives, mais aussi possibilité de demander de l'aide si nécessaire). Faire vivre le bien-être à l'école **interroge donc les pratiques quotidiennes et les gestes professionnels de chacun.** C'est par une réflexion conjointe **sur l'aménagement des espaces et la qualité des relations entre les différents acteurs** qu'un **sentiment d'appartenance**, dimension forte du bien-être à l'école, peut se développer.

Inscrire la question du bien-être dans les projets d'école ou les projets d'établissement, c'est aussi **se doter d'indicateurs de suivi** pour permettre à chaque équipe éducative d'analyser la situation locale dans son école ou son établissement et de **décider collectivement de ses objectifs d'amélioration.**

Les écoles et les établissements scolaires : des lieux privilégiés d'actions ciblées en faveur du bien-être des élèves

Enfin, agir globalement en faveur du bien-être scolaire en considérant son caractère multidimensionnel et le point de vue de tous les acteurs inclut de **mener aussi des actions ciblées.** Non seulement l'école ne doit pas être une source de mal-être pour les élèves, mais elle doit **développer des actions spécifiques en faveur de leur bien-être, notamment en matière de santé mentale : actions de prévention** à destination de tous les élèves et de tous les personnels, **attention particulière portée aux élèves à besoins éducatifs**

métropolitaine et scolarisés. Dépôt légal : 20 juin 2023. www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes/enabee-etude-nationale-sur-le-bien-etre-des-enfants.

particuliers ainsi qu'à ceux pressentis comme « vulnérables », gestion de situations de mal-être, formation des personnels.

La lutte contre toutes les formes de harcèlement et les programmes de développement des compétences psychosociales (CPS) ont été abordés dans la conférence de novembre 2023 avec des pays pionniers dans le domaine (Finlande, États-Unis), et avec d'autres qui ont initié des politiques ambitieuses plus récemment (Italie, Irlande).

Le Cnesco fête ses 10 ans cette année, en 2024. Depuis sa création, il a analysé, à travers plus de 70 rapports scientifiques, un champ très large de thématiques incontournables pour l'école française, depuis les pratiques pédagogiques dans la classe et l'établissement en passant par les politiques scolaires jusqu'aux méthodologies des évaluations internationales. Il prépare depuis plusieurs mois sa prochaine conférence de consensus, qui aura lieu **les 5 et**

6 novembre 2024, sur le thème « **Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes au 21^e siècle : comment l'enseignement peut-il favoriser leur acquisition ?** ». Dans un monde où les enjeux scolaires ne se réduisent pas aux performances, traiter successivement du bien-être des jeunes et de **l'acquisition de compétences pour une meilleure insertion sociale et professionnelle**, mais aussi pour la **construction d'une société équitable et innovatrice**, rend bien compte des préoccupations actuelles des acteurs de l'éducation, des chercheurs... et donc du Cnesco !

”

Agnès Florin

Responsable du Cnesco
Professeure émérite en psychologie de l'enfant
et de l'éducation à Nantes Université

André Tricot

Responsable du Cnesco
Professeur de psychologie cognitive à
l'université Paul Valéry Montpellier 3

SYNTHÈSE DES PRÉCONISATIONS DU CNESCO

Des préconisations pour favoriser le bien-être des élèves et des personnels dans les écoles et les établissements scolaires

Ces préconisations s'appuient sur un diagnostic établi par le Cnesco à partir des travaux des experts sollicités pour la conférence et des réflexions menées par les acteurs de l'éducation en ateliers participatifs. Elles reposent sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable de donner au bien-être à l'école.

Des principes généraux pour favoriser le bien-être des élèves et des personnels dans les écoles et les établissements scolaires

- 1 – Faire du bien-être une préoccupation nationale à l'échelle du système éducatif
- 2 – Penser le bien-être des personnels pour favoriser celui des élèves
- 3 – Envisager les écoles et les établissements scolaires comme des lieux de vie d'une communauté éducative
- 4 – Penser les écoles et les établissements scolaires comme des lieux privilégiés d'actions en faveur du bien-être des élèves

Ces quatre grands principes constituent les orientations générales qui fondent et traversent l'ensemble des préconisations.

FAIRE DE CHAQUE ÉCOLE ET DE CHAQUE ÉTABLISSEMENT UN LIEU ACCUEILLANT

Impliquer systématiquement les acteurs dans les réflexions sur l'aménagement des espaces pour permettre à chacun de se les approprier

- **Reconnaître un large pouvoir aux usagers⁵** dans les processus d'amélioration de leur environnement : rencontrer et consulter les usagers avant de lancer un projet d'aménagement, prévoir un suivi basé sur des retours d'expérience des usagers.
- Mener systématiquement dans chaque école et dans chaque établissement **une réflexion sur l'aménagement des espaces interstitiels⁶**, qui sont souvent anxiogènes. Consulter en

⁵ Les acteurs à consulter peuvent être les enseignants, mais aussi tous les autres personnels intervenant dans l'école ou l'établissement (agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles (ATSEM), accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), personnel périscolaire, personnel de vie scolaire, conseiller principal d'éducation (CPE), psychologue de l'Éducation nationale (PsyEN), etc.) ainsi que les élèves et les parents d'élèves.

⁶ Au sein des établissements scolaires, les espaces interstitiels sont principalement les halls, les couloirs et les escaliers. On peut y ajouter les toilettes, la cour de récréation, les vestiaires.

particulier les élèves en tenant compte des spécificités de l'école ou de l'établissement (bâti, personnels, marges de manœuvre dans l'organisation des emplois du temps, etc.).

- **Encourager tous les projets permettant de s'approprier collectivement les espaces et de développer un sentiment d'appartenance** : projets de fresques collectives, de décoration et de végétalisation des espaces, d'aménagement d'un potager ou d'un jardin, etc.
- **Penser une organisation des espaces de circulation** favorisant les déplacements en autonomie.

Mettre en place des espaces dédiés au bien-être des élèves et des espaces dédiés au bien-être des personnels

- Proposer des espaces extérieurs végétalisés, des espaces avec du mobilier adapté, inclusifs, dédiés à la détente et au repos des élèves, ou dédiés au jeu, à l'expression artistique.
- Prévoir, si possible, au sein des espaces collectifs, **des modalités permettant aux élèves qui le souhaitent de se mettre en retrait du groupe** : paravents, casques anti-bruit.
- **Prévoir des espaces de détente et de convivialité pour les personnels**, à l'intérieur (salle avec isolation phonique) et/ou à l'extérieur (mobilier de jardin, transats, espaces ombragés, etc.).

Adapter l'aménagement des espaces aux besoins de tous les élèves

- S'assurer que l'aménagement des espaces **respecte les obligations en matière d'accessibilité**.
- **Aménager les espaces** de façon à répondre aux besoins **des élèves à besoins éducatifs particuliers pour favoriser leur inclusion**.
- **Prévoir une « enveloppe accessibilité »** entre les collectivités et l'État dédiée à l'acquisition de matériel ou à la mise en place d'aménagements pour l'inclusion scolaire.

Aménager systématiquement un espace pour les parents, au service de la relation école-familles

- **Concevoir un espace dédié aux rencontres entre parents, enseignants et autres acteurs éducatifs**, ouvert et accessible sur les heures scolaires et éventuellement en dehors de celles-ci. Il s'agit non seulement de systématiser l'aménagement d'un tel espace, mais aussi d'aller plus loin en permettant aux familles de s'approprier ce lieu et de l'utiliser en dehors des temps de rencontre avec le personnel de l'école ou de l'établissement.

Garantir la durée et la qualité des temps de pause, en particulier pour le déjeuner

- **Prévoir des lieux d'accueil** des élèves pour les temps de pause.
- Porter une attention particulière à **la propreté et à la sécurisation des toilettes** sur les temps de pause.
- **Proposer systématiquement des activités variées** pendant la pause méridienne : activités sportives, culturelles, créatives, de relaxation, etc. en veillant à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Assurer, à l'intérieur de la durée réglementaire de la pause méridienne, **un temps raisonnable pour que les élèves puissent déjeuner en toute quiétude.**

AMÉLIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PERSONNELS, POUR ACCROÎTRE LEUR BIEN-ÊTRE ET CELUI DES ÉLÈVES

Concevoir les politiques scolaires en anticipant les conditions de leur bonne mise en œuvre

- **Prendre en compte dans les politiques scolaires le temps de leur mise en œuvre afin de laisser le temps aux équipes de se les approprier.**
- **Assurer systématiquement une communication directe** auprès des équipes et des personnels d'encadrement sur les politiques éducatives et sur leur sens par l'intermédiaire de supports d'accompagnement et/ou de boîtes à outils.

Garantir à tous les personnels l'accès à une médecine du travail et à des dispositifs de soutien et de prévention

- Mettre en place des visites médicales régulières avec la **médecine du travail**⁷.
- Favoriser l'accès des personnels à **une offre de soutien psychologique.**
- **Donner aux personnels la possibilité d'un soutien temporaire** lorsqu'ils rencontrent des difficultés professionnelles ponctuelles au cours de leur carrière (première expérience d'un niveau d'enseignement, gestion de classe, relations avec les parents, etc.), grâce à un **dispositif de mentorat** par des pairs expérimentés et identifiés localement.

Développer des dispositifs d'accueil pour les personnels nouvellement arrivés

- Pour les enseignants nouvellement arrivés dans le métier :
 - Mettre en place **un tutorat par des pairs référents** plus expérimentés.
 - **Ne pas confier à ces personnels de charges supplémentaires** (tâches administratives, responsabilités) s'ils ne le souhaitent pas.
 - **Éviter autant que possible que ces personnels soient affectés dans plusieurs écoles ou plusieurs établissements** pendant leurs premières années d'exercice.
- Pour les personnels (enseignants ou autres) nouvellement affectés dans l'école/établissement (qu'ils aient déjà de l'expérience ou non dans leur poste) :
 - **Favoriser l'appropriation de leur nouveau contexte professionnel.**
 - **Faire en sorte que ces personnels aient connaissance du ou des niveaux d'enseignement** qu'ils auront en charge le plus tôt possible avant leur prise de poste.
 - **Présenter à ces personnels les pratiques partagées** au sein de l'école ou de l'établissement.

⁷ Le décret 2020-647 du 27 mai 2020, relatif aux services de médecine de prévention dans la fonction publique de l'État, pose le principe de la création, dans toutes les administrations et tous les établissements publics entrant dans son champ d'application, d'un service de médecine de prévention (médecine du travail).

Prévoir différents espaces à destination des personnels au sein de l'école/établissement

- S'ils n'existent pas, aménager pour les personnels, les espaces suivants :
 - **un espace dédié à la restauration** qui leur est réservé ;
 - **un espace permettant de travailler** individuellement et collectivement.

RENFORCER LES LIENS ENTRE LES ACTEURS AU SEIN DE CHAQUE ÉCOLE ET DE CHAQUE ÉTABLISSEMENT

Organiser des événements dans les écoles et les établissements afin de développer un sentiment d'appartenance commun

- **Inform**er l'ensemble des membres de la communauté éducative sur les missions de chacun.
- **Organiser des événements et des actions conviviales impliquant les différents acteurs** (personnels, élèves, familles, etc.), pour offrir des occasions d'échange et entretenir le sentiment d'appartenance.
- **Encourager la mise en place d'espaces en partie gérés et animés par des élèves** (type foyer, maison des lycéens... mais aussi espaces de travail en autonomie) pour développer l'autonomie, le sentiment d'appartenance et la confiance élèves-adultes.

Créer les conditions favorables au partage de pratiques professionnelles au sein des écoles ou des établissements

- **Ouvrir les classes aux observations de collègues** (enseignants, CPE, PsyEN, etc.) et prévoir des temps d'observations croisées entre pairs.
- Favoriser **les pratiques collaboratives** au sein des équipes enseignantes, organiser du co-enseignement (partage de l'enseignement entre deux enseignants avec un groupe-classe).
- Dans le second degré, **prévoir dès le début de l'année scolaire des emplois du temps aménagés de sorte que les personnels qui le souhaitent puissent bénéficier de plages de temps communes** pour travailler ensemble, ces occasions de travail collectifs pouvant constituer en eux-mêmes des activités de formation continue.

Harmoniser les règles de vie scolaire au sein des écoles et des établissements

- Discuter collectivement entre personnels, mais aussi avec les élèves, voire avec les familles, **dans un esprit de co-construction, les règles de vie**, de respect des différents espaces, les règles d'utilisation des matériels, etc. au sein de l'école/établissement.
- **Rendre explicites par écrit les règles** qui s'appliquent au niveau de l'école/établissement : cela peut prendre la forme de chartes qui complètent le règlement intérieur, qui sont communiquées à l'ensemble des acteurs concernés (personnels, élèves et familles).
- **Instaurer des rituels partagés** tels que, par exemple, les rituels d'entrée dans la classe au niveau de l'école/établissement pour renforcer la cohérence et la continuité dans l'expérience des élèves.

PRENDRE EN COMPTE LA QUESTION DU BIEN-ÊTRE DANS LE PILOTAGE DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS

Intégrer des critères liés au bien-être des élèves dans les IVAC⁸ et les IVAL⁹ ou créer des indicateurs de bien-être pour chaque établissement, disponibles pour tous

- **Introduire des critères liés au climat scolaire et au bien-être des élèves dans le calcul des IVAC et des IVAL, ou bien compléter les indicateurs disponibles sur le climat scolaire et le harcèlement pour chaque établissement**, parallèlement aux IVAC et aux IVAL. Ces indicateurs seraient spécifiquement dédiés au bien-être des élèves, voire des personnels.

S'appuyer sur le projet d'école ou d'établissement pour définir collectivement des actions à mener en faveur du bien-être

- **Inscrire la stratégie de l'école/établissement en faveur du bien-être dans le projet d'école/établissement**, en veillant à la mise en œuvre de chacune des étapes de l'élaboration du projet et en incluant des actions de formation des personnels relatives au bien-être.
- Pour le diagnostic et le suivi (autrement dit pour réaliser des comparaisons dans le temps), **utiliser des indicateurs existants** (exemples : enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation, enquêtes académiques, etc.), quitte à les adapter en fonction du contexte **lorsque cela s'avère pertinent**.
- **Faire de la labellisation « E3D¹⁰ » de l'école/établissement un levier de progrès sur les questions environnementales**, en l'inscrivant dans le projet d'école ou d'établissement.

Intégrer des sujets en lien avec le bien-être des élèves dans la formation initiale et continue des personnels

- **Renforcer la formation des personnels aux singularités et besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers**, ainsi qu'en matière d'inclusion.
- **Former tous les personnels** (Éducation nationale et collectivités territoriales) **aux compétences psychosociales**, notamment à l'occasion de formations communes en inter-métiers.
- **Former les personnels enseignants et de vie scolaire au repérage et à la gestion** des cas de discrimination/harcèlement, de maltraitance, etc.
- **Renforcer la dimension du bien-être au travail dans la formation des personnels de direction**.

⁸ Indicateurs de valeur ajoutée des collèges établis par le ministère de l'Éducation nationale

⁹ Indicateurs de valeur ajoutée des lycées établis par le ministère de l'Éducation nationale

¹⁰ École ou établissement en démarche globale de développement durable

MENER DES ACTIONS CIBLÉES EN FAVEUR DU BIEN-ÊTRE DANS LES ÉCOLES ET DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Mener des actions auprès des élèves pour développer des comportements favorables au bien-être de tous

- Mener des séances en groupe-classe sur l'**identification des signes de mal-être**, par exemple sur l'heure de vie de classe dans le second degré.
- **Utiliser les techniques du théâtre forum**¹¹ pour sensibiliser les élèves, développer le respect mutuel et imaginer collectivement des façons de réagir à des situations de mal-être (que l'on en soit victime ou témoin).
- **Sensibiliser les élèves aux singularités des élèves à besoins éducatifs particuliers**, à l'altérité.

Développer les compétences psychosociales des élèves, à la fois au travers des enseignements disciplinaires et de façon transversale

- **Intégrer les compétences psychosociales (CPS) dans le socle commun et les programmes d'enseignement.**
- **Veiller à ce que le développement des CPS soit un objectif explicite** lors des séances d'apprentissage dans toutes les disciplines.
- **Développer les CPS des élèves à travers des temps dédiés (actions ciblées).**
- **S'appuyer sur les parcours éducatifs** pour développer les CPS des élèves.

Prévoir des dispositifs permettant de réagir rapidement en cas de mal-être des élèves¹²

- **Organiser un dispositif d'écoute**, le cas échéant avec des permanences (PsyEN, personnels de santé, enseignants référents, etc.), pour que les élèves puissent s'adresser à des personnes identifiées en cas de difficulté.
- **Former les personnels chargés de recueillir la parole des élèves.**
- S'assurer que les protocoles mis en place permettent **d'apporter une réponse rapide aux problèmes signalés par les élèves.**

¹¹ Le théâtre forum permet, en jouant des saynètes inspirées de situations réelles, de faire émerger collectivement des pistes de solutions à des problèmes.

¹² À l'instar du dispositif pHARe pour le harcèlement :

<https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-323435>

État des lieux sur le bien-être à l'école

Le bien-être, un enjeu fort, qui est inscrit dans le cadre réglementaire français → VOIR P. 20

En France, élèves et enseignants déclarent se sentir bien à l'école → VOIR P. 24 ET 39

Du côté des élèves : plus de neuf élèves sur dix disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur école/collège/lycée et s'y sentent en sécurité. Du côté des personnels de l'éducation : près de 80 % des enseignants considèrent leur école/établissement comme un lieu agréable pour travailler et près de 9 enseignants sur 10 sont d'accord pour dire qu'ils aiment travailler dans leur école/établissement.

Des comportements perturbateurs fréquents pendant les cours → VOIR P. 24

En France, le climat dans les classes est moins favorable à l'apprentissage que dans la plupart des pays de l'OCDE.

La violence scolaire en France est importante → VOIR P. 25

Les vols de fournitures scolaires, les surnoms désagréables, les insultes et les mises à l'écart sont fortement déclarés dès le CM1-CM2 et atteignent des pourcentages très élevés au collège, où il y a par ailleurs, des écarts entre les filles et les garçons.

Le harcèlement est davantage subi par certains élèves → VOIR P. 27

Selon le milieu socio-économique dont les élèves sont issus, selon qu'ils viennent d'un territoire rural ou urbain ou encore selon le profil socioéconomique de l'établissement qu'ils fréquentent, ils sont plus susceptibles d'être harcelés

La cyberviolence prend de l'ampleur et touche plus les filles → VOIR P. 29

Injures, moqueries, insultes, surnoms désagréables sentiment d'humiliation ou diffusion de rumeurs, de photos ou de films humiliants touchent plus souvent les filles que les garçons.

Un sentiment d'insécurité qui est plus marqué chez les filles et en REP+ → VOIR P. 29

Du côté des écoliers : on constate un fort sentiment de peur à l'école, plus déclaré par les filles. Du côté des collégiens et des lycéens : les abords de l'établissement font l'objet d'un sentiment d'insécurité, en particulier chez les filles, mais aussi selon le milieu socio-économique dont les élèves sont issus, selon qu'ils viennent d'un territoire rural ou urbain ou encore selon le profil socioéconomique de l'établissement qu'ils fréquentent.

Un lien entre l'absentéisme et les violences subies → VOIR P. 32

Certains élèves ont déclaré avoir peur d'aller à l'école/collège/lycée à cause d'un ou plusieurs élèves, cette peur peut les conduire à mentir pour rester chez soi ou encore à sécher les cours. Ces phénomènes sont plus déclarés par les filles.

De bonnes relations entre élèves et avec les enseignants, mais des problèmes d'agressivité en REP+ et en lycée professionnel → VOIR P. 33 ET 34

Les élèves s'entendent globalement bien entre eux, les relations avec les enseignants sont plutôt bonnes (même si moindre avec les enseignants comparativement aux autres adultes de l'établissement et la vie scolaire), mais des écarts existent d'une part entre les collèges REP+ et ceux hors REP+, et d'autre part entre les lycées professionnels et ceux d'enseignement général et technologique ou les lycées polyvalents.

Les violences subies ont un impact sur le travail scolaire → VOIR P. 35

À cause de ce qu'ils vivent dans leur établissement scolaire, certains élèves se disent démotivés, ont du mal à faire leurs devoirs ou déclarent que leurs notes baissent.

Les élèves français ont plus peur de l'échec que la moyenne OCDE → VOIR P. 36

Les élèves français sont plus nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à considérer que lorsqu'ils échouent, ils ont peur de ne pas avoir assez de talent ou que cela les fait douter sur leurs projets d'avenir. Les filles font état d'une plus grande anxiété que les garçons.

Les élèves français déclarent un manque de soutien de la part de leurs enseignants et de leurs parents → VOIR P. 37

Les élèves français sont plus nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à déclarer manquer de soutien de la part de leurs enseignants et à déclarer que leurs parents ne parlent jamais ou presque jamais avec eux des problèmes qu'ils pourraient avoir à l'école.

La violence scolaire est aussi déclarée par les personnels → VOIR P. 40

Un peu moins de la moitié des personnels de l'éducation déclare qu'il n'y a pas beaucoup ou pas du tout de violence dans l'établissement. Les personnels de l'éducation sont eux-mêmes victimes de cette violence scolaire : dans le premier degré, les parents sont majoritairement cités comme auteurs des violences subies ; dans le second degré, les enseignants du public déclarent être plus touchés que ceux du privé.

Les personnels de l'éducation se sentent en sécurité dans leur école/établissement, toutefois une partie d'entre eux ressent de l'appréhension avant d'y aller → VOIR P. 41

Les personnels du premier degré, comme ceux du second degré, déclarent se sentir en sécurité à l'intérieur et aux abords de l'école/établissement, toutefois, environ 20 % d'entre eux déclarent ressentir de l'appréhension avant d'aller au travail et se déclarent stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves.

Si les relations entre les membres de la communauté éducative sont perçues positivement, le manque de partage, de collaboration et de soutien est pointé du doigt → VOIR P. 43

Soutien dans les situations difficiles, en particulier soutien de la hiérarchie, possibilités de coopération, sentiment de faire partie d'une équipe, culture de partage des responsabilités sont autant d'aspects du métier qui font l'objet d'une plus faible satisfaction de la part des personnels d'éducation.

L'insatisfaction au sujet de la valorisation de leur métier dans la société et de leur rémunération est très forte pour les personnels d'éducation français → VOIR P. 45 ET 46

La France se trouve parmi les 5 pays de l'OCDE ayant le taux de satisfaction le plus bas concernant la valorisation de la profession enseignante. Les enquêtes soulignent également un faible niveau de satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur salaire, comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE.

Les personnels de l'éducation estiment avoir une charge de travail excessive → VOIR P. 46

Si les personnels du premier et du second degrés déclarent majoritairement pouvoir organiser leur travail de la façon souhaitée, ils considèrent en revanche ne pas avoir de temps suffisant et une quantité excessive de travail.

Épuisement professionnel et stress au travail sont les maux des personnels d'éducation français → VOIR P. 47

Les niveaux de stress élevé des personnels d'éducation français ont un impact sur leur santé physique et leur santé mentale.

En jeu, en France, l'attractivité du métier enseignant et le maintien des enseignants dans la profession → VOIR P. 48

Peu de personnels d'éducation français aujourd'hui se déclarent capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite, alors même que de nombreux chefs d'établissement font état d'un manque de personnels.

Ce qu'il faut retenir

Résultats de la recherche sur le bien-être à l'école

Le bien-être à l'école est un concept multidimensionnel → VOIR P. 50

Les différents modèles issus de la recherche dessinent désormais une approche globale du bien-être à l'école, qui ne se réduit pas au contexte scolaire. Le bien-être serait prédicteur de réussite scolaire, mais aussi facteur de l'épanouissement personnel. Enfin, penser le bien-être à l'école, c'est aussi penser la prévention en matière de santé, y compris de santé mentale.

L'environnement physique des salles de classe joue un rôle sur les interactions et les apprentissages → VOIR P. 54

La qualité de l'environnement intérieur, la configuration spatiale et l'aménagement des salles ont une importance sur la concentration, la motivation et les interactions entre élèves et avec leurs enseignants.

Les espaces interstitiels et les espaces extérieurs sont des lieux de bien-être, mais aussi des vecteurs d'insécurité et de violence → VOIR P. 54

Leur agencement ou encore la prise en compte des conditions de sécurité et d'accès peuvent aider à réduire le stress et l'anxiété des élèves.

Dans les établissements scolaires et les écoles, il est essentiel de penser des espaces pour mieux apprendre, mais aussi pour mieux vivre → VOIR P. 55

Les établissements scolaires et les écoles peuvent, d'une part offrir aux élèves un environnement scolaire où ils se sentent valorisés et inclus, et d'autre part, soutenir des programmes et services de santé et de bien-être.

Des établissements scolaires inclusifs et ouverts favorisent le bien-être de toute la communauté éducative → VOIR P. 55

Les établissements scolaires et les écoles peuvent inclure des espaces destinés aux sports et aux loisirs, aux spectacles, aux grands rassemblements communautaires, dont l'accès est étendu aux familles et aux autres membres des communautés locales.

Les pauses sont importantes pour le bien-être des élèves → VOIR P. 56

Les pauses ont une faible importance dans les politiques et les recherches en éducation ; pourtant, elles permettent le développement des relations entre pairs et offrent des opportunités pour le développement de compétences sociales. La pause méridienne en particulier constitue un enjeu d'éducation à la santé, de justice scolaire et d'égalité socio-spatiale.

En classe, l'amélioration du climat d'apprentissage favorise le bien-être → VOIR P. 57

Les temps pour soi, pour la famille, pour les activités sportives, de loisirs et culturelles passent souvent au second plan face aux évaluations et à la recherche de bonnes performances scolaires. Une évaluation au service de l'apprentissage des élèves diminue la pression scolaire et permet plus de flexibilité et des enseignements diversifiés.

Un cadre d'apprentissage hors des murs de l'école favorise le bien-être des élèves → VOIR P. 58

L'enseignement en plein air offre des temps d'apprentissage plus flexibles et adaptables aux besoins des élèves.

Les chefs d'établissement/directeurs d'école ont un rôle majeur dans la création d'une atmosphère générale de bien-être → VOIR P. 60

Ils peuvent concourir à l'instauration de relations plus respectueuses, bienveillantes, inclusives et solidaires entre les membres de la communauté éducative. La culture d'établissement exerce un effet direct sur les résultats des élèves et l'engagement des enseignants. L'accompagnement des enseignants par la direction favorise l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et la reconnaissance.

Le développement professionnel des enseignants est un facteur important de leur bien-être → VOIR P. 60

Le développement professionnel des enseignants permet de favoriser de nouvelles expériences avec les pairs, le sentiment d'auto-efficacité, d'appartenance à un collectif et l'épanouissement personnel et professionnel (par exemple : mentorat).

Le développement des compétences psychosociales des enseignants est essentiel pour établir des relations positives avec les élèves → VOIR P. 61

Les compétences psychosociales permettent d'instaurer une relation de confiance avec les élèves et de créer un environnement d'apprentissage positif. Les enseignants compétents sur le plan social et émotionnel ont des classes où les élèves sont plus engagés et obtiennent de meilleurs résultats.

Le développement des compétences psychosociales améliore l'engagement et le comportement des élèves → VOIR P. 62

Les compétences psychosociales permettent l'amélioration des performances scolaires et la diminution des problèmes de conduite. Elles sont à intégrer dans chaque partie de l'expérience éducative des élèves – dans toutes les salles de classe, sur toute la journée scolaire et en dehors de l'école, en partenariat avec les familles.

Le sentiment d'appartenance est un élément clé du bien-être des élèves à l'école → VOIR P. 63

Lorsque le sentiment d'appartenance est fort, les élèves sont plus susceptibles de se sentir en sécurité, de s'engager dans les activités scolaires, d'avoir de bonnes relations avec leurs pairs et les enseignants et de réussir académiquement. Il peut être développé par l'encouragement à la participation des élèves : leur proposer de prendre des décisions ou les inviter à participer à la gouvernance.

Toute la communauté éducative doit être impliquée dans la réduction du harcèlement et violences à l'école → VOIR P. 64

Les pairs et les parents sont à impliquer dans la lutte contre le harcèlement, ainsi que le travail avec les victimes de violence, dans une approche globale.

La collaboration école-familles constitue un levier essentiel pour la réussite et le bien-être des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative → VOIR P. 65

Pour permettre une bonne collaboration école-familles, il faut permettre une bonne compréhension du fonctionnement de l'école et offrir des modalités de collaboration ou de coopération.

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE, ÉTAT DES LIEUX NATIONAL ET INTERNATIONAL

Mis à l'agenda de l'école au début des années 2000 dans de nombreux pays, le bien-être s'est invité un peu plus tard en France dans les préoccupations institutionnelles. Il a fait l'objet depuis de divers **textes législatifs et réglementaires**. Quels sont les impacts de cette volonté affichée de promotion du bien-être dans les écoles et les établissements scolaires, d'après les résultats des enquêtes nationales et internationales ?

Les données des diverses enquêtes nationales ou internationales permettent de questionner régulièrement l'état du bien-être des élèves et des personnels de l'Éducation nationale. Ces enquêtes montrent que les différents indicateurs de climat scolaire, pris séparément (comportements à risque, sécurité, relations entre les personnes, etc.), témoignent de situations collectives locales et individuelles qui méritent d'être prises en compte. Il apparaît notamment que **certaines dimensions, essentielles du bien-être, sont bien souvent à améliorer.**

CADRE RÉGLEMENTAIRE, MESURES ET DISPOSITIFS EN FAVEUR DU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE EN FRANCE

Le bien-être est **un enjeu fort pour l'éducation du 21^e siècle** et une préoccupation largement partagée à l'étranger depuis des décennies. En France, au niveau institutionnel, cet enjeu est plus récent, puisque **les termes de « bien-être » ou de « qualité de vie » ont été absents des textes officiels jusqu'en 2012** (Nguyen¹³, Cnesco, 2016). Ce qui ne signifie pas que rien n'a été fait dans les pratiques de classes.

Les informations présentées ci-dessous s'inscrivent dans la continuité et la complémentarité d'une contribution produite à l'occasion d'un dossier précédemment publié par le Cnesco sur la qualité de vie à l'école, et portant sur la place des notions de qualité de vie et de bien-être à l'école dans les textes institutionnels (Nguyen, Cnesco, 2016).

Elles dressent un état des lieux du bien-être à l'école en France pour les élèves, élargi au bien-être des personnels, au regard de l'évolution des cadrages institutionnels depuis 2017, et dans un contexte post crise sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19 qui a bouleversé la vie dans les écoles et les établissements scolaires entre 2020 et 2022.

1 – Depuis 2013, différentes dispositions s'inscrivent en faveur du bien-être et de la santé des élèves et des personnels dans les textes de loi

- **Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹⁴** : de nouvelles dispositions mettent l'accent sur le bien-être et la santé à l'école, en particulier à travers la mise en place d'actions de promotion de la santé des élèves dans le cadre de leur parcours de santé (Ramos, Cnesco, 2024).

¹³ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_institutions.pdf

¹⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437>

- **Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance¹⁵** : différentes dispositions s'inscrivent en faveur du bien-être et de la santé des élèves et des personnels, comme le renforcement de l'attention au respect des personnels par les élèves et leur famille, le renforcement de l'attention à la santé physique et mentale des élèves (suivi médical de jeune enfant, prise en compte des conséquences du harcèlement scolaire sur la santé des élèves et du lien entre harcèlement, bien-être et climat scolaire) et le renforcement de l'école inclusive (*Ramos, Cnesco, 2024*).
- **Loi n°2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire** : le Code de l'éducation est modifié par la création de la loi visant à combattre le harcèlement scolaire. Le harcèlement exercé sur un élève devient un délit (*Ramos, Cnesco, 2024*).

2 – De nouvelles dispositions ont aussi été adoptées pour améliorer les statuts, les fonctions et les missions de certains personnels

- **Directrices et directeurs d'école** : la loi n°2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école¹⁶ (dite loi Rilhac) a pour objectifs la reconnaissance de la spécificité de la fonction, le renforcement de l'accompagnement par la création d'un ou plusieurs référents « direction d'école » dans chaque direction des services départementaux de l'Éducation nationale et l'allègement de certaines charges administratives (*Ramos, Cnesco, 2024*).
- **Psychologues de l'éducation nationale** : le décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017 redéfinit le rôle des psychologues de l'éducation nationale en faveur du bien-être au sein d'une école ou d'un établissement scolaire : ils concourent à l'instauration d'un climat scolaire bienveillant, participent à l'accompagnement des élèves en difficulté, mobilisent leurs compétences en faveur du bien-être psychologique et de la socialisation de tous les enfants et contribuent à créer les conditions d'un équilibre psychologique des enfants et des adolescents favorisant leur investissement scolaire (*Ramos, Cnesco, 2024*).
- **Accompagnants d'élèves en situation de handicap et assistants d'éducation** : la loi n°2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et des assistants d'éducation (AED), modifie le Code de l'éducation pour les accompagnants des élèves en situation de handicap et les assistants d'éducation en visant une amélioration de leurs conditions de travail par l'instauration de recrutements par contrats à durée indéterminée (CDI) (*Ramos, Cnesco, 2024*).

3 – Le Grenelle de l'éducation de 2020-2021 a favorisé l'émergence de nouveaux dispositifs visant à promouvoir le bien-être et la qualité de vie des personnels

Le Grenelle de l'éducation a été initié par le gouvernement avec l'objectif d'impulser des transformations du système éducatif en s'appuyant sur un dialogue avec les parties prenantes : syndicats, personnels, familles, etc. À l'occasion de la clôture du Grenelle de l'éducation, 12 grands engagements ont été pris par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports en faveur de ses personnels. **Les mesures répondant à ces engagements ont donné lieu à la mise en place de nouveaux dispositifs dont certains visent à favoriser le bien-être ou la qualité de vie des personnels.** (*Ramos, Cnesco, 2024*). En voici quelques-uns :

¹⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065>

¹⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044537507>

- **Le carré régalien (2021)** : le carré régalien est un dispositif en lien avec l'engagement 4 « Personnaliser l'accompagnement des professeurs » qui permet d'identifier et de coordonner l'action de chaque académie en matière de protection et promotion des valeurs de la République, de lutte contre les communautarismes, de lutte contre les violences scolaires et de lutte contre le harcèlement.
- **L'observatoire des rémunérations et du bien-être (2021)** : il s'agit d'un lieu d'analyse, d'objectivation et de transparence des données en écho à l'engagement 9 « Partager avec tous les personnels les évolutions du pouvoir d'achat et du bien-être au travail ».
- **Les feuilles de route RH** : elles sont en lien avec l'engagement 10 « Gérer les ressources humaines au plus près des territoires avec des feuilles de route RH élaborées dans chaque académie ». Elles ont vocation à « identifier les talents, rendre plus attractifs les métiers et les parcours professionnels au sein du ministère de l'Éducation nationale, améliorer la qualité de vie au travail de tous les personnels et offrir le meilleur service ».
- **Les écoles académiques de la formation continue** : la mise en place des écoles académiques de la formation continue (E AFC) renvoie à l'engagement 12 « Faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante pour tous les personnels ». Elles « permettent à chacun de participer à la construction de son parcours de formation et ainsi, d'être davantage acteur de son parcours professionnel ».

4 – De 2017 à aujourd'hui, diverses mesures et dispositifs visant le bien-être des élèves et des personnels ont été mis en place

Une série de mesures visant plusieurs objectifs liés au bien-être des élèves et des enseignants ont été mises en place de 2017 à aujourd'hui (*Ramos, Cnesco, 2024*), comme :

- **2018 - Accord-cadre du ministère de l'Éducation nationale avec la mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN)** afin de renforcer leur partenariat dans les domaines de la santé et du bien-être et de promouvoir la santé et le bien-être des personnels et des élèves.
- **2019 - Convention pour l'égalité dans le système éducatif** qui comprend notamment, parmi ses axes d'intervention, la lutte contre les violences et cyberviolences sexistes et sexuelles.
- **2020 - Démarche École promotrice de santé** afin de « contribuer au développement d'une culture commune autour de la santé, de rendre visible et de coordonner ce qui rassemble autour de la santé et du bien-être de tous dans une école ou un établissement scolaire ».
- **2021 - Concertation publique « Bâtir l'école ensemble »** : une consultation publique a été lancée par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports sur « l'adaptation des bâtiments et espaces scolaires aux enjeux de l'évolution des pratiques pédagogiques, de la transition écologique, de la santé, de la sécurité, du bien-être, de l'inclusion et de l'ouverture sur le territoire ». Suite à cette consultation, une collection de guides a été produite et est mise à disposition sur le site du ministère¹⁷.
- **2022 - Programme pHARe de lutte contre le harcèlement** : le programme pHARe est un plan global de prévention et de traitement des situations de harcèlement. Mis en place depuis 2021, généralisé aux écoles et collèges à la rentrée 2022, il est étendu aux lycées depuis la rentrée 2023.

¹⁷ <https://batiscolaire.education.gouv.fr/>

- **2022 - Conseil national de la refondation (CNR) « Notre école, faisons-la ensemble ! »** qui a pour volonté de « faire émerger, au niveau local, des initiatives de nature à améliorer la réussite et le bien-être des élèves, et à réduire les inégalités scolaires ».
- **2023 - Enquête harcèlement** : en novembre 2023, à l'occasion de la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école, tous les élèves du CE2 à la Terminale ont été invités à remplir un questionnaire d'auto-évaluation.

Les politiques éducatives pour répondre aux enjeux du bien-être à l'école interviennent à un rythme soutenu « **sans toujours prendre le temps de l'évaluation, et nécessitent un accompagnement par l'encadrement de l'Éducation nationale** (corps d'inspection et chefs d'établissement) qui absorbe beaucoup de temps, d'énergie, et en définitive de moyens (notamment de formation) » selon un rapport de la Cour des comptes¹⁸ (2021). De fait, « la communauté éducative peine, malgré l'intérêt qu'elles peuvent présenter, à s'approprier ces réformes » et le bien-être dans les écoles et les établissements scolaires français en est impacté.

Au-delà de ces diverses politiques éducatives nationales et de ces instruments, qui sont axés essentiellement sur le bien-être à l'intérieur de l'école, quelles sont **les réalités dans les écoles et les établissements scolaires** en France ? Quelles **dimensions du bien-être restent à améliorer** ? Comment **ce qui se joue hors de l'école** est-il pris en compte ? Quelles **comparaisons est-il possible d'établir avec d'autres pays** ?

LE BIEN-ÊTRE DANS LES ÉCOLES ET LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Diverses enquêtes nationales et internationales permettent de questionner régulièrement l'état du bien-être des élèves et des personnels de l'Éducation nationale. Les enquêtes internationales Talis¹⁹ et Pisa²⁰ sont des programmes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). D'autres enquêtes telles que le « baromètre du bien-être des personnels de l'Éducation nationale » ou encore les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation (menées côté personnels : en 2019, auprès des personnels du second degré et en 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré ; côté élèves : en 2017-2018, auprès des élèves de lycée, en 2020-2021, auprès des élèves de CM1-CM2 et en 2021-2022 des élèves de collège), sont à l'initiative du ministère en charge de l'Éducation nationale.

Une partie de ces données est disponible dans le **rapport international** (Arridiaux, Lefebvre-Boccadifuoco, Piedfer-Quéney, Roha, Cnesco, 2024) et dans le **rapport national** (Ramos, Cnesco, 2024) rédigés par le Cnesco.

Ces enquêtes montrent que, si les élèves et les personnels déclarent se sentir bien dans leur école, leur collège ou leur lycée, les différents indicateurs de climat scolaire, pris séparément (comportements à risque, sécurité, relations entre les personnes, enseignement, etc.) témoignent de situations collectives locales et individuelles qui méritent d'être prises en compte. Il apparaît notamment que **certaines dimensions pourtant essentielles du bien-être sont bien souvent à améliorer.**

Le Cnesco a choisi d'axer cet état des lieux sur les dimensions du bien-être les plus documentées. De plus, même lorsque des résultats statistiques sont disponibles, le grand nombre d'indicateurs, les

¹⁸ <https://www.ccomptes.fr/system/files/2021-12/20211214-NS-enseignement-scolaire.pdf>

¹⁹ Talis (*Teaching and learning international survey*) est une enquête internationale qui permet de comparer les systèmes éducatifs des pays participants en donnant la parole aux enseignants, chefs d'établissement et directeurs d'école. Elle est conduite tous les cinq ans par l'OCDE.

²⁰ Programme international pour le suivi des acquis des élèves, Pisa est une enquête qui teste les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences tous les trois ans ; Pisa comprend également des questionnaires contextuels qui comportent des questions sur la vie à l'école par exemple.

différences de définitions, comme celles du climat scolaire, entre les enquêtes et l'influence réciproque entre bien-être (notion individuelle) et climat scolaire (notion collective) rendent délicate la réalisation d'un état des lieux national et international. Peuvent également apparaître des différences entre les résultats, en général positifs, à des questions portant sur un ressenti global et d'autres, plus nuancés, qui portent sur des aspects plus précis.

a) En France, les élèves se sentent bien à l'école, malgré un climat scolaire qui se dégrade, avec des impacts négatifs sur les apprentissages

En France, plus de neuf élèves sur dix disent se sentir bien ou très bien dans leur école, leur collège ou leur lycée : 92 % des élèves de CM1-CM2, 93 % des collégiens et 94 % des lycéens déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école/établissement scolaire (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

Par ailleurs, en 2022, 73 % des élèves de 15 ans en France déclarent se sentir appartenir à leur établissement scolaire²¹ (moyenne OCDE : 75 %), soit presque deux fois plus que les derniers résultats de 2015 et 2018 (respectivement 41 % et 38 %). L'OCDE souligne que le sentiment d'appartenance a été plus fort dans les pays où les écoles sont restées plus longtemps ouvertes pendant la période Covid²² (*Pisa 2022*).

Si les élèves déclarent se sentir bien dans leur école, leur collège ou leur lycée, différents indicateurs de climat scolaire (comportements à risque, sécurité, relations entre les personnes, etc.) se sont dégradés, participant à alimenter **les risques de victimation**²³ (*Debarbieux, 2015*), ainsi que **le niveau de violence dans l'école/établissement scolaire**.

1 – En France, un « mauvais » climat scolaire qui n'endigie pas les violences

- **Des comportements perturbateurs plus fréquents en France qu'ailleurs pendant les cours**

Globalement, **les élèves français disent bien ou tout à fait bien apprendre dans leur classe, leur collège ou leur lycée :** ils sont 96 % des élèves au CM1-CM2 et 90 % des élèves au collège à l'estimer. Ce pourcentage baisse très légèrement pour passer à 88 % au lycée (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

Toutefois, les enquêtes Pisa 2018 et 2022 mettent en lumière **des comportements perturbateurs pendant ce temps de classe**. Ces enquêtes ont évalué le **climat dans les classes**²⁴ en cours de français (2018) et de mathématiques (2022) de l'ensemble des pays de l'OCDE (*Pisa 2022*). Il en ressort qu'en France, **le climat dans les classes est moins favorable à l'apprentissage que dans la plupart des pays de l'OCDE :**

²¹ Les données OCDE sur les élèves de 15 ans proviennent des enquêtes Pisa. En 2022, 66 % des élèves ayant participé à Pisa étaient scolarisés en lycée général et technologique (61 % en 2015), 18 % en lycée professionnel (12 % en 2015) et 13 % en collège (24 % en 2015).

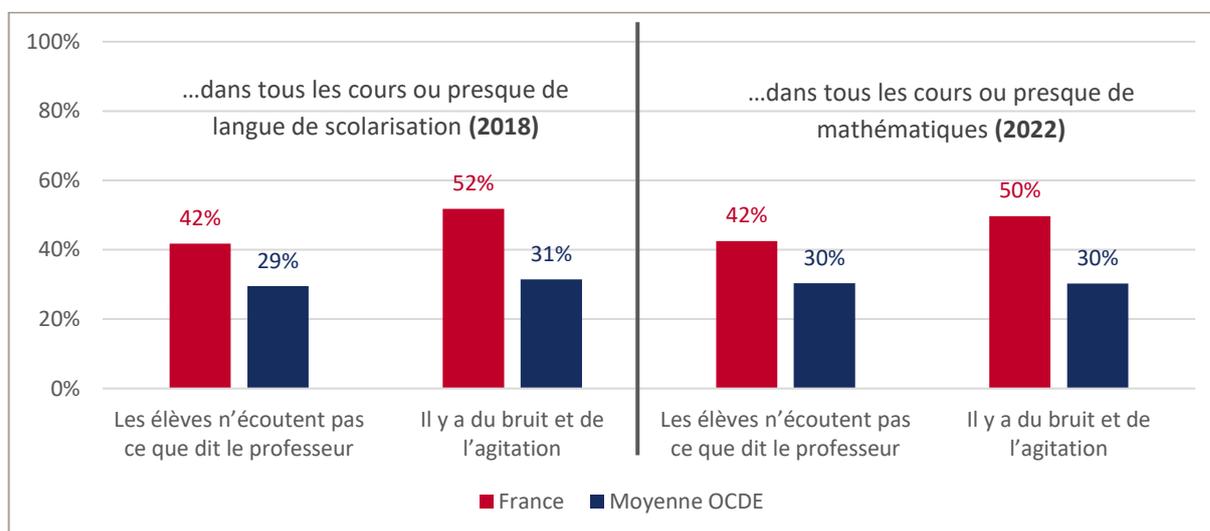
²² On peut également observer un changement de traduction des questions en 2022.

²³ « La victimation est le fait d'être victime d'une atteinte visant ses biens ou sa personne » (Insee, 2019). Dans les enquêtes conduites par la Depp en contexte scolaire, cela recouvre à la fois des faits de violence psychologique (par exemple le fait de recevoir un surnom désagréable, d'être moqué pour sa bonne conduite, de subir l'ostracisme, des insultes...) et des faits de violence physique (par exemple être intentionnellement bousculé, être frappé, ou encore être la cible de lancers d'objets).

²⁴ Le climat dans les classes englobe un certain nombre de composants tels que le bruit et le désordre, l'attention des élèves au cours de l'enseignant et leur engagement dans les tâches scolaires.

- en 2022, 29 % des élèves déclarent qu'ils **ne peuvent pas bien travailler pendant la plupart ou la totalité de leurs cours de mathématiques** (moyenne OCDE : 23 %) ; en 2018, 25 % des élèves le déclaraient pour les cours de français (moyenne OCDE : 19 %) ;
- en 2022, 42 % des élèves déclarent que **leurs camarades n'écoutent pas ce que dit le professeur en cours de mathématiques à chaque cours ou dans la plupart des cours** (moyenne OCDE : 30 %) ; en 2018, 42 % des élèves le déclaraient également pour les cours de français (moyenne OCDE : 29 %) ;
- en 2022, 39 % des élèves déclarent que **le temps d'apprentissage est réduit car l'enseignant doit attendre longtemps que les élèves se calment au début du cours de mathématiques** (moyenne OCDE : 25 %) ; en 2018, 39 % des élèves le déclaraient aussi pour les cours de français (moyenne OCDE : 26 %) ;
- en 2022, un élève sur deux déclare en France **qu'il y a du bruit et du désordre dans la plupart ou dans tous les cours en mathématiques** (moyenne OCDE : 30 %) ; en 2018, 52 % des élèves le déclaraient en cours de français (moyenne OCDE : 31 %).

↳ Pourcentages d'élèves indiquant que les situations suivantes se produisent...



Sources : données Pisa 2018 et 2022.

- La violence scolaire en France est importante, elle touche différemment les filles et les garçons

Les vols de fournitures scolaires, les surnoms désagréables, les insultes et les mises à l'écart sont fortement déclarés dès le CM1-CM2 et atteignent des pourcentages très élevés au collège (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

↳ Violences les plus déclarées par les élèves au moins une fois durant l'année scolaire

	Insultes - moqueries	Mises à l'écart	Vols de fournitures scolaires	Surnoms désagréables
CM1-CM2	42 %	41 %	40 %	36 %
Collège	43 %	43 %	54 %	44 %
Lycée	22 %	35 %	36 %	27 %

Sources : Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp.

Note : les items ne sont pas tout à fait les mêmes entre l'école, le collège et le lycée : « ostracisme » au collège au lieu de « mise à l'écart » à l'école et au lycée ; « vol » à l'école au lieu de « vols de fournitures scolaires » dans le second degré ; « insulte » et « surnoms méchants à l'école au lieu de « insultes-moqueries » et de « surnoms désagréables » dans le second degré.

Au collège, 43 % des élèves ont déclaré avoir subi des insultes/moqueries ou des situations de mises à l'écart au moins une fois dans l'année scolaire, 54 % ont déclaré avoir subi des vols de fournitures scolaires et 44 % des surnoms désagréables (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

Zoom sur les situations de violences scolaires au collège

Les collégiens sont plus nombreux à signaler avoir subi cinq atteintes répétées ou plus durant l'année scolaire (7 %) que les élèves de CM1-CM2 (3 %) et de lycée (1 %) (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

Dans les enquêtes climat scolaire et victimation menées par la Depp, avoir subi cinq atteintes répétées (physiques ou psychologiques) ou plus durant l'année scolaire correspond à une situation de multivictimation élevée et peut être assimilée à du harcèlement.

Par ailleurs, il y a **des écarts entre les filles et les garçons** :

↳ Proportions d'élèves déclarant avoir été victimes au moins une fois durant l'année scolaire de violences au collège ou sur le chemin pour s'y rendre selon le type de violence

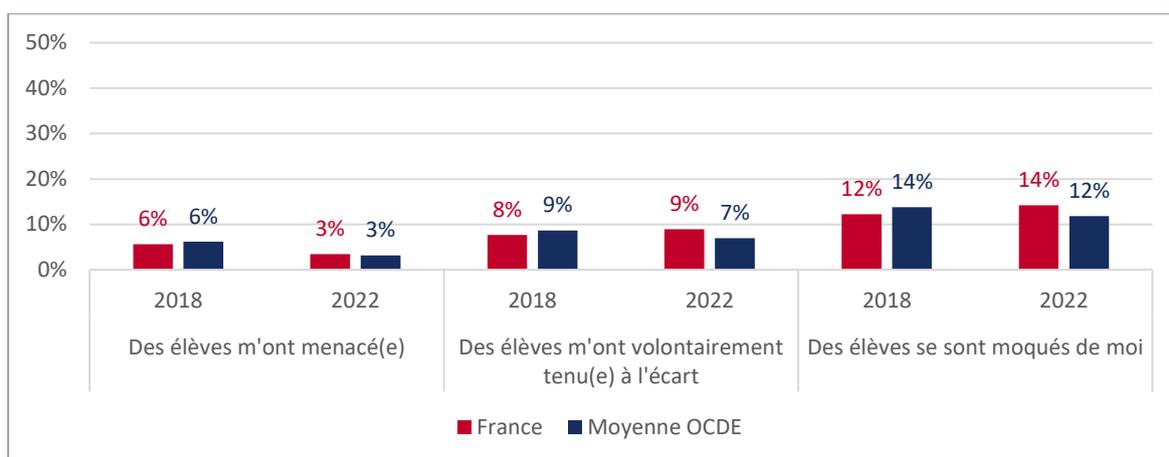
	Filles	Garçons
Mises à l'écart	50 %	36 %
Coups	12 %	19 %
Bagarre collective	10 %	20 %
Jeux dangereux	5 %	14 %

Source : *Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*.

L'enquête internationale Pisa 2022 s'est également intéressée aux violences scolaires. Les items diffèrent de ceux choisis dans les enquêtes en France, ils révèlent toutefois que **les moqueries et les mises à l'écart sont les situations les plus déclarées par les élèves**²⁵. Sur ces deux dimensions, **les élèves français déclarent être plus touchés que les élèves dans la moyenne de l'OCDE** (*Pisa 2022*). Ces pourcentages ont augmenté entre 2018 et 2022 : alors que la France se trouvait légèrement en dessous de la moyenne OCDE en 2018, elle est maintenant au-dessus de cette moyenne. En revanche, les menaces par d'autres élèves sont moins déclarées, en France et dans l'OCDE, en 2022 qu'en 2018.

²⁵ « Parmi les six situations de violence proposées dans l'enquête : « des élèves se sont moqués de moi » ; « des élèves m'ont volontairement mis(e) à l'écart » ; « des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi » ; « des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e) » ; « des élèves m'ont menacé(e) » ; « des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant ».

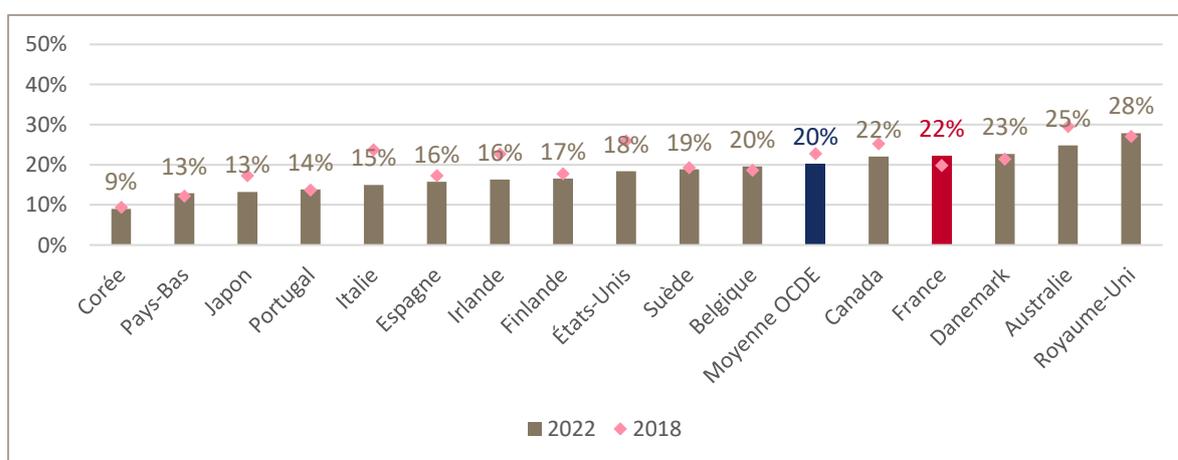
↳ Pourcentages d'élèves ayant indiqué que les situations suivantes se sont produites au moins quelques fois par mois en 2018 et 2022



Sources : données Pisa 2018 et 2022.

L'enquête Pisa 2022 permet également de souligner qu'en France, **plus d'un élève sur cinq a subi au moins une situation de violence scolaire au moins quelques fois par mois en 2022** (Pisa 2022). Là aussi, les pourcentages ont augmenté entre 2018 et 2022 en France, alors qu'ils ont diminué en moyenne dans les pays de l'OCDE.

↳ Pourcentages d'élèves ayant déclaré avoir subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois



Sources : données Pisa 2018 et 2022.

• Le harcèlement est davantage subi par certains élèves

L'enquête Pisa 2022 révèle donc, qu'en France, **22 % des élèves déclarent avoir subi au moins une forme de violence, au moins une fois par mois (ce que l'OCDE assimile à du harcèlement)**. Elle souligne que **selon le milieu socioéconomique** dont les élèves sont issus, **selon qu'ils viennent d'un territoire rural ou urbain** ou encore **selon le profil socioéconomique de l'établissement** qu'ils fréquentent, ils sont plus ou moins susceptibles d'être harcelés (Pisa 2022).

↳ Pourcentages d'élèves français ayant déclaré avoir subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois (assimilé à une situation de harcèlement) selon le milieu socio-économique

Milieus socio-éco. défavorisés	Milieus socio-éco. favorisés	Écart France	Écart OCDE
26 %	19 %	7 points	2 points

Source : données Pisa 2022.

↳ Pourcentages d'élèves français ayant déclaré avoir subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois selon le territoire

Territoires ruraux et villages	Territoires urbains et grandes villes	Écart France	Écart OCDE
33 %	19 %	14 points	4 points

Source : données Pisa 2022.

↳ Pourcentages d'élèves français ayant déclaré avoir subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois selon le profil socioéconomique de l'établissement

Établissements défavorisés	Établissements favorisés	Écart France	Écart OCDE
30 %	17 %	13 points	4 points

Source : données Pisa 2022.

L'enquête ne pointe pas de différences significatives selon le secteur (enseignement public ou privé), ni en fonction de la proportion d'élèves immigrés dans l'établissement. En revanche, tout comme les enquêtes nationales, elle souligne **un écart entre les garçons et les filles** : les filles sont plus nombreuses à déclarer avoir subi au moins une forme de violence au moins quelques fois par mois en France, alors qu'en moyenne dans l'OCDE, les garçons sont légèrement plus nombreux à se déclarer victimes (moyenne OCDE : 21 % des garçons, 20 % des filles) (Pisa 2022).

↳ Pourcentages d'élèves français ayant déclaré avoir subi au moins une forme de violence, au moins quelques fois par mois selon le sexe

Filles	Garçons	Écart France	Écart OCDE
24 %	20 %	4 points	1 point

Source : données Pisa 2022.

Enfin, les enquêtes Pisa 2018 révèlent qu'en France, **la part d'élèves qui se déclarent « souvent victimes de harcèlement »²⁶ est de 7 %** (moyenne OCDE : 8 %) (Pisa 2022).

²⁶ Pourcentage d'élèves français qui font partie des 10 % des élèves les plus harcelés dans les pays participants.

- La cyberviolence tend à prendre une place non négligeable dans les violences scolaires déclarées, surtout par les filles

Tout comme les violences scolaires, les formes de cyberviolence *via* les outils numériques (téléphone et Internet) les plus courantes sont **les « injures, moqueries, insultes, surnoms désagréables, sentiment d’humiliation »** (subies par 21 % des collégiens – *pas d’item équivalent rassemblant ces cyberviolences pour le lycée*). La cyberviolence s’incarne également par la **diffusion de rumeurs, de photos ou de films humiliants** (9 % des collégiens et des lycéens). Pour ces deux formes de cyberviolence, **les filles sont plus touchées que les garçons** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*). Ces données ne sont pas collectées pour l’école primaire.

↳ Proportions d’élèves ayant déclaré avoir subi une cyberviolence u moins une fois durant l’année scolaire, selon le sexe a

	Collège		Lycée	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Diffusion de rumeurs, de photos ou de films humiliants	11 %	7 %	10 %	8 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*.

Les premiers résultats statistiques de l’enquête harcèlement 2023²⁷ soulignent également que **les filles sont plus nombreuses à déclarer avoir subi du cyberharcèlement que les garçons, mais au collège uniquement**. À l’école, les garçons en sont plus victimes (*Premiers résultats statistiques de l’enquête harcèlement 2023, Depp*).

↳ « Reçois-tu ou as-tu vu des messages insultants ou menaçants te concernant d’un ou plusieurs élèves sur un téléphone portable sur les réseaux sociaux ou sur une plateforme de jeux en ligne »

	École		Collège		Lycée	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Parfois, souvent, très souvent	11 %	17 %	17 %	14 %	13 %	12 %

Source : *Premiers résultats statistiques de l’enquête harcèlement 2023, Depp*.

- Un sentiment d’insécurité en France qui est plus marqué chez les filles et en REP+

Dans les réponses aux questions relatives au sentiment de sécurité dans ou aux abords de l’établissement dans les enquêtes climat scolaire et victimation, **des écarts sont visibles en fonction du sexe, de l’âge, du contexte de scolarisation (REP+ ou non, lycée général et technologique ou lycée professionnel)** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

²⁷ L’enquête harcèlement a été menée en novembre 2023 auprès d’un échantillon de 21 700 élèves du CE2 à la Terminale.

↳ Proportion d'élèves qui se déclarent « plutôt ou tout à fait en sécurité dans leur collège/lycée » et « plutôt ou tout à fait en sécurité aux alentours du collège/dans le quartier autour du lycée »

	À l'intérieur	À l'extérieur
Collège	91 %	75 %
Lycée	92 %	77 %

Sources : Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp.

Pour les élèves de CM1-CM2, la question est posée différemment : 36 % des écoliers déclaraient un sentiment de peur à l'école en 2020-2021 (*Enquête climat scolaire et victimation 2021, Depp*).

Les premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023 révèlent par ailleurs que **19 % des écoliers du CE2 au CM2, 14 % des collégiens et 9 % des lycéens déclarent « parfois » ou « souvent » ou « très souvent » avoir peur d'aller à l'école à cause d'un ou plusieurs élèves** (*Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp*).

🔍 Zoom 1 sur le sentiment d'insécurité déclaré par les écoliers

L'enquête climat scolaire et victimation auprès de CM1-CM2 montrent que **36 % des élèves ont peur à l'école, 23 % des élèves ont peur de venir à l'école à cause de la violence et 24 % des élèves déclarent un sentiment de peur dans les toilettes de l'école** (*Enquête climat scolaire et victimation 2021, Depp*).

Ce sentiment de peur est de manière générale **bien plus déclaré par les filles** :

↳ Opinion des élèves de CM1/CM2 sur l'insécurité dans leur école selon le sexe

	Filles	Garçons
Sentiment de peur à l'école	43 %	30 %
Peur de venir à l'école à cause de la violence	28 %	19 %
Sentiment de peur dans les toilettes de l'école	32 %	16 %

Source : Enquête climat scolaire et victimation 2021, Depp.

À l'école primaire, en plus d'un sentiment d'insécurité, l'enquête climat scolaire et victimation met en avant le problème de la propreté : seuls 34 % des élèves de CM1-CM2 considèrent que « les toilettes de l'école sont propres ou très propres ». On observe une différence importante selon la taille de l'école : 26 % des élèves des très grandes écoles le considèrent, contre 49 % des élèves des très petites écoles²⁸. (*Enquête climat scolaire et victimation 2021, Depp*).

²⁸ Les très grandes écoles correspondent aux 25 % des écoles ayant les plus grands effectifs. Les très petites écoles correspondent aux 25 % des écoles ayant les plus petits effectifs.

📍 Zoom 2 sur le sentiment d'insécurité aux alentours du collège et du lycée : des différences majeures entre REP+ et hors REP+ ou selon la voie d'enseignement

Au collège, comme au lycée, **les filles, là encore, sont plus nombreuses à se déclarer en insécurité** aux alentours de leur établissement (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*).

↳ Opinion des élèves sur l'insécurité aux alentours de leur établissement selon le sexe

	Filles	Garçons
En insécurité aux alentours de son collège	29 %	21 %
En insécurité aux alentours de son lycée	27 %	19 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*.

Les écarts sont également importants entre, d'une part **les collèges en REP+ et ceux hors REP+** et d'autre part, **entre les lycées professionnels et les lycées généraux et technologiques** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*).

↳ Opinion des élèves sur l'insécurité aux alentours de leur établissement selon le contexte de scolarisation

Collège			Lycée		
REP +	Rural hors REP+	Urbain hors REP+	Pro.	Général et techno.	Polyvalent
34 %	21 %	26 %	27 %	20 %	24 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022, Depp*.

Les enquêtes internationales confirment le constat **qu'en France les élèves semblent davantage en sécurité à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur de celui-ci** : 6 % d'entre eux déclarent ne pas se sentir en sécurité dans leur salle de classe (moyenne OCDE : 7 %) et 9 % déclarent ne pas se sentir en sécurité dans les lieux interstitiels de l'établissement tels que les couloirs, la cafétéria et les toilettes (moyenne OCDE : 10 %).

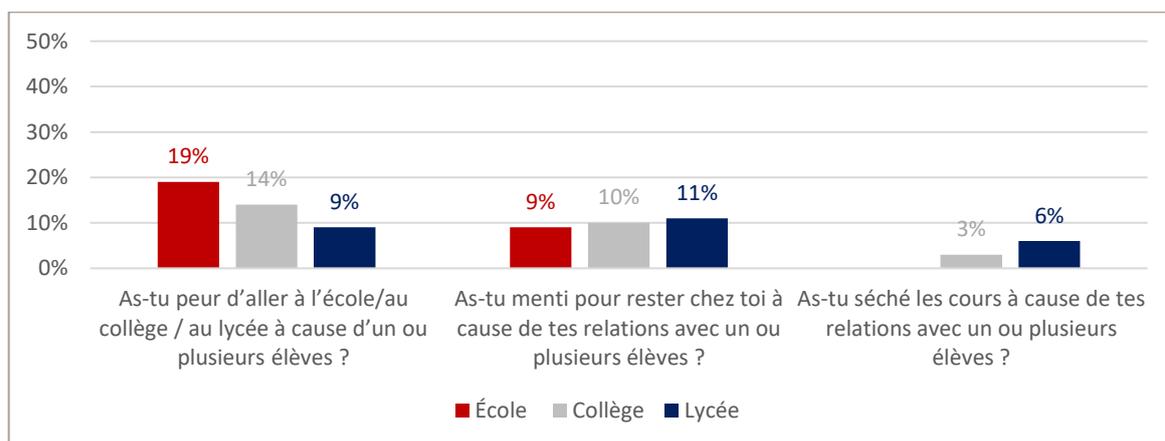
En revanche, 13 % des élèves ont déclaré ne pas se sentir en sécurité sur le chemin de l'établissement, contre 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ici encore, **des écarts sont visibles : les garçons sont plus susceptibles que les filles de se sentir en sécurité ; les élèves favorisés sont plus susceptibles que les élèves défavorisés de se sentir en sécurité ; les élèves issus d'un milieu rural sont plus susceptibles que les élèves issus de milieu urbain de se sentir en sécurité ; les élèves scolarisés dans l'enseignement privé sont plus susceptibles que les élèves scolarisés dans l'enseignement public de se sentir en sécurité** (*Pisa 2022*).

On peut constater que **les violences scolaires et le sentiment d'insécurité fortement déclarés par les élèves se répercutent sur leur assiduité scolaire**. L'absentéisme est plus déclaré par les élèves victimes d'atteintes répétées. De façon générale, **la bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme**, et joue sur la réduction de l'exclusion scolaire. (*Debarbieux, 2015*).

- **Les enquêtes nationales soulignent un lien entre l'absentéisme et les violences subies**

Les premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023 nous apprennent que **19 % des écoliers, 14 % des collégiens et 9 % des lycéens ont déjà déclaré avoir peur d'aller à l'école/collège/lycée** à cause d'un ou plusieurs élèves. Pour certains, **cette peur les a conduits à mentir pour rester chez eux ou encore à sécher les cours** (*Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp*).

↳ Pourcentages d'élèves ayant répondu « parfois », « souvent » ou « très souvent » aux affirmations suivantes :



Source : Enquête harcèlement 2023, Depp.

Note : pour les écoliers, la deuxième question est posée différemment (« As-tu menti pour rester chez toi par peur de retrouver un ou plusieurs élèves à l'école ? »).

🔍 Zoom sur le sentiment de peur : un absentéisme plus déclaré par les filles

Les données de l'enquête climat scolaire et victimation menée auprès des élèves de collège nous apprennent que **22 % des filles déclarent avoir été absentes par peur contre 10 % des garçons** (moyenne : 16 %). Les enquêtes menées auprès des écoliers de CM1-CM2 et des lycéens ne se sont pas penchées sur cette question (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).

L'enquête harcèlement 2023 a creusé ces questions d'absentéisme par peur d'aller à l'école. Il en ressort largement que **les filles sont plus concernées que les garçons** et ce, quel que soit le niveau scolaire (*Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp*).

↳ Pourcentages d'élèves qui ont répondu « parfois », « souvent » ou « très souvent » aux affirmations suivantes selon le sexe :

	École		Collège		Lycée	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
As-tu peur d'aller à l'école/au collège / au lycée à cause d'un ou plusieurs élèves ?	24 %	15 %	17%	9 %	12 %	7 %
As-tu menti pour rester chez toi à cause de tes relations avec un ou plusieurs élèves ?	10 %	8 %	13 %	5 %	14 %	6 %
As-tu séché les cours à cause de tes relations avec un ou plusieurs élèves ?	n/a	n/a	4 %	1 %	8 %	5 %

Source : Enquête harcèlement 2023, Depp.

- De bonnes relations entre élèves, mais des problèmes d'agressivité en REP+ et en lycée professionnel

En France, **92 % des écoliers de CM1-CM2 déclarent s'entendre bien ou très bien avec les autres élèves** de leur école et **89 % des lycéens considèrent que l'ambiance est « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » entre les élèves**. Cette proportion tend à baisser au collège : **83 % des élèves pensent qu'il y a plutôt ou tout à fait une bonne ambiance entre eux** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp*).

↳ Opinion des élèves sur l'ambiance entre les élèves

	L'ambiance entre les élèves est bonne ou tout à fait bonne
CM1-CM2	92 %
Collège	83 %
Lycée	89 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation, Depp, 2018, 2022 et 2023.*

Note : pour les élèves de CM1-CM2, la question est posée différemment (opinion sur : « S'entendre bien ou très bien avec les autres élèves »).

Les écarts sont plus importants, d'une part, entre les collèges en REP+ et ceux hors REP+ et, d'autre part, entre les lycées professionnels et ceux d'enseignement général et technologique ou les lycées polyvalents :

- 77 % des collégiens en REP+ considèrent qu'il y a une bonne ambiance entre les élèves, mais seuls **63 % d'entre eux déclarent qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité entre les élèves** (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).
- 82 % des lycéens en voie professionnelle considèrent qu'il y a une bonne ambiance entre les élèves, mais **69 % d'entre eux déclarent qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité entre les élèves** (*Enquête climat scolaire et victimation 2018, Depp*).

↳ Opinion des élèves sur les relations entre les élèves selon le contexte de scolarisation

	Collège			Lycée		
	REP +	Rural hors REP+	Urbain hors REP+	Pro.	Général et techno.	Poly-valent
Plutôt bonne ambiance ou tout à fait bonne ambiance entre les élèves	77 %	86 %	83 %	82 %	91 %	89 %
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves	63 %	79 %	71 %	69 %	85 %	78 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022.*

- Des relations moins bonnes avec les enseignants qu'avec les autres adultes de l'établissement et la vie scolaire, en particulier en REP+ et en filière professionnelle

Les **relations avec les enseignants sont déclarées bonnes ou très bonnes** par les élèves (Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp).

↳ Pourcentages d'élèves qui déclarent que les relations sont bonnes ou très bonnes entre les élèves et les adultes

	Enseignants	Autres adultes ²⁹	Vie scolaire ³⁰
CM1-CM2	94 %	93 %	n/a
Collège	82 %	92 %	88 %
Lycée	84 %	94 %	89%

Sources : Enquêtes climat scolaire et victimation 2018, 2021 et 2022, Depp.

Note : Pour les élèves de CM1-CM2, la question est posée différemment (opinion sur : « Bien ou très bien s'entendre avec son maître ou sa maîtresse »).

Ici encore, **des écarts existent, d'une part, entre les collèges REP+ et ceux hors REP+ et, d'autre part, entre les lycées professionnels et ceux d'enseignement général et technologique ou les lycées polyvalents :**

→ 78 % des collégiens en REP+ considèrent qu'il y a de bonnes relations avec les enseignants et 83 % d'entre eux déclarent qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité entre les élèves et les enseignants (Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp).

→ 78 % des lycéens en voie professionnelle considèrent qu'il y a de bonnes relations avec les enseignants et 79 % d'entre eux déclarent qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité entre les élèves et les enseignants (Enquête climat scolaire et victimation 2018, Depp).

↳ Opinion des élèves sur les relations entre les élèves et les enseignants selon le contexte de scolarisation

	Collège			Lycée		
	REP +	Rural hors REP+	Urbain hors REP+	Pro.	Général et techno.	Polyvalent
Bonnes ou très bonnes relations avec les enseignants	78 %	87 %	81 %	78 %	85 %	85 %
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les enseignants	83 %	93 %	90 %	79 %	90 %	87 %

Sources : Enquêtes climat scolaire et victimation 2018 et 2022.

²⁹ Personnels de direction, d'accueil ou de cantine.

³⁰ CPE, assistants d'éducation.

La recherche montre que **le climat scolaire influence la réussite des élèves**, en particulier le **sentiment d'appartenance**. En effet, les élèves peuvent se montrer **plus motivés lorsqu'ils se sentent appartenir à une communauté scolaire, qu'ils sont valorisés au sein de cette communauté et qu'ils ont la possibilité de s'y investir**. Or, d'après l'enquête Talis 2018, **à peine plus d'un enseignant français de collège sur deux (59 %) considère que les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions qui les concernent** dans leur établissement (moyenne OCDE : 71 %). C'est 6 points de plus qu'en 2013 (*Talis 2018*).

2 – Un climat scolaire qui ne favorise pas le développement des apprentissages

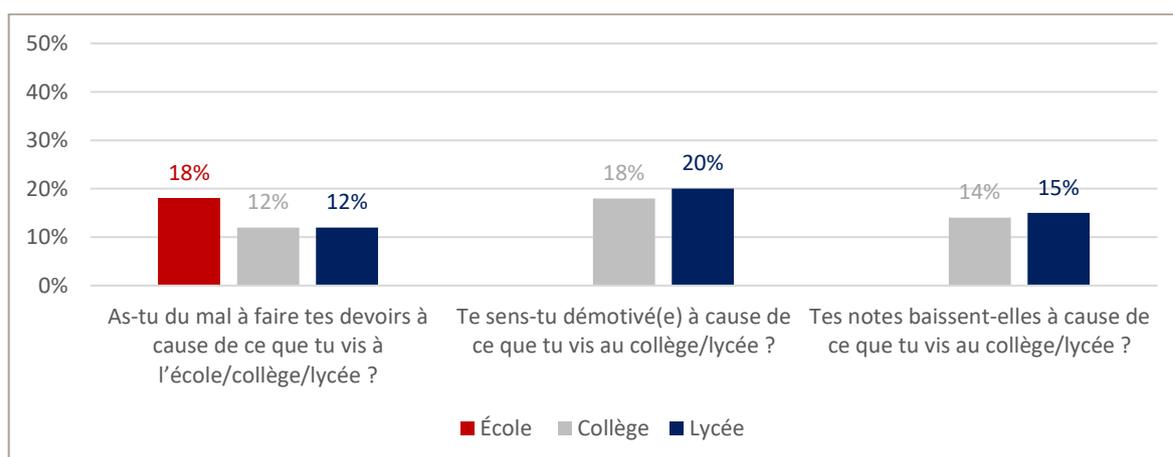
Les recherches sur le bien-être des élèves et les performances scolaires **démontrent l'existence de liens entre les deux variables dans de nombreux pays**. Cependant les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit ces deux variables. Toutefois, on a pu constater que **les violences scolaires et le sentiment d'insécurité fortement déclarés par les élèves se répercutent sur leur assiduité scolaire**. De même, la baisse des notes ou encore la difficulté à faire ses devoirs sont plus déclarés par les élèves victimes d'atteintes répétées.

Les enquêtes internationales soulignent également **que la peur d'échouer peut influencer la motivation scolaire et les comportements des élèves**. En France, les élèves semblent plus sensibles à cette peur que la moyenne des pays de l'OCDE.

- Les enquêtes nationales soulignent l'impact des violences subies sur le travail scolaire

Les premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023 nous apprennent **qu'à cause de ce qu'ils vivent dans leur établissement scolaire, 18 % des collégiens et 20 % des lycéens se disent démotivés, 18 % des écoliers, 12 % des collégiens et des lycéens ont du mal à faire leurs devoirs, 14 % des collégiens et 15 % des lycéens déclarent que leurs notes baissent** (Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp).

↳ Pourcentages d'élèves qui ont répondu « parfois », « souvent » ou « très souvent » aux affirmations suivantes



Source : Enquête harcèlement 2023, Depp.

La proportion d'élèves qui répondent positivement à ces affirmations augmente chez les victimes d'atteintes répétées (*Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp*).

🔍 Zoom sur le travail scolaire : les filles plus impactées par ce qu'elles vivent dans leur établissement scolaire

Les premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023 montrent que **les filles déclarent plus souvent que les garçons avoir leurs notes qui baissent, être démotivées et avoir du mal à faire leurs devoirs** à cause de ce qu'elles vivent à l'école/ au collège/au lycée (*Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Depp*).

↳ Pourcentages d'élèves qui ont répondu « parfois », « souvent » ou « très souvent » aux affirmations suivantes, selon le genre

	École		Collège		Lycée	
	F	G	F	G	F	G
Tes notes baissent-elles à cause de ce que tu vis au collège/lycée ?	n/a	n/a	18 %	10 %	17 %	12 %
Te sens-tu démotivé(e) à cause de ce que tu vis au collège/lycée ?	n/a	n/a	22 %	14 %	23 %	16 %
As-tu du mal à faire tes devoirs à cause de ce que tu vis à l'école/collège/lycée ?	20 %	17 %	16 %	8 %	14 %	8 %

Source : Enquête harcèlement 2023, Depp.

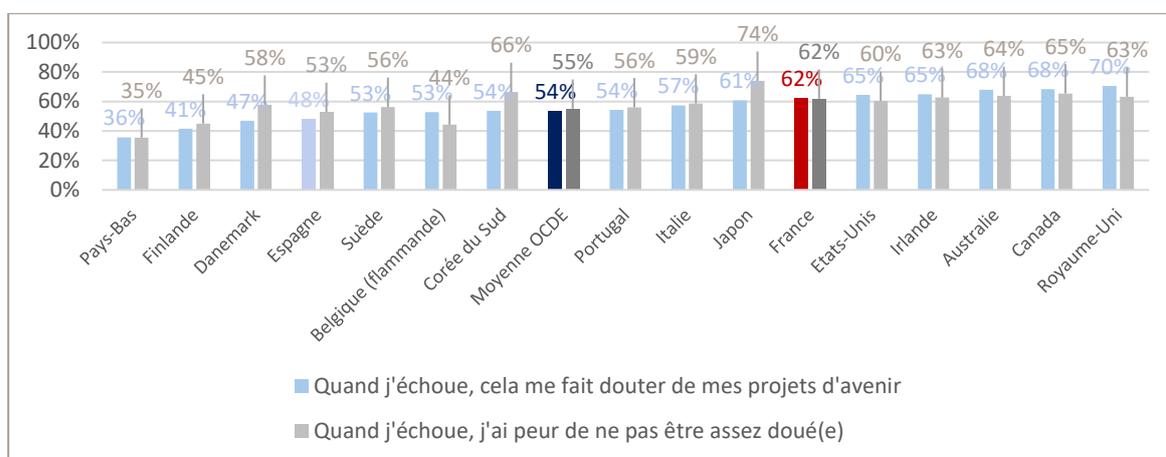
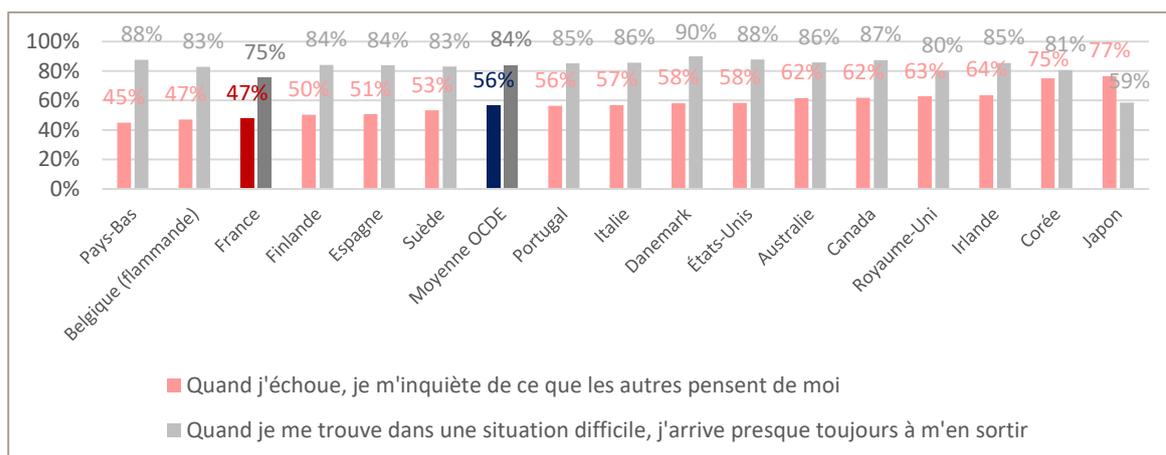
• **Les élèves français ont plus peur de l'échec que la moyenne OCDE**

Les enquêtes Pisa estiment que **la peur qu'ont les élèves d'échouer peut influencer leur motivation et leur comportement**. En 2018, Pisa a demandé aux élèves de 15 ans de dire à quel point ils étaient en accord ou non avec des affirmations abordant la peur de l'échec. Il en ressort que :

- les élèves français sont plus nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à déclarer que **lorsqu'ils échouent, ils ont peur de ne pas avoir assez de talent** (62 % des élèves français contre 55 % des élèves de la moyenne OCDE) ;
- les élèves français sont plus nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à déclarer que **lorsqu'ils échouent, cela les fait douter sur leurs projets d'avenir** (62 % des élèves français contre 54 % des élèves de la moyenne OCDE) ;
- les élèves français sont moins nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à être d'accord que **lorsqu'ils sont dans une situation difficile, ils peuvent généralement s'en sortir** (75 % des élèves français contre 84 % des élèves de la moyenne OCDE) ;
- en revanche, **ils sont moins inquiets de ce que pensent les autres d'eux lorsqu'ils échouent** (47 % des élèves français contre 56 % des élèves de la moyenne OCDE).

Les filles font état d'une plus grande anxiété que les garçons, dans les pays de l'OCDE, comme en France (*Pisa 2018*).

↳ **Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions suivantes**



Source : données PISA 2018.

Cette **peur de l'échec se retrouve au moment des évaluations**. En 2023, le Cnesco avait montré que **l'évaluation est une source de stress pour un élève sur deux** : 57 % des parents interrogés déclarent que leur enfant est stressé avant un contrôle, 45 % indiquent qu'il perd ses moyens pendant une évaluation et 51 % que la restitution des résultats est un moment stressant pour lui (enquête Cnesco-Crédoc 2023).

► Pour en savoir plus : cnesco.fr/evaluation-en-classe

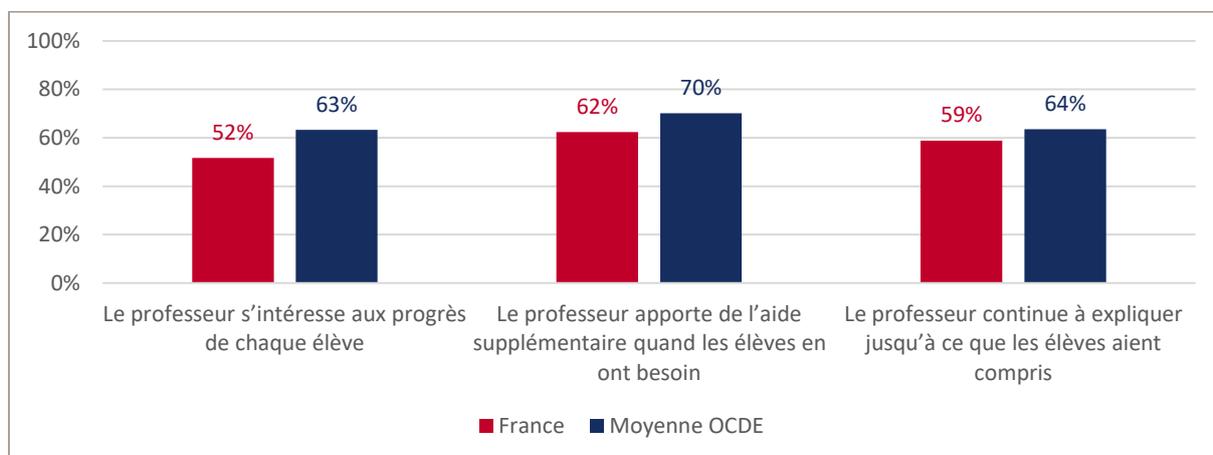
• **Les élèves français déclarent un manque de soutien de la part de leurs enseignants et de leurs parents**

Toutefois, dans l'enquête internationale Pisa 2022, **les élèves français déclarent manquer de soutien de la part de leurs enseignants** :

- 52 % des élèves français déclarent que leur enseignant s'intéresse aux progrès de chaque élève à tous les cours de mathématiques ou presque (moyenne OCDE : 63 %) ;
- 62 % des élèves français déclarent que, dans tous les cours de mathématiques ou presque, l'enseignant donne une aide supplémentaire lorsqu'ils en ont besoin (moyennes OCDE : 70 %) ;
- 66 % des élèves français déclarent que leur enseignant les aide dans leur apprentissage (moyennes OCDE : 72 %) ;

→ 59 % des élèves français sont d'accord pour dire que leur enseignant continue d'enseigner jusqu'à ce qu'ils comprennent (moyenne OCDE : 64 %).

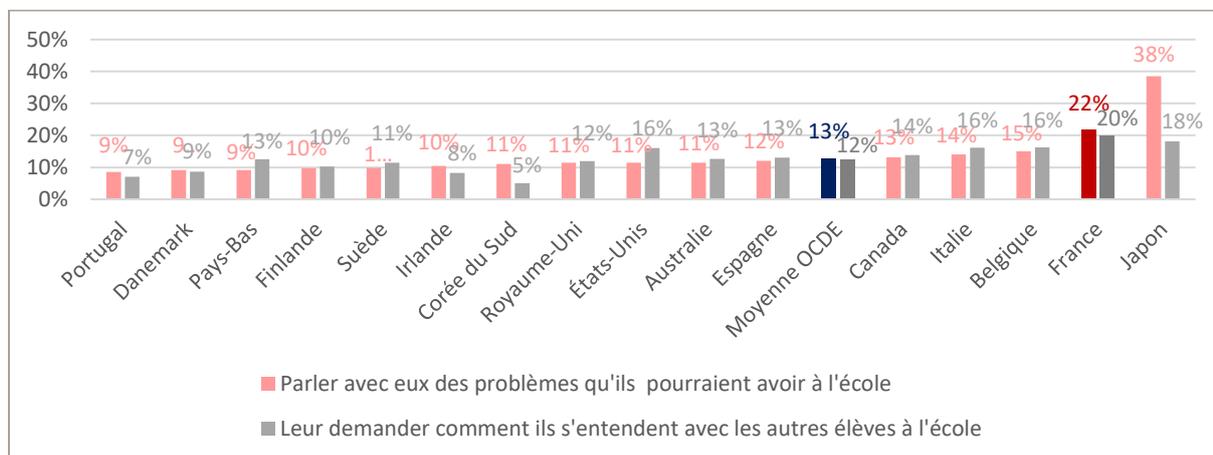
↳ Pourcentages d'élèves ayant répondu « à tous les cours » ou « dans la plupart des cours de mathématiques » aux propositions suivantes :



Source : données PISA 2022.

Le soutien des parents est également primordial, notamment dans la prévention des violences, or, l'enquête Pisa 2022 révèle également que **22 % des élèves français déclarent que leurs parents ne parlent jamais ou presque jamais avec eux des problèmes qu'ils pourraient avoir à l'école** (moyenne OCDE : 13 %).

↳ Pourcentages d'élèves déclarant que leurs parents ne font jamais ou presque jamais les choses suivantes



Source : données Pisa 2022.

Le climat scolaire et les difficultés scolaires qui en résultent apparaissent donc comme un **pivot majeur d'actions en faveur du bien-être**, tant pour les élèves que pour les personnels d'éducation. Les **répétitions quotidiennes de comportements perturbateurs pendant les cours, les actes de violences dont le harcèlement, l'émergence des cyberviolences ou encore le sentiment d'insécurité qui règne aux abords des établissements** impactent également les élèves, et certains d'entre eux en particulier (les filles, les élèves scolarisés en REP+ ou en lycée professionnel). Mais ces phénomènes **impactent aussi les personnels d'éducation**, dont les conditions de travail sont déjà dégradées. L'ensemble de ces facteurs est à **prendre en compte dans l'attractivité du métier d'enseignant**, et dans la volonté des personnels en exercice de rester ou non dans la profession.

b) Les personnels d'éducation en France aiment leur travail, mais ils sont très largement insatisfaits de leurs conditions d'exercice

Les personnels d'éducation font aussi le constat d'une **dégradation du climat scolaire**. Ils sont plus nombreux à déclarer des relations **conflictuelles** entre les **membres de la communauté éducative**, en particulier avec la hiérarchie, la **confiance en l'institution s'étiolé**, les **conditions d'exercice sont très largement considérées comme insatisfaisantes**, participant à l'augmentation des conflits et conduisant à un sentiment de **perte de sens**.

1 – Un climat scolaire global positif mais qui se dégrade d'après les personnels

De manière générale, en France, les personnels de l'éducation du premier comme du second degré **déclarent se sentir bien ou très bien dans leur école/établissement**.

Les **professeurs des écoles et les directeurs ont une perception globalement plus positive** du climat scolaire dans leur établissement que les personnels du second degré (enseignants y compris du secteur privé, personnels de direction, de vie scolaire, personnels administratifs, techniques et médico-sociaux du service public) (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

- **86 % des personnels dans le premier degré se sentent bien ou très bien** dans leur école et **82 % sont satisfaits du climat scolaire** (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).
- **85 % des personnels dans le second degré se sentent bien ou très bien** dans leur établissement et **74 % sont satisfaits du climat scolaire** (*Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*).

Les enquêtes internationales montrent également, que, en moyenne, **la satisfaction des enseignants français par rapport à leur environnement de travail est plutôt importante** (*Talis 2018*) :

- 91 % des enseignants du primaire déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire **qu'ils aiment travailler dans leur établissement** et 81 % déclarent que **leur établissement est un endroit agréable où travailler**.
- 90 % des enseignants du secondaire inférieur (collège en France) déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire **qu'ils aiment travailler dans leur établissement** (moyenne OCDE : 90 %) et 81 % déclarent que **leur établissement est un endroit agréable où travailler** (moyenne OCDE : 83 %).

La satisfaction est plus élevée encore chez les chefs d'établissement français : 95 % d'entre eux disent qu'ils aiment travailler dans leur établissement (moyenne OCDE : 96 %) et 88 % estiment que leur établissement est un endroit agréable où travailler (moyenne OCDE : 95 %) (*Talis 2018*).

Pourtant, environ **1 enseignant de collège sur 4 en France (26 %) est d'accord pour dire que, si c'était possible, il aimerait changer d'établissement** (moyenne OCDE : 20 %) (*Talis 2018*).

À l'instar de leurs élèves, lorsque l'on s'attache à regarder les dimensions qui composent le climat scolaire (sécurité, relations ou encore l'enseignement et l'apprentissage), des nuances apparaissent.

- **Le sentiment qu'il existe de la violence dans l'établissement est très présent pour les personnels**

45 % des personnels du premier degré et 49 % des personnels du second degré **déclarent qu'il n'y a pas beaucoup ou pas du tout de violence dans l'établissement** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

Par ailleurs, les personnels de l'éducation sont eux-mêmes victimes de cette violence scolaire, particulièrement les personnels du second degré :

- Parmi les violences subies, les personnels du premier degré citent plus fréquemment **l'arrogance ou du mépris (37 %), le refus ou les contestations d'enseignement (27 %) et les moqueries ou les insultes (10 %)**, provenant d'élèves ou de parents (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).
- Quant aux personnels de l'éducation du second degré, ils déclarent plus fréquemment **les refus ou les contestations d'enseignement (35 %), les moqueries ou les insultes (24 %) et les menaces verbales, par les gestes et le regard, sur Internet et par intimidation (12 %)**, provenant d'élèves ou de parents (*Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*).

↳ **Proportions de personnels confrontés à une violence par type d'incident au cours de l'année**

	Arrogance-mépris	Refus ou contestations d'enseignement	Moqueries - insultes	Menaces verbales
1^{er} degré	37 %	27 %	10 %	10 %
2nd degré	n/a	35 %	24 %	12 %

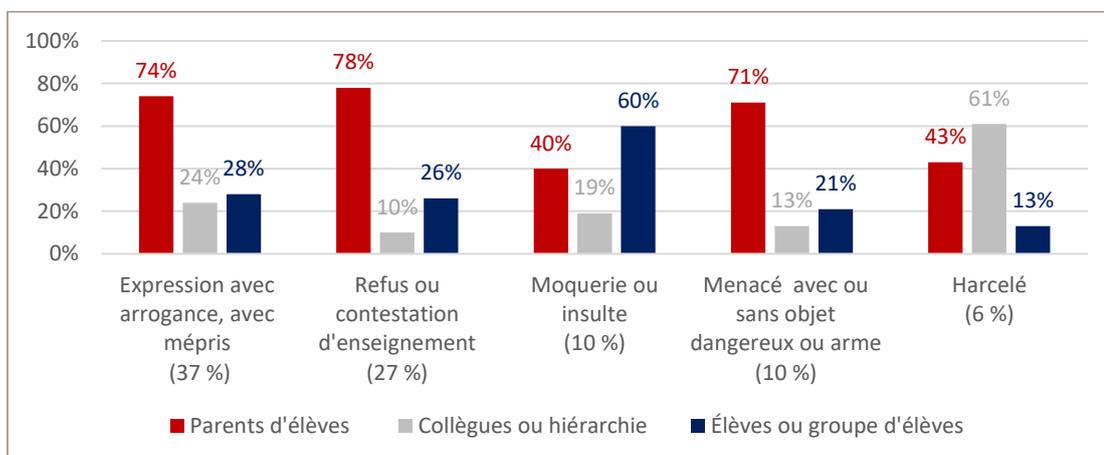
Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*.

🔍 Zoom 1 sur le premier degré : les parents majoritairement cités comme auteurs des violences subies

37 % des enseignants et des directeurs d'école déclarent avoir été victimes d'arrogance et de mépris, 27 % d'entre eux de refus ou contestation d'enseignement, 10 % de moquerie ou d'insulte et de menace, 6 % de harcèlement. Parmi les enseignants et les directeurs d'école déclarant avoir été victimes d'arrogance et de mépris, **74 % citent les parents d'élèves comme auteurs**, qui sont également **les plus cités lorsqu'il s'agit de refus ou de contestations d'enseignement, et de menaces (avec ou sans objet dangereux ou arme)**.

En revanche, les enseignants et les directeurs d'école déclarant avoir été **victimes de moquerie ou d'insulte l'ont été en majorité de la part d'élèves ou de groupes d'élèves**. Quant à ceux déclarant avoir été **harcelés, ils désignent comme auteurs principaux les collègues ou leur hiérarchie** (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).

↳ Violences déclarées par les directeurs d'école et les enseignants du 1^{er} degré



Source : *Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*.

Note de lecture : Parmi les 37 % de professeurs des écoles et de directeurs d'école ayant déclaré avoir subi de l'arrogance ou du mépris, 74 % ont indiqué que ces attitudes étaient le fait de parents d'élèves. La somme des pourcentages pour un même type de violence peut être supérieure à 100 % car les répondants pouvaient indiquer plusieurs réponses (exemple : s'ils ont ressenti du mépris ou de l'arrogance de la part de plusieurs acteurs différents).

🔍 **Zoom 2 sur le second degré : les enseignants du public plus touchés par les violences que les enseignants du privé**

Les enseignants du public sont plus nombreux à déclarer avoir subi un refus ou la contestation de leur enseignement, des moqueries ou insultes ou des menaces, que leurs homologues de l'enseignement privé ou que les personnels non-enseignants (*Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*).

↳ Proportions de personnels confrontés à une violence par secteur d'enseignement et par type de personnels

	Enseignants du public	Enseignants du privé	Non-enseignants
Refus ou contestation d'enseignement	48 %	26 %	14 %
Moqueries ou insultes	30 %	13 %	18 %
Menaces	14 %	8 %	11 %

Source : *Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*.

- **Les personnels de l'éducation se sentent en sécurité dans leur école/établissement, toutefois une partie d'entre eux ressent de l'appréhension avant d'y aller**

Les personnels du premier degré, comme ceux du second degré, **déclarent se sentir en sécurité à l'intérieur et aux abords de l'école/établissement** (plus de 90 % pour l'ensemble

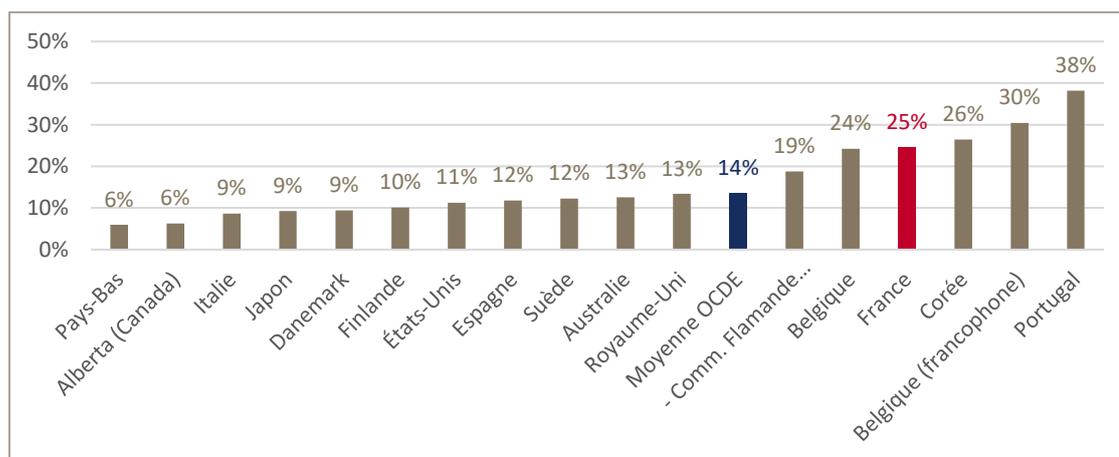
de personnels à l'intérieur comme aux abords) (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

Par ailleurs, les premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire³¹ révèlent que **la grande majorité des personnels de l'Éducation se sentent en sécurité à l'intérieur comme aux abords de l'établissement** : sur une échelle de 0 à 10 (10 correspond à « tout à fait » et 0 à « pas du tout »), ils attribuent respectivement la note moyenne de 8,2 sur 10 et 8,1 sur 10 (*Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail 2022, Depp*).

Il est toutefois intéressant de relever que **21 % des personnels du second degré et 23 % de ceux du premier degré déclarent ressentir de l'appréhension avant d'aller au travail** (*Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

Les enquêtes internationales révèlent par ailleurs que **les enseignants français sont stressés à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par leurs élèves**, dans une proportion bien plus importante que la moyenne de l'OCDE : 25 % des enseignants français au collège et 19 % des enseignants au primaire se déclarent stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves (moyenne OCDE pour le collège : 14 % ; moyenne non disponible pour l'école) (*Talis 2018*).

↳ Pourcentage d'enseignants du secondaire inférieur stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à l'idée d'être intimidé(e)s ou agressé(e)s verbalement par les élèves



Source : données Talis 2018.

Ces résultats contrastent avec ceux des chefs d'établissement (principaux de collège), qui sont **7 % seulement à se déclarer stressés par des risques d'intimidation ou d'agression verbales des élèves** (moyenne OCDE : 6 %) (*Talis 2018*).

³¹ Au printemps 2022, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) a mené la première édition du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale, conçu en collaboration avec l'Observatoire du bien-être du CEPREMAP et le Conseil scientifique de l'Éducation nationale. Cette enquête nationale a été conduite auprès d'un échantillon représentatif de personnels exerçant en établissement scolaire, des premier et second degrés public et privé sous contrat en France (métropolitaine et DROM). 62 000 personnels y ont répondu, enseignants, personnels de direction, personnels administratifs, conseillers principaux d'éducation (CPE), assistants sociaux, psychologues de l'Éducation nationale, infirmiers et médecins scolaires.

- Si les relations entre les membres de la communauté éducative sont perçues positivement, le manque de partage, de collaboration et de soutien sont pointés du doigt

Il y a de grandes différences d'items entre l'enquête de climat scolaire et de victimation menée auprès des personnels du premier degré (2022) et celle menée auprès de ceux du second degré (2019), ce qui rend la comparaison quelquefois délicate.

L'enquête climat scolaire et victimation menée auprès des personnels du second degré nous renseigne sur la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative : **plus de 95 % des personnels déclarent entretenir des bonnes ou très bonnes relations avec les élèves, les enseignants, le personnel administratif ou encore, le personnel de la vie scolaire**. Les relations avec le personnel de direction sont très légèrement moins bonnes (87 %) (*Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*). Ces données ne sont pas disponibles dans l'enquête menée auprès des personnels du premier degré.

Si les relations sont bonnes, lorsqu'il s'agit du soutien entre collègues ou de la hiérarchie et des possibilités de coopération, des contrastes apparaissent.

Certains items permettent de relever des différences notables entre le premier et le second degré, notamment en ce qui concerne **les relations avec la hiérarchie et le soutien reçu par les enseignants**.

↳ Pourcentages d'enseignants d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions suivantes, selon le degré d'enseignement

	1 ^{er} degré	2 nd degré
Recevoir le respect mérité de la part de sa hiérarchie	52 %	75 %
Recevoir le respect mérité de la part de ses collègues	89 %	80 %
Avoir un soutien satisfaisant dans les situations difficiles	55 %	62 %

Sources : *Enquêtes climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*.

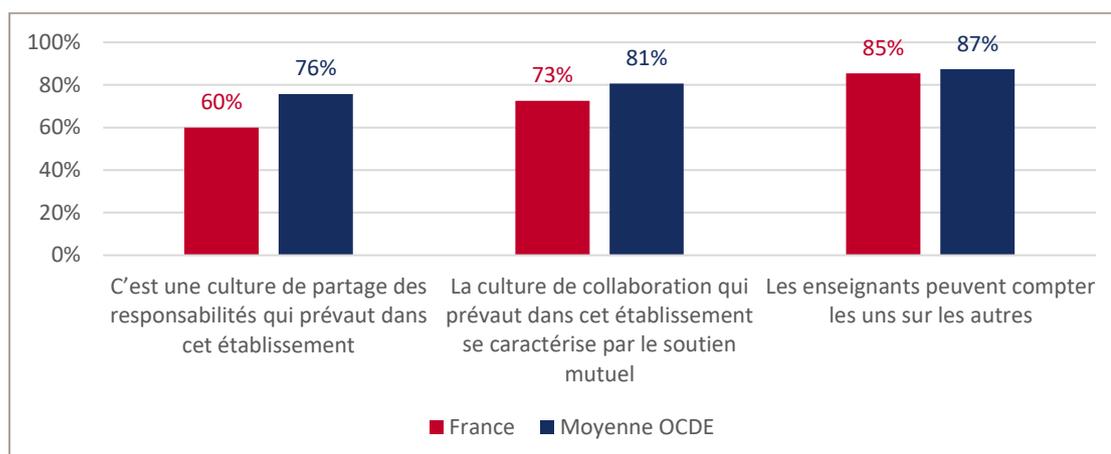
Enfin, il est intéressant de noter un aspect assez frappant dans chaque enquête :

- L'enquête menée auprès des personnels du premier degré nous apprend que **48 % d'entre eux déclarent avoir des possibilités de coopération** (*Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp*).
- L'enquête menée auprès des personnels du second degré révèle que **64 % d'entre eux déclarent avoir toujours ou souvent le sentiment de faire partie d'une équipe** (*Enquête climat scolaire et victimation 2019, Depp*).

Le Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire s'est également intéressé à ces dimensions. Il en ressort que les personnels de l'Éducation ont le **sentiment d'avoir le soutien de leurs collègues en cas de problème (7,7 sur 10)**. La note moyenne baisse lorsqu'il s'agit du soutien de leur hiérarchie en cas de problème **(5,7 sur 10)** (*Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail 2022, Depp*).

De l'enquête Talis 2018, il ressort que **85 % des enseignants du collège français sont d'accord avec le fait qu'ils puissent compter sur leurs collègues** (moyenne OCDE : 87 %), que **73 % d'entre eux sont d'accord pour dire qu'une culture de collaboration** prévaut dans leur établissement et qu'elle se caractérise par le soutien mutuel (moyenne OCDE : 81 %), et enfin, que **60 % d'entre eux considèrent qu'une culture de partage des responsabilités** prévaut dans leur établissement (moyenne OCDE : 76 %) (*Talis 2018*).

↳ Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Source : données Talis, 2018.

Par ailleurs, l'enquête Talis 2018 permet de relever que **les enseignants de collège les plus satisfaits par leur environnement de travail sont ceux qui bénéficient de plus de possibilités de collaboration et de travail avec leurs collègues** (Talis 2018).

2 – Les personnels d'éducation aiment leur travail, mais ils n'en sont pas satisfaits

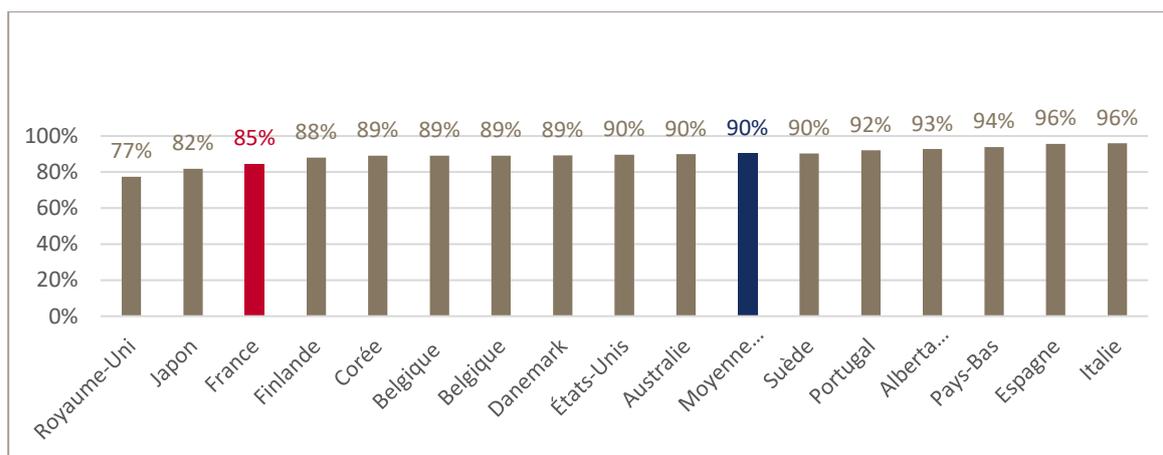
Dans l'ensemble, les personnels de l'éducation en France aiment leur travail. Les enquêtes nationales révèlent que les personnels du premier degré, comme du second degré, déclarent **effectuer des tâches qui leur plaisent** (respectivement 93 % et 90 %) et, dans une moindre mesure, **qui sont utiles aux autres** (respectivement 85 % et 74 %) (*Enquêtes de climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

Le Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale dévoile des données qui vont dans le même sens : sur une échelle de 0 à 10 (pour rappel, 10 correspond à « tout à fait » et 0 à « pas du tout »), **les personnels de l'éducation ont le sentiment que leur vie personnelle et professionnelle a du sens, de la valeur (7,3 sur 10). Ils aiment travailler dans leur établissement (7,1 sur 10).**

Toutefois, ils sont **majoritairement insatisfaits de leurs conditions de travail**, qu'ils évaluent à 4,9 sur 10. Ils **évaluent à un niveau très bas le sentiment de valorisation de leur métier** dans la société : 2,5 sur 10. **Les perspectives de carrière** – à savoir l'avancement, la promotion, – (3,1 sur 10) et **le niveau de rémunération** (3,4 sur 10) constituent également des facteurs d'insatisfaction forts (*Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail 2022, Depp*).

De même, dans les enquêtes internationales, la satisfaction globale des enseignants français à l'égard de leur travail est relativement élevée : en France, **85 % d'enseignants du collège déclarent être d'accord pour dire que dans l'ensemble leur travail leur donne satisfaction** (moyenne OCDE : 90 %) (Talis 2018).

↳ Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que, dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction



Source : données Talis 2018.

Elle est plus grande encore chez les chefs d'établissement : **92 % d'entre eux sont d'accord pour dire que leur travail leur donne satisfaction** (moyenne OCDE : 95 %) (Talis 2018).

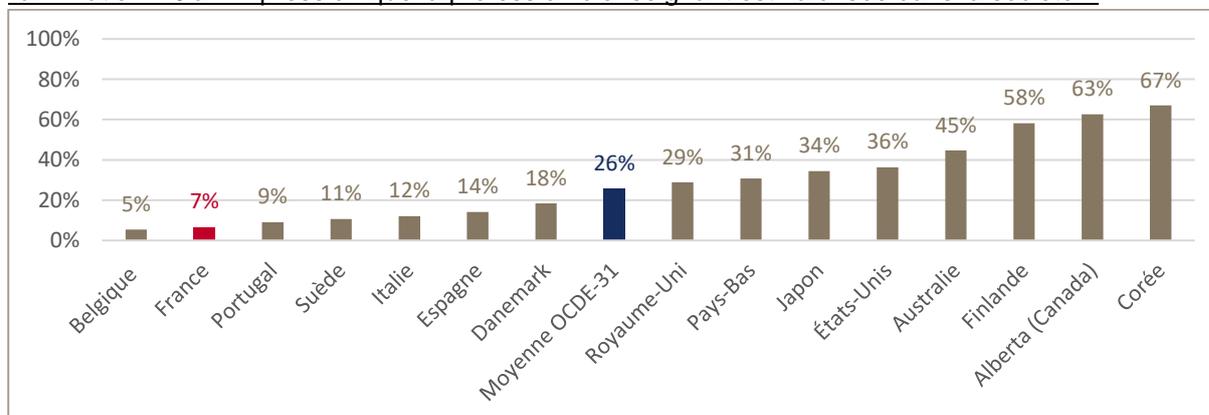
Toutefois, ces enquêtes pointent également la valorisation du métier dans la société, la charge de travail ou encore la rémunération comme sources d'insatisfaction.

- Les enseignants français ont le sentiment que leur métier est faiblement valorisé dans la société

Les enquêtes internationales font écho au baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale concernant le sentiment de valorisation de leur métier dans la société : **la France se trouve parmi les 5 pays de l'OCDE ayant le taux le plus bas concernant la valorisation de la profession enseignante.** Seuls 4 % des professeurs des écoles et 7 % des enseignants au collège en France estiment que leur profession est valorisée dans la société (moyenne OCDE : 26 % pour le collège ; moyenne non disponible pour l'école) (Talis 2018).

Même constat du côté des chefs d'établissement de collège français, qui sont **16 % seulement à estimer que la profession d'enseignant est valorisée dans la société** (moyenne OCDE : 37 %) (Talis 2018).

↳ Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »



Source : données Talis 2018.

- L'insatisfaction au sujet de leur rémunération est très forte pour les personnels d'éducation français

19 % des professeurs des écoles déclarent être satisfaits de leur salaire (*Talis 2018*) tandis que seuls 9 % d'entre eux estiment être rémunérés à leur juste valeur (Baromètre du bien-être au travail et enquête climat scolaire et victimation 2022).

Au collège, 29 % des enseignants déclarent être satisfaits de leur salaire (moyenne OCDE : 39 %) (*Talis 2018*).

Du côté des chefs d'établissement, les résultats sont bien plus élevés puisqu'ils sont **45 % à déclarer être satisfaits de leur salaire** (moyenne OCDE : 47 %) (*Talis 2018*).

L'enquête internationale I-BEST 2023³² (Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation) pointe également **le faible niveau de satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur salaire en France comparativement aux autres pays participants** (*note Vercambre-Jacquot, Cnesco, 2024*).

- Les personnels de l'éducation estiment avoir une charge de travail excessive

Si les personnels du premier et du second degrés **déclarent majoritairement pouvoir organiser leur travail de la façon souhaitée** (respectivement 71 % et 81 %), ils considèrent en revanche **ne pas avoir de temps suffisant et une quantité excessive de travail** : 37 % des personnels du premier degré et 42 % des personnels du second degré estiment manquer de temps. Par ailleurs, 61 % des personnels du second degré déclarent avoir **une quantité de travail excessive** (question non posée dans le premier degré) (*Enquêtes de climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

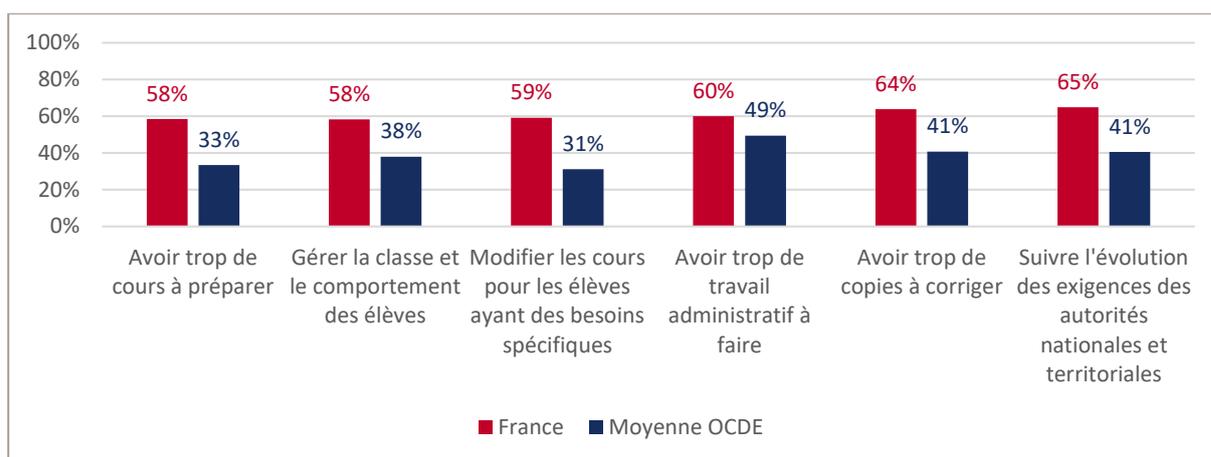
Lorsqu'ils ont répondu au Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale, les personnels ont été invités à sélectionner trois domaines à améliorer en priorité parmi une liste de quatorze items. **Les personnels de l'Éducation nationale ont désigné en deuxième priorité la charge de travail (43 %)** (après le pouvoir d'achat à 57 %) (*Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail 2022, Depp*).

De leur côté, les enquêtes internationales se sont intéressées aux sources de stress les plus citées par les personnels d'éducation en France. Ici encore, la charge de travail, en particulier le travail non lié aux enseignements, est pointée du doigt, plus fortement qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

- Les trois sources de stress les plus citées par les enseignants de collège sont : 1/ « **Suivre l'évolution des exigences des autorités nationales ou territoriales** » ; 2/ « **Avoir trop de copies à corriger** » ; 3/ « **Avoir trop de travail administratif à faire** » (*Talis 2018*).

³² Enquête auprès d'enseignants volontaires du primaire et du secondaire, organisée par le Réseau Éducation et Solidarité (RES) et la Fondation d'Entreprise MGEN pour la Santé Publique, impliquant l'Internationale de l'Éducation (IE) et la Chaire UNESCO « Éducatifs et Santé » avec l'appui de MGEN, conduite entre février et juin 2023 auprès de 26 000 personnels, dont 90 % d'enseignants. 11 territoires ont répondu : France, Espagne, Royaume-Uni, Suisse, Belgique, Argentine, Québec, Canada, Maroc, Cameroun et Japon.

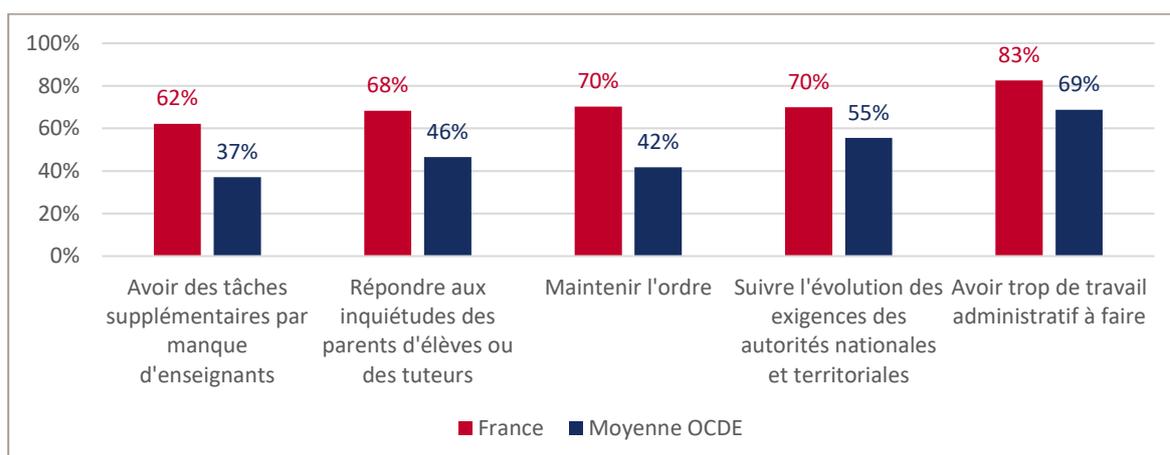
↳ Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les sources suivantes



Source : données Talis 2018.

→ Les trois sources de stress les plus citées par les principaux de collège sont, et dans une proportion très importante : 1/ « **Avoir trop de travail administratif à faire** » ; 2/ « **Maintenir l'ordre** » ; 3/ « **Suivre l'évolution des exigences des autorités nationales ou territoriales** ».

↳ Pourcentages de chefs d'établissement du secondaire inférieur stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les facteurs suivants



Source : données Talis 2018.

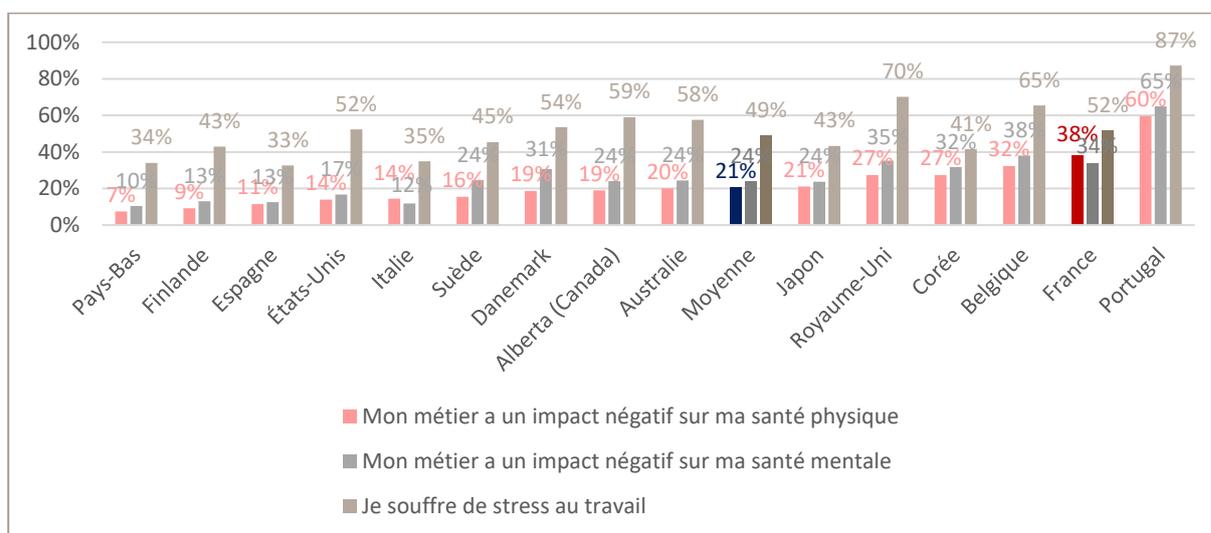
• Épuisement professionnel et stress au travail : les maux des personnels d'éducation français

De ces différentes sources d'insatisfaction et du climat scolaire qui se dégrade, résultent un sentiment d'épuisement et des niveaux de stress élevés chez les personnels d'éducation. En effet, 61 % des personnels du premier degré ont le sentiment d'être épuisés (question non posée dans le second degré) (*Enquête de climat scolaire et victimation 2022, Depp*). À la question « Dans quelle mesure le sentiment d'épuisement s'applique-t-il à votre expérience professionnelle actuelle ? » dans le Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale, **l'ensemble des personnels l'évalue en moyenne à 6,8 sur 10** (*Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail 2022, Depp*).

I-BEST 2023 met en évidence **un niveau de stress élevé des personnels d'éducation français**. Avec un taux de 73 % de personnels estimant leur travail « assez » ou « très » stressant depuis le début de l'année scolaire, la France fait partie des pays ayant participé à l'enquête pour lesquels ce taux est le plus élevé, avec le Royaume-Uni (76 %) et la Belgique (72 %) (*note Vercambre-Jacquot, Cnesco, 2024*).

Enfin, l'enquête internationale Talis souligne que ce stress au travail a un impact sur la santé physique et la santé mentale :

↳ Pourcentages d'enseignants du secondaire inférieur qui déclarent, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, se reconnaître dans les phrases suivantes



Source : données Talis 2018.

Par ailleurs, l'enquête Talis 2018 indique que **les enseignants du collège qui ont déclaré souffrir de stress professionnel « dans une grande mesure » sont plus susceptibles que les autres de déclarer également qu'ils ont l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années**. Cela vaut en France, mais aussi dans tous les pays de l'OCDE. En France, en 2018, 18 % des enseignants du collège avaient l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années (moyenne OCDE : 25 %) (*Talis 2018*).

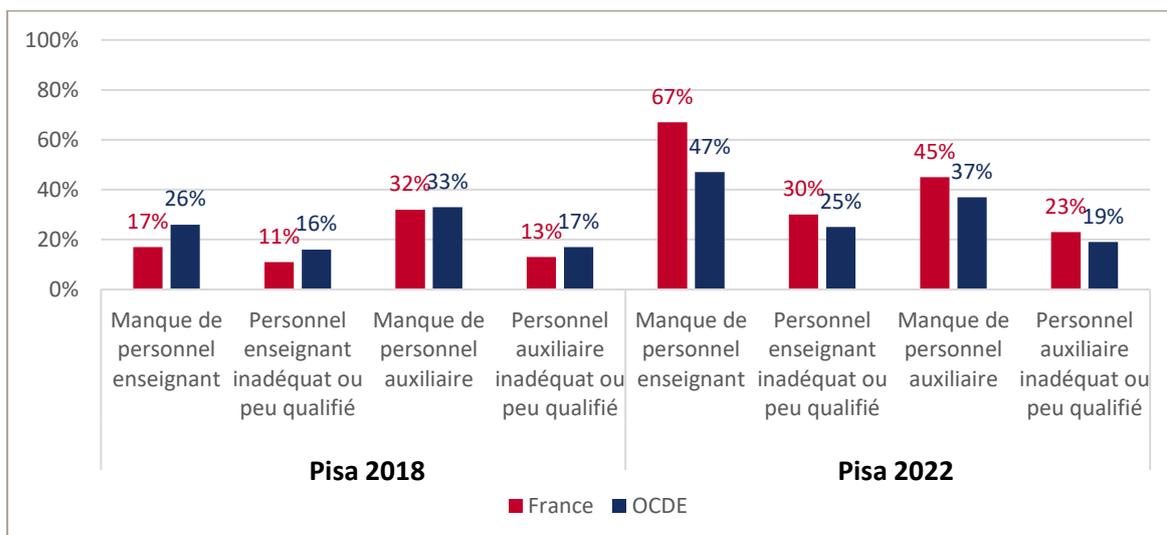
Enfin, certaines enquêtes menées auprès des chefs d'établissement ont montré que ces situations de stress peuvent conduire ces derniers à développer des problèmes de santé, liés à des symptômes physiques comme psychologiques variés (anxiété, problèmes de sommeil, isolement) au cours de leur carrière (*note Gravelle, Cnesco, 2024*).

- L'attractivité du métier enseignant et le maintien des enseignants dans la profession, un enjeu en France

Au regard de ces résultats, il semble urgent de se demander d'une part, comment retenir les personnels d'éducation en poste ou éviter leur découragement. **Peu de personnels d'éducation français aujourd'hui se déclarent capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite** : 46 % des personnels du second degré et seuls 30 % des personnels du premier degré le déclarent (*Enquêtes de climat scolaire et victimation 2019 et 2022, Depp*).

Ces résultats questionnent aussi l'attractivité des métiers de l'éducation, alors même qu'un nombre de plus en plus grand de chefs d'établissement font état d'un manque de personnels :

↳ Proportions d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a indiqué que l'enseignement était impacté, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, par les facteurs suivants

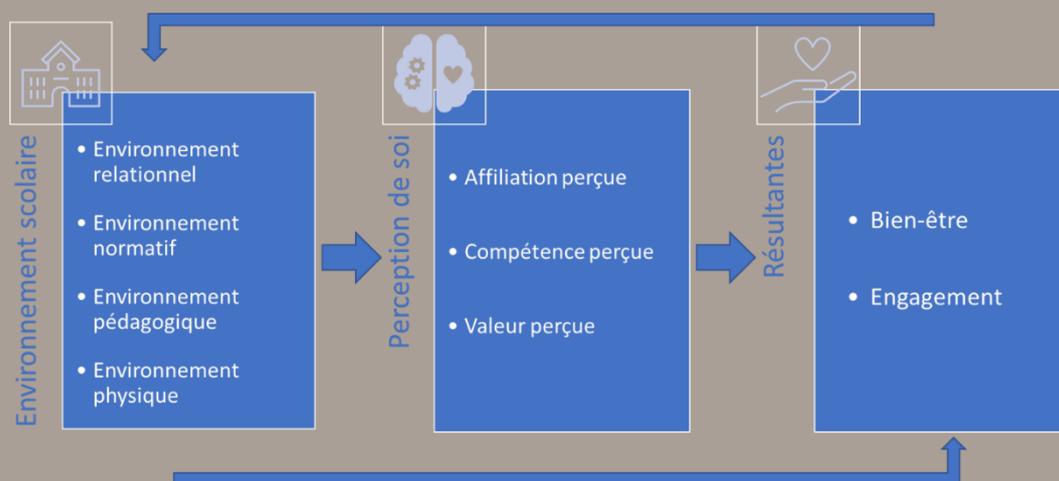


Source : données Pisa 2022.

L'engagement et le bien-être des personnels d'éducation sont donc impactés, ce qui influence en retour le climat scolaire.

Benoit Galand, dans sa note, présente comment « les caractéristiques de l'environnement scolaire influenceraient les perceptions de soi, qui, à leur tour, influenceraient le bien-être et l'engagement individuel (cf. figure 1). Cette même logique peut s'appliquer aux différents acteurs de l'école, qu'ils soient élèves, membres de l'équipe éducative ou parents (De Clercq *et al.*, 2020) » (note Galand, Cnesco, 2024).

↳ Figure 1 - Modèle multidimensionnel du climat et du bien-être (De Clercq *et al.*, 2020)



Source : note Galand, Cnesco, 2024.

ÉLÉMENTS FAVORABLES AU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : CE QUE DIT LA RECHERCHE

Les écoles et les établissements scolaires constituent un cadre dans lequel il est possible de promouvoir le bien-être des élèves et d'enseigner et d'acquérir des compétences essentielles pour l'école, le travail et la vie (OCDE, 2021 ; OMS, 2021). Ainsi les systèmes éducatifs ont progressivement intégré l'épanouissement personnel des élèves dans leur parcours scolaire, soulignant son importance pour leur développement actuel et futur en tant que citoyens accomplis, au-delà de leur seule réussite académique. Comment la recherche définit-elle le bien-être à l'école ? Le bien-être à l'école a-t-il une influence sur la réussite scolaire ? Quels sont les instruments et les possibilités d'action d'une école ou d'un établissement scolaire en faveur du bien-être (organisation des espaces et des temps scolaires, mais aussi questions de santé et du vivre-ensemble) ? Ces actions influencent-elles le bien-être des acteurs de la communauté éducative ?

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : DE QUOI PARLE-T-ON ET POURQUOI S'Y INTÉRESSER ?

Le bien-être à l'école est un concept particulièrement complexe à définir et un domaine tout autant complexe à étudier. Toutefois, l'idée que **l'école ne doit pas uniquement viser la performance, mais également la réalisation de soi**, est de plus en plus largement acceptée, tant par les chercheurs, les enseignants et chefs d'établissement que par les parents et les élèves.

a) Le bien-être à l'école, de quoi parle-t-on ?

Le bien-être à l'école est un **concept multidimensionnel** englobant à la fois des aspects objectifs et des aspects subjectifs. Depuis la définition du bien-être par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) comme composante de la santé, des termes voisins sont utilisés pour rendre compte du bien-être mental et social : **bien-être psychologique**, **bien-être subjectif**, **bien-être psychosocial**, selon les aspects que privilégient les auteurs dans leurs analyses.

Les définitions du bien-être

- L'OMS définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».
- **Le concept de bien-être psychologique**, tel qu'abordé par Cilar *et al.* (2020), renvoie à l'état mental et émotionnel d'une personne. Il englobe des aspects tels que la satisfaction de vie, le bonheur, la résilience, la gestion du stress, la réalisation personnelle, ainsi que la santé mentale positive. Il représente un état de bien-être mental qui va au-delà de l'absence de troubles mentaux. Dans une optique similaire, la notion de bien-être émotionnel est présente dans la littérature, utilisée par exemple par O'Connor *et al.* (2018).
- **Le bien-être subjectif ou bien-être perçu** se rapporte aux évaluations personnelles et subjectives de sa propre vie et de son bien-être (Diener, 2000). Il englobe des éléments tels que la satisfaction de vie, le contentement, le bonheur, ainsi que la perception individuelle du bien-être. Il s'agit d'une mesure de la qualité de vie basée sur les sentiments et les émotions de l'individu.
- **Le bien-être psychosocial**, tel que discuté par différents auteurs comme Bennouna *et al.* (2019) et Cilar *et al.* (2020), est une notion plus large qui englobe à la fois les aspects mentaux et sociaux du

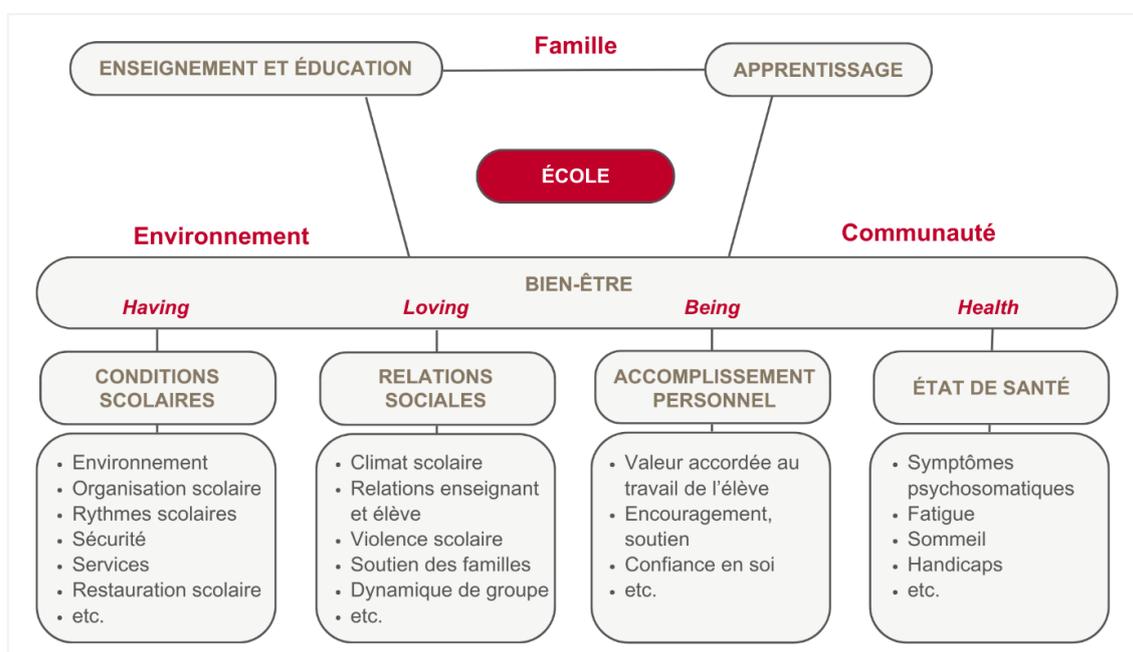
bien-être. Il concerne la santé mentale, les relations sociales, l'intégration communautaire, ainsi que la qualité de vie dans un contexte global. Le bien-être psychosocial prend en considération la manière dont les aspects mentaux et sociaux de la vie interagissent pour influencer le bien-être global d'une personne.

Ont également été distingués, en lien avec des approches philosophiques du bonheur, le **bien-être hédonique** (fondé essentiellement sur le plaisir) et le **bien-être eudémonique** (l'épanouissement de tout son potentiel, avoir trouvé un sens à sa vie), les deux n'étant que peu corrélés, sans être pour autant contradictoires. Les travaux récents privilégient la notion de bien-être optimal ou authentique qui correspond à l'épanouissement de soi : un état dans lequel la personne ressent à la fois un bien-être hédonique et eudémonique.

Le bien-être à l'école et l'épanouissement des personnes constituent une problématique partagée dans de nombreux pays, avant d'être abordée en France³³, où les termes de « bien-être » et de « qualité de vie » étaient absents des textes institutionnels jusqu'en 2012 (Cnesco, 2016).

En éducation, c'est d'abord le **bien-être des élèves** qui a été investigué, avec différents modèles d'analyse, comme celui de Konu et Rimpela³⁴ (2002), pour qui le bien-être scolaire est un état dans lequel l'individu peut satisfaire ses besoins fondamentaux concernant les conditions matérielles de vie scolaire, les relations interpersonnelles et sociales et son accomplissement personnel. Dans la continuité de ces travaux, Eccles et Roeser (2011) affirment que, bien que les enfants se développent sous l'influence de leurs relations immédiates avec d'autres êtres humains, en particulier leurs parents, la fratrie, la famille élargie, les amis, les professeurs, ces relations humaines proches sont néanmoins façonnées par des forces sociales, culturelles, économiques et politiques (Cnesco, 2016).

↳ **Figure 2 - Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002)**

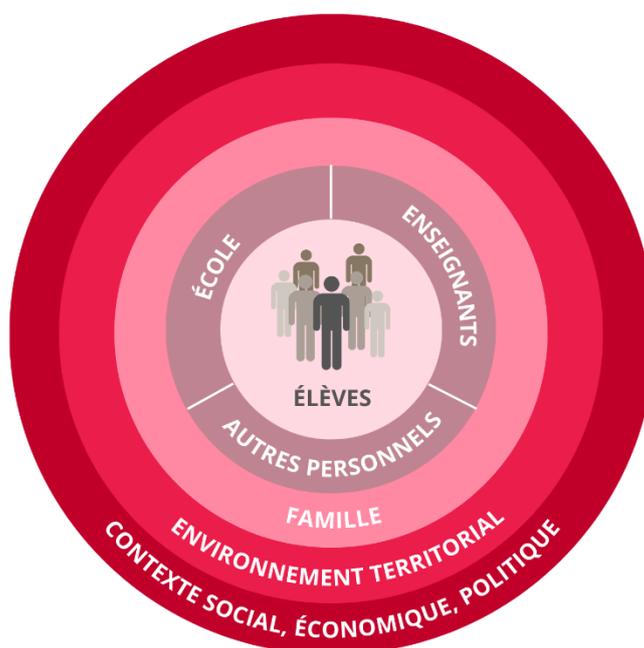


³³ <https://www.cnesco.fr/qualite-vie-ecole/>

³⁴ Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 1, 79-87

Les différents modèles issus de la recherche dessinent désormais une approche globale du bien-être à l'école, qui ne se réduit pas au contexte scolaire.

↳ **Figure 3 - Déterminants du bien-être à l'école**



Source : Cnesco, 2024.

Le bien-être à l'école est donc un concept complexe à étudier, qui peut être évalué au moyen **d'indicateurs multidimensionnels** pour rendre compte de ses différentes composantes (par opposition à des indicateurs plus globaux, tels que « En général, je me sens bien », « Je suis heureux à l'école », etc.).

En 2014, le gouvernement de la Communauté française de **Belgique** a lancé un vaste programme de réformes dont un des objectifs était l'amélioration de la **mesure du bien-être à l'école**. Or, pour cet objectif, il n'existait pas d'indicateurs. Une étude a permis de constituer des **indicateurs multidimensionnels** du bien-être à l'école auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents.

→ **Exemple d'indicateurs de bien-être « élèves » retenus** : la fréquence des émotions positives à l'école, la fréquence des émotions négatives à l'école, la satisfaction scolaire et les symptômes somatiques (fatigue, douleur, etc.).

→ **Exemple d'indicateurs de bien-être « équipes éducatives » retenus** : l'épanouissement professionnel, l'épuisement émotionnel, la satisfaction professionnelle, et la dépersonnalisation (impression de ne pas se préoccuper de ce que vivent les gens autour de nous).

Ce travail sur les indicateurs a aussi démontré que **la simple transposition de ces indicateurs systémiques au niveau local semble peu pertinente** : l'utilisation de ces indicateurs n'est pas toujours judicieuse et les bénéfices de cette utilisation restent à démontrer (ce n'est pas parce qu'on produit des indicateurs ou des données, que se produisent des améliorations). Des **indicateurs choisis et adaptés localement** – éventuellement inspirés des indicateurs systémiques – peuvent servir de points d'entrée et de suivi d'une démarche plus globale d'amélioration concertée. Cette démarche nécessite également **un accompagnement des équipes** (note Galand, Cnesco, 2024).

b) Pourquoi s'intéresser au bien-être à l'école ?

Au cours des dernières décennies, le bien-être à l'école est devenu une préoccupation centrale des décideurs politiques, des professionnels de l'éducation et des chercheurs en France, comme à l'international. D'une part, parce que le bien-être serait prédictif de la réussite scolaire, et d'autre part parce que l'idée que **l'école ne doit pas uniquement viser la performance, mais également la réalisation de soi** est de plus en plus largement partagée, par les chercheurs, les enseignants et chefs d'établissement, par les parents, et par les élèves.

L'école peut en effet être un lieu important de **prévention précoce et de traitement de problèmes en lien avec le bien-être chez les enfants et les adolescents**, en raison de son impact à long terme. Dans la mise en œuvre de dispositifs en faveur du bien-être, il est nécessaire **d'identifier, d'adopter et de développer des politiques et des pratiques éducatives efficaces fondées sur la recherche**. Les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants, qui sont les interlocuteurs privilégiés des enfants à l'école, jouent un **rôle majeur dans les possibilités d'action d'une école ou d'un établissement scolaire** en faveur du bien-être des élèves.

- **Le bien-être et la réussite scolaire sont souvent corrélés**

Les recherches sur le bien-être à l'école ont démontré l'existence de **liens entre le bien-être à l'école et les performances scolaires**. Le bien-être d'un élève peut stimuler ou entraver ses processus d'apprentissage et influencer la réussite scolaire (*note Pyhältö, Cnesco, 2024*). Cependant, les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit ces deux variables : est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats scolaires des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être des élèves ? À l'inverse, d'autres études montrent une absence de lien entre le bien-être à l'école et les performances scolaires.

- **L'école est un lieu d'épanouissement personnel**

Les systèmes scolaires ont progressivement pris en compte des objectifs plus larges que les résultats scolaires, en intégrant **l'épanouissement personnel afin d'aider l'élève à se réaliser scolairement et plus tard dans sa vie, et à devenir un citoyen accompli**. Les expériences vécues par les élèves à l'école sont susceptibles de jouer un rôle sur le développement personnel des élèves, sur leur qualité de vie globale et leurs trajectoires de vie.

- **L'école est un lieu de vie essentiel pour la prévention en matière de santé**

L'école est un **lieu de vie essentiel pour la prévention en matière de santé**, y compris de santé mentale. Elle joue un rôle déterminant dans l'adoption par les jeunes de comportements favorables à la santé. L'école est aussi une instance de protection pour les enfants et notamment les plus vulnérables.

L'organisation des espaces et du temps scolaire, les questions de santé et du vivre-ensemble, sans oublier la gestion de la relation éducative en classe ou encore la gouvernance des établissements scolaires, toutes ces dimensions participent à **l'amélioration du climat scolaire, qui à son tour, influence le bien-être de la communauté éducative**.

L'ORGANISATION SPATIALE ET TEMPORELLE POUR AMÉLIORER LE BIEN-ÊTRE SCOLAIRE

L'organisation des espaces scolaires et du temps scolaire peut avoir des effets sur les conduites des acteurs de l'éducation, sur leurs émotions et sur leur bien-être.

a) L'aménagement des espaces scolaires affecte le bien-être, le climat scolaire, les interactions des élèves et des enseignants et les apprentissages

L'architecture, l'organisation des espaces scolaires sont souvent fondées sur des considérations économiques, sécuritaires, énergétiques ou encore écologiques, qui tendent à minorer les enjeux éducatifs et pédagogiques, c'est le cas en France. Pourtant, ces lieux, dans lesquels les élèves et les personnels évoluent, de la salle de classe, aux espaces interstitiels, jusqu'aux espaces extérieurs, **ne sont pas de « simples décors », ils influencent leurs comportements.**

1 – L'environnement physique des salles de classe joue un rôle sur les interactions et les apprentissages

La qualité de l'environnement intérieur (qualité des espaces et du mobilier, qualité de l'air, lumière, acoustique, confort thermique) **a une importance pour la concentration, la motivation et les interactions sociales des élèves et des enseignants.** Un environnement en mauvais état, qui manque de propreté, peut conduire à un épuisement professionnel des enseignants et à un manque d'attention des élèves (*note Cleveland, Cnesco, 2024*).

Les interactions entre pairs et avec les enseignants peuvent aussi être favorisées par la configuration spatiale et l'aménagement des classes (en autobus, en îlots, en U, flexible, etc.). L'aménagement des classes peut concourir à des approches d'enseignement innovantes et participe à l'amélioration des apprentissages (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024 ; Jacquin, Cnesco, 2024*).

2 – Les espaces interstitiels et les espaces extérieurs sont des lieux de bien-être, mais aussi des vecteurs d'insécurité et de violence

Les espaces interstitiels sont des espaces de passage, de transition d'un lieu à un autre (couloirs, halls, escaliers, sanitaires), dans lesquels les élèves échappent à la surveillance continue des adultes. Il en va de même pour les espaces extérieurs (cours de récréation, abords des établissements scolaires).

Ces lieux, conçus pour la détente et la socialisation, peuvent être, paradoxalement, anxiogènes pour les élèves. Ils sont souvent **vecteurs d'un sentiment d'insécurité, de phénomènes de violence** (par exemple les jeux dangereux) et exposent les élèves aux risques de harcèlement et cyberharcèlement.

Ces espaces communs, lorsqu'ils sont bien conçus, facilement accessibles, permettent une augmentation des interactions sociales positives entre les élèves et les enseignants. **Leur agencement, la prise en compte des conditions de sécurité et d'accès (d'hygiène et d'intimité pour les sanitaires), peut aider à réduire le stress et l'anxiété des élèves** (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

3 – Dans les établissements scolaires et les écoles, il est essentiel de penser des espaces pour mieux apprendre, mais aussi mieux vivre

Les établissements scolaires et les écoles doivent dépasser leur simple rôle de mise à disposition de salles de classe standards et d'espaces spécialisés pour certaines disciplines. Ils ont certes vocation à mieux soutenir l'enseignement et l'apprentissage, mais ils peuvent aussi **offrir aux élèves un environnement scolaire où ils se sentent valorisés et inclus**. Un environnement où ils ont **des opportunités de participer activement à la vie de leur établissement et qui répond à leurs besoins**.

Les établissements scolaires et les écoles peuvent également **soutenir des programmes et des services étendus de santé et de bien-être** – autant pour les élèves, les enseignants, que pour les autres membres des communautés locales (*note Cleveland, Cnesco, 2024 ; Jacquin, Cnesco, 2024*).

4 – Des établissements scolaires inclusifs et ouverts favorisent le bien-être de toute la communauté éducative

Les établissements scolaires peuvent **inclure des espaces destinés aux sports et aux loisirs, aux spectacles, aux grands rassemblements communautaires**. L'accès à ces espaces peut être **étendu aux familles/responsables légaux et aux autres membres des communautés locales** (*note Cleveland, Cnesco, 2024*).

En **Australie**, plusieurs états ont développé des écoles comme des hubs communautaires (*community hubs* / plateformes de prestation de services multiples, en particulier dans les zones à faible niveau socio-économique).

Le *Korayn Birralee Family Centre*, ouvert en 2020 à Corio, dans l'État de Victoria, en est un exemple. Le centre familial comprend une entrée et une réception communes avec le collège local, et offre des services de garde de longue durée, des jardins d'enfants, des services de santé maternelle et infantile, des groupes de jeu, des programmes d'éducation parentale, cinq salles de consultation pour les services paramédicaux, une salle pour un programme de soutien familial spécialisé, une ludothèque, une salle polyvalente, un salon pour les parents et une vaste aire de jeu extérieure inspirée de la nature (*note Cleveland, Cnesco, 2024*).

La flexibilité, la modularité, l'ouverture des espaces scolaires peuvent favoriser le bien-être à l'école dans la mesure où elles **favorisent les interactions entre les membres de la communauté scolaire**, mais aussi **des approches d'enseignement et d'apprentissage qui stimulent l'autonomie et l'engagement**. L'aménagement des temps scolaires peut également concourir à la socialisation et à l'autonomie des élèves.

b) L'aménagement des temps scolaires en faveur du « droit de jouer » et de la « joie d'apprendre »

L'organisation du temps scolaire fait l'objet de nombreuses réflexions en France, comme à l'international, qu'il s'agisse du nombre d'heures de cours hebdomadaire ou annuel et de leur répartition, du climat scolaire pendant les cours, de la durée des récréations ou des pauses méridiennes, ou encore de la durée des vacances scolaires.

Dans un contexte où sont fixés au plan national des programmes d'enseignement et des repères temporels pour leur mise en œuvre, des partis pris relatifs à l'organisation du temps peuvent être

adoptés dans une école ou un établissement en faveur du bien-être des élèves qui y sont scolarisés.

Par exemple, **l'agencement des heures de cours a un impact sur le bien-être des élèves**. En effet, « le temps discontinu impose les autres modalités d'organisation et les rigidifie : espace, disposition du mobilier, types d'interactions possibles³⁵ » (Clerc, 2022).

1 – Les pauses ont une importance non négligeable pour le bien-être

Dans l'aménagement des temps scolaires, les pauses (ou récréations) s'avèrent importantes pour le bien-être des élèves, notamment **pour développer leur socialisation, leurs besoins de relations, de jeu et d'autonomie**.

Toutefois, il existe **peu d'informations sur les temps de pause** (durée, activités qui s'y déroulent, ressources disponibles, manière dont les pauses sont liées au développement social et scolaire des enfants, etc.). Cette absence d'informations est révélatrice de la faible importance de ces moments dans les politiques et les recherches en éducation (note Baines, Cnesco, 2024).

Pour les politiques et le personnel d'éducation, ces pauses ne sont pas des moments clés de la journée scolaire. En France, en Suède ou encore en Finlande, elles sont **de plus en plus cadrées, structurées par les adultes, pour des questions de sécurité des élèves**, qui les vivent alors comme d'autres obligations, plus que comme des temps de détente. En Angleterre, en Australie ou encore aux États-Unis, **le temps consacré à ces pauses a d'ailleurs été raccourci afin d'éviter les comportements problématiques** de quelques élèves et **afin de consacrer plus de place aux enseignements** (note Baines, Cnesco, 2024).

Pour autant, les recherches soulignent que les pauses sont très appréciées et valorisées par les élèves et représentent **des opportunités importantes à l'école pour favoriser leur bien-être, ainsi que la santé mentale et physique**. Elles permettent aux enfants de **développer des relations et des amitiés avec leurs pairs** et **offrent des opportunités significatives pour le développement de compétences sociales** importantes pour leur bien-être actuel et futur (note Baines, Cnesco, 2024).

Les temps de pause permettent également aux enfants de faire de l'exercice physique et des activités de leur choix. Des recherches ont par ailleurs identifié un **lien entre les activités physiques et l'amélioration de la cognition et de l'attention des élèves en classe**. En effet, les enfants sont plus engagés dans l'apprentissage, ils se comportent mieux après une pause, qu'avant celle-ci (note Baines, Cnesco, 2024 ; Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024).

En **Angleterre**, au vu de l'érosion des temps de pause, des efforts considérables ont été déployés pour introduire ou augmenter l'offre de jeux non structurés dans les écoles (en anglais *Loose parts play*), qui sont associés à une plus grande activité physique. Outre la formation du personnel d'encadrement et l'élaboration d'une politique scolaire sur les pauses et le jeu, les écoles ont introduit des matériaux et de ressources mobiles, flexibles et bon marché (par exemple des pneus, des tonneaux, des vêtements, des filets). Ces ressources incitent les enfants à explorer une série de types de jeux différents, incluant la construction, l'imagination et la prise de risques, ainsi que d'autres formes de jeux non structurés (note Baines, Cnesco, 2024).

En **Belgique**, plusieurs écoles ont intégré le concept des « récréés Jeu t'aime », qui ont vocation à faire davantage de place aux jeux créatifs, à l'imagination, à l'entraide, ainsi qu'au mélange entre

³⁵ Clerc, F. (2022). *Le temps de l'École, un organisateur puissant du système éducatif*. Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR). URL : <https://curriculum.hypotheses.org/1382> ; article cité par Dugas (2023).

grands/petits et filles/garçons, pendant les récréations. De la même façon que dans les *Loose parts play*, un contenant (bac, abri de jardin, container, etc.) rempli d'objets obsolètes (pneus, tissus, chaises, filets, pinces à linge, etc.) est installé en libre accès dans la cour de récréation.

→ **Focus sur la pause méridienne, qui constitue un enjeu d'éducation à la santé, de justice scolaire et d'égalité socio-spatiale**

1/ Le déjeuner a un impact sur le bien-être des élèves, mais aussi sur leurs apprentissages scolaires. D'une part, c'est un temps qui permet de faire de la prévention sur des questions de santé (comme la lutte contre l'obésité), de contribuer à l'éducation au goût et au vivre ensemble. D'autre part, il a été démontré que des repas scolaires équilibrés améliorent la concentration en classe et permettent aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats et d'être moins souvent malades. Les effets sont plus marqués chez les élèves défavorisés (impact sur les résultats scolaires et recul de l'absentéisme lié à des maladies) (*Cnesco, 2017*).

2/ Tout comme les temps de récréation, **le temps libre lors des pauses méridiennes est devenu un moment cadré**, car propice aux conflits, dans lequel il n'est guère laissé la liberté de choisir des activités (ludiques). La recherche insiste sur **l'équilibre à trouver entre l'incitation aux activités physiques** (en particulier pour les adolescents) **et la non-structuration du temps libre** (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

2 – En classe, l'amélioration du climat d'apprentissage favorise le bien-être

Les systèmes éducatifs de nombreux pays sont étroitement axés sur les évaluations et la compétitivité. Cette orientation met non seulement en second plan le temps pour soi, pour la famille, ainsi que pour les activités sportives, de loisirs et culturelles des élèves, mais la recherche de bonnes performances qu'elle sous-tend **génère aussi plus de stress, d'anxiété et d'appréhension pour les élèves** (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

Lorsqu'une évaluation qui favorise le classement et la compétitivité est utilisée, les élèves ont tendance à chercher à être les meilleurs ou à éviter d'avoir une mauvaise note (but de performance), plutôt qu'à apprendre, à progresser dans leur apprentissage (but de maîtrise). Par ailleurs, **des élèves qui s'attendent régulièrement à échouer risquent d'attribuer leurs échecs répétés à un manque d'intelligence : c'est ce qu'on appelle la résignation apprise** (*note Fenouillet, Cnesco, 2023*). Ces élèves développent un sentiment d'impuissance, voire des attitudes peu favorables envers l'école, pouvant induire un décrochage scolaire et des effets délétères sur le bien-être psychologique (*note Pansu, Cnesco, 2023*).

Une évaluation au service de l'apprentissage des élèves permet plus de flexibilité et des enseignements diversifiés, ce qui concourt au bien-être des élèves, mais aussi des enseignants.

Certains chercheurs insistent sur **l'amélioration du « climat d'apprentissage » afin de contribuer à la réussite scolaire des élèves, à la réduction l'absentéisme ou à l'augmentation de la cohésion de classe**. Il est le résultat d'une bonne organisation pédagogique et de l'instauration de relations interpersonnelles positives entre les enseignants et leurs élèves. L'amélioration du climat d'apprentissage contribue à un dialogue pédagogique plus serein et à l'augmentation de la qualité des enseignements.

En **Corée du Sud**, le gouvernement, a mis en place un Plan Éléves qui vise à augmenter le temps de loisirs des enfants et de leurs parents et reconnaît l'importance de créer des environnements où la valeur personnelle des élèves n'est pas uniquement déterminée par leurs résultats scolaires. Il prévoit de modifier le programme scolaire afin d'instaurer un « système de semestre libre » : les élèves des collèges passent un ou deux semestres sans examen afin de profiter d'expériences d'apprentissage

plus diversifiées (réalisation de projets personnels, participation à des programmes de découverte) (note Lee, Cnesco, 2024).

À **Singapour**, le gouvernement a lancé l'initiative « *Teach Less, Learn More* » (TLLM : Enseigner moins, pour apprendre plus) qui vise à rendre l'éducation plus diversifiée et flexible afin de favoriser la créativité, l'esprit critique et la passion pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour ce faire, des moyens sont alloués comme le recrutement de personnels de soutien et la décharge de certaines tâches pour les enseignants. Cela permet d'avoir du temps pour réfléchir et améliorer leurs pratiques, pour adapter et personnaliser les leçons et pour mieux impliquer les élèves et les préparer pour le monde réel. Sur ce dernier point, des programmes spécifiques sont mis en œuvre, comme « *Applied Learning Programme* » dans lequel on peut utiliser ses connaissances, savoirs et compétences dans des situations réelles (Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024).

Des modalités particulières, comme **l'enseignement en plein air**, offrent des temps d'apprentissage plus flexibles et adaptables aux besoins des élèves.

3 – Un cadre d'apprentissage hors des murs de l'école favorise le bien-être et la santé des élèves et des enseignants

L'enseignement en plein air est une approche pédagogique remise récemment à l'honneur en France, notamment à la suite de la pandémie de la Covid-19 pour répondre au besoin de réduire les effectifs en classe (Mercier & Lefer Sauvage, 2022). Il consiste à **proposer aux enfants un nouveau cadre d'apprentissage hors des murs de l'école**, que ce soit pour une journée ou quelques jours par semaine, en plus des séances traditionnelles qui ont lieu en classe.

Les activités réalisées utilisent des approches diversifiées : **l'apprentissage se base sur le vécu des enfants, des activités pratiques, sur la coopération, l'activité physique ou encore les jeux**. Si cet enseignement se fait essentiellement dans des espaces verts (des parcs et des forêts), il peut s'exercer ailleurs, dans des musées par exemple (Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024 ; Jacquin, Cnesco, 2024). Réalisé sur une ou plusieurs journées par semaine, il étend ainsi les limites de l'espace de l'établissement scolaire.

L'enseignement en plein air a des impacts positifs sur le bien-être et la santé des élèves et des enseignants (note Rasch-Christensen, Cnesco, 2024). Il peut :

- **Améliorer l'apprentissage et la motivation scolaire** : les bienfaits de l'enseignement en plein air incluent de meilleurs résultats scolaires, davantage de motivation, de concentration et d'engagement, une diminution du taux d'absentéisme, une meilleure confiance en soi, ainsi qu'un meilleur sentiment de compétence.
- **Améliorer l'activité physique et promouvoir un mode de vie plus actif et plus sain** : l'enseignement en plein air a des effets positifs sur la force, la flexibilité, la coordination et l'endurance des enfants, ainsi que sur leur santé générale, leur poids, leurs allergies et le nombre de jours pendant lesquels ils sont malades. La nature offre un espace pour l'utilisation du corps dans le jeu, ce qui renforce la robustesse des enfants et réduit leur stress.
- **Favoriser les interactions sociales positives parmi les enfants et la cohésion du groupe-classe** : cette approche engage les élèves dans diverses activités telles que l'expérimentation et la collaboration entre pairs. Les garçons et les filles ont tendance à jouer davantage ensemble et certaines études indiquent que les enfants « vulnérables » sont mieux inclus.

- **Développer une relation positive avec la nature** : l'enseignement en plein air offre aux élèves une occasion de découvrir et d'apprécier leur environnement naturel. Il permet de développer un sentiment d'appartenance des enfants à la nature et de modifier leurs opinions à son sujet.

Toutefois, le travail en plein air suppose des enseignants enclins à s'engager dans ces activités. Ces derniers peuvent rencontrer des **difficultés à concilier la réalité de leur travail** avec cette approche. Par ailleurs, une pratique pédagogique efficace se développe lorsqu'elle reçoit le soutien de la direction. Les établissements peuvent faciliter les activités pédagogiques en extérieur en établissant des routines structurées et en disposant de la logistique nécessaire. Ces routines peuvent être discutées avec les parents, qui par ailleurs **peuvent exercer une pression sur les enseignants** en ce qui concerne la performance des enfants et la propreté des vêtements après les sorties. Enfin, une telle démarche doit nécessairement prendre en compte les inégalités socio-spatiales (ouverture sur la nature et la culture). On peut par exemple s'interroger sur **l'accès à la nature pour des écoles urbaines** (note Rasch-Christensen, Cnesco, 2024 ; Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024 ; Jacquin, Cnesco, 2024).

L'idée d'apprendre en dehors de la classe se trouve à la base de plusieurs initiatives, comme par exemple, les « *udeskole* » en **Norvège** et au **Danemark** ou les « *forest schools* » en **Grande-Bretagne** au sein des écoles maternelles et élémentaires.

Au **Danemark**, plus spécifiquement, dans le cadre du projet *TEACHOUT*, 28 classes de collège pratiquant l'école en plein air ont été comparées à 20 classes homologues. Les classes homologues n'ont eu que des cours sporadiques à l'extérieur. La recherche démontre que les journées d'école qui comprennent de l'enseignement en plein air sont associées à des niveaux accrus d'activité physique. De plus, le mouvement peut rendre l'apprentissage plus amusant et plus motivant, ce qui peut avoir un impact direct sur le bien-être des élèves. L'éducation en plein air ne semble pas compromettre l'apprentissage. Au contraire, l'école de plein air a un léger impact positif sur les compétences en lecture, mais aucun effet n'est perceptible sur les compétences en mathématiques (note Rasch-Christensen, Cnesco, 2024).

L'organisation des espaces et du temps scolaire ont des effets sur le bien-être, mais c'est aussi le **foisonnement des interactions qui s'opèrent au sein des établissements scolaires et des écoles**, qui constitue l'un des principaux facteurs influençant le bien-être des élèves et des personnels d'éducation.

PROMOUVOIR ET DONNER DU SENS AU BIEN-ÊTRE DANS L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Pour **favoriser le bien-être de toute la communauté éducative, il faut avant tout que les personnels qui y travaillent s'y sentent bien**, en particulier les enseignants. La recherche a révélé que des enseignants qui se sentent bien dans leur travail ont tendance à être plus productifs, plus créatifs et à mieux soutenir les élèves dans leurs apprentissages (Jacquin, Cnesco, 2024).

a) Le bien-être des personnels de l'éducation est au cœur du bien-être à l'école

Une importante littérature scientifique s'est penchée sur la question du bien-être au travail des personnels d'éducation, notamment dans les pays anglo-saxons. Ces études ont contribué à la manière dont leur bien-être peut être compris, influencé et amélioré. Trois axes ont été identifiés : la **gouvernance scolaire, l'engagement de la direction de l'école ou de l'établissement scolaire** et la **promotion des compétences individuelles**, par la formation par exemple (*Jacquin, Cnesco, 2024*).

1 – Les chefs d'établissement ou les directeurs d'école ont un rôle majeur dans la création d'une atmosphère générale de bien-être

Les chefs d'établissement et les directeurs d'école constituent des leviers essentiels pour garantir la réussite et le bien-être des élèves, comme des personnels.

Ils peuvent concourir à l'instauration de **relations plus respectueuses, bienveillantes, inclusives et solidaires entre enseignants, mais aussi avec l'ensemble de la communauté éducative**. La recherche a montré que la culture d'une école ou d'un établissement qui est développée par les chefs d'établissement ou les directeurs d'école va exercer un effet direct sur les résultats des élèves et sur la motivation et l'engagement des enseignants (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*)

Par ailleurs, **l'autonomie dont les enseignants** peuvent bénéficier ainsi que **le degré et la qualité de l'accompagnement de leur direction** constituent des éléments importants dans l'amélioration du bien-être des enseignants. L'accompagnement dont ils peuvent bénéficier favorise leur estime d'eux-mêmes, leur auto-efficacité, et leur reconnaissance. Lorsque **leur direction est à l'écoute de leurs besoins et de leurs attentes, le bien-être des enseignants est favorisé**. Elle peut aussi exercer une influence sur l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

2 – Le développement professionnel des enseignants est un facteur important de leur bien-être

Les chefs d'établissement ou les directeurs d'école peuvent impliquer les enseignants dans l'analyse et les transformations de leurs pratiques pédagogiques et dans leur développement professionnel. **Le développement professionnel apparaît comme un facteur important de motivation des enseignants**. Il permet de favoriser de nouvelles expériences avec les pairs, un sentiment d'auto-efficacité, d'appartenance à un collectif, et à l'épanouissement personnel et professionnel (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

Les nouvelles expériences avec les pairs et le sentiment d'appartenance sont particulièrement importants pour les enseignants plus jeunes et débutants. Dès lors, l'apprentissage entre pairs, par des **dispositifs de mentorat**, par exemple, semblent particulièrement pertinents. Le mentorat consiste en **une relation d'apprentissage et de soutien mutuel entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant**. Les mentors sont là pour aider les enseignants débutants à réfléchir sur leur pratique, à partager leurs expériences et leurs connaissances, à offrir des conseils et un soutien émotionnel. Des études ont montré que des enseignants en début de carrière qui ont participé au programme de mentorat ont connu une **amélioration significative de leur bien-être et ont signalé une diminution de leur niveau de stress, une augmentation de leur satisfaction professionnelle, ainsi qu'une plus grande confiance en leur capacité à enseigner efficacement** (*Jacquin, Cnesco, 2024*).

Pour les enseignants en début de carrière, tout comme pour ceux dont la carrière est déjà avancée, ces nombreux bénéfices (amélioration de leur bien-être, plus grande confiance en leur capacité à

enseigner efficacement) sont aussi possibles par le **développement de leurs compétences socio-émotionnelles**.

3 – Le développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants est essentiel pour établir des relations positives avec les élèves

Comme vu précédemment, la charge de travail ou encore la gestion de comportements difficiles d'élèves peuvent entraîner un épuisement professionnel et des niveaux élevés de stress chez les enseignants. Les **relations positives avec les élèves** sont alors fondamentales pour le bien-être de ces derniers. Pour établir ces relations positives, le développement des **compétences psychosociales des enseignants** s'avère essentiel.

Les compétences psychosociales sont des compétences cognitives, sociales et émotionnelles qui servent à répondre aux exigences de la vie quotidienne : gestion des émotions, résolution de conflits, communication efficace avec les autres sans agressivité, empathie pour les autres, etc. Les interventions destinées à développer ces compétences améliorent sensiblement les comportements des élèves (Cnesco³⁶, 2017).

Les enseignants dotés de compétences socio-émotionnelles plus développées ont plus de chance d'être capables de comprendre les émotions des élèves et de réguler les leurs. Ils sont ainsi plus susceptibles **d'instaurer une relation de confiance avec les élèves** et de **créer un environnement d'apprentissage positif**, où les **élèves se sentent compris et soutenus** (Jacquin, Cnesco, 2024).

En outre, une étude a montré que **les enseignants compétents sur le plan social et émotionnel ont des classes où les élèves sont plus engagés et obtiennent de meilleurs résultats** (Jacquin, Cnesco, 2024).

Aux **États-Unis**, le programme *The Responsive Classroom* est une intervention qui poursuit l'objectif d'améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves en fournissant aux enseignants des stratégies pour créer un environnement scolaire positif et accueillant. Les enseignants apprennent développer des attentes explicites auprès de leur élèves en créant des routines claires et prévisibles, à encourager la coopération et à gérer les conflits. Les études montrent que les élèves des enseignants ayant bénéficié de ce programme ont amélioré leur comportement en classe, leur engagement scolaire et leur réussite académique (Jacquin, Cnesco, 2024).

Au **Canada**, le programme *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* est une intervention qui vise à améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves en fournissant aux enseignants des stratégies pour aider les élèves à gérer leurs émotions et leurs comportements. Les enseignants apprennent à identifier les signes de stress et de détresse chez les élèves, à les aider à se calmer et à se concentrer, et à les encourager à développer des compétences sociales. Les études montrent que les élèves ayant bénéficié de ce programme ont amélioré leur bien-être émotionnel, leur comportement en classe et leur réussite académique (Jacquin, Cnesco, 2024).

Le développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants contribue à **promouvoir le bien-être dans les interactions et les pratiques quotidiennes en classe**. La culture de l'établissement doit aussi permettre de favoriser le bien-être dans toutes les interactions entre les membres de la communauté éducative.

³⁶ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/01/Dossier_Synthese_Qualite_vie_ecole_Cnesco.pdf

b) La nature des interactions au sein des communautés éducatives détermine fortement le sentiment de bien-être des élèves et des personnels de l'éducation

Afin de créer un contexte favorable au bien-être des élèves et des personnels d'éducation au sein des écoles et des établissements scolaires, **le bien-être doit être promu dans les interactions et dans les pratiques quotidiennes**. Cela implique des actions coordonnées entre le programme scolaire, le projet et l'environnement de l'établissement et des partenariats avec les familles (note Barry, Cnesco, 2024).

La **Finlande** a développé une approche globale et systémique visant à accroître le bien-être des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Trois types d'interventions socio-pédagogiques efficaces ont été identifiés pour promouvoir le bien-être :

- 1/ **Développer les compétences socio-émotionnelles des élèves** (conscience de soi et sociale, autorégulation, compétences relationnelles et prises de décisions responsables).
- 2/ **Promouvoir le sentiment d'appartenance des élèves** (qu'ils se sentent acceptés, inclus et soutenus par d'autres personnes à l'école, en particulier par les enseignants et par leurs pairs).
- 3/ **Favoriser l'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire pour assurer un environnement accueillant et des rapports positifs au sein de l'école** (travail coopératif en groupe, information pour les parents, implication des pairs, formation, etc.) (note Pyhältö, Cnesco, 2024).

1 – Le développement des compétences psychosociales améliore l'engagement et le comportement des élèves

Des **programmes d'apprentissage socio-émotionnel** (*social and emotional learning* : SEL) ou de **promotion de la santé et de la santé mentale** ont été développés afin d'apporter des outils, des ressources et des formations pour aider les personnels d'éducation à mener ces interventions. Les résultats de méta-analyses suggèrent que les interventions SEL ont un degré d'efficacité meilleur lorsqu'elles sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs.

L'apprentissage socio-émotionnel

L'apprentissage socio-émotionnel a pour objectif de développer chez les enfants cinq compétences : la conscience de soi, la capacité à reconnaître ses émotions ; la maîtrise de soi, la capacité à contrôler ses émotions ; la conscience sociale, l'empathie envers les autres ; la capacité à gérer les relations aux autres, apprendre à résoudre des conflits, demander de l'aider ; la capacité à prendre des décisions responsables, à faire des choix qui reposent sur des normes éthiques (Cnesco, 2017).

Les résultats de ces méta-analyses ont par ailleurs montré les effets positifs des interventions destinées à améliorer les compétences socio-émotionnelles des élèves. Après la mise en place d'un dispositif d'apprentissage socio-émotionnel à l'école, il a été observé **une amélioration des performances académiques et des effets positifs sur les compétences et attitudes sociales et émotionnelles**. Ont été constatées également **une amélioration de l'engagement et des comportements sociaux des élèves et une diminution des problèmes de conduite** (meilleure attitude vis-à-vis de l'école, climat et sécurité à l'école améliorés, réduction du harcèlement, etc.). Ces interventions bénéficient aussi aux enseignants (moins de *burnout*, relations plus étroites avec les élèves, moins d'anxiété) (Cnesco, 2017 ; note Schlinger, Cnesco, 2024).

L'ensemble de ces effets sont significatifs quelques mois après l'intervention et sur le long terme. Des années après en avoir bénéficié, les résultats scolaires des élèves concernés sont en moyenne supérieurs à ceux de leurs pairs. Aussi, elle a des effets sur l'avenir professionnel : les élèves ayant des compétences socio-émotionnelles plus fortes ont plus de chances d'obtenir un diplôme de fin d'études supérieures (*note Schlinger, Cnesco, 2024 ; Jacquin, Cnesco, 2024*).

Toutefois, la mise en œuvre parfois incohérente et variable de ces programmes peut entraîner des résultats insignifiants ou réduits pour les participants. Le SEL est plus efficace lorsqu'il est mis en œuvre à l'échelle de l'école (approche systémique) et qu'il fait partie intégrante de l'organisation et de la culture de l'école. Il est à **intégrer dans chaque partie de l'expérience éducative des élèves - dans toutes les salles de classe, sur toute la journée scolaire et en dehors de l'école, en partenariat avec les familles et les communautés** (*note Schlinger, Cnesco, 2024*).

Aux **États-Unis**, le CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) est une organisation à but non lucratif créée en 1994 pour faire de l'apprentissage socio-émotionnel une partie intégrante de l'éducation de chaque élève. Le *CASEL Guide to Schoolwide SEL* est une ressource en ligne complète qui fournit un processus étape par étape et des outils testés sur le terrain pour réaliser un programme de SEL systémique à l'échelle de l'école. Il propose 4 domaines d'intervention : établir un socle et élaborer un programme ; renforcer les compétences et les capacités des adultes au SEL ; promouvoir les valeurs du SEL chez les élèves ; réfléchir sur les données en vue d'une amélioration continue.

L'apprentissage socio-émotionnel contribue à créer un sentiment d'appartenance des élèves à l'école.

2 – Le sentiment d'appartenance est un élément clé du bien-être des élèves à l'école

Lorsqu'un élève se sent intégré et en lien avec sa communauté scolaire, il est **plus susceptible de se sentir en sécurité, de s'engager dans les activités scolaires, d'avoir de bonnes relations avec ses pairs et les enseignants, et de réussir académiquement.** Il est aussi moins susceptible de se livrer à des activités dangereuses pour sa santé.

À l'inverse, des élèves qui ne se sentent pas intégrés ou inclus dans leur école ou leur établissement scolaire, peuvent éprouver de la solitude, de l'anxiété, du stress, et cela peut affecter leur motivation et leur réussite scolaire. Par ailleurs, les comportements à risque pour la santé sont plus fréquents chez les jeunes pour qui l'école est un lieu menaçant (*Cnesco, 2017*).

Par conséquent, il est important pour les écoles et les établissements scolaires de **promouvoir un environnement scolaire accueillant, inclusif et sécurisé** pour tous les élèves, afin de favoriser leur sentiment d'appartenance et leur bien-être global. Les écoles et les établissements scolaires peuvent **encourager la participation des élèves**, leur **proposer de prendre des décisions** ou les **inviter à participer à la gouvernance**. Cela passe aussi par la **protection des élèves les plus vulnérables**, que ce soit du fait d'un trouble du développement, d'un handicap ou des conditions difficiles de vie familiale (conditions socio-économiques, culturelles, parcours migratoire) (*Jacquin, Cnesco, 2024*).

La promotion d'un environnement sécurisé demande une attention particulière de toute la communauté éducative à des facteurs de risque, comme le décrochage, la phobie scolaire ou le harcèlement.

3 – L'ensemble de la communauté éducative doit être impliqué dans la réduction du harcèlement et de la victimation à l'école

Le harcèlement est défini comme une « violence répétée de nature physique, verbale ou psychologique qui se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques d'une personne qui ne peut pas se défendre (apparence physique, origine sociale ou migratoire, genre, handicap...) »³⁷.

Pour réduire le harcèlement et la victimation à l'école, les programmes de lutte contre le harcèlement doivent s'attacher à **impliquer les pairs et les parents** et à **travailler avec les victimes**, dans une approche globale de l'école.

De KiVa à pHARe en passant par Notrap!

La **Finlande** a lancé en 2007 le **programme KiVa**, un programme d'intervention en groupes mené dans les écoles primaires, qui vise à favoriser l'empathie chez les élèves et à fournir des méthodes fiables pour faire face aux situations de harcèlement. Le programme applique une approche communautaire sur l'ensemble de l'école pour prévenir et lutter contre l'intimidation. Le programme comprend des leçons thématiques et ciblées en classe pour tous les élèves, ainsi que des mesures spécifiques pour gérer les situations d'intimidation. Il comprend une équipe d'enseignants KiVa chargés de traiter les cas d'intimidation, de distribuer du matériel KiVa aux familles et d'afficher les logos KiVa dans les écoles. L'efficacité des mesures de prévention est évaluée au moyen de questionnaires annuels, et des applications numériques KiVa ont été développées pour compléter le guide et le matériel pédagogique. Aucune formation spécifique n'est requise pour mettre en œuvre le programme puisqu'il est facilité par un guide, du matériel pédagogique et diverses applications (*note Pyhältö, Cnesco, 2024*).

L'**Italie** a lancé en 2008 le **programme Notrap!**, un programme d'intervention en ligne et en milieu scolaire contre le harcèlement et le cyberharcèlement destiné aux adolescents de 13 à 15 ans. Il s'agit d'un programme scolaire d'une durée de quatre mois. Il comporte trois phases principales, chacune étant conçue pour prendre en charge des mécanismes spécifiques responsables du harcèlement et du cyberharcèlement : 1/ deux réunions de sensibilisation destinées aux élèves et aux enseignants ; 2/ formation des pairs éducateurs, des élèves qui se portent volontaires pour assumer ce rôle (quatre ou cinq par classe) ; 3/ deux ateliers organisés par les pairs éducateurs avec leurs camarades de classe. Le programme a pour objectif de donner du pouvoir aux victimes et aux témoins afin de réduire le pouvoir des harceleurs (*note Nocentini, Cnesco, 2024*).

La **France** a lancé en 2021 le **programme pHARe**³⁸, un plan de prévention du harcèlement dans les écoles, les collèges et les lycées, fondé autour de 8 piliers : 1/ mesurer le climat scolaire ; 2/ prévenir les phénomènes de harcèlement ; 3/ former une communauté protectrice de professionnels et de personnels pour les élèves ; 4/ intervenir efficacement sur les situations de harcèlement ; 5/ associer les parents et les partenaires et communiquer sur le programme ; 6/ mobiliser les instances de démocratie scolaire (conseils de la vie collégienne et conseils de la vie lycéenne) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement ; 7/ suivre l'impact de ces actions ; 8/ mettre à disposition une plateforme dédiée aux ressources. Le programme s'appuie aujourd'hui sur un réseau de 400 référents académiques et départementaux, répartis sur tout le territoire pour traiter les situations de harcèlement signalées par les chefs d'établissement et grâce à la plateforme du 3018.

Lutter contre le harcèlement et favoriser un sentiment d'appartenance à l'école sont donc l'affaire de tous, au niveau du système scolaire, des établissements, mais aussi des familles.

³⁷ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/le-harcèlement-c-est-quoi-325361>

³⁸ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcèlement-l-ecole-323435>

4 – La collaboration école-familles constitue un levier essentiel pour la réussite et le bien-être des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative

Enfin, si l'école permet aux parents de suivre les acquis scolaires de leurs enfants, elle doit aussi leur **permettre d'avoir une bonne compréhension de son fonctionnement** et de leur **offrir des modalités de collaboration, d'implication ou de coopération**. En particulier, une maîtrise insuffisante de la langue par les parents allophones, la difficulté d'accès et d'utilisation des outils numériques pour certaines familles, ou encore leur manque de disponibilité pour participer aux rendez-vous scolaires, sont autant d'obstacles, principalement d'ordre socio-économique, culturel ou symbolique, à prendre en compte dans les relations avec les parents, afin d'éviter les stratégies d'évitement ou de désengagement de ces derniers (*Dugas, Ferréol & Normand, Cnesco, 2024*).

PROJETS INNOVANTS

Un « B.A.R à Bonheur » pour diminuer les violences scolaires et faire de l'école un lieu de bien-être à l'école Leclerc à Croissy-sur-Seine

Le projet « **B.A.R à Bonheur** » est mené par les **240 élèves** de l'école Leclerc à Croissy-sur-Seine (académie de Versailles) et **porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique**. Fruit d'une longue préparation, sa mise en œuvre s'effectue en quatre étapes :

- **Étape 1 - « identifier un problème »** : à partir de la question « quels problèmes vous touchent, vous heurtent dans votre vie à l'école, dans la classe, dans le quartier, dans la ville, dans la société, etc. ? », des problématiques émergent. Un vote est alors organisé pour choisir la problématique qui sera traitée par les élèves : c'est celle de la **violence physique et la violence verbale à l'école** qui est retenue. Les élèves sont ensuite invités à **comprendre individuellement ces violences et à les questionner** (« As-tu été victime de violence verbale ou physique ? » ; « Qu'as-tu ressenti ? » ; « Sais-tu ce qui a expliqué cette violence ? », etc.). Celles et ceux qui le souhaitent partagent leur vécu et leurs réactions.
- **Étape 2 – « imaginer, oser les idées folles »** : les élèves choisissent une solution pour remédier aux violences scolaires : **la création d'un B.A.R à Bonheur (B. BONHEUR ; A. AMITIÉ ; R. RÉPARATION)**. Ce B.A.R. à Bonheur est **conçu et animé par les élèves pour les élèves**, l'enseignant(e) s'assurant seulement que tout se passe bien. Tous les espaces qu'offrent l'école peuvent être utilisés : le préau fermé pour des spectacles ou des activités sportives, la salle de musique pour le chant, la bibliothèque pour raconter des histoires, une classe pour présenter des exposés si besoin du numérique, etc.
- **Étape 3 – « réaliser »** : après des premières expérimentations qui ont connu un franc succès auprès des élèves et **l'amélioration du climat scolaire**, différents types d'activités sont décidés (« créativité », « jeux », « relaxation », « lecture : raconte-moi une histoire », « débats », « exposés », « découverte/musique »). **Les activités sont proposées sur les temps de récréation du matin et de l'après-midi**. En fin de semaine, sur le temps de midi un(e) enseignant(e) accueille les élèves pour faire un bilan et organiser le planning de la semaine qui suit, lequel sera diffusé sur le site de l'école « Toutemonnee.com » et affiché dans l'école. Exemple de débat : « Apprendre à voir le verre à moitié plein » ou encore d'une expérimentation : « Est-ce que le blob aime le sel ? ».
- **Étape 4 – « partager »** : **les parents sont régulièrement informés** sur le site « Toutemonnee.com » de l'évolution du projet. La mairie, qui a été informée du projet, souhaiterait qu'un espace dédié au B.A.R à bonheur soit intégré dans le projet de végétalisation de la cour. Enfin, l'autre école de la commune pourrait reprendre l'idée.

*Le bien-être à l'école, voilà un sujet qui a inspiré les élèves de ma classe. Cela fait maintenant plus de deux années que le B.A.R. à Bonheur fonctionne dans notre école, **faisant ainsi de chaque récréation un temps de pause heureux, enrichissant aussi !** C'est toujours une aventure extraordinaire où les élèves se révèlent à eux-mêmes et au regard de l'autre, où les élèves apprennent à adopter une posture réflexive, une attitude responsable et vont s'engager dans leurs missions. Un lieu magique où des liens se tissent, où l'imagination se développe.*

Béatrice POIGNONEC, professeure des écoles

Contact : beatrice.poignonec@ac-versailles.fr

Le bien-être au cœur du projet d'établissement du collège Samuel Paty à Valenton

Le collège Samuel Paty a ouvert ses portes en 2021. Depuis son ouverture, il est devenu un établissement attractif dans un environnement d'éducation prioritaire, grâce au dynamisme des équipes éducatives et de plusieurs facteurs pensés dans une approche globale en faveur du bien-être :

- **Accompagnement des élèves** : développement du **tutorat entre pairs** ; mise en place de **formation à la gestion de conflit** entre pairs ; organisation de **séjours** ; mise en œuvre des **Parcours éducatifs** de la 6^e à la 3^e (« Citoyen », « Santé », « Éducation artistique et culturelle ») ; « **2 heures de sport** en plus au collège » pour les élèves les plus éloignés de la pratique sportive ; **ateliers** dans le cadre du « dispositif 8h-18h » (SOS Maths, lecture, chorale, *reading club*, sciences - expériences sympas, gymnastique, échecs, théâtre, sieste contée, concours d'éloquence et bientôt journalisme).

➤ **Focus sur les « Palabres »** : un temps d'échange animés par deux enseignants, sur un tapis, dans un espace disponible (espaces interstitiels) sur des sujets lancés par les élèves.

- **Pause méridienne** : repas préparés sur place ; **tournois sportifs** élèves / professeurs ; CDI ouvert pour des temps calmes ou du travail individuel (mise à disposition de **casques antibruit** et de plusieurs PC) ; **projet jardin et biodiversité**.
- **Lutte contre le harcèlement** : visibilité du dispositif pHARe dans l'établissement et **élections d'ambassadeurs** ; **rencontre et échanges avec Noémya Grohan**, autrice de « De la rage dans mon cartable » ; **réalisation d'un escape game** sur le thème du harcèlement ; **remise d'un t-shirt NAH** et photo officielle du collège.
- **Bien-être et santé** : obtention du **label « Édusanté »** ; **échanges réguliers avec l'infirmière** pour les adaptations pédagogiques ; mise en place d'une **4^e bien-être** avec deux autres collèges du secteur : mise à disposition d'une dizaine de mini-bibliothèques mobiles, de balles anti-stress et d'espaces bien-être dans les classes, 10 séances de sophrologie, 1 axe « Orientation » pour découvrir des métiers que les élèves ne connaissent pas, 1 journée immersion dans un lycée d'excellence et 3 sorties prestigieuses (théâtre, spectacle, visite de lieux culturels en cohérence avec les apprentissages).
- **Formation et accompagnement des enseignants** : formation des enseignants à la **gestion de la difficulté scolaire et de l'hétérogénéité des classes** (échanges de pratiques et ouverture des classes entre pairs) et **accompagnement dans le suivi des élèves** par la mise en place de réunions de coordination ; **conception et partage d'indicateurs de vie scolaire** afin de sensibiliser les personnels à la politique éducative.
- **Relations avec les parents** : mise à disposition d'un **espace parents** ; **temps d'échange réguliers avec les familles** (café des parents, temps conviviaux type spectacles, journées à thème, sport du mardi soir, formations à Pronote).
- **Partenariats avec les acteurs extérieurs** : **liaison entre l'école et le collège** pour le suivi des élèves et mise en place d'une **semaine d'intégration des CM2** ; développement d'une « **alternative suspension** » avec le Service jeunesse de la mairie de Valenton ; **labellisation « E3D »** (École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable) ; **accréditation Erasmus+**.
- **Architecture** : collège certifié **Haute Qualité Environnementale (HQE)**, **labellisé « Bâtiment passif »** (faible consommation d'énergie). De nombreux dispositifs permettent un confort optimal : ventilation double flux pour améliorer la **qualité de l'air intérieur** et la fraîcheur ; puits de lumière profonds constitués de réflecteurs qui permettent de **restituer la lumière du jour** ; **bonne isolation phonique**. Le collège est équipé d'un CDI, d'un foyer des élèves, **d'une salle pour les enseignants, d'une salle pour les parents, d'un pôle médico-social**, d'un gymnase avec salle multisport et mur d'escalade. Les classes sont équipées d'un **meublier flexible**. Les **couloirs sont très larges** pour permettre des changements de classe sans bousculades. **Les professeurs n'ont pas à changer de salle de classe, ce qui leur permet de la personnaliser**. La vie scolaire et les espaces de direction sont directement accessibles depuis la cour et ouverts aux élèves.

Salima CHALQUI, principale

Contact : salima.chalqi@ac-creteil.fr

« Bien-être pour bien apprendre, bien-être pour bien enseigner » au collège Saint-Exupéry à Saint-Laurent du Var

« Chaque élève a le droit à la sécurité et à la sérénité pour travailler et réussir » et « Dans notre collège, nous prendrons soin de vos enfants comme nous aimerions que l'on prenne soin des nôtres » : les devises du collège Saint-Exupéry vivent à travers le projet « Bien-être pour bien apprendre, bien-être pour bien enseigner », lancé il y a 6 ans, par Mourad Ighzernali, principal-adjoint.

Le projet est parti d'une volonté d'apporter une **réponse pédagogique adaptée aux élèves à besoins éducatifs particuliers**. Pour ce faire, l'établissement a développé un partenariat avec le Centre de Référence des Troubles des Apprentissages – CERTA – des hôpitaux pédiatriques Lenval de Nice afin de former les enseignants aux gestes pédagogiques ajustés aux troubles des apprentissages des élèves concernés. Ce partenariat part d'une idée simple : **le développement professionnel des adultes est favorable aux élèves, à leurs réussites et leur épanouissement personnel**. Les effets ont été immédiats : les enseignants ont été beaucoup **plus légitimes pour communiquer avec les familles** sur cette problématique et ils ont pu apporter des réponses adaptées aux besoins particuliers des élèves. Une **enquête** menée en 2023 par Rebecca SHANKLAND et une équipe de chercheurs de l'Observatoire du bien-être à l'école a révélé un **taux de satisfaction très élevé des familles**.

De ces formations, est née **une volonté d'étendre ces pratiques à l'ensemble des élèves**, de porter une attention et un soutien inconditionnel aux besoins fondamentaux de chacun. Pour que les élèves puissent bénéficier du même cadre, d'un cours à l'autre, en passant du primaire au collège, d'une salle à l'autre, d'un professeur à l'autre, **une réflexion collective** a été menée pour mettre en œuvre une approche pédagogique commune et cohérente. Un **comité de pilotage** s'est constitué avec pour objectif de **permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques**, de les analyser ensemble et d'harmoniser ces dernières.

Cette cohérence et cette cohésion ont trouvé leur fondement dans la **mise en place d'une série de rituels pédagogiques et éducatifs** orientés vers la recherche de **relations de qualité entre les membres de la communauté éducative** (élèves-enseignants, mais aussi entre élèves et entre enseignants-parents) et d'un **environnement propice aux développements des compétences psychosociales**. Ces rituels offrent un cadre lisible, autonomisant et sécurisant pour les élèves. Ils sont par exemple : mise en œuvre d'une météo des émotions, cohérence cardiaque avant les évaluations, faire du passage au tableau un moment de partage et de coopération, etc. Ces rituels reposent sur un geste pédagogique perçu comme un véritable socle fondateur du projet : « **savoir observer un élève pour agir et interagir efficacement** ».

Dans le cadre du projet, des aménagements des espaces scolaires ont également été prévus. Des **classes flexibles** ont par exemple été mises en place (choix des surfaces de travail, des types d'assises, des zones d'apprentissage) ou encore **un espace de parole**, la « Salle Indigo », qui a été **pensé par les élèves** sous la coordination de la conseillère principale d'éducation, Mme BAYET. Par ailleurs, dès la rentrée, l'établissement met en place **un accueil spécifique (tapis rouge, musique, repas avec les parents, lecture des rituels) pour les élèves de 6^e**. Ces derniers sont accueillis sur le parvis par les élèves de 3^e qui sont volontaires pour s'identifier **comme « grands-frères » et « grandes sœurs »** du collège.

*Partir du principe selon lequel un élève qui présente un comportement inadapté cherche à exprimer un besoin place l'enseignant dans une **posture professionnelle propice à la recherche de solutions en faveur d'un accompagnement bienveillant, engagé et éthique**.*

Le projet repose aussi sur un **leadership positif** basé sur un trio de valeurs, support au **management bienveillant** : motivation-plaisir et reconnaissance. Créer les conditions d'une **motivation à se rendre au collège, prendre du plaisir à exercer ou apprendre et recevoir de la reconnaissance** sont constitutifs d'une meilleure qualité de vie au travail et à l'école.

Mourad IGHZERNALI, principal adjoint
Contact : mourad.ighzernali@ac-nice.fr

Ce projet est né en 2021, porté par le chef d'établissement et une partie de l'équipe enseignante. Son objectif est de proposer un *curriculum*, de l'école primaire jusqu'au lycée, en passant par le collège, dont l'objet est le **développement des qualités humaines « de cœur et d'esprit »**, afin **de prévenir et de limiter les problèmes de violence en milieu scolaire** et de générer **plus d'implication des élèves dans les apprentissages**.

Le projet « Grandir en humanité » a d'abord été expérimenté pour l'année scolaire 2021-2022 avec toutes les classes de sixième, ainsi que la SEGPA. Il est parti de différents constats à l'échelle de l'établissement : marques d'irrespect, violences verbales ou physiques, liées à une absence de gestion des émotions, notamment de la colère, une communication parfois difficile, une perte de la motivation pour la « chose scolaire ». Les mauvaises relations à l'autre, le manque d'altruisme, des relations à l'environnement parfois dégradées ou irresponsables, ont également été observées à l'extérieur de l'établissement, dans les familles et dans la société en général.

L'établissement a donc décidé d'aborder **de manière systémique, en classe et hors de la classe**, tous les thèmes en lien avec des qualités, des compétences à développer pour « grandir en humanité ». L'idée est en premier lieu, de **sensibiliser les enseignants** à ces réflexions afin de les aider à **évoluer dans leurs gestes et postures professionnels, à développer ces compétences pour eux-mêmes et à les transmettre à leurs élèves**. C'est ainsi que des **actions de formation et de sensibilisation** ont été menées auprès d'un maximum d'enseignants, portant par exemple les **compétences psychosociales** (connaissance de soi, confiance en soi, régulation des émotions, développement de sa pensée critique, relation à l'autre, respect, empathie), la relation au monde, l'écologie, etc.

Dans un deuxième temps, **une séquence a été dédiée et identifiée dans l'emploi du temps** et plusieurs **activités ont été proposées aux élèves** : pratique d'« ateliers philosophiques » menés par des enseignants, jeux pour développer les compétences psychosociales, ateliers neurosciences, séances de cohérence cardiaque (relaxation) en ULIS, ateliers de pratique corporelle, banc de l'amitié dans la cour, atelier potager et rucher.

*Nous avons le souhait de développer tout ce qui fait de l'élève (ou du personnel qui l'accompagne) un être complet, **qui ne se réduit pas à une partie de lui-même (celle des compétences scolaires habituelles)**. Car, souvenons-nous des mots de Ferdinand BUISSON, qui écrivait il y a 100 ans déjà : « C'est une erreur trop commune de s'imaginer **qu'il n'y a rien de plus dans un enfant qu'un élève de l'École publique** ».*

D'autres acteurs ont été associés à ce projet : les partenaires du consortium mobilité Erasmus+, l'inspection générale, ainsi que divers instituts ou associations tels que l'Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE), la fondation Savoir être et vivre ensemble (SEVE), l'association Recherche sur le yoga dans l'éducation (RYE).

Des indicateurs de bien-être des élèves et de réussite scolaire ont permis d'identifier des effets positifs sur les élèves (apprentissage facilités, enfants qui vont mieux, etc.). Le degré de satisfaction professionnelle a été mesuré par un questionnaire auprès des personnels de l'établissement et a également permis de révéler des effets positifs (bien-être personnel et professionnel accru, relations adulte-élèves plus harmonieuses, séances de cours plus fluides et plus efficaces). Enfin, le projet a permis de développer une culture d'établissement, mieux partagée.

Lionel MAILFERT, principal

Contact : Lionel.Mailfert@ac-reunion.fr

L'école primaire Marie Curie à Nîmes : une école pour tous et une place pour chacun

L'école primaire Marie Curie (anciennement École de Plein Air) à Nîmes, implantée dans un parc arboré de 21 000 m² et disposant d'un bâtiment accueillant, spacieux et lumineux, a développé un projet axé **sur le bien-être et l'inclusion**. L'École de Plein Air accueille, depuis les années 1980, des élèves de la grande section de maternelle au CM2, atteints d'une pathologie aiguë ou chronique nécessitant des soins infirmiers ou une surveillance particulière la journée, ainsi que des élèves avec des troubles importants des apprentissages sans déficience intellectuelle (4 classes spécialisées de maximum 12 élèves). Dans chaque classe, **les élèves bénéficient d'un enseignant spécialisé, d'un ATSEM et d'un AESH. Une infirmière travaille à plein temps dans l'école.**

Depuis la rentrée de septembre 2023, et grâce à un partenariat fort entre l'Éducation nationale, la ville de Nîmes et des apports de la recherche en sociologie, l'école a changé de nom et s'est agrandie avec **l'ouverture de deux classes dites « ordinaires »**. Ces classes accueillent des élèves de la petite section de maternelle jusqu'au CM2. Un **projet éducatif et pédagogique commun** est mis en place pour **accueillir tous les enfants dans leur diversité**.

L'objectif de l'école est **d'adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves**. En effet, pour favoriser l'inclusion scolaire au sein de l'école, tout en préservant la spécificité des classes spécialisées, l'équipe enseignante et éducative a souhaité **faciliter les temps de regroupement entre les élèves ayant des pathologies et les élèves des classes « ordinaires »**. Cela passe par des **projets pédagogiques accessibles à tous les élèves** (par exemple, une classe spécialisée reçoit un groupe d'environ cinq enfants du même âge pour des séances de musique, d'anglais, d'EPS, d'échecs... tout au long de l'année et de façon très régulière puisque c'est inscrit dans les emplois du temps) ou **des temps réguliers communs où tous les élèves de l'école sont mélangés** (accueil, récréations communes, temps méridien organisé en fonction des besoins de élèves : deux services pour manger dans le calme et favoriser le bien être).

*Aujourd'hui, ce qui fait la particularité de cette école, unique en France, c'est que l'inclusion est inversée. Ce sont les élèves des classes spécialisées qui accueillent les élèves des classes ordinaires. L'idée est de **prendre conscience que l'on peut apprendre les mêmes choses en travaillant ensemble dans un environnement adapté à des particularités individuelles**. Une école où les élèves vont apprendre à vivre ensemble, accepter les différences, se respecter et coopérer.*

Un projet « Notre école, faisons-la ensemble ! » est en cours afin de **créer des lieux autour et à l'intérieur de l'école pour favoriser des activités pédagogiques innovantes**. Quelques exemples : parcours santé et de motricité adapté en pleine nature, parcours « senteur des garrigues », découverte de la faune et la flore du parc, classe dehors avec du mobilier extérieur, jardin d'école ou encore des lieux accueillants et adaptés pour la pratique des arts plastiques, du théâtre, de la musique en petits groupes, etc.

Par ailleurs, **chaque adulte de l'école est particulièrement attentif, bienveillant et à l'écoute des élèves** parfois stressés, qui ont eu un parcours de vie ou un parcours scolaire difficile lié à leur pathologie. Des actions sont menées auprès des enfants pour leur **apprendre à gérer le stress**, comme des temps de relaxation, des exercices de respiration, des activités sur la reconnaissance des émotions. Des actions sont aussi menées pour **développer l'attention et prendre confiance en soi** (pratique du jeu d'échecs, jouer d'un instrument, pratiquer le chant). Des **temps de repos** sont possibles pendant la pause méridienne (dortoirs avec lits à disposition).

Le retour est très positif, aussi bien du côté de l'équipe pédagogique et éducative que du côté des élèves et des parents. Les enfants vivent au quotidien **les valeurs de respect, de tolérance et d'entraide en les rendant plus sensibles à la différence**. De façon assez naturelle, **ils adaptent leurs comportements** (parlent doucement à la cantine, évitent les gestes brusques à la récréation, etc.). Les adultes sont **plus attentifs aux particularités** et se questionnent sans cesse sur **comment adapter au mieux et comment rendre l'enseignement, les lieux, l'environnement accessibles à tous**. Toutes ces adaptations ont des conséquences sur le bien-être à l'école, car on y favorise un **climat serein et bienveillant**, où chacun est à l'écoute de l'autre.

Antoinette NEWLOVE, directrice de l'école

Contact : ce.0301072c@ac-montpellier.fr

« Le lycée de demain » : lycée Docteur Charles Mérieux à Lyon (7^e)

Le lycée Docteur Charles Mérieux a ouvert ses portes à la rentrée 2021. Issu de la transformation d'un bâtiment tertiaire existant en un établissement scolaire, ce nouveau lycée est le fruit de la collaboration entre la région Auvergne-Rhône-Alpes, le Rectorat de Lyon et l'Institut français de l'Éducation – ENS de Lyon. **L'élaboration du projet pédagogique et la conception spatiale et fonctionnelle de l'établissement** ont été réfléchies dans le cadre **d'un groupe projet** piloté par la Délégation Académique au Numérique Éducatif (DANE) de Lyon. Ce groupe constitué d'inspecteurs, d'enseignants, de personnels de direction et de vie scolaire, ainsi que de chercheurs a permis de **prendre en compte les enjeux et contraintes de chacun**, afin de concevoir le lycée **de manière globale et systémique**. Quatre dimensions ont ainsi structuré le projet :

- **La dimension spatiale** : adaptation de tous les espaces d'apprentissage, de travail personnel ou collectif (enseignants et élèves), espaces de vie, de circulation et extérieurs en tenant compte des besoins et du confort psycho-physiologique de chacun.
- **La dimension temporelle** : prise en compte des différents temps d'apprentissage et de travail (durée des séquences, annualisation/ semestrialisation ou hybridation des formations, etc.).
- **La dimension numérique** : investissement massif dans les équipements et ressources numériques et volonté de favoriser des pratiques et usages au service des apprentissages et du développement professionnel des enseignants.
- **La dimension expérimentale** : vocation à développer des expérimentations et des démarches d'innovation pédagogique en lien avec la recherche par le biais de travaux collaboratifs et d'apports formatifs (formation initiale et continue) en direction des enseignants.

Ainsi, le lycée Docteur Charles Mérieux dispose de **salles spacieuses, flexibles, modulables, connectées** (outils numériques dans toutes les salles), dont **le mobilier et l'aménagement** (lumière, acoustique, etc.) **sont adaptés à la diversité des pratiques pédagogiques**. Un des principes retenus à l'ouverture du lycée a été d'attribuer une salle de cours à chaque classe. D'une part, cela permet de **répondre aux contraintes de flux** en limitant la circulation des élèves (circulation fluidifiée également par la suppression des sonneries en début et fin de séquences). D'autre part, cet ancrage spatial localisé permet aux élèves de **s'approprier l'établissement et de susciter un sentiment d'appartenance**. Lorsque la salle n'est pas utilisée pour une séance pédagogique, les élèves peuvent s'y rendre en autonomie. Ces salles, défonctionnalisées, permettent de développer le travail disciplinaire partagé, voire le travail interdisciplinaire, et **d'impliquer les élèves dans une démarche d'autonomisation et de les préparer aux études supérieures**. Ces salles de cours défonctionnalisées sont équipées de PC portables et de vidéoprojecteurs, d'un mobilier mobile permettant plusieurs configurations de salles, d'une salle collaborative attenante ou encore de casiers élèves. Les salles spécialisées (salles de travaux pratiques entre autres) ont aussi été pensées en ce sens pour les élèves comme pour les personnels.

Le lycée dispose également d'un centre de ressources, d'espaces de détente et de respiration, d'une cafétéria pour les élèves accessibles tout au long de la journée, de deux fablabs et d'un medialab.

Enfin, des projets, temps forts, journées portes ouvertes, accueil des élèves de Seconde, investis par les élèves, mais aussi par de nombreux adultes, **participent à créer un sentiment d'appartenance commun**.

Ce sentiment d'appartenance allié à une présence et un accès facile aux adultes permet d'apaiser les tensions. Cette relation est la même avec les parents. Elle crée un sentiment de confiance et facilite les relations. Une centaine de parents sont présents à chaque réunion d'information liée à l'orientation et ce quel que soit le niveau.

Pierre RONCHAIL, proviseur

Contact : pierre.ronchail@ac-lyon.fr



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



MGEN

3 square Max Hymans - 75015 PARIS

01 40 47 20 20

www.mgen.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)