



••• Pacte pour un
**Enseignement
d'excellence**



Liège – Lundi 25 mars 2024

Pratiques de bien-être à l'école

Journée de valorisation

En association avec



ACTES DE CONFERENCE

••• LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

TABLE DES MATIERES

1.	PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE	3
3.	INTRODUCTION	5
4.	RÉSUMÉS DES INTERVENTIONS DES EXPERTS	7
	LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : QUELS DISPOSITIFS ? QUELLE EFFICACITÉ ?	7
	RÔLE CENTRAL DE LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION DANS L'EFFICACITÉ D'UN DISPOSITIF : QUE SAIT-ON ?	13
	THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION : FONDEMENTS THÉORIQUES ET IMPLICATIONS PRATIQUES POUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES	17
	PSYCHOLOGIE POSITIVE COMME LEVIER D'ÉPANOUISSEMENT DES ÉLÈVES : APPORTS ET LIMITES ?	26
	PRATIQUES DE LA MÉDITATION EN MILIEU SCOLAIRE : QUELS APPORTS POUR LES ÉLÈVES ?	32
5.	RÉSULTATS DES ATELIERS	37
	<i>Atelier 1 – Apprentissage centré sur l'élève en éducation physique</i>	38
	<i>Atelier 2 – Réduction du stress via la pleine conscience</i>	39
	<i>Atelier 3 – Merci</i>	41
	<i>Atelier 4 – Une aide à la transition primaire-secondaire</i>	43
	<i>Atelier 5 – BePart</i>	44
6.	CONCLUSION PRÉLIMINAIRE DES CEMÉA	47
7.	CONCLUSION DE LA JOURNÉE	49

1. Présentation de la conférence

Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant¹ est l'un des objectifs visés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence.

En effet, depuis plusieurs années et plus encore depuis la crise sanitaire, le bien-être des élèves est une préoccupation majeure des acteurs de l'enseignement. Il constitue depuis peu l'un des sept objectifs généraux d'amélioration du système éducatif (OASE 7).

Mais comment améliorer, concrètement sur le terrain, les indices et pratiques de bien-être des élèves dans nos écoles ?

Pour répondre à cette question, plusieurs initiatives sont en chantier.

En octobre 2022, une journée de partage de pratiques de bien-être à l'école basée sur 3 axes - les élèves, les adultes et l'environnement – a été organisée via les processus participatifs du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Concrètement, les enseignants participant à cette journée ont pu découvrir des pratiques mises en place par leurs collègues ou par des opérateurs via des groupes de discussion².

Il nous manquait cependant des informations sur l'impact avéré de ces pratiques sur le bien-être des élèves (evidence-based practices). C'est pourquoi, en 2023, une équipe de l'ULiège a été mandatée pour mener une analyse comparative internationale visant à identifier les pratiques de bien-être des élèves ayant un impact significatif sur le bien-être psychologique et/ou social des élèves du secondaire.

Cette recherche a permis de dégager plusieurs dispositifs impactants et de relever leurs caractéristiques communes.

Cette analyse et ses résultats étant assez inédits, il nous a semblé naturel d'en valoriser les résultats mais aussi de déjà travailler aux conditions de réussite pour implanter certaines de ces pratiques fondées sur les preuves au sein des écoles de la FWB.

C'est pourquoi le lundi 25 mars 2024, la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'ULiège se sont associées pour organiser, à Liège, une journée de valorisation intitulée : Regards croisés sur les pratiques impactant le bien-être psychologique et social des élèves.

¹ Avis N°3, p. 291.

² Au total, 15 pratiques ont été présentées et discutées : Yoga, Roue des émotions, L'inclusion, Le journal créatif, « Je dirais plutôt », Cercle de paroles, Ecole du dehors, Ecole de tous, Le droit à l'erreur, Classe flexible dans le secondaire, Art oratoire, La cellule PESH, CW-Fit, Gestion des moments de transition et Réaménagement de la cour de récréation.

Cette journée s'est organisée en deux temps : en matinée, un temps de partage de connaissances via une séance plénière et, en après-midi, un temps d'échange et de réflexion via des ateliers participatifs.

Les matériaux récoltés lors de cette journée serviront au chantier 16 « démocratie scolaire et bien-être à l'école » qui travaillera à l'implantation durable et harmonisée de certaines de ces pratiques dans les écoles de la FWB.

Cette journée visait un double objectif :

- **Valoriser l'analyse menée par l'ULiège** et en partager les résultats inédits auprès des chercheurs, décideurs et praticiens ;
- **Réfléchir ensemble et définir les conditions de réussite** d'une implantation de telles pratiques au sein des écoles de la FWB.

Au final, il s'agissait d'entamer les réflexions sur la façon dont certaines pratiques basées sur les preuves scientifiques peuvent être réellement et fidèlement mises en place dans les écoles et ainsi produire leurs pleins effets.

L'ambition était bien de faire dialoguer théorie et pratique en réunissant les penseurs et acteurs de l'éducation qu'ils soient issus du monde académique, politique, administratif ou qu'ils agissent au quotidien dans ou avec les écoles.

Au total, plus d'une centaine de personnes ont participé à cette journée : des chercheurs, des enseignants, des directions d'école, des membres des CPMS, des membres de l'IFPC, des délégués au contrat d'objectifs, des membres des cellules de soutien et d'accompagnement des réseaux, des étudiants,... autant de diversité réunie autour des enjeux du bien-être à l'école.

Les actes de cette journée constituent une trace écrite des interventions et travaux menés, premier jalon du travail d'implantation des pratiques éprouvées dans les écoles de la FWB.

3. Introduction

Anne HELLEMANS

Directrice générale adjointe de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire, Anne Hellemans est également Sponsor du Chantier 16 du Pacte pour un Enseignement d'excellence. C'est avec cette dernière casquette que Madame Hellemans a introduit la journée de valorisation.

Bonjour et bienvenue à tous,

C'est avec un immense plaisir et un grand enthousiasme que je vous accueille aujourd'hui à l'occasion de cette journée de valorisation des pratiques de bien-être, organisée conjointement par la Fédération Wallonie Bruxelles et l'Université de Liège. Le thème de notre rencontre, "Regards croisés sur les pratiques impactant le bien-être psychologique et social des élèves", témoigne de notre engagement commun en faveur de l'épanouissement des jeunes dans notre système éducatif.

Vous êtes ici aujourd'hui car vous travaillez, de près ou de loin, pour l'école et peut-être plus précisément pour le bien-être à l'école. Vous les acteurs, qui travaillez au quotidien sur cette dimension et qui pourront apporter leurs connaissances et expériences, qu'elles soient théoriques ou pratiques.

Cette journée de valorisation de pratiques de bien-être vise plus largement les travaux du chantier « démocratie scolaire et bien-être à l'école ». Il s'agit donc bien aujourd'hui de croiser nos regards sur les pratiques impactant le bien-être des élèves. Les échanges que nous aurons aujourd'hui et les contributions que vous apporterez seront précieux pour nourrir et poursuivre les travaux.

"Accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire" est l'un des sept objectifs d'amélioration du système éducatif fixés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Chaque école peut choisir ce thème et la manière de le mettre en œuvre via son contrat d'objectifs.

Le Pacte est une réforme systémique qui vise à améliorer le système de manière globale. Il est donc logique que des thématiques plus larges, telles que le bien-être ou le climat scolaire, soient également abordées. Le chantier "démocratie scolaire et bien-être à l'école" est en charge de ces thématiques transversales reprises sous l'axe 5 de l'Avis n°3.

Le "climat scolaire" est une perception partagée de l'environnement qui influence le bien-être et l'engagement des différents acteurs de l'école par l'intermédiaire de perceptions propres à chacun. Dit autrement, l'environnement scolaire influencerait les perceptions de soi, qui à leur tour, influenceraient le bien-être et l'engagement des acteurs.

La journée d'aujourd'hui sera consacrée au bien-être des élèves même si les autres éléments du bien-être à l'école, tels que le bien-être des MDP, l'amélioration de l'environnement et des infrastructures, ont toute leur importance. Ces améliorations doivent être pensées en parallèle puisque, comme expliqué à l'instant, travailler sur l'un peut avoir un impact sur l'autre et vice-versa.

Pour traiter de la question du bien-être des élèves, il existe un grand nombre de dispositifs, pratiques, formations, actions,... Cela fait plusieurs années – il n'a pas fallu attendre le Pacte ou les conséquences de

la crise sanitaire – pour que cette thématique questionne les acteurs de l'éducation et que des initiatives soient développées localement, par des écoles, des réseaux, des centres PMS, des opérateurs,...

Il apparaît dès lors intéressant d'appuyer les réflexions sur des expériences nationales et étrangères, sources d'inspiration pour les futures actions à mettre en œuvre. C'est dans cet objectif que l'ULiège a été mandatée pour mener la recherche qui vous sera présentée aujourd'hui.

Il s'agissait, via ce travail de recherche et d'analyse, de recenser des pratiques « evidence-based », c'est-à-dire testées scientifiquement. Certaines de ces pratiques rejoignent la réalité actuelle de certaines écoles alors que d'autres sont peut-être plus innovantes. Sophie Bricteux de l'Université de Liège vous présentera ce travail de recherche ainsi que ses résultats.

Pour que ces pratiques testées selon un protocole défini puissent produire leurs effets, il importe de rester aussi fidèle que possible à celui-ci. Ariane Baye nous expliquera qu'il ne suffit pas de s'inspirer librement d'un dispositif mais que la qualité de sa mise en œuvre est une condition nécessaire pour obtenir les effets attendus.

La suite de la matinée sera consacrée à l'approfondissement de trois théories - ou cadres d'intervention – qui sont à la base de pratiques ayant démontré des effets positifs sur le bien-être des élèves. Marc Cloes nous présentera la théorie de l'autodétermination, Denis Bertieaux nous éclairera sur la psychologie positive et enfin, Marie Botman, partagera son expertise en méditation et pleine conscience.

Cet après-midi, vous serez invités à travailler en plus petits groupes. Nous vous proposons de réfléchir ensemble aux conditions nécessaires pour que les pratiques qui vous auront été présentées, puissent éventuellement être implantées dans vos écoles et produire de réels effets.

Le travail ne s'arrêtera pas à cette journée. En effet, toute la matière collectée, que ce soit via les interventions de la matinée ou les échanges de l'après-midi, alimentera le chantier dans la suite de ses travaux. L'objectif, à terme, étant de structurer et globaliser des pratiques probantes dont les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles pourront se saisir pour améliorer le bien-être des élèves.

Je tiens à remercier chaleureusement l'équipe organisatrice (Laurence, Malvina et Oriane) ainsi que toutes celles et ceux qui contribueront à cette journée. Votre présence et votre engagement témoignent de l'importance que nous accordons tous au bien-être de nos élèves. Je vous souhaite des échanges riches et constructifs, et une journée pleine de découvertes et d'inspiration.

4. Résumés des interventions des experts

Le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire : Quels dispositifs ? Quelle efficacité ?

Sophie BRICTEUX

Professeure de français et d'arts d'expression dans l'enseignement secondaire, Sophie Bricteux est également détentrice d'un master en sciences de l'éducation. Chercheuse à l'Université de Liège depuis 2019, elle a participé à ce titre aux travaux des Chantiers 16 (démocratie scolaire et bien-être à l'école) et 18 (Parcours d'éducation culturelle et artistique) du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Elle a également contribué aux enquêtes PISA 2018 et 2022 et apporte un soutien scientifique à différents groupes de travail en charge des évaluations externes.

ABSTRACT

Le bien-être des élèves fait actuellement partie des principales préoccupations des systèmes éducatifs. Dans ce contexte, de nombreuses interventions sont mises en œuvre par les établissements scolaires afin d'améliorer le bien-être des élèves. Cette revue systématique vise à établir une analyse comparative internationale de ces dispositifs. À partir d'un corpus de 4080 références, ont été retenues 82 études issues d'articles revus par les pairs publiés de janvier 2008 à novembre 2022. Leurs données ont été synthétisées d'une part par deux méta-analyses et d'autre part par des fiches descriptives relatant la teneur et les caractéristiques de chaque dispositif. Il résulte des méta-analyses qu'il est possible d'améliorer le bien-être psychologique et social des élèves de l'enseignement secondaire via des dispositifs mis en place dans le cadre scolaire par du personnel éducatif, et que certaines catégories de dispositifs peuvent se révéler plus efficaces que d'autres.

INTRODUCTION

Puisque les élèves passent la majeure partie de leurs journées à l'école, s'interroger sur la manière dont ils se sentent au sein des murs de cette dernière paraît incontournable. En particulier, l'enseignement secondaire constitue une période clé pour aborder la problématique du bien-être. En effet, si pour la majorité des élèves les premières années de la scolarité sont marquées par des émotions positives et par une motivation importante, au fil du temps ces facteurs constitutifs du bien-être peuvent décliner chez certains élèves (Scherrer & Preckel, 2018). Étape charnière, bouleversante pour certains, l'adolescence est par ailleurs marquée par de multiples changements biologiques (via la puberté, les changements physiques et la maturation du cerveau), psychologiques (comme la formation de l'identité, le développement de l'égo et de l'autonomie...), sociaux (l'influence des pairs, des médias, le développement de l'intimité, la gestion des relations sociales...) ou encore identitaires, c'est-à-dire liés aux rôles endossés (ami, membre de la famille, élève... mais aussi les rôles liés au genre) (Morris & Wagner, 2007, dans Botzet et al., 2014). Ainsi, à l'adolescence, les risques de voir apparaître des difficultés émotionnelles sont particulièrement importants (Rueger et al., 2016), et les troubles anxieux et dépressifs font partie des psychopathologies les plus présentes chez les adolescents (Essau, 2003). Il est donc primordial d'investiguer en profondeur cette thématique afin de permettre à nos élèves de (re)trouver le chemin du bien-être au sein de leur école.

METHODOLOGIE

Menée en accord avec l'approche de l'éducation fondée sur les preuves (Slavin, 2017, 2019) dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017), dont l'un des objectifs est de renforcer la démocratie scolaire et le bien-être à l'école, la revue systématique menée pour la FWB vise à **recenser** et à **comparer**, via deux méta-analyses, l'efficacité des initiatives, dispositifs, programmes ou pratiques destinés à améliorer le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire, testés de manière expérimentale ou quasi-expérimentale dans les pays de l'OCDE.

Avant toute chose, un travail sur la notion même de bien-être a été effectué. Le bien-être est en effet un construit multidimensionnel (OCDE, 2018 ; Pollard & Lee, 2003) qui ne fait pas consensus parmi les chercheurs (Cooke et al., 2016 ; McLaughlin, 2008 ; Pollard & Lee, 2003) et qui peut varier selon le contexte culturel ou l'époque (Ben-Arieh & Frønes, 2011 ; Cooke et al., 2016). Nous avons choisi d'inscrire notre cadre conceptuel dans la lignée du modèle de la qualité de vie identifié par Cooke et al. (2016) via les quatre dimensions du bien-être proposées par l'OCDE (2018) et par Pollard & Lee (2003), et décidé de concentrer notre recherche sur **les dimensions psychologique et sociale du bien-être**, plutôt que sur les dimensions cognitive et physique. En ce qui concerne le bien-être psychologique, les variables étudiées sont relatives à la perception de la qualité de vie, aux perceptions de soi (estime de soi, sentiment d'auto-efficacité...), aux affects positifs (joie, optimisme...) et négatifs (stress, anxiété, symptômes dépressifs...) et aux mécanismes de gestion (par exemple, la régulation des émotions). Les variables relatives au bien-être social concernent quant à elles les compétences socio-relationnelles (empathie, relations avec les autres, problèmes externalisés...) et le sentiment d'appartenance.

La méthode PESICO (Schlosser et al., 2007) nous a amenés à formuler la question de recherche suivante : « *Quels sont les effets des pratiques, outils et dispositifs menés par les équipes éducatives dans les écoles et destinés à améliorer le bien-être psychologique et social des élèves de l'enseignement secondaire, comparativement aux pratiques traditionnelles ?* ». Des critères d'éligibilité ont été définis, dont le fait que les études devaient utiliser un design avec groupe de comparaison, concerner tous les élèves dans une perspective préventive, être menées dans un établissement scolaire d'un pays de l'OCDE et mises en place par du personnel éducatif (enseignants, éducateurs, centres psycho-médico-sociaux...) et non par des chercheurs, afin d'assurer une validité écologique et de viser des dispositifs **potentiellement répliquables**.

À partir d'un corpus de 4080 références issues de trois bases de données bibliographiques (ERIC, PsycInfo et Scopus), une présélection, sur base des titres et abstracts des articles, suivie d'une sélection en double-aveugle, ont permis de retenir **82 articles** revus par les pairs publiés de janvier 2008 à novembre 2022.

Nous avons alors prélevé et classé dans un tableau à double entrée les informations essentielles reprises dans chacun de ces 82 articles, telles que le nom du dispositif testé, les variables mesurées, le pays dans lequel l'étude a pris place, le nombre d'élèves concernés par l'expérimentation et les caractéristiques de ces élèves (niveau scolaire, âge, contexte socioéconomique...), la durée et la fréquence du dispositif, les éventuels besoins en formations et/ou outils pédagogiques, etc.

Parallèlement à cette extraction formelle de données, **des fiches pédagogiques**, destinées aux professionnels de l'enseignement, ont été rédigées afin de décrire brièvement les caractéristiques de chaque dispositif, ses principes d'action et son déroulement, ainsi que les effets observés sur le bien-être psychologique et/ou social des élèves y ayant pris part.

Par ailleurs, pour chacune des 325 variables de bien-être retenues, une ampleur de l'effet a été calculée en suivant les recommandations de *What Works Clearinghouse* (2022) en la matière. **L'interprétation de ces ampleurs de l'effet**, basée sur la classification de Kraft (2020), tient compte du niveau d'enseignement, de la nature des variables étudiées et du caractère universel des interventions : ainsi, une ampleur de l'effet comprise entre 0,01 et 0,04 correspond à un impact faible du dispositif, une ampleur de l'effet comprise entre 0,05 et 0,19 représente impact moyen, et une ampleur de l'effet égale ou supérieure à 0,20 indique un impact fort sur le bien-être des élèves concernés. Notons que certains dispositifs ont donné lieu à des ampleurs de l'effet négatives, qualifiées dès lors de « néfastes ».

Un classement des dispositifs en **10 catégories** a également été réalisé sur la base d'une typologie conçue *post-hoc* en fonction de la description des programmes testés par les études incluses :

- Les dispositifs reposant sur la **théorie de l'autodétermination** (Deci & Ryan, 2002), principalement via l'adoption de pratiques d'enseignement spécifiques ;
- Les dispositifs qui introduisent la pratique de la **méditation** en classe, notamment la méditation en pleine conscience (Kabat-Zinn, 1990) ;
- Les dispositifs se référant à la **psychologie positive** (pratique de la gratitude, focalisation sur les émotions positives, etc.) (Seligman, 2002, 2011) ;
- Les dispositifs qui visent le développement des **compétences socio-émotionnelles** ;
- Les dispositifs impliquant une **activité physique** (augmentation du temps hebdomadaire consacré aux activités physiques, effet d'un sport en particulier ou travail conjoint sur « le corps et l'esprit ») ;
- Les dispositifs qui se basent sur les principes des **thérapies cognitivo-comportementales** (travail sur le lien entre émotions, pensées et comportements) ;
- Les dispositifs **individualisés**, en face à face (mentorat, coaching) ;
- Les dispositifs visant à faciliter les grandes **transitions** de la scolarité (transition primaire-secondaire, orientation à l'issue du tronc commun, insertion sur le marché de l'emploi à l'issue d'études qualifiantes) ;
- Les dispositifs mis en place à **l'échelle de l'école** (gratuité de la cantine scolaire, report de l'heure du début de la journée d'école, présence de centres de santé dans les établissements, etc.) ;
- Les dispositifs centrés sur une **approche intégrative**, combinant au moins deux des catégories citées ci-dessus.

Par ailleurs, outre leur appartenance à l'une de ces 10 catégories, certains dispositifs intègrent une **modalité numérique** (site Internet, application, etc.).

Ensuite, **deux méta-analyses** (une pour chacune des dimensions du bien-être) ont été menées afin de synthétiser les données disponibles en se concentrant sur les facteurs qui expliquent les variations de résultats obtenues entre les différentes études, et répondre ainsi à la question des effets moyens des dispositifs sur le bien-être psychologique d'une part, et sur le bien-être social des élèves d'autre part.

Enfin, des méta-régressions et analyses en sous-groupes ont également été réalisées afin de cerner les effets observés en fonction des différentes catégories d'intervention, afin de déterminer si une catégorie de dispositifs produit des effets plus importants que les autres.

RÉSULTATS

Notre revue systématique montre qu'une pléthore de dispositifs a déjà été soumise à un processus d'évaluation expérimentale au niveau international. Il apparaît clairement que dans de nombreux pays industrialisés, les écoles sont envisagées comme des milieux privilégiés pour prévenir les problèmes de santé mentale des jeunes et ainsi contribuer à leur bien-être psychologique et social.

Mais avec quelle efficacité ? Concernant l'impact des dispositifs sur le bien-être psychologique, la moyenne des ampleurs de l'effet s'élève à 0,22. Elle est de 0,19 pour le bien-être social. Ces résultats démontrent **un effet positif et conséquent des dispositifs menés de manière préventive et universelle par les équipes éducatives sur le bien-être psychologique et social des élèves de l'enseignement secondaire.**

Certaines catégories de **dispositifs se révèlent plus efficaces** que d'autres : il s'agit des dispositifs reposant sur la **théorie de l'auto-détermination** (Ryan & Deci, 2000), sur les principes de la **psychologie positive** ou sur la **pratique de la méditation**, ainsi que les dispositifs relevant d'une **approche intégrative**, qui combinent fréquemment les principes de la thérapie cognitivo-comportementale et des éléments de méditation.

Au-delà de ces résultats globaux, nous pouvons pointer certains dispositifs qui montrent un impact significatif particulièrement positif sur le bien-être des élèves. Citons ainsi, en guise d'exemples :

- « L'apprentissage centré sur l'élève en éducation physique » (Bechter et al., 2019), dispositif australien reposant sur la théorie de l'auto-détermination, qui consiste à dispenser 3 heures de formation théorique et pratique aux professeurs d'éducation physique (ampleur de l'effet sur le bien-être psychologique : 0,44 ; sur le bien-être social : 0,22) ;
- « Merci ! » (Bono et al., 2020), dispositif américain qui repose sur l'enseignement des stratégies de gratitude par des professeurs, combiné à l'utilisation d'une application numérique (ampleur de l'effet sur le bien-être psychologique : 0,42 ; sur le bien-être social : 0,33) ;
- « La pleine conscience à l'école » (Kuyken et al., 2013), qui vise, au Royaume-Uni, l'application de la pleine conscience dans la vie quotidienne des jeunes, via un manuel et des exercices audio (ampleur de l'effet sur le bien-être psychologique : 0,24) ;
- « Des classes heureuses » (Lombas et al., 2019), dispositif intégratif espagnol qui combine des exercices de méditation en pleine conscience et l'enseignement des 24 forces de caractère, l'un des aspects de la psychologie positive (ampleur de l'effet sur le bien-être psychologique : 0,48 ; sur le bien-être social : 0,66).

Parmi les 82 études recensées, il faut également signaler que 6 dispositifs ont à l'inverse démontré un impact significativement négatif sur le bien-être des élèves. Certaines hypothèses peuvent être émises pour expliquer ces résultats contreproductifs : le fait que l'amélioration du bien-être des élèves soit dans certains cas un objectif secondaire du dispositif, ou la diversité des façons dont un même dispositif peut être compris et mis en œuvre (d'où l'importance de tenir compte de la « fidélité d'implantation » des dispositifs). Des auteurs (Calear et al., 2016) avancent aussi l'hypothèse que des dispositifs ciblant très spécifiquement l'anxiété pourraient paradoxalement se révéler anxiogènes pour certains élèves. Il importe donc de garder à l'esprit que, lorsqu'on aborde la thématique du bien-être avec des adolescents, toute initiative n'est pas forcément suivie des résultats escomptés.

CONCLUSION

La présente revue a permis de recenser de nombreux dispositifs visant à améliorer le bien-être psychologique et social des élèves de l'enseignement secondaire. En moyenne, ils ont des effets positifs sur le bien-être psychologique et social des adolescents.

Les méta-analyses réalisées permettent également d'attirer l'attention sur le fait que les théories d'actions qui sous-tendent les interventions mises en œuvre ont une influence sur l'efficacité des dispositifs. En particulier, en ce qui concerne le bien-être psychologique, nous avons montré que la théorie de l'autodétermination appliquée dans des domaines disciplinaires (éducation physique, biologie) avait un effet fort et significatif, de même que les approches intégratives ou les approches fondées sur la psychologie positive. Les techniques de méditation ont également un effet moyen significatif, mais plus modeste, sur le bien-être psychologique des élèves. Concernant le bien-être social, les approches intégratives se sont avérées les plus prometteuses, avec un effet moyen fort et significatif. Les approches basées sur la théorie de l'autodétermination et la psychologie positive ont également des effets moyens positifs et significatifs.

Au-delà de ces constats généraux, notre travail visait également, dans une perspective d'éducation fondée sur les preuves, à **fournir aux décideurs et acteurs de l'enseignement une description des dispositifs particuliers qui ont fait l'objet d'études comparatives**. En effet, **pour améliorer le bien-être de nos élèves, ce ne sont pas des principes généraux** qui doivent être mis en œuvre sur le terrain avec plus ou moins de bonheur (rappelons que certains dispositifs se sont avérés contreproductifs), **mais bien des dispositifs précis**. Pour identifier le/les dispositif(s) qui correspondent le mieux aux réalités de terrain, les fiches descriptives présentées dans le présent rapport ont été conçues comme une porte d'entrée pour la sélection des dispositifs efficaces les plus pertinents.

BIBLIOGRAPHIE

- *Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise, 45*, 101553.
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators : A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood, 18*(4), 460-476.
- *Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The journal of positive psychology, 15*(5), 657-665.
- *Calear, A. L., Batterham, P. J., Poyser, C. T., Mackinnon, A. J., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2016). Cluster randomised controlled trial of the e-couch Anxiety and Worry program in schools. *Journal of affective disorders, 196*, 210-217.
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being : A review of instruments. *The Counseling Psychologist, 44*(5), 730-757.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n° 3 du Groupe central*. Pacte pour un Enseignement d'Excellence.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: How to Cope with Stress, Pain and Illness using Mindfulness Meditation*. Delacorte.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher, 49*(4), 241-253.
- *Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203* (2), 126-131.
- *Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness, 10*, 1642-1660.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms : A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 353-366.
- OCDÉ. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDÉ, Paris.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research, 61*, 59-78.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological bulletin, 142* (10), 1017.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.

- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career : A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research, 89*(2), 211-258.
- Schlosser, R.W., Koul, R., & Costello, J. (2007). Asking well-built questions for evidence-based practice in augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders, 40*(3), 225-38.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Slavin, R. E. (2017). Evidence-based reform in education. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 22*, 178-184. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1334560>
- Slavin, R. E. (2019). How Evidence-Based reform will transform research and practice in education? *Educational Psychologist, 0*, 1-13. <http://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- What Works Clearinghouse. (2022). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 5.0*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE).

Rôle central de la fidélité d'implantation dans l'efficacité d'un dispositif : que sait-on ?

Ariane BAYE

Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Liège, Ariane Baye a développé deux champs d'expertise. Les enquêtes nationales (comme l'enquête sur le Climat et le bien-être scolaires en FW-B) ou internationales (PISA) qu'elle coordonne lui permettent de mener des analyses des politiques éducatives. Par ailleurs, elle promeut la mise en œuvre d'interventions dont l'efficacité est prouvée par des études rigoureuses. Dans ce contexte, elle s'intéresse notamment à la manière d'améliorer le climat scolaire et les compétences socio-émotionnelles des élèves.

ABSTRACT

En sciences médicales, pour qu'un traitement fonctionne et produise ses effets, il importe non seulement de connaître et comprendre le protocole de soin mais il faut également que le praticien et le patient soient rigoureux dans son application. En sciences de l'éducation, c'est pareil : pour mettre en place un dispositif innovant et qu'il produise ses effets, il faut le connaître, le comprendre mais aussi l'appliquer conformément à ce qui est prévu. Et pour vérifier qu'un dispositif est bien mis en place correctement, un certain nombre de dimensions peuvent être étudiées. C'est ce qu'on appelle la fidélité d'implantation.

Depuis quelques années, en sciences de l'éducation notamment, analyser la fidélité d'implantation des dispositifs mis en place est une pratique courante. Cela permet de s'assurer qu'ils sont assez fidèlement mis en place pour révéler les effets escomptés. En effet, bien qu'une marge d'appropriation par les intervenants soit toujours nécessaire, en deçà d'un certain seuil de fidélité fixé par les concepteurs, les effets attendus pourraient ne pas se produire.

INTRODUCTION

Les dispositifs identifiés dans le cadre de la revue systématique sur le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire ont été sélectionnés sur la base du fait qu'ils ont déjà été mis en place par des équipes éducatives – et non des chercheurs – dans des systèmes éducatifs de pays industrialisés. En choisissant ces critères pour inclure les dispositifs qui allaient être répertoriés, nous avons voulu sélectionner des dispositifs qui avaient donc déjà passé l'épreuve de la mise en place sur le terrain. Comment passer à l'étape de déploiement de ces dispositifs dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Selon le modèle de l'éducation fondée sur les preuves dont nous nous inspirons (Slavin, 2007), avant d'encourager tous les acteurs qui le souhaitent à utiliser ces dispositifs, une étape de validation à petite échelle est recommandée, afin de vérifier la compatibilité des dispositifs au nouveau contexte culturel et éducatif et le fait que les effets escomptés soient bien au rendez-vous dans ce nouveau contexte. Au cours de cette étape, et également en cas de déploiement à plus grande échelle, il faut également s'assurer de mettre en place « fidèlement » le dispositif choisi. En effet, il est irréaliste de s'attendre à ce qu'un dispositif produise les résultats escomptés si ce qui a été prévu initialement n'a pas été mis en place, ou si le dispositif n'est pas tenable (parce qu'il nécessite une ressource spécifique non disponible pour tous ou parce qu'il épuise les équipes éducatives par exemple). Autrement dit, il ne suffit pas de savoir ce qui fonctionne, mais aussi et surtout de s'assurer que les solutions proposées sont applicables et soient appliquées avec une grande rigueur par toutes les parties concernées.

DÉFINITION

La notion de fidélité d'implantation, aussi appelée fidélité d'implémentation ou intégrité de traitement peut être définie comme la correspondance entre les actions annoncées, originellement prévues par les concepteurs et leur mise en œuvre effective.

Pratique assez rare jusqu'aux années 2000, la mesure de la fidélité d'implantation est dorénavant une pratique courante dans le domaine de la recherche expérimentale en sciences de l'éducation. Son étude permet de rendre compte du degré de mise en œuvre de l'intervention : les enseignants mettent-ils en œuvre toutes les dimensions initialement prévues ou procèdent-ils à une sélection ? Quelles sont les adaptations que les enseignants opèrent par rapport au protocole initial ? Les enseignants des « groupes contrôles » mettent-ils en œuvre des actions similaires à celles prévues pour les « groupes expérimentaux ». Ces observations permettent d'analyser la manière dont les acteurs de terrain s'approprient ou pas un dispositif, mais elles permettent également d'étudier s'il existe une relation entre la qualité de la mise en œuvre d'une intervention et les effets obtenus. Ainsi, dans leur revue systématique sur la fidélité d'implantation, Durlak et DuPré (2008), ont montré qu'il existait une relation entre le degré de fidélité de mise en œuvre et les effets d'une intervention.

DIMENSIONS DE FIDÉLITÉ DE MISE EN ŒUVRE

Comme le notent Galand, Baudouin et Tolmatcheff (2023), si les auteurs s'accordent sur le fait que le concept est multidimensionnel, il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique sur les composantes clés de la fidélité d'implémentation. La littérature scientifique regorge de déclinaisons, si pas du concept, à tout le moins de ses composantes. Nous en citerons ici quelques-unes.

- La compatibilité

La compatibilité s'intéresse au fait que l'intervention correspond au contexte dans lequel l'intervention est mise en œuvre. Correspond-elle aux missions, aux priorités et aux valeurs de la communauté éducative ? Est-elle jugée acceptable par les acteurs du contexte dans lequel elle s'inscrit ?

- Qualité des intervenants

La qualité de mise en œuvre peut par exemple renvoyer à la capacité des intervenants à fournir le contenu prévu, ou à susciter l'engagement des élèves dans les tâches.

- Engagement des participants

Cette dimension permet de mesurer la mobilisation effective des élèves ou des participants dans le projet, leur motivation ou leurs attitudes en cours d'activité.

- Adhésion

Il s'agit d'évaluer la mesure dans laquelle les activités, composantes et méthodes utilisées correspondent à celles qui étaient initialement prévues.

- Dosage

Le dosage correspond à la « quantité » d'intervention dont peuvent bénéficier les participants, qu'il s'agisse d'un nombre de séances, de leur longueur ou de leur fréquence.

- Adaptabilité

L'adaptabilité renvoie au fait que l'intervention prévoit que des modifications puissent être apportées en fonction de choix opérés par les intervenants qui la mettent en place ou par l'organisation qui choisit de la déployer.

FACTEURS INFLUENÇANT LE PROCESSUS D'IMPLANTATION

Dans leur recension des facteurs influençant la fidélité d'implantation, Durlak et DuPre (2008) ont identifié 81 études qui permettent de s'intéresser au processus de mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Cette revue systématique a permis aux auteurs de proposer un cadre théorique écologique multiniveau organisant les facteurs liés au processus d'implémentation. Cette modélisation montre d'abord l'importance du contexte politique et institutionnel dans lequel s'inscrit une innovation. Le fait que l'innovation ou le dispositif pédagogique s'inscrive dans une politique publique, qu'un financement soit prévu pour sa bonne mise en œuvre ou encore le fait qu'un cadre théorique solide soutienne l'intervention sont des facteurs du contexte systémique qui favorise la mise en place d'innovations pédagogiques.

Les auteurs pointent par ailleurs les caractéristiques de l'organisation ou de l'institution dans laquelle va s'intégrer l'innovation. Le climat de travail est-il propice à l'essai de nouvelles approches ? Y a-t-il une vision partagée de l'intérêt et de la pertinence du changement proposé ? Le leadership de la direction, la stabilité des équipes pédagogiques et la dynamique collaborative au sein des établissements sont également des facteurs favorables au déploiement de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Durlak et DuPre (2008) pointent également des facteurs facilitant la mise en place d'une intervention au quotidien. Cela peut aller des modalités de communication ou de coordination prévues entre les différents intervenants (enseignants – intervenants – administration – direction) au système de soutien prévu telles que la formation continue, une assistance technique....

Dans une synthèse récente sur l'intérêt de la mesure de la fidélité d'implantation, Galand, Baudouin et Tolmatcheff (2023) recensent des éléments favorisant la fidélité d'implantation au niveau des enseignants. Ainsi, les croyances des enseignants sur le bien-fondé et les effets potentiels de l'intervention sont liées à la qualité de sa mise en œuvre. Par ailleurs, les enseignants qui perçoivent le plus les changements de pratiques liés à l'intervention (par rapport aux pratiques habituelles) auront tendance à mieux la mettre en place.

Au niveau de l'intervention elle-même, les travaux de Rowan et Miller (2007) ont montré des changements de pratiques plus conséquents liés à des interventions qui présentent un haut degré de standardisation. La qualité et le niveau de détail des supports prévus influencent également la qualité de la mise en œuvre. Enfin, la qualité de l'accompagnement qui peut être prévu dans l'intervention elle-même dans les cas de projets comme Soutien aux comportements positifs (<https://www.aide.uliege.be>) ou Success for all (<https://www.successforall.or>) sont également gages d'une meilleure mise en place.

EFFETS DE LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION

Au vu des différents éléments ci-dessus, un dispositif innovant ne pourra jamais atteindre 100% de fidélité d'implantation. Toutefois, plusieurs études ont montré que les effets produits par des dispositifs nouvellement mis en place sont plus importants dans les projets qui ont inclus un suivi de qualité de l'implantation. Selon Durlak et Dupré, un seuil de 60% minimum devrait être atteint pour que le dispositif fonctionne.

Par ailleurs, il importe également d'identifier les composantes essentielles au dispositif et qui ne peuvent être contournées des composantes plus accessoires.

BIBLIOGRAPHIE

- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters : A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Galand, B., Baudouin, N., & Tolmatcheff, C. (2023), Avoir un impact : pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. In : Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (Dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* Presses universitaires de Louvain 2023, p. 69-84, <http://hdl.handle.net/2078.1/286017>
- Slavin, R. (2007). *Educational research in an age of accountability*. Boston, MA : Pearson Education.

Théorie de l'autodétermination : fondements théoriques et implications pratiques pour le bien-être des élèves

Marc Cloes

Diplômé en éducation physique de l'Université de Liège, Marc Cloes y a fait toute sa carrière au sein de l'Institut supérieur d'Éducation physique et de Kinésithérapie où il a piloté la formation des enseignants en éducation physique pendant près de 20 ans. Son activité scientifique s'inscrit dans le domaine de la pédagogie du sport et s'appuie sur le modèle intégratif du processus d'enseignement-apprentissage prônant une approche écologique de la relation éducative.

ABSTRACT

La Théorie de l'Autodétermination (TAD) a été identifiée comme étant à la base d'un certain nombre de dispositifs ayant un impact positif significatif sur le bien-être psychologique et social des élèves.

Connue également de son nom original Self Determination Theory (SDT), cette théorie postule que les êtres humains sont influencés par leur souhait d'augmenter leur potentiel, par leur soif de découvertes et de défis et par la satisfaction individuelle de 3 besoins fondamentaux : le besoin de compétences, le besoin d'autonomie et le besoin de liens sociaux. En fonction des personnes et de différents facteurs sociaux, ces besoins s'activent différemment et permettent alors d'atteindre certains niveaux de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Ces différents types de motivation pousseront l'individu à plus ou moins adopter un comportement. Par ailleurs, certains chercheurs avancent que le comportement humain est 'auto-déterminé' dans le sens où un individu va l'adopter en fonction d'un sentiment de libre choix et de cohérence interne, propre à lui-même. Des personnes travaillant dans des domaines variés tels que la politique, le commerce, la santé mais également l'enseignement s'intéressent de près à cette théorie pour la mettre en pratique et ainsi produire ses effets positifs sur la motivation des individus.

INTRODUCTION

La motivation est un concept qui intéresse tout le monde : enseignants, commerciaux, politiciens, responsables de la santé ... De multiples théories co-existent et se complètent. Dans son ouvrage, Fenouillet (2016) illustre parfaitement cette situation. L'étude de la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons, à établir la cause de notre comportement. Même si la motivation n'est pas le seul facteur associé de ce dernier, elle en justifie le dynamisme.

En 1993, Vallerand et Thill mettaient en évidence que la motivation constituait une force qui pousse les individus à activer certains besoins et à les diriger vers une action perçue comme un but. Famose (2001) l'associait à un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans les activités physiques et sportives de loisir, par exemple) à différentes activités ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et de minimiser l'obtention d'affects négatifs (réels ou perçus).

Dans le cadre d'une relation d'apprentissage, Roussel (2000) la définit comme une force qui, puisant son origine dans les besoins de l'apprenant, déclenche et soutient son action dans la direction d'un but, tout en étant influencée par les conditions de l'environnement propre à l'activité pratiquée. Il en distingue quatre aspects : (1) le déclenchement qui se rapporte à l'adoption d'un comportement ; (2) la direction

liée au rapprochement ou à l'évitement d'une situation ; (3) l'intensité qui concerne le degré d'effort mis en œuvre, et ; (4) la persistance associée à la durée du comportement.

Depuis la fin du 20ème siècle, les Professeurs Richard Ryan et Edward Deci ont été les chevilles ouvrières du développement considérable de la recherche se référant aux principes de la TAD, faisant certainement de celle-ci la plus en vogue actuellement dans le domaine de la motivation, que ce soit dans un contexte éducatif, de santé, professionnel, sportif, ... Progressivement, il s'est ainsi constitué une large communauté de chercheurs et praticiens qui partagent le fruit de leurs travaux.

L'ambition de la présente contribution étant de proposer un aperçu des mécanismes psychologiques sous-tendant le 'fonctionnement' de cette théorie, les lecteurs qui souhaiteraient aller au-delà peuvent consulter le site Internet: <https://selfdeterminationtheory.org/>.

La TAD représente un cadre général visant à comprendre pourquoi nous faisons ce que nous faisons... ainsi que ce qui conduit à l'épanouissement (par opposition à la dégradation) dans la vie humaine. La TAD repose sur des preuves scientifiques, relatives à la motivation humaine, au développement de la personnalité et au bien-être... Elle s'articule sur six mini-théories :

- Théorie de l'évaluation cognitive - Motivation intrinsèque
- Théorie de l'intégration organique - Motivation extrinsèque
- Théorie des orientations de causalité - Régulation du comportement
- Théorie des besoins psychologiques fondamentaux - Relation avec le bien-être
- Théorie du contenu des objectifs - Effets des motivations
- Théorie de la motivation relationnelle - Importance de l'appartenance sociale

PRINCIPES DE BASE DE LA TAD

Un élément-clé de la TAD relève du principe que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux défis et par la satisfaction de trois besoins psychologiques de base : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Si ce point de départ s'est progressivement imposé dans les années 90', la publication de Deci et Ryan (2000) l'a définitivement placé comme une base incontournable. Ces auteurs mettaient en outre en exergue que la perception individuelle des besoins constitue le médiateur de l'impact des événements sociaux sur la motivation. Ainsi, les facteurs sociaux considérés comme exerçant un effet positif sur les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale vont exercer un impact positif sur la motivation, les variations des conditions sociales et la diversité de leur perception par les individus impliquant que les raisons pour lesquelles une personne adopte un comportement donné varient également. Deci et Ryan (2000) ont également contribué à populariser le fait que le comportement humain est 'auto-déterminé' dans le sens où un individu va l'adopter en fonction d'un sentiment de libre choix et de cohérence interne, propre à lui-même.

Les étapes du processus

Nous inspirant d'un schéma présenté par Vallerand et Losier (1999), nous nous proposons d'expliquer pas à pas le processus qui conduit des besoins fondamentaux aux comportements auto-déterminés, graal

espéré par les éducateurs, les animateurs, les organisateurs et responsables de tout ordre qui s'efforcent d'amener leurs protégés à s'engager de manière autonome dans les activités recommandées (figure 1).

Le cheminement s'avère relativement simple à suivre dès lors que l'on adopte un raisonnement 'chronologique' : les besoins psychologiques fondamentaux sont présents chez l'individu et, en fonction des circonstances, certains facteurs sociaux vont les éveiller ou les mettre sous l'éteignoir. Ceci contribue à la genèse de différents types de motivation plus ou moins auto-déterminées qui, eux-mêmes vont se traduire par des effets plus ou moins positifs sur les attitudes, les comportements et le bien-être. Nous distinguons cinq étapes.



Figure 1 – La TAD, pas à pas

1 Au départ, un individu ...

... éprouve, à des degrés divers et de manière individuelle, trois besoins psychologiques fondamentaux : (1) volonté d'interagir efficacement avec son environnement (sentiment de compétence) ; (2) désir d'être connecté socialement avec des personnes significatives (sentiment d'appartenance), et ; (3) désir d'être à l'origine de ses actions (sentiment d'autonomie). Ces besoins se combinent pour amener une satisfaction intense et du plaisir. Un moyen d'en prendre conscience consiste simplement à s'interroger sur ce que l'on ressent lorsque l'on fait des 'choses' qui nous motivent. Le nuage de mots recueilli sur le sujet lors de l'exposé est édifiant (figure 2).



Figure 2 – Réponses fournies lors de l'activité Wooclap proposée (n=102)

2 En parallèle, l'individu ...

... évolue dans un environnement où il est exposé en permanence à des facteurs qui façonnent progressivement sa personnalité et le rendent plus ou moins sensible à certains stimuli. Parmi ceux-ci, les

attitudes et comportements d'autrui représentent une source importante d'affects, de même que les expériences vécues dans les différents contextes de vie.

Dans la pratique d'activités physiques et sportives, par exemple, les situations d'apprentissage choisies par l'intervenant conduiront, selon le niveau des pratiquants, à un taux de réussite variable, privilégieront la coopération ou, au contraire, la compétition. Les informations fournies par l'éducateur physique, ses réactions aux prestations, ses encouragements et son langage non verbal seront perçus différemment par les apprenants, de même que les opportunités qui leur seront éventuellement offertes de prendre des initiatives. Plusieurs auteurs ont ainsi décrit les caractéristiques d'un climat qui soutient l'autonomie des élèves (Reeve et al., 2004 ; Sarrazin et al., 2006).

Dupont et al. (2010) l'associent à « un intervenant qui écoute beaucoup, perd très peu de temps en consignes organisationnelles, offre la possibilité aux participants de faire des choix et de prendre des responsabilités, donne beaucoup de temps aux participants pour travailler de manière autonome, ne donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrées par les participants, encourage ces derniers, se préoccupe de leurs besoins et accepte qu'ils ressentent des émotions négatives envers l'activité proposée » (p.12). A l'inverse, dans un climat contrôlant, le participant se sentira sous l'influence de l'intervenant, manquera de liberté. Ceci est typique chez les intervenants qui ont « tendance à mettre la pression, à abuser des expressions autoritaires de type 'Il faut', à imposer le contenu et les règles qui régissent le cours, à installer de la compétition entre les participants, à prescrire les bonnes solutions et à poser des « questions » de contrôle (Dupont et al., 2010, p.12).

Les facteurs sociaux ...

... jouent un rôle important dans le sens où, selon les circonstances et les expériences vécues par les apprenants, ils vont exercer un rôle positif ou négatif sur les besoins psychologiques fondamentaux de ces derniers, en les activant ou, au contraire, en les affaiblissant.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation physique, deux récentes revues systématiques démontrent les liens entre les pairs, l'enseignant, les activités proposées et la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves (Vasconcellos et al., 2019 ; White et al., 2021). Une des conclusions de ces études est que les enseignants semblent avoir une plus grande influence sur l'autonomie et les compétences des élèves comparativement aux pairs qui semblent exercer plus d'impact sur le sentiment d'appartenance.

L'activation/affaiblissement des besoins psychologiques ...

... crée différents types de motivation, se distinguant par le degré d'auto-détermination et l'origine de la causalité du comportement adopté par l'individu, interne ou externe, selon que la tâche soit principalement effectuée pour elle-même ou pour un motif autre. Vallerand et Blanchard (1998) présentent ainsi un continuum partant de l'amotivation, passant par la motivation extrinsèque et arrivant à la motivation intrinsèque :

- L'amotivation est caractérisée par un locus impersonnel dans le sens où il n'existe aucun lien entre la tâche et les comportements qui s'y rapportent, c'est l'absence de toutes motivations chez l'individu.

- La motivation extrinsèque a un locus perçu de causalité qui tend à être plutôt dirigé vers des facteurs externes à la tâche. Les auteurs en distinguent quatre sous-catégories : (1) la motivation extrinsèque externe où l'individu attend des récompenses ou évite des contraintes ; (2) la motivation extrinsèque introjectée qui consiste en une intériorisation des pressions, l'évitement de sentiments négatifs (culpabilité) ou la recherche de l'approbation ou le respect des autres (orgueil) ; (3) la motivation extrinsèque identifiée où l'individu reconnaît l'importance de son engagement (sens), et ; (4) la motivation extrinsèque intégrée lorsque l'activité est perçue comme faisant partie de la personnalité propre.
- La motivation intrinsèque est directement liée à la réalisation de la tâche. La personne adopte un comportement parce qu'elle en retire du plaisir et une certaine satisfaction. Elle s'engage dans la tâche sans avoir l'impression de faire des efforts. La motivation intrinsèque se décline en trois sous-catégories : (1) à la connaissance lorsque l'individu lie le plaisir éprouvé à ses progrès, au succès rencontré ; (2) à l'accomplissement quand le plaisir naît de la possibilité de se surpasser, de relever des défis, de s'impliquer ou créer, et ; (3) à la stimulation si la personne fait référence à l'amusement ou à l'appréciation de l'activité.

Chaque catégorie de motivation peut être associée à certaines déclarations (figure 3).



Figure 3 – Illustration des différents niveaux de motivation

5 Les différents types de motivation ...

... influencent à des degrés divers les aspects cognitifs (concentration, attention, mémoire), l'affectivité (intérêt, émotions positives, satisfaction, bien-être) et les comportements (choix du comportement, persistance à la tâche, intensité, complexité de la tâche, performance) (Vallerand & Losier, 1999). Selon Dupont et al. (2009), la motivation intrinsèque et les régulations intégrée et identifiée mènent aux conséquences les plus positives, l'introjection conduit à des conséquences intermédiaires et la régulation

externe et l'amotivation amènent les conséquences les plus négatives. Plus récemment, Vasconcellos et al. (2019) ont démontré que l'amotivation et la régulation externe présentent des relations négatives avec les comportements appropriés et des relations positives avec les comportements inappropriés. De leur côté, White et al. (2021) ont étudié les liens entre les besoins fondamentaux et les effets sur les élèves, considérant le rôle médiateur des différentes motivations. Ils ont mis en évidence qu'un faible sentiment d'appartenance sociale et un faible sentiment de compétence étaient associés à des affects négatifs et à une participation réduite. Parallèlement, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux était associée à des affects positifs et à une participation accrue.

Quant au lien entre la TAD et le bien-être, le défi relève très certainement de la définition du concept. Ainsi, Brault-Labbé & Dubé (2010) y associent le sens donné à la vie, le bonheur, la satisfaction de vie, la satisfaction scolaire, la fréquence des émotions positives et négatives ainsi que la perception de l'état de santé. Dans le contexte de l'activité physique, Piñeiro-Cossio et al. (2021) le lient à un état de fonctionnement psychologique optimal tandis que le Center for Self-Determination Theory (2024) considère toutes les dimensions qui rendent la vie humaine bonne et digne d'intérêt (Well-being and Eudaimonia).

Globalement, depuis Ryan et Deci (2000), les régulations intrinsèques à la connaissance et à l'accomplissement reviennent systématiquement parmi les ingrédients du bien-être, quel que soit le contexte de vie étudié. Une récente méta-analyse a souligné que la motivation intrinsèque représente le type de motivation le plus important pour le bien-être, les attitudes et le comportement des salariés (Van den Broeck et al., 2021).

De la motivation contrôlée à la motivation autonome

En 2013, Haerens (Université de Gand), la spécialiste belge de la TAD, notamment en ce qui concerne son application dans le domaine de l'éducation physique et des activités physiques et sportives, mettait en évidence la distinction entre deux grandes catégories de motifs de participation à un exercice. Elle opposait ainsi ceux qui sont liés à ce qu'elle appelle la 'mustivation' (concept de devoir, d'obligation : éviter des punitions, obtenir des récompenses, répondre à des attentes d'autrui, éprouver de la honte, de la culpabilité, faire quelque chose pour son amour-propre) et d'autres associés à la 'volition' (concept de vouloir, de choix : intérêt personnel, sens ; plaisir, passion, intérêt).

De son côté, dans le domaine de la motivation au travail, Forest (2023) explique que les trois besoins psychologiques fondamentaux se retrouvent dans la satisfaction au travail lorsqu'ils sont associés au plaisir éprouvé et au sens donné aux activités et dans la frustration lorsqu'ils se conjuguent avec un sentiment d'orgueil ou la recherche de récompenses.

DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

En Belgique et aux Pays-Bas, plusieurs auteurs se sont engagés dans le développement de stratégies visant à entraîner des enseignants en éducation physique à adopter un comportement soutenant l'autonomie des élèves et à identifier l'impact des modifications sur la motivation de ces derniers (Borghouts et al., 2023 ; Bouten et al., 2023). Les résultats sont très prometteurs et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information laisse augurer de très intéressantes implications pratiques. Toutefois, les formations impliquent inévitablement un investissement temporel non-négligeable.

Parmi les initiatives créées, il est possible de sensibiliser et former les intervenants – que ce soient des éducateurs physiques ou d’autres professionnels de l’éducation – aux principes du PAMIA (Cloes, 2017). Ceux-ci reposent directement sur l’application de la TAD avec un accent supplémentaire sur la participation active, élément fondamental de tout apprentissage (tableau 1). Ils sont utilisés depuis plusieurs années à l’Université de Liège dans le cadre des formations initiale et continue des enseignants en éducation physique et ont été testé dans différents contextes : formation d’éducateurs physiques (Theunissen et al., 2020) ou promotion de l’activité physique chez des adolescents en surcharge pondérale (Rompen et al., 2020).

Tableau 1 – Les principes PAMIA (Cloes, 2017)

P	Favoriser le jeu : proposer des activités amusantes et signifiantes pour augmenter le plaisir
A	Favoriser la réussite et l’ apprentissage grâce à une individualisation et un climat de support
M	Favoriser le mouvement : amener les participants à bouger, à adopter un style de vie actif
I	Favoriser les interactions : multiplier les contacts avec les autres et avec l’environnement
A	Favoriser l’ autonomie : donner aux participants des possibilités de prendre des décisions

Concrètement, une fois que les intervenants sont sensibilisés et formés aux cinq principes PAMIA, ils sont invités à identifier les pratiques d’apprentissage qu’ils utilisent (expressions, paroles, gestes, choix de situations d’apprentissage, modalités d’organisation, type d’évaluation, ...) et qui respectent ces principes.

Pour les guider dans leur réflexion, des exemples partagés par des praticiens leur sont proposés. Par ailleurs, une liste de questions à se poser avant (élaboration de la préparation de séance), pendant (observation de ce qui se passe) et après (pratique réflexive) chaque activité est fournie à titre de guide d’intervention. La figure 4 en donne un exemple.

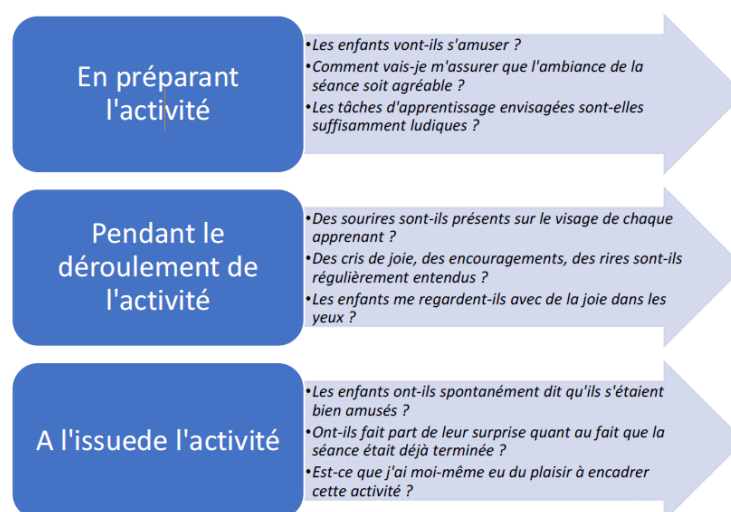


Figure 4 – Application des principes PAMIA : exemple de questions à se poser pour le « plaisir »

En outre, un questionnaire a été élaboré afin de collecter des informations sur les perceptions des participants à propos de la mise en place des principes PAMIA (figure 5). Il peut être complété très rapidement à l’issue d’une activité et permettre ainsi à l’intervenant d’ajuster, si nécessaire, sa pratique

pédagogique en vue d'améliorer le climat motivationnel. Pour l'analyse, les items 2 et 5 concernent le plaisir, les 4 et 10 l'apprentissage, les 1 et 7 le mouvement, les 6 et 9 l'interaction, les 3 et 8 l'autonomie.

Au cours de la séance ...						
• J'ai eu des opportunités de pratique.	0	1	2	3	4	5
• Je me suis amusé(e).	0	1	2	3	4	5
• J'ai eu l'occasion de choisir mes objectifs d'apprentissage.	0	1	2	3	4	5
• J'ai appris des nouvelles connaissances sur la discipline.	0	1	2	3	4	5
• J'ai trouvé qu'il y a eu une bonne ambiance.	0	1	2	3	4	5
• J'ai eu l'occasion d'interagir avec l'assistant.	0	1	2	3	4	5
• Je me suis engagé(e) dans la séance.	0	1	2	3	4	5
• J'ai pu faire des autocorrections.	0	1	2	3	4	5
• J'ai eu l'occasion d'interagir avec les autres élèves.	0	1	2	3	4	5
• J'ai progressé au niveau des habiletés.	0	1	2	3	4	5

Figure 5 – Questionnaire sur la perception de l'application des principes PAMIA

MESSAGES CLÉS

La description des bases théoriques relatives à la TAD permet de prendre conscience que les stratégies mises en place en classe peuvent exercer un impact positif sur la motivation et le bien-être psychologique des élèves. Il est important que les enseignants mesurent pleinement l'impact de leurs interactions avec leurs élèves.

La littérature scientifique met clairement en évidence que les enseignants peuvent modifier leurs stratégies motivationnelles afin de créer un climat de support. Nous avons tenté de démontrer que, avant de s'engager dans des interventions chronophages, les praticiens pourraient essayer de réaliser les principes PAMIA dans leurs activités d'apprentissage.

Par ailleurs, il apparaît clairement que les structures de formation initiales et continues trouveraient certainement un avantage à intégrer dans leurs programmes les notions théoriques de la TAD ainsi que leurs applications pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Borghouts, L., Slingerland, M., Weeldenburg, G., van Dijk-van Eijk, B., Laurijssens, S., Remmers, T., & Haerens, L. (2023). Effectiveness of a lesson study intervention on teacher behaviour and student motivation in physical education lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958175>
- Bouten, A., Haerens, L., Van Doren, N., Compennolle, S., & De Cocker, K. (2023). An online video annotation tool for optimizing secondary teachers' motivating style : acceptability, usability, and feasibility. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104307>
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, 2, 80-92. DOI: 10.1037/a0017385
- Cloes, M. (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251. Disponible sur <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53497/32304>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Dupont, J-P, Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 73. Disponible sur https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier73_dupontvf.pdf
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *STAPS*, 88, 7-23. DOI 10.3917/sta.088.0007
- Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.

- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation (2ème éd.)*. Paris, France : Dunod.
- Forest, J. (2023). L'autodétermination, une vitamine pour le cerveau. Webinaire de la campagne 'Choisir, c'est ouvrir une porte'. Mouvement Santé Mentale Québec. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=FEVtmAPS8vs>
- Haerens, L. (2013, July). *Physical education teachers inspiring young people towards a physically active lifestyle?!: Motivational dynamics in physical education*, Paper presented at the 2013 AIESEP International Conference 'Physical education and sport : Challenging the future', Warsaw, Poland.
- Piñeiro-Cossio, J., Fernández-Martínez, A., Nuviala, A., & Pérez-Ordás, R. (2021). Psychological Wellbeing in Physical Education and School Sports : A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 864. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030864>
- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory : a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*, Greenwich, CT, Information Age Press, 31-60.
- Rompen, J., Lepage, S., & Cloes, M. (2020 Février). *Analyse de l'impact d'un projet visant à promouvoir l'activité physique chez des adolescents en surpoids*. Communication affichée présentée lors de la 11ème Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport : 'Former des citoyens physiquement éduqués : Un défi pour les intervenants en milieu scolaire, sportif et des loisirs'. Université de Liège, Liège, Belgique. Disponible sur <http://hdl.handle.net/2268/249770>
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail – concept et théories. *Les notes du LIRHE*, 326.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 47-177. Disponible sur <http://rfp.revues.org/463>
- Theunissen, C., Westenbohm, S., & Cloes, M. (2020 Février). *Avis des étudiants et du formateur quant au respect des principes PAMIA lors d'un cycle de gymnastique associé à un carnet de suivi de cours*. Communication affichée présentée lors de la 11ème Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport : 'Former des citoyens physiquement éduqués : Un défi pour les intervenants en milieu scolaire, sportif et des loisirs'. Université de Liège, Liège, Belgique. Disponible sur <http://hdl.handle.net/2268/249769>
- Vallerand, R., & Blanchard, C. (1998). Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education Permanente*, 136, 3, 15-36.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An interactive analysis of intrinsic extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 1980, 11, 142-169.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation : A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11 (3), 240-273. DOI : 10.1177/20413866211006173
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., ... Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education : a systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 112, 7, 1444–1469. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education : A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, Article 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Psychologie positive comme levier d'épanouissement des élèves : apports et limites ?

Denis Bertieaux

Assistant de cours et de recherche au sein du service d'Éducation et des Sciences de l'Apprentissage de l'École de Formation des Enseignants de l'Université de Mons, Denis Bertieaux assure des cours de psychologie des apprentissages auprès des étudiants de bachelier en sciences de l'enseignement. Par ailleurs, il mène des recherches dans le domaine de la formation des enseignants et plus particulièrement sur les pratiques et le bien-être des enseignants.

ABSTRACT

La psychologie positive a été identifiée comme étant à la base d'un grand nombre de dispositifs ayant un impact positif significatif sur le bien-être social des élèves.

Depuis la seconde moitié du 20e siècle, plusieurs chercheurs s'intéressent à l'être humain selon une perspective positive. C'est à la fin des années 90' que Seligman rassemble ces différentes approches sous le nom de « psychologie positive ». Plutôt que de partir des « failles » de l'être humain comme le fait la psychologie traditionnelle, cette théorie, fondée sur des méthodes scientifiques rigoureuses, étudie les forces individuelles et collectives avec l'espoir de favoriser un fonctionnement humain « optimal ». La psychologie positive se développe autour de deux concepts : le bonheur et les forces de caractère. Pour le moment, les interventions menées dans le cadre de la psychologie positive apportent des effets significatifs faibles à modérés mais ces effets pourraient être accrus si certaines conditions sont remplies. La recherche, y compris dans le domaine de l'enseignement, doit donc se poursuivre.

LA PSYCHOLOGIE POSITIVE : UNE OPPORTUNITÉ POUR LE CLIMAT SCOLAIRE ?

L'objectif de cette contribution est double, théorique et pratique. D'une part, il s'agit d'éclairer le lecteur sur les principaux piliers théoriques qui fondent la psychologie positive. D'autre part, il est question d'examiner les opportunités existantes quant au développement de la recherche au confluent de ce champ théorique et des sciences de l'éducation. Rédigé à destination d'un public composé de chercheurs aussi bien que de professionnels de l'éducation, ce texte est animé d'une volonté de vulgarisation. Il n'y figure pas de cadre théorique ou méthodologique exhaustif. Au contraire, il est conçu comme une porte d'entrée vers les principales publications sur la question.

Les deux objectifs énoncés dans le précédent paragraphe vont à la rencontre d'enjeux actuels qui entraînent des répercussions non négligeables sur nos systèmes scolaires. En effet, de manière récurrente, la presse et le monde scientifique rapportent des problématiques endurées quotidiennement par les acteurs du monde éducatif (enseignants, élèves, directions...) : décrochage scolaire, dépression, burn-out, absences prolongées, abandon de la profession... Dès lors, la psychologie positive, en tant qu'approche préventive du bien-être et plus largement d'une bonne santé mentale, constitue une piste à considérer pour orienter les recherches théoriques et les interventions sur le terrain.

LES ORIGINES DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Comme nous l'indique Waterman (2013), jusqu'aux années 1950, la psychologie traditionnelle approchait les phénomènes humains selon une perspective presque exclusivement curative. Il s'agissait surtout de

traiter les maladies mentales, les problèmes psychologiques et gérer les émotions négatives. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du 20^e siècle que certaines théories émergent et promulguent une étude de concepts positifs de l'expérience humaine. À titre d'exemple, on peut citer les travaux de Maslow, qui, dès 1954, abordent le concept de réalisation de soi, ou encore ceux de Deci, dès les années 1970, sur la motivation et l'autodétermination. Cependant, ces initiatives n'appartiennent pas à un champ théorique qui les unit sous le point commun de leur aspect positif. Au tournant des années 2000, Seligman définit un tel champ théorique sous le nom de psychologie positive (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Seligman fonde ainsi la psychologie positive à partir du postulat que développer le potentiel humain est une manière de répondre aux troubles psychologiques. Or, cela amène à réfléchir à l'équilibre de l'étude de l'homme en psychologie. En complément d'une approche curative traditionnelle, la psychologie positive a pour but le développement optimal des individus, d'un point de vue préventif. Plus spécifiquement, la psychologie positive vise à doter les individus de forces, à les aider à accéder au bien-être et à être épanouis dans leurs relations interpersonnelles.

Ces objectifs se réfèrent, selon Waterman (2013), à une conception de l'homme héritée de la philosophie antique aristotélicienne, qui présuppose que l'homme doit chercher continuellement à atteindre le meilleur de lui-même.

L'appellation même de la psychologie positive peut parfois mener à des incompréhensions, voire à une certaine méfiance envers ce domaine d'étude. En effet, comme le rappelle Shankland (2019), l'adjectif « positive » ne présuppose pas qu'il existe une psychologie négative. La psychologie est neutre en soi et l'adjectif est dû à l'usage anglo-saxon du terme, moins controversé. De plus, on pourrait être tenté de rapprocher la psychologie positive d'une forme de développement personnel que l'on pourrait trouver dans des ouvrages tout public. Ici encore, Shankland clarifie le statut du courant en soulignant que la recherche menée dans ce domaine est fondée sur des méthodes scientifiques rigoureuses.

PRINCIPES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Selon Waterman (2013), les recherches menées dans le champ de la psychologie positive sont conçues selon plusieurs principes épistémologiques, en cohérence avec les objectifs précédemment cités :

- Elles doivent avoir une portée nomologique, c'est-à-dire que les résultats doivent être valables pour le plus grand nombre d'individus et dépasser l'expérience individuelle.
- Elles doivent s'inscrire dans une logique positiviste, ce qui implique l'emploi de méthodes scientifiques rigoureuses, principalement fondées sur des analyses quantitatives.
- Elles doivent mettre en évidence des techniques d'intervention variées pour promouvoir le bien-être des individus. Ces interventions visent des améliorations modérées et mesurables, via des exercices menés sur des temps courts, à l'inverse de thérapies plus traditionnelles, longues et centrées sur l'individu.

Le développement du bien-être au travers des recherches en psychologie positive peut être mis en parallèle avec la définition de la santé de l'O.M.S. (1946)³ : « *La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.* » On retrouve en effet dans cette définition le postulat défendu par Seligman de la nécessité d'une approche complémentaire.

La recherche scientifique en psychologie positive se développe autour de concepts principaux que sont le bien-être et les forces de caractère.

LE BIEN-ETRE

Traditionnellement, le bien-être est défini de deux manières en psychologie. Il y a d'une part un bien-être qualifié de subjectif (Diener, 1984), qui intègre l'expérience d'affects agréables et désagréables, ainsi qu'un sentiment de satisfaction à l'égard de la vie. D'autre part, il existerait un bien-être dit psychologique, matérialisé par l'acceptation de soi, le développement personnel, les relations positives, l'autonomie, le sens de la vie et la maîtrise de son environnement (Ryff, 1989).

Après avoir postulé une première théorie sur ce qui fonde le bonheur, Seligman (2002) s'attache à définir une conception multidimensionnelle du bien-être, qui intègre à la fois des aspects du bien-être subjectif, comme les émotions positives, et des aspects du bien-être psychologique, comme le sens (Seligman, 2011). Il s'agit du concept de bien-être PERMA, l'acronyme pour émotions Positives, Engagement, Relations positives, sens (Meaning) et Accomplissement.

En cohérence avec la rigueur méthodologique attendue dans les recherches en psychologie positive, Seligman a défini dans ce modèle des dimensions qui doivent être mesurables, distinctes et poursuivies pour elles-mêmes.

LES FORCES DE CARACTERE

Le développement du fonctionnement optimal des individus peut s'opérer grâce aux forces de caractère. En effet, celles-ci représentent des traits de caractère positifs qui sont préalables au bien-être et qui peuvent être mesurés et développés, à l'instar des variables du bien-être PERMA. Peterson et Seligman (2004) ont déterminé, dans leurs travaux, 24 forces de caractère, articulées autour de 6 vertus cardinales : la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la tempérance et la transcendance.

³ O.M.S. (s.d.) *Constitution*. Consulté le 14 avril 2024 à l'adresse <https://www.who.int/fr/about/accountability/governance/constitution>



Figure 1 : Classement des forces de caractère autour des six vertus cardinales⁴

L'objectif de cette classification est en cohérence avec les principes de la psychologie positive. La volonté première des chercheurs est de compléter les inventaires psychologiques traditionnels qui ne répertorient que les troubles et les maladies (p. ex. le DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) avec des éléments positifs essentiels à une santé mentale équilibrée.

APPLICATION AU CONTEXTE SCOLAIRE

Que cela soit en tant que chercheur ou en tant que professionnel de l'éducation, il est pertinent de questionner les apports potentiels que peut avoir la psychologie positive sur le climat scolaire, notamment au travers de dispositifs d'intervention ou de formation. Concernant le bien-être professionnel des enseignants, plus spécifiquement, cet intérêt est d'autant plus marqué que des conceptions du bien-être incluant les sentiments d'engagement, de sens et d'accomplissement, comme le bien-être PERMA, reflètent bien la nature de la profession (Bertieaux, 2024 (à paraître)).

Par ailleurs, un parallèle peut être établi entre les différentes approches en psychologie détaillées plus haut dans le texte (paradigme traditionnel curatif vs paradigme préventif de la psychologie positive) et le bien-être à l'école. En effet, dans les médias et dans la littérature scientifique, ce sont souvent les constats négatifs qui sont rapportés. On parle régulièrement de déficit de bien-être qui conduit élèves et enseignants à décrocher, à être absents, etc. Il existe pourtant dans la littérature scientifique un courant émergent qui étudie les apports d'un haut niveau de bien-être : meilleures performances, relations

⁴ Wagener B. (2020, 15 juin) *Les forces de caractère*. <https://se-realiser.com/les-forces-de-caractere/> (consulté le 14 avril 2024)

harmonieuses, etc. Dès lors, il devient opportun d'étudier ce qui va bien, chez les individus qui vont bien, afin de déterminer les éléments qui pourraient favoriser un transfert de ces situations positives.

APPORT DES INTERVENTIONS EN PSYCHOLOGIE POSITIVE

Sans se cantonner au milieu scolaire, on observe de manière générale des effets significatifs faibles à modérés des interventions menées dans le cadre de la psychologie positive : une amélioration du niveau de bien-être, une diminution du stress, ainsi qu'une diminution des symptômes de dépression. Cependant, cet effet peut être accru, pour autant que certaines conditions soient rencontrées. Il s'agit notamment de pérenniser les dispositifs de soutien dans le temps ; de personnaliser les interventions à l'individu ou aux groupes d'individus auxquels elles s'adressent ; de favoriser « l'éducation au bien-être », en fournissant les ressources nécessaires pour la compréhension et la maîtrise du bien-être ; de combiner les interventions menées en psychologie positive avec d'autres approches positives (Bolier et al., 2013; Hendriks et al., 2020).

En ce qui concerne les acteurs de l'école (enseignants, élèves, directions, éducateurs...), la recherche scientifique commence seulement à s'emparer du sujet et la plupart des sources concernent des validations expérimentales de dispositif d'intervention. Cela étant, quelques effets sont soulignés (une meilleure prise de conscience des ressources, des retombées durables sur le bien-être des élèves) mais ceux-ci ne peuvent pas être généralisés à ce stade et il n'y a pas de consensus sur la forme que doivent prendre ces interventions (Rahm & Heise, 2019; Tejada-Gallardo et al., 2020).

QUELQUES LIMITES

Aucune théorie ne peut permettre à elle seule de décrire une réalité aussi complexe que le bien-être et, par conséquent, la psychologie positive et les interventions menées dans ce champ présentent certaines limites. Ainsi, quelques critiques ont été émises au sujet de la théorie de Seligman. Certains auteurs pensent que la justification théorique et empirique de ses modèles n'est pas suffisante et observent des difficultés de mesure des variables chez les individus (Goodman et al., 2018). Plus largement, la psychologie positive est fortement centrée sur l'individu, au détriment de certains facteurs contextuels qui influencent aussi le bien-être. Enfin certains reprochent à la psychologie positive de trop reposer sur la responsabilisation individuelle du bien-être. Au lieu de considérer tout ceci comme des freins, il est plus constructif d'y voir une nécessité d'articuler les recherches et interventions en psychologie positive avec d'autres approches, comme suggéré dans la littérature scientifique.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

- Bertieaux, D., Goyette, N. & Duroisin, N. (2024, à paraître). Capital Psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants. *Formation et Profession*.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., De Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The Efficacy of Multi-component Positive Psychology Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 357-390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>

- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55). American Psychological Association.
- Shankland, R. (2019). Chapitre 1. Introduction à la psychologie positive. In *La psychologie positive* (pp. 13-31). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-positive--9782100793235-page-13.htm>
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(10), 1943-1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology-positive psychology divide: contrasts in philosophical foundations. *Am Psychol, 68*(3), 124-133. <https://doi.org/10.1037/a0032168>

Pratiques de la méditation en milieu scolaire : quels apports pour les élèves ?

Marie Botman

Diplômée en biologie cellulaire de l'UNamur, Marie Botman a travaillé une vingtaine d'années sur le stress cellulaire et en vulgarisation et communication scientifique. Suite à un évènement personnel, elle découvre la méditation. En 2018, elle obtient le Certificat à la Pleine Conscience-Mindfulness de l'ULB. Actuellement instructrice en Pleine Conscience, elle fait partie des intervenants ponctuels du Certificat de l'ULB et elle intervient aussi directement dans des écoles, au sein d'entreprises ou pour des particuliers.

ABSTRACT

La méditation et en particulier la pleine conscience ont été identifiées comme étant à la base d'un grand nombre de dispositifs ayant un impact positif significatif sur le bien-être psychologique des élèves.

La pleine conscience est un concept étudié scientifiquement depuis quelques années mais qui suscite de l'intérêt depuis bien plus longtemps et dans diverses sphères (médicales, professionnelles, scolaires,...). L'intention de cette pratique est de se concentrer sur le moment présent, en acceptant ses pensées et émotions avec bienveillance. Il s'agit de se centrer sur les actions menées pour qu'elles ne soient plus réalisées de manière automatique et irréfléchie. Pratiquer la pleine conscience, de manière régulière et sur du long terme, apporte de multiples bienfaits : réduction du stress et de l'anxiété ou encore amélioration des capacités d'attention et de régulation émotionnelle. Cette pratique intéresse de plus en plus de professionnels du milieu scolaire qui, en la proposant aux élèves peuvent attendre des effets positifs sur leur gestion des émotions, leur concentration ou encore leurs relations sociales.

INTRODUCTION

Que ce soit en faisant du yoga, en marchant dans les bois, en regardant ses enfants rire ou encore, en jouant avec son animal de compagnie, beaucoup de gens pratiquent la méditation au quotidien, de manière formelle ou informelle. La méditation est une pratique mentale qui permet d'être dans l'instant présent.

La méditation et la pleine conscience sont bien plus que des concepts ésotériques. Depuis une trentaine d'années, elles ont trouvé leur place dans la société. Leurs bienfaits sur la santé physique, mentale et émotionnelle sont de plus en plus reconnus et intégrés dans divers domaines, y compris l'éducation.

Cet article explore la pratique de la pleine conscience, son histoire, ses bénéfices et la manière de la transmettre aux élèves.

COMPRENDRE

Bref historique

L'histoire de la pleine conscience trouve ses racines dans les traditions spirituelles orientales. Son adaptation contemporaine est souvent associée au programme MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) développé dans les années 80 par Jon Kabat-Zinn, docteur en biologie, et professeur de médecine. Ce programme de 8 semaines, basé sur la respiration ou encore les 5 sens est en effet devenu une référence pour de nombreuses études scientifiques.

Ce programme laïque, basé sur une approche scientifique, a été introduit dans un contexte médical pour aider les personnes à faire face au stress et à la douleur chronique. En effet, l'une des premières études de Jon Kabat-Zinn a permis de démontrer un meilleur système immunitaire chez les personnes ayant suivi le programme MBSR.

Définitions

La méditation et la pleine conscience (mindfulness en anglais) sont des termes souvent utilisés de manière interchangeable, mais qui recouvrent des nuances distinctes. La méditation, une pratique mentale millénaire, englobe diverses techniques visant à cultiver l'attention, la concentration et la clarté mentale.

La pleine conscience, quant à elle, est une forme spécifique de méditation qui consiste à diriger son attention de manière délibérée, au moment présent, sans jugement. Elle implique la curiosité et la bienveillance envers ses pensées et ses émotions.

A date, il n'y a pas encore de définition qui fasse consensus auprès des scientifiques. Jon Kabat Zin la définit comme étant le fait de « diriger son attention d'une certaine manière : délibérément, au moment voulu, sans jugement de valeur ».

La méditation, un sport mental

Afin de bien comprendre ce qu'est la méditation, il peut être utile d'établir des analogies avec des activités plus familières.

La méditation pourrait être comparée à un sport mental et comme pour le sport, il y a différentes disciplines : la pleine conscience, la sophrologie, le yoga,...

De même, comme dans la pratique sportive, il y a différents niveaux de compétence : les débutants qui s'initient à la pratique, les personnes confirmées qui la maîtrisent et peuvent pratiquer seuls, les professionnels qui peuvent l'enseigner à d'autres ou encore les experts qui pratiquent à un très haut niveau... L'accompagnement lors des premières séances ainsi qu'un entraînement adéquat sont dès lors primordiaux pour éviter de subir d'éventuels effets négatifs liés à une mauvaise pratique.

Enfin, comme pour toutes disciplines sportives, c'est à chacun de déterminer ce qui lui convient selon ses aspirations et ses ressources. Il s'agit, pour chaque individu souhaitant pratiquer la méditation de choisir la discipline précise qui lui convient et de la pratiquer selon son niveau, son rythme, avec plus ou moins d'implication.

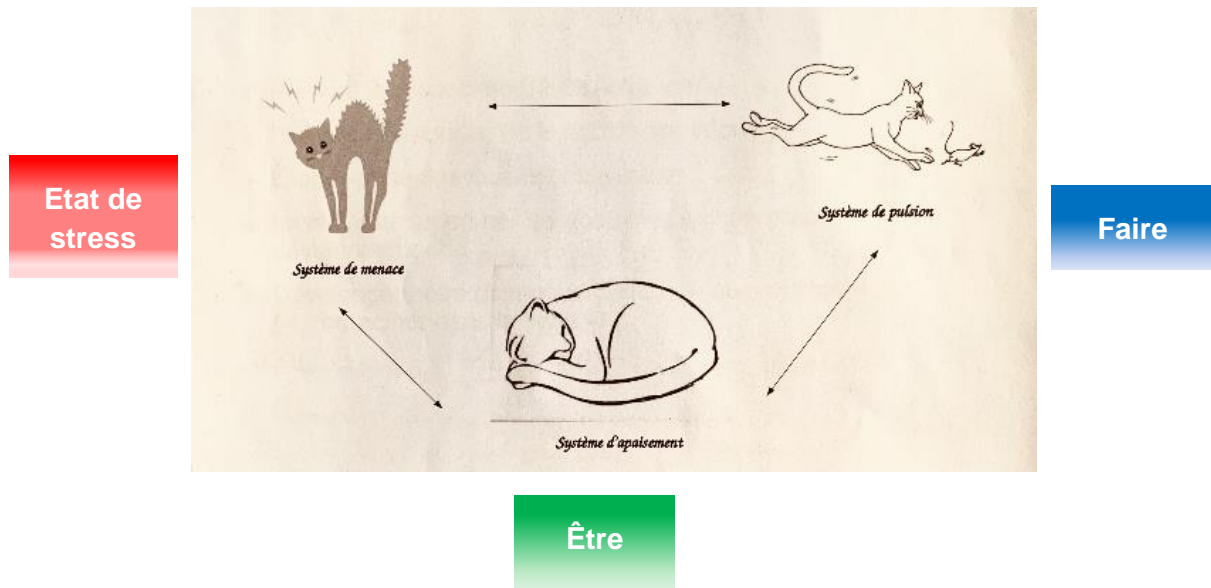
Il est en effet facile d'admettre qu'un sportif de haut niveau n'aura pas les mêmes programmes d'entraînement qu'une personne en revalidation.

Modèle de Paul Guilbert

Paul Guilbert, psychologue ayant travaillé sur la pleine conscience, la compassion et l'auto-compassion pour soulager la douleur a proposé un modèle reposant sur 3 axes évolutifs :

- Un état de peur, de stress, de colère qui permet la protection, la survie mais qui empêche aussi certaines actions (zone rouge de l'illustration ci-dessous) ;
- Un état de joie et d'excitation propice à l'exploration, l'accomplissement (zone bleue) ;
- Et enfin, un état de joie calme qui permet l'apaisement et la connexion (zone verte).

Trouver un équilibre entre ces différents états émotionnels permettrait de fonctionner sereinement. Un dysfonctionnement pouvant apparaître lorsqu'un état émotionnel est surinvesti au détriment des deux autres. Il s'agit par exemple, de personnes en dépression qui sont en état de stress permanent (zone rouge surinvestie) et n'arrivent plus à s'activer. Il peut aussi s'agir d'enfants qui sont en surexcitation (zone bleue surinvestie) et qui ne peuvent pas se concentrer.



Les pratiques méditatives permettent dès lors de retrouver un certain équilibre, de prendre soin de soi pour pouvoir quitter les états émotionnels négatifs et revenir vers des états émotionnels positifs, plus propices à l'action (zone verte). En effet, revenir dans les zones positives permet d'accéder directement aux forces de caractère de la psychologie positive.

L'intention de la méditation

L'intention de la pleine conscience vise à créer des moments de pause dans sa journée, à être dans le moment présent pour observer de manière neutre les différents états émotionnels qui nous traverse durant la journée. Ces moments de pause permettent de se questionner sur son état émotionnel et de revenir dans le moment présent, de revenir dans un état qui permet d'agir consciemment face aux événements qui émergent, plutôt que de réagir par automatisme et/ou avec des préjugés.

Fausse idées autour de la méditation

Assez répandue aujourd'hui, la méditation s'installe dans de plus en plus de sphères différentes (privées, médicales, professionnelles,...) et deviennent ainsi plus accessibles. Malgré cela, la méditation fait l'objet de plusieurs « fausses idées » qui la déforment quant à ses fondements scientifiques et ses bienfaits.

Les sceptiques se trompent sur l'intention de la méditation qui n'est pas d'arriver à « ne penser à rien ». Avec 40 à 50 000 pensées par jour, il est, en effet, illusoire pour l'homme de vouloir et de pouvoir « ne plus penser ». Il s'agit plutôt d'observer ses pensées, moment après moment, pour prendre conscience

du type d'émotions ressenties. L'intention est d'être dans une action, constructive pour soi, pour les autres et pour l'environnement.

Certains pensent qu'il faut pratiquer dans un endroit obligatoirement calme et dépourvu de toute activité. Bien qu'il soit recommandé de commencer la pratique dans un endroit approprié – une personne qui apprend à nager ne se lancera pas directement en pleine mer mais débutera son apprentissage dans un bassin adapté. La pratique, une fois suffisamment maîtrisée, peut se pratiquer dans divers endroits : à la maison, à l'école, dans les transports publics, au parc,...

Le temps dédié à la pratique ne doit pas forcément être long mais bien être récurrent. En effet, dépendamment des personnes, de leurs ressources et objectifs, la pratique peut prendre plusieurs heures ou seulement quelques minutes. Ce qui importe, pour bénéficier des effets escomptés, est de pratiquer régulièrement.

Bien que laïque, cette pratique est encore associée à la culture bouddhiste, certains imaginent qu'il faille porter une robe orange et avoir le crâne rasé pour pratiquer la méditation. Cette pratique ne requiert pourtant ni un titre particulier ni une tenue spécifique.

Enfin, certains espèrent se relaxer via cette pratique mais ils se retrouveront déçus de constater que ce n'est pas le cas. Effectivement, le fait de prendre des temps de pause et de réflexion sur son état intérieur peut révéler certaines difficultés, certaines douleurs ou même un état plus chahuté.

SE FAMILIARISER

Les bienfaits de la pratique

Plusieurs études ont démontré les bienfaits de cette pratique tels que la réduction du stress et de l'anxiété ou l'augmentation des habilités d'adaptation, des capacités d'attention et d'autorégulation émotionnelle.

Dans le contexte éducatif, la présence attentive offre aux élèves des outils pour mieux gérer leurs émotions, améliorer leur concentration et favoriser des relations sociales positives (Beauchemin, 2008; Haydicky, 2014; Wisner, 2014).

METTRE EN OEUVRE

Pour intégrer la présence attentive dans les écoles, il y a un certain nombre de conditions à respecter ou d'étapes à franchir.

En effet, il est nécessaire que les personnes qui proposent la pleine conscience aux élèves soient volontaires et expérimentent elles-mêmes cette pratique. Il importe, pour être en mesure de prendre soin des autres, de d'abord prendre soin de soi.

Les études montrent que pour les enseignants, cette pratique a des effets sur une augmentation du sentiment de compétences, une diminution du stress et de l'anxiété et un impact positif sur le burnout et l'absentéisme.

Rappelons, comme les autres intervenants de cette matinée, qu'il est impératif de sélectionner des programmes validés scientifiquement, adaptés à l'âge des élèves et à leurs besoins spécifiques et de former les enseignants ou d'autres intervenants en ce sens.

La pleine conscience nécessite d'être implémentée de manière flexible, en tenant compte des spécificités de chaque école et en collaborant avec d'autres disciplines.

Implémenter dans le fondamental et dans le secondaire

Il est certain qu'il est plus facile de mettre en œuvre un tel programme de présence attentive dans le fondamental car l'enseignant est en classe avec les élèves toute la semaine.

Dans le secondaire, il est conseillé de mettre le programme en place soit dans des heures de titulariat ou en collaboration avec d'autres cours (français, sciences et/ou d'éducation physique). S'il n'est pas possible d'implémenter des programmes complets, il est toutefois possible d'instaurer de petits rituels qui font sens et qui visent également à revenir au moment présent : écouter les sons, se lever, bouger le corps,... Par ailleurs, varier les exercices et les supports en fonction des ressources disponibles (méditation des 5 sens, ancrage dans la respiration, ancrage dans le corps, visualisation,...) permet de mieux ancrer la pratique dans le quotidien.

De plus, il apparaît qu'explicitier les exercices avec un cadre scientifique clair et simple permet, pour les élèves, une meilleure compréhension des exercices et de leur impact sur le corps, les émotions et le cerveau.

CONCLUSION

La présence attentive, véritable art de vivre, s'est frayée un chemin remarquable au sein de nos sociétés contemporaines, et notamment dans le domaine de l'éducation. À travers cet article, nous avons exploré les quelques facettes de cette pratique millénaire, ses origines historiques, ses bienfaits et les stratégies pour la transmettre aux générations futures.

En revenant aux fondements de la méditation et de la pleine conscience, nous avons pu comprendre que ces pratiques vont bien au-delà de simples exercices de relaxation. Elles sont des invitations à explorer notre propre esprit, à cultiver une attention bienveillante envers nous-mêmes et envers les autres, et à développer une relation plus harmonieuse avec l'environnement qui nous entoure.

Les bénéfices de la présence attentive ne se limitent pas à la sphère individuelle. En intégrant cette pratique dans les écoles, nous nourrissons les graines de la sagesse chez les jeunes en formation. Nous leur offrons des outils précieux pour naviguer à travers les eaux parfois tumultueuses de la vie, en cultivant des compétences psychosociales telles que la conscience de soi, la gestion émotionnelle et les compétences relationnelles.

5. Résultats des ateliers

Les différents ateliers ont été envisagés comme des temps de travail où chaque participant a pu contribuer à la réflexion sur une des pratiques identifiées dans la recherche comme ayant un impact significatif sur le bien-être psychologique et/ou social des élèves.

Il s'agissait donc de proposer aux personnes de se rencontrer, d'échanger et de construire une réflexion sur la pratique présentée au sein de l'atelier.

Chaque participant a pu choisir son atelier, l'hétérogénéité dans les groupes suivant les fonctions et provenances des participants étant assurées par les organisateurs lors de l'inscription.

Chaque atelier a fait l'objet d'un déroulé identique composé d'une phase d'accueil et de présentation de l'animateur et des participants (prénom, fonction et la(les) raison(s) du choix de l'atelier).

Geoffroy Carly, directeur des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA), a animé la journée alors que 5 collaborateurs aguerris étaient présents pour animer et modérer les ateliers.

Les CEMÉA sont un mouvement d'Éducation Nouvelle fort de plus de 70 ans d'expérience pédagogique, actif dans l'ensemble des champs de l'éducation : Accueil Temps Libre, Animation, Culture, École, Éducation permanente, Égalité des genres, Formation à l'animation, Petite Enfance, Santé mentale... Mouvement militant, les CEMÉA affirment avec leur slogan « Agir dans l'éducation pour transformer la société » que l'éducation n'est pas la poursuite du bonheur individuel, mais bien une conquête politique pour une métamorphose de notre société prenant en compte les rapports de force en présence, les dominations construites ou entretenues, les histoires... Ce qui n'empêche pas de prendre soin de chacun avec humanisme et bienveillance.

L'atelier démarrait par la présentation de la pratique issue de la recherche mise en chantier.

Les participants disposaient de 15 minutes pour lire, discuter et noter le fruit de leur réflexion sur quatre questions précises relatives à la pratique et à son implémentation dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

1. Cette pratique vous semble-t-elle plus ou moins facile (ou difficile) à comprendre ? Cette pratique vous semble-t-elle plus ou moins facile (ou difficile) à pratiquer ?
2. Les écoles de la FWB pourraient-elles s'approprier cette pratique ? Identifiez les freins à affronter et les leviers à activer.
3. À partir de votre mission et votre expérience, quel rôle devriez-vous jouer dans la concrétisation de cette pratique ? (soyez spécifiques et précis)
4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, que faut-il prévoir comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens ?

Chaque groupe a alors élaboré une synthèse en relevant 3 éléments saillants de la réflexion et une question en suspens dont le Chantier du Pacte devrait se saisir dans la suite du travail sur les pratiques.

Attention, la consigne donnée était de ne pas relever que les points communs ou ceux qui font consensus, mais au contraire d'identifier et de nommer les tensions.

ATELIER 1 – APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Présentation de la pratique : Oriane DURIEUX

Modération : Catherine LOCHET

18 Participants (Direction, enseignant, CSA, CPMS, étudiant, IFPC, DCO, OCS)

Ce dispositif, testé en 2019 en Australie avec des élèves âgés de 12 à 16 ans et issus de 7 écoles différentes, est basé sur la théorie de l'autodétermination.

Dans cette étude, les enseignants d'EPS ont été formés à l'apprentissage centré sur l'élève pendant 3 heures. La formation comprenait 3 volets :

- Une introduction comprenant un ancrage théorique sur l'apprentissage centré sur l'élève, ses principes, ses bénéfices et le rôle des enseignants dans cette approche ;
- Un aperçu plus détaillé, théorique et pratique, de l'apprentissage centré sur l'élève : autonomie dans les prises de décisions des élèves, apprentissage individualisé, feedback donné aux élèves, responsabilité des élèves, ... Une vidéo disponible sur YouTube leur a été présentée : <https://www.youtube.com/watch?v=e6ieXLVCss4> ;
- Des exercices pratiques et des discussions entre enseignants pour intégrer ces stratégies dans leurs pratiques.

Les enseignants ont ensuite appliqué les éléments vus en formation durant les cours d'EPS (2 heures par semaine pendant 5 semaines). Durant cette période, les enseignants ont été suivis par l'équipe de recherche pour s'assurer qu'ils pouvaient mettre en place ce qui avait été vu lors de la formation.

Les résultats indiquent que les élèves des enseignants ayant suivi cette formation manifestent une meilleure satisfaction de leurs besoins psychologiques en termes d'autonomie dans le cadre du cours d'EPS et de liens sociaux.

Voici les 3 points saillants identifiés par les participants sur chacune des questions.

1. En ce qui concerne la complexité à comprendre et mettre en place cette pratique, les participants s'accordent pour dire que :

- La pratique est assez simple à comprendre mais plus complexe à mettre en place ;
- Une implémentation progressive est possible grâce à la flexibilité du cadre et à l'appropriation assez libre des principes ;
- Certains aspects pourraient complexifier la mise en œuvre de cette pratique (hétérogénéité des besoins, le nombre élevé d'élèves en classe, la motivation des enseignants, l'organisation pratique).

2. En ce qui concerne l'appropriation de la pratique par les écoles, les participants ont relevé :

Comme freins :

- L'organisation des écoles, les ressources et la place de la direction ;
- La compréhension du sens de la pratique, l'appropriation et le sentiment de compétences des enseignants ;
- La peur des élèves d'être jugés par les autres face à la nouveauté.

Comme leviers :

- La formation initiale des enseignants ;
- Le partage de pratiques et de réflexions, collaboration entre enseignants ;
- Le travail des élèves sur leur confiance en soi.

3. En ce qui concerne le rôle que pourraient jouer les participants pour concrétiser cette pratique, ils proposent de/d' :

- Accompagner les enseignants et les directions à identifier et à développer les forces et les ressources des élèves ;
- Former les enseignants via les CSA et les CPMS ;
- Développer la réflexivité chez les enseignants via le PR et les DCO, en encourageant le coworking entre enseignants, agents PMS, éducateurs...

4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, les participants identifient comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens :

- La formation de tous les acteurs ;
- Le travail collaboratif ;
- Une véritable adhésion pour soutenir l'engagement et l'implication de chaque acteur.

Tandis que les questions et points d'attention majeurs sont les suivants :

- Comment faire concrètement ? Avec quels outils ? Quel accompagnement ?
- Quelle est la place des parents dans cette pratique ? Quelle est la place de l'élève en tant qu'acteur du dispositif et de l'évaluation du système scolaire ?
- Comment permettre à cette pratique de continuer à l'extérieur de l'école (famille, loisir, extrascolaire...) et comment garantir la communication entre les acteurs (école-famille) ?

ATELIER 2 – RÉDUCTION DU STRESS VIA LA PLEINE CONSCIENCE

Présentation du dispositif : Malvina GOVAERT

Modération : Lionel LARDINOIS

14 participants (Direction, enseignant, CPMS, IFPC, CSA, étudiant, OEJAJ, OCS)

« La réduction du stress via la pleine conscience » a été testé par Luong, Gouda, Bauer & Schmidt en 2019 en Allemagne. Destiné à des élèves de 16 ans, majoritairement des filles, issus de 3 écoles différentes, ce dispositif comprend 1 session de 2 heures par semaine pendant 8 semaines et 1 journée complète à l'entame du programme.

Dans ce dispositif, la pleine conscience était pratiquée sous différentes formes :

- Méditation assise ;
- Méditation en marchant ;
- Eléments de yoga ;
- Scan corporel.

En plus de ces exercices pratiques, des notions théoriques ont été partagées (fonctionnement du système nerveux, réponse au stress, etc.) avec les élèves qui ont été alors invités à partager avec le groupe leurs expériences, leurs impressions, leurs difficultés, etc.

Les élèves ont été invités à pratiquer quotidiennement, chacun ayant reçu des exercices et un support audio.

Ce dispositif ne montre pas d'effets significatifs au niveau global sur le bien-être psychologique ou social des élèves. Mais son intérêt est en revanche les ampleurs des effets significatifs sur certains indicateurs. Ainsi, à l'issue du dispositif, les élèves ont bénéficié d'un impact positif fort sur le stress, l'anxiété et la régulation des émotions. Tandis que quatre mois après la fin de l'intervention, un effet fort significatif sur les symptômes dépressifs des élèves a été également observé. En revanche, aucun impact sur le sentiment d'efficacité ou sur les compétences interpersonnelles n'a été établi.

Voici les 3 points saillants identifiés par les participants sur chacune des questions.

1. En ce qui concerne la complexité à comprendre et mettre en place cette pratique, les participants s'accordent pour dire que :

- Cette pratique est assez simple à comprendre ;
- Cette pratique est plus compliquée à mettre en place en raison de la fidélité d'implantation (dimension adhésion), la logique de subsidiarité pour former des agents internes FWB, le temps pouvant être consacré à la pratique et la détermination d'un profil idéal du public-cible.

2. En ce qui concerne l'appropriation de la pratique par les écoles, les participants ont relevé :

Comme freins :

- Les mythes et les croyances autour de la pratique ;
- Les doutes sur les bénéfices.

Comme leviers :

- Des équipes soudées et motivées.

3. En ce qui concerne le rôle que pourraient jouer les participants pour concrétiser cette pratique, ils proposent de :

- Former les équipes pédagogiques et éducatives, les pôles territoriaux et les CPMS ;
- Sensibiliser et informer les équipes éducatives, les élèves et les parents ;
- Assurer un rôle de coordination qui favorise la collaboration et la répartition entre les différents partenaires (qui fait quoi, quand et comment ?).

4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, les participants identifient comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens :

- Un financement et du temps apportés par le PR ;
- Des lieux aménagés, du personnel, un projet d'école qui réunit tous les acteurs ;
- Une formation des formateurs.

Tandis que les questions et points d'attention majeurs sont les suivants :

- Quand commence-t-on ?
- Comment intégrer cette pratique dans les cultures scolaires et dans les populations de l'école ?
- L'importance de mieux définir la mise en place du processus, de manière plus concrète et institutionnelle.

ATELIER 3 – MERCI

Présentation du dispositif : Sophie BRICTEUX

Modération : Alice SAUTOIS

20 participants (Enseignant, CPMS, DCO, CSA, OEJAJ, étudiant, Direction, éducateur, enseignant)

Parmi les dispositifs basés sur la psychologie positive, il a été décidé de présenter le dispositif « Merci » testé par Bono en 2020 aux Etats-Unis. Ce dispositif a été testé sur des élèves âgés de 13 à 18 ans, issus de 2 écoles en milieu urbain, pendant 6 semaines.

Ce dispositif combinait une approche top-down (les professeurs enseignent le comment et le pourquoi se montrer reconnaissant) et une approche bottom-up (via une application, les élèves peuvent envoyer et recevoir des « mercis » avec leurs pairs et leurs professeurs).

Divers aspects de la gratitude ont été explorés :

- Reconnaître les forces des autres ;
- Tenir un journal de gratitude ;
- Écrire une lettre de remerciement ;
-

Les élèves ont appris à dire merci de manière plus créative, à réfléchir aux raisons qui poussent à remercier et à réaliser à quel point ils comptent aux yeux des autres.

Cette double approche a permis d'enseigner les stratégies de gratitude tout en présentant la théorie derrière ce concept.

Après 6 semaines, des effets positifs significatifs sur l'anxiété, les affects négatifs, les affects positifs, la satisfaction par rapport à l'amitié et par rapport à la vie ont été démontrés.

Voici les 3 points saillants identifiés par les participants sur chacune des questions.

1. En ce qui concerne la complexité à comprendre et mettre en place cette pratique, les participants s'accordent pour dire que :

- Cette pratique semble assez simple à comprendre et à mettre en place ;
- Il faut une certaine motivation, un soutien et une collaboration indispensable entre les différents acteurs ;
- Il faut travailler les croyances et bien faire comprendre le sens de la démarche.

2. En ce qui concerne l'appropriation de la pratique par les écoles, les participants ont relevé :

Comme freins :

- Le manque de sens, de stabilité, de motivation, de formation et de reconnaissance de l'équipe éducative ;
- Le manque de leadership de la direction.

3. En ce qui concerne le rôle que pourraient jouer les participants pour concrétiser cette pratique, ils proposent de :

- Créer un lieu (espace-temps) bienveillant qui traiterai de cette pratique en relation avec le projet d'école et le contrat d'objectifs et qui impliquerait les différents acteurs de l'école dans une dimension transversale ;
- Permettre, soutenir et rendre visible cette pratique avec le soutien des conseillers et conseillères ;
- Faire en sorte que chacun puisse comprendre, s'approprier et être convaincu de l'intérêt et de l'efficacité de la pratique ;
- Evaluer la pratique après un certain temps pour envisager son évolution.

4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, les participants identifient comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens :

- Une présentation claire du dispositif à chaque niveau afin que l'ensemble des acteurs puissent comprendre et s'approprier les objectifs de la pratique, ses avantages et ses inconvénients (information, communication et motivation) ;
- Des outils et des espaces de collaboration entre tous les acteurs scolaires ;
- Un soutien financier et des appuis aux PMS, directions et PO et liens entre les membres du corps éducatif.

Tandis que les questions et points d'attention majeurs sont les suivants :

- Qu'attend la réforme de l'enseignement pour soutenir cette initiative, notamment en termes de temps et d'agents de terrain ?
- Comment outiller les différents partenaires du projet en gardant le dispositif clair et léger ?
- Quels sont les moyens financiers que la FWB est prête à mettre à disposition pour soutenir le bien-être et, particulièrement, cette pratique ?

ATELIER 4 – UNE AIDE À LA TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

Présentation du dispositif : Laurence BERTRAND

Modération : Marie-France ZICOT

20 participants (Direction, enseignant, CSA, étudiant, CPMS, IFPC, DCO, OCS, WBE)

« Une aide à la transition » est un dispositif qui a été testé par Borman en 2019 aux Etats-Unis sur des élèves de 1^{ère} secondaire issus de 11 écoles d'un même district.

Ce dispositif prévoyait deux séances d'exercices réalisés en classe en début d'année scolaire. Les exercices présentaient des récits fictifs basés sur les résultats d'une enquête menée auprès des élèves de 1^{ère} secondaire de l'année précédente. Ces récits avaient été conçus par des chercheurs mais correspondaient aux sentiments exprimés par les élèves dans des groupes de discussions.

Les messages portaient sur :

- L'assurance que presque tous les élèves de l'école ont l'impression de lutter pour s'intégrer au début, mais, avec le temps, finissent par trouver leur place ;
- Des conseils et des exemples de façons à s'engager dans l'environnement social et scolaire de l'école ;
- La confirmation que les autres élèves et les enseignants sont là pour les aider et les soutenir.

Le premier exercice portait sur les inquiétudes liées à l'appartenance à l'école et le second portait sur les inquiétudes liées aux relations interpersonnelles avec les adultes et les pairs.

Pour les deux exercices, les élèves ont été invités à réfléchir par écrit aux récits lus, en réfléchissant à la manière dont ils pourraient résoudre leurs propres difficultés et à la manière dont ces difficultés deviendront plus faciles à gérer avec le temps.

Le dispositif visait donc à rassurer et conseiller les élèves sur le fait que des difficultés peuvent survenir pour tous ceux qui entrent au secondaire mais qu'il est possible de surmonter ces difficultés.

Les élèves ayant bénéficié du dispositif ont déclaré, de manière significative, moins de stress lié aux évaluations, un meilleur sentiment d'appartenance sociale et un sentiment accru d'être traité justement par l'école. Les registres scolaires indiquent par ailleurs une diminution significative des problèmes de comportement.

Voici les 3 points saillants identifiés par les participants sur chacune des questions.

1. En ce qui concerne la complexité à comprendre et mettre en place cette pratique, les participants s'accordent pour dire que :

- Cette pratique est assez simple à comprendre et à mettre en place mais elle soulève des questions et des réflexions ;
- Il est nécessaire d'impliquer l'ensemble de l'équipe éducative pour recevoir l'adhésion, donner du sens, assurer une cohérence au regard de thématique « bien-être » et que ce soit porteur ;
- Il faudrait un dispositif complémentaire à imaginer en amont et en aval au sein de l'école.

2. En ce qui concerne l'appropriation de la pratique par les écoles, les participants ont relevé :

Comme freins :

- D'autres supports nécessaires pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ;
- Les contenus « sensibles » que les élèves pourraient déposer anonymement auprès d'enseignants/ éducateurs pas formés à cela ;
- L'adhésion des acteurs.

Comme leviers :

- L'intégration de cette pratique dans les plans de pilotage ;
- Le faible coût ;
- La facilité de mise en place.

3. En ce qui concerne le rôle que pourraient jouer les participants pour concrétiser cette pratique, ils proposent de :

- Donner du sens en intégrant le dispositif dans un cadre plus général de réflexion ;
- Impliquer et accompagner un meneur, un pilote garant de la mise en place de la pratique ainsi que tous les acteurs de la communauté éducative (parents, éducateurs, enseignants, direction...)
- Veiller à l'adhésion des enseignants à la pratique.

4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, les participants identifient comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens :

- Un dispositif flexible et réel (pas de faux témoignages et des témoignages différents adaptés aux écoles/ élèves) ;
- Un cadre balisé (des règles à suivre, une déontologie claire, un suivi, une temporalité réfléchie avec allers-retours écoles-élèves) ;
- Une sensibilisation des équipes aux questions d'accessibilité-confidentialité des informations recueillies sur les élèves.

Tandis que les questions et points d'attention majeurs sont les suivants :

- Quel temps disponible pourrait avoir l'équipe pour ancrer une vraie réflexion autour de la pratique et créer l'ensemble du dispositif ?
- Pratique questionnante sur le côté factice, voire mensonger. Comment échapper à cette dérive en préservant la validité du dispositif ? Est-ce qu'en partageant des témoignages d'élèves de la FWB l'effet du dispositif serait préservé ?

ATELIER 5 – BEPART

Présentation du dispositif : Ariane BAYE

Modération : Maëlle KAHAN

20 participants (Direction, enseignant, CSA, CPMS, IFPC, DCO, OCS, étudiant)

Enfin, le dispositif « BePart » (Be Positive, Mabitious, Resilient & Thoughtful) a été testé par Putwain en 2019 au Royaume-Uni sur des élèves de 6^{ème} secondaire dont 60 % de filles et 7% de défavorisés.

Ce dispositif était basé sur différents fondements théoriques abordés au cours de 6 sessions d'une heure par semaine. Chaque session prévoyait des tâches réflexives et des devoirs à effectuer à domicile :

- Basée sur les principes de la thérapie cognitive comportementale, la première session visait à reconnaître les émotions négatives et les situations dans lesquelles celles-ci apparaissent, et à les remplacer par des émotions positives ;
- La session 2, basée sur la pleine conscience, permettait de comprendre les situations qui génèrent du stress et les symptômes physiques du stress. Elle fournissait des stratégies de relaxation pour diminuer le stress, dont la technique de l'ancrage ;
- La session 3 faisait appel au principe de gratitude, l'une des composantes de la psychologie positive. Il s'agissait de comprendre comment la gratitude favorise la résilience, et d'apprendre comment exprimer de la reconnaissance. Les élèves étaient amenés à écrire une lettre de remerciement et à noter chaque jour une raison d'être reconnaissant ;
- La 4^{ème} session faisait le point sur l'impact d'une alimentation équilibrée et d'une activité physique sur le bien-être. Les élèves ont tenu un journal de leur alimentation et de leur activité physique, en réfléchissant à l'impact que celles-ci ont sur leur humeur, sur leur degré d'énergie, sur la clarté de leurs pensées ;
- La session 5 faisait à nouveau appel à la pleine conscience, mais dans le but d'améliorer le sommeil. La « beditation » (mélange de bed, « lit » et « méditation ») y est enseignée ;
- Enfin, la dernière session, basée sur la théorie de fixation des objectifs, résumait les sessions précédentes et aidait les élèves à se fixer des buts pour maintenir et même augmenter leur bien-être dans le futur. Les élèves ont dû écrire une lettre à celui qu'ils seront plus tard en fournissant des conseils issus du dispositif BePART.

À l'issue du dispositif, le bien-être des élèves avait diminué, tant dans le groupe ayant bénéficié de BePART que dans le groupe-contrôle. Cependant, cette diminution était moindre, et ce de manière significative, pour les élèves ayant bénéficié du dispositif.

Voici les 3 points saillants identifiés par les participants sur chacune des questions.

1. En ce qui concerne la complexité à comprendre et mettre en place cette pratique, les participants s'accordent pour dire que :

- La pratique est facile à comprendre et à pratiquer ;
- Il faut renforcer la formation continue et sensibiliser les futurs professionnels lors de leur formation initiale ;
- Il faut garantir une stabilité des équipes éducatives pour pouvoir opérationnaliser la pratique et la faire perdurer.

2. En ce qui concerne l'appropriation de la pratique par les écoles, les participants ont relevé :

Comme freins :

- L'ensemble des acteurs devraient être concernés (pas seulement les élèves) ;

- La loi de Falkland.

Comme levier :

- La formation initiale et continue des enseignants à renforcer.

3. En ce qui concerne le rôle que pourraient jouer les participants pour concrétiser cette pratique, ils proposent de :

- Se former pour pouvoir former et accompagner les autres ;
- Décloisonner le système ;
- Comprendre et appuyer les conditions nécessaires à l'opérationnalisation.

4. Pour soutenir la mise en place de cette pratique, les participants identifient comme outils, appuis, supports, conditions pratiques au niveau du Pouvoir régulateur, des écoles, des praticiens :

- Inscrire la pratique dans le curriculum et dans les horaires des établissements ;
- Former adéquatement des intervenants qui soutiendraient les enseignants (Faire vivre la pratique à l'ensemble des acteurs qui devront la mettre en place ou accompagner ceux qui la mettront en place) ;
- Mettre en place des partenariats avec des acteurs internes et externes, avec les familles.

Tandis que les questions et points d'attention majeurs sont les suivants :

- Quel est le plan global d'accompagnement envisagé pour mettre en place cette pratique ?
- Comment garantir la durabilité de la pratique tout au long du cursus scolaire obligatoire, notamment après le tronc commun ?
- Quels seront les véritables moyens dégagés pour soutenir cette ambition ?

6. Conclusion préliminaire des CEMÉA

La journée a rassemblé des membres engagés de la Communauté Éducative, préoccupés par la prise en compte du bien-être dans les évolutions de l'organisation scolaire à la suite de travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Outre l'enthousiasme, le besoin de « concret », d'outils mobilisables, d'une forme de matérialisme pédagogique transpire. Au-delà des discours, c'est bien un matérialisme qui est revendiqué. Probablement que l'Observatoire du climat scolaire pourrait y contribuer avec l'appui d'autres acteurs sensibles à la question du bien-être à l'école.

La thématique du jour prenait pour principe le bien-être des élèves comme une des conditions essentielles pour assurer leur accueil et les apprentissages au sein de l'institution École. Ce choix doit être souligné comme une préoccupation autour des enfants et des jeunes qui fréquentent l'école qui leur assigne – et c'est heureux ! – le statut de « sujet » au sein des établissements, et pas uniquement d'« objet » de pédagogie. Cette approche, toute naturelle qu'elle puisse paraître au regard du déjà ancien décret Missions⁵ ouvre pour autant l'accès à un changement de paradigme par rapport à une école purement intégrative assurant une forme de continuité de l'existant. Le plaisir, l'engagement, l'intérêt... ne constituent plus des conséquences heureuses des apprentissages, mais la condition nécessaire à ceux-ci qui combinent sens et désir. Les contenus des apprentissages constituent alors les *objets* du travail, et les élèves les *sujets*. Les ambitions de l'école trouvent ainsi une approche renouvelée : construire des individus libres et des collectifs solidaires en capacité d'agir sur le monde *et* de l'intégrer.

Pour l'approche qui a été développée, il faut cependant porter une attention particulière au concept de « bien-être » pour ne pas lui ôter ses vertus de développement et d'émancipation. Attention, en effet, à ne pas se laisser aller à des ambitions proches d'une recherche de « plénitude », d'un état béat débarrassé des aléas de la vie. Parce que grandir, apprendre, vouloir construire et transformer... sont des efforts dont personne ne reste indemne ! Les apprentissages sont des réorganisations mentales pas nécessairement confortables, qui supposent de sortir du connu et constituent souvent des prises de risque, d'accueillir l'inconnu...

En appeler au « bien-être » démontre aussi l'exigence que l'institution scolaire est consciente, au travers de son organisation générale, qu'elle produit de manière massive du mal-être et ne peut s'y résoudre. Cette prise de conscience est une aubaine qui doit être saisie au travers de différentes dimensions : l'activité (pédagogique), les relations entre pairs et entre enfants et adultes, la quête de sens, l'organisation matérielle au service de l'évolution des élèves (prendre le temps en pleine conscience, tenir compte de l'engagement dans les pratiques sportives, sortir de relations compétitives par comparaison pour soutenir la diversité des aptitudes [merci]...).

⁵ 1997

Il s'agit bien de libérer les initiatives sans pour autant faire n'importe quoi et de donner une cohérence d'ensemble à l'édifice en misant sur les équipes pédagogiques. Il y va de la solidité des dispositifs, de la cohérence et de la contenance du cadre, de la pertinence des interventions...

Cette approche impose aussi de sortir du mythe que l'école « préparerait à la vie (cruelle, injuste, trop courte, aliénante...) ». L'école devient le lieu de la vie, qui comporte en elle nombre de dimensions conflictuelles, d'accidents, de frustrations... dont il convient de trouver les issues les plus favorables pour chacun et pour tous. Dans cette acception, la vie affective et relationnelle est mieux prise en compte, tout comme l'existence d'un psychisme et d'une identité, fut-elle en construction. L'acquisition des savoirs n'est rien si elle n'est pas une promesse d'un avenir meilleur – parce qu'il faut que l'élève, que les élèves s'engagent dans un réel travail qui n'est ni gratuit ni facile.

Les participants de la journée ont insisté sur plusieurs éléments à garder en tête et sur lesquels travailler. Il y a d'abord la nécessité de s'attaquer au « mal-être ». Il y a ensuite l'importance des équipes au travail en tant que point d'appui. Il y a également la nécessité de cohérence et le besoin de réflexivité pour donner du sens. Enfin, ils pointent la nécessité de travailler sur la culture scolaire pour la faire évoluer et sur le besoin de matérialisme pédagogique. Ils ont tellement raison !

7. Conclusion de la journée

Malvina GOVAERT

Cheffe de chantier 16 du Pacte pour un Enseignement d'excellence « Démocratie scolaire & Bien-être à l'école ».

Chères participantes,
Chers participants,

Nous voici arrivés au terme de nos travaux et il me revient de conclure.

Conclure...

Etymologiquement, « conclure » provient du mot latin « concludere » qui signifie fermer-enfermer. Or, après une telle journée c'est tout le contraire que nous allons faire.

Nous allons plutôt ouvrir, découvrir, tracer le chemin des possibles.

Conclure, si on se met à hauteur d'adolescents et qu'on emprunte leur langage... Cela donnerait un truc du style : « Conclure...Wesh...c'est chaud ! »

Il y a eu le premier contact, la phase d'approche et de découverte, le « on fait connaissance » en mode bail et puis l'envie...l'envie d'y aller.

« Conclure », c'est dire oui, commencer l'aventure commune, pour ce qui nous concerne aujourd'hui, construire ensemble l'histoire de l'implantation dans nos écoles des pratiques de bien-être des élèves qui ont fait leur preuve à l'étranger.

Cette journée, on l'a voulue volontairement hybride.

Entre conférence et workshop, on a finalement opté pour la journée de valorisation !

Valoriser...cela n'est pas rien !

Valoriser, c'est donner de la valeur...donner de la valeur aux valeurs et aux projets qui nous animent.

Valoriser, c'est mettre en lumière un thème : le bien-être, des destinataires : les élèves du secondaire , des résultats : ceux inédits de la recherche et des réalités : les vôtres.

Mais, c'est surtout partir d'un même point de départ : notre engagement permanent pour les élèves seuls bénéficiaires de notre action à toutes et tous qui sommes ici réunis.

Je ne sais pas vous, mais perso, je trouve qu'il est bon de s'arrêter ensemble sur cet engagement à faire de l'amélioration du bien-être des élèves notre objectif commun.

Je ne sais pas vous, mais moi, comme dans la théorie de l'autodétermination, des journées comme aujourd'hui redonne du sens, m'aide à savoir pourquoi je fais ce que je fais.

Alors, je ne sais pas si je me sens compétente mais je me sens plus autonome et surtout, surtout, plus reliée à vous...enseignants, direction, étudiants, acteurs et partenaires de l'école.

Le bien-être, nous l'avons dit et redit aujourd'hui, est un construit multidimensionnel qui ne fait pas consensus parmi les chercheurs et qui peut SURTOUT varier selon le contexte culturel ou l'époque.

Et cette multiplication des construits, probablement due à la multiplicité des disciplines s'intéressant au bien-être (psychologie, psychothérapie, médecine, sociologie...), peut *in fine*, de manière contreproductive, compliquer la compréhension scientifique du concept de bien-être et par corollaire compliquer son application pratique.

Toutefois, il y a tout de même des accords.

On peut s'accorder sur le fait que la définition du bien-être doit inclure à la fois la présence d'indicateurs positifs (joie, optimisme, confiance en soi, relations épanouissantes avec les autres...) et l'absence d'indicateurs de mal-être (ennui, anxiété, violence...).

Et on peut surtout s'accorder sur le cadre conceptuel sur lequel on s'appuie.

Et dans notre cas, notre cadre conceptuel s'inscrit dans la lignée du modèle de la qualité de vie identifié par Cooke et al. (2016), avec la détermination de quatre dimensions du bien-être : psychologique, sociale, cognitive et physique. (...) l'équipe de recherche a donc proposé de retenir « les études évaluant des effets psychologiques et sociaux » (et non le bien-être cognitif ou physique). »

Ce que j'ai envie de retenir quant à moi du thème qui nous réunit...

C'est qu'il est et surtout sera nécessaire de toujours s'adapter, se questionner, chercher, tester,... Ce qui fonctionnait ailleurs il y a 10 ans apportera peut-être des pistes ici aujourd'hui. Et inversement, ce qui fonctionne aujourd'hui n'aura peut-être plus d'effets demain.

Dès lors, il nous appartient vraiment à nous, adultes, de garder un œil attentif à ce que ressentent nos élèves, à la façon dont ils vivent l'école, à ce que nous pouvons faire pour qu'ils y trouvent leur place, y trouvent un sens et puissent dès lors s'engager au mieux dans leurs apprentissages.

Ce que j'ai envie de retenir sur le thème – je ne sais pas si j'ai bien traduit les propos de Sophie – mais...c'est qu'il faut faire de l'amélioration du bien-être un objectif pour lui-même. Et surtout éviter de l'utiliser au service d'un autre objectif telle que la performance scolaire par exemple. Tandis qu'il faut aussi être attentif à la manière dont un dispositif peut être mis en action. Car j'ai en effet noté avec attention que même si les idées sont bonnes, elles ne suffisent pas puisque des effets négatifs sont possibles.

Cette journée, on l'a imaginée dans un premier temps, comme une occasion de partager la recherche inédite de l'ULG et ses résultats.

On voulait transmettre... transférer - comme on dit dans le jargon académique - les connaissances produites.

Sophie Bricteux nous a conté avec brio la rigueur méthodologique apposée pour extraire des 3828 recherches répertoriées, les 82 études qui ont mis au jour une pratique de bien-être fondée sur les preuves. Et cela en soi, c'est déjà inédit. Elle nous a alors explicité la manière dont - à partir de ces études - a été calculée pour chacune des pratiques l'ampleur des effets. Elle nous a explicité que ces pratiques pouvaient par ailleurs être catégorisées en 10 types de dispositifs.

Mais il nous fallait encore tenter de comprendre ? Comprendre s'il y avait des invariants dans ces pratiques impactantes...si un type de dispositif produisait davantage d'effet qu'un autre...ce qui fonctionne et à quelle condition...avec quel protocole d'implantation – nous y reviendrons.

Et c'est ainsi que nous avons choisi délibérément de parler de 3 théories engageantes, impactantes.

Marc Cloes nous a parlé de la théorie de l'autodétermination, cette macro-théorie de la motivation humaine, des émotions et du développement.

Et je retiens notamment l'importance de penser les environnements, objectifs et contenus d'apprentissages, les pédagogies et modules de telle manière qu'ils améliorent la motivation intrinsèque (autonome) des élèves.

J'aime l'idée qu'on puisse se dire ensemble que l'on peut refonder l'école au sens de Scholé qui décrit « un état d'autodétermination et d'épanouissement où l'apprentissage et la croissance sont recherchés librement, de manière créative et pour leur compte ».

J'aime l'idée de revenir aux besoins innés, à la notion de plaisir, au désir d'être connecté et d'être à l'origine de ses actions pour être motivé et plus positivement impacté.

Et je me permets, Monsieur Cloes, de vous dire que votre intervention m'a fait penser au cœur des travaux de recherche sur le bien-être des enfants à l'école menés jadis quand j'opérais dans un autre service et qui reliait intimement la notion de bien-être des enfants à l'école avec la notion d'agency, soit la capacité d'intervenir et d'agir sur le monde.

Le bulletin du bien-être des élèves à l'école par les élèves eux-mêmes réalisé en 2010 étaient assez sévères. Et notamment sur la question de l'ennui, de la fatigue, de la justice scolaire, de la participation ou de la capacité de donner un point de vue différent du professeur ou plus largement sur la difficulté d'une relation d'autorité entre les enseignants/éducateurs et élèves. Elèves qui restent le réceptacle en tant qu'objet et non sujet d'apprentissage.

Cette notion d'agency renvoie à notre capacité à nous, adultes, de nous questionner sur le sens et l'organisation de ce qui est mis en apprentissage. Notre capacité nous, adultes non pas seulement d'écouter mais d'entendre et d'agir en conséquence. Les enfants et les jeunes nous apprennent que c'est là le cœur du gai savoir – c'est l'amélioration de cela qui va leur (re)donner le plaisir d'apprendre.

Il a aussi été question de la conception de l'homme qui cherche à atteindre le meilleur dans l'exposé de Denis Bertieaux. Et cela m'a fait penser aux capacités d'Amartya Sen soit la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons de son propre « mode de fonctionnement ».

En effet avec les pratiques relatives à la psychologie positive, il s'agit aussi de viser le bien-être par la mobilisation des forces et ressources des élèves et des enseignants (adultes les entourant).

Je pourrais, dans cette conclusion, en reprendre les vertus et nous souhaiter pour la suite : courage et humanité, sagesse et tempérance mais surtout, surtout, transcendance avec la volonté d'ouvrir, de nous ouvrir vers quelque chose de plus grand.

Enfin, même si la recherche nous montre que l'effet moyen des pratiques de méditation est plus modeste que ceux des deux autres théories, l'impact est positif. Nous avons en outre choisi de vous parler des pratiques de ce type car elles sont largement implantées dans notre contexte d'enseignement.

Ce qui me permet une transition parfaite puisque...

C'est seulement dans un second temps – je vous l'accorde aujourd'hui – que l'on a imaginé comme une opportunité de faire dialoguer ses connaissances académiques avec un cercle de praticiens qui sont au cœur des pratiques vivants sur le terrain.

Il est en effet impensable de penser l'implantation des pratiques indépendamment du terrain.

Et je me plais à citer Galand et Baudoin qui indiquent que « beaucoup reste à faire pour comprendre finement comment les enseignants, et plus largement les équipes éducatives, peuvent contribuer au développement du bien-être des élèves » (Baudoin & Galand, 2021).

Les ateliers de cet après-midi nous ont permis modestement de nous approcher du réel ou de questionner la preuve.

Avec la volonté toujours plus grande, toujours marquée, de rapprocher les savoirs, de passer les frontières invisibles de nos métiers, de provoquer la rencontre et de questionner ensemble sur le quoi et le comment.

On a donc choisi de vous soumettre 6 pratiques et de déjà tester avec vous à la fois leur intelligibilité sur un plan purement théorique mais également leur faisabilité pour une implantation chez nous, dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La question étant donc implanter oui mais à quelle condition, avec quel protocole d'implantation ?

Et je retiens d'emblée comme une exigence éthique du passage de la théorie à la pratique la nécessité de vérifier dans quelle mesure ces pratiques sont faisables.

Les travaux de cet après-midi nous ont montré qu'il fallait travailler à la concrétisation de ces pratiques.

Je voudrais aussi reprendre de l'exposé d'Ariane Baye sur la fidélité d'implantation de ce type de pratique, l'importance de l'engagement des acteurs et peut-être que l'on peut s'engager car cela fait sens à travailler à l'adhésion et l'appropriation par les équipes, à travailler par des mesures d'accompagnement à l'engagement des responsables.

On a vu l'importance du leadership des directions dans la transformation des pratiques pédagogiques. On peut aussi sans doute s'engager à trouver le point d'équilibre, le bon dosage entre la réalité pratique du terrain et ce qui est nécessaire comme rigueur protocolaire notamment sur les questions de durée, d'espace-temps, de moyens matériels et humains.

Et enfin, je retiens l'importance de la durabilité et la robustesse qui sont seuls garants d'une pérennité et d'impacts à long terme sur le bien-être des élèves.

En vous écoutant ce matin, j'ai noté à la volée une petite phrase, « ce n'est pas parce que l'on ne sait pas tout que l'on ne sait rien ou que l'on ne peut rien ».

J'aime cette phrase et cette douce imperfection.

Et je reprends des conclusions de Sophie une autre maxime qui fait écho à ce qu'elle a pu nous transmettre et à vos retours - gardez espoir, allez-y, on sait que cela va être complexe : « on va faire des choses, on va faire des choses folles...mais avec le maximum de prudence » (Michel Mohrt).

J'en termine avec un message sur la suite et puis par vous livrer ma gratitude.

Cette journée, Mesdames, Messieurs, n'est que le point de départ de nos travaux.

Nous allons en effet diffuser largement le rapport de recherche. Nous allons mettre à disposition des équipes éducatives certaines fiches des dispositifs mais nous allons également rédiger des actes et porter les résultats de nos travaux à l'attention des acteurs du Pacte.

Je souhaitais terminer cette allocation par vous dire combien je suis heureuse de la diversité des acteurs réunis. Allier les théoriciens et praticiens est la voie à privilégier si on veut réduire l'écart entre les normes et intentions des adultes et les réalités de vie des enfants.

Vous dire combien j'ai apprécié la richesse et la franchise des points de vue partagés par l'assemblée, la justesse des expériences de terrain énoncées, la volonté exprimée par tous de rechercher des solutions pour améliorer le bien-être des enfants, de tous les enfants même les grands.

Je me dois enfin de remercier chaleureusement mes collègues Oriane, Laurence et Denis sans qui tout ceci n'aurait pas été possible, Anne Hellemans pour son soutien, Fabrice Aerts-Bancken pour sa présence, l'ULG pour la collaboration, remercier les experts pour la pertinence de leurs apports, les CEMÉA pour la modération et l'animation de cette journée et vous remercier aussi, vous participantes, participants, qui êtes là, présents, actifs, attentifs et généreux.

La conférence est close !



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

••• Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

pactepourunenseignementdexcellence.be

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction générale de l'enseignement
obligatoire
Rue Adolphe Lavallée 1 - 1080 Bruxelles
www.fw-b.be

N° vert: 0800 20 000

Service Multimédia: com_multimedia@cfwb.be
© FW-B - 2024

Éditeur responsable:
Quentin DAVID - Administrateur général f.f
Avenue du Port, 16 - 1080 Bruxelles

Graphisme : Aurélien FAUVILLE
aurelien.fauville@cfwb.be