

LE Regard DU CEE

NOVEMBRE 2024 | N° 05

Le bien-être dans les écoles et les collèges : une notion encore à construire

Étude menée à partir des rapports des écoles et collèges évalués au cours de l'année 2022-2023

L'étude du bien-être des élèves fait partie intégrante de l'évaluation des écoles et des établissements depuis sa mise en œuvre en 2020. L'analyse des rapports d'évaluation rédigés en 2022-2023 montre que mesurer le bien-être constitue un enjeu méthodologique fort pour les acteurs de terrain, les outils à leur disposition pour ce faire étant encore relativement limités. La définition même du « bien-être » dans le cadre scolaire, la compréhension de ses déterminants et de ses effets sont également appréhendés de manière variable.

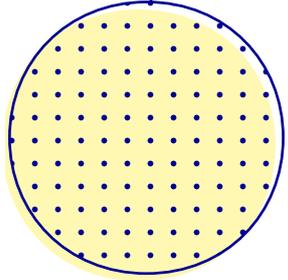
Le travail mené par les équipes lors de l'évaluation porte le plus souvent sur les liens de l'école avec les familles, sur les espaces et l'environnement, les instances d'élèves élus ou la lutte contre le harcèlement. À l'inverse, les notions de sentiment d'appartenance, de collaboration avec les adultes ou entre élèves et d'engagement, mises en avant par la recherche en éducation lorsqu'il s'agit d'évaluer le bien-être dans une approche systémique, sont encore peu mobilisées. Le lien avec les apprentissages, en particulier avec le plaisir d'apprendre, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi, est également peu pris en compte.

L'accompagnement et le soutien méthodologique des équipes éducatives devront permettre à la fois de mieux cibler les dimensions du bien-être qui soutiennent le plus les apprentissages et de construire des actions concrètes en ce sens dont les effets puissent être suivis et mesurés.

Le Conseil d'évaluation de l'École présente plusieurs éclairages thématiques réalisés à partir d'échantillons représentatifs de rapports d'auto-évaluation et d'évaluation des établissements scolaires, en complément du *Bilan de la campagne 2022-2023 d'évaluation des établissements*, publié début 2024.

Le *Regard du CEE* présente ici un éclairage sur l'évaluation du bien-être des élèves dans les écoles et les collèges publics et privés sous contrat. Les questions de climat scolaire et plus récemment de bien-être ont fait l'objet de recherches relatives à leurs effets sur les acquis des élèves, les parcours scolaires ainsi que la santé psychique des élèves. Comme dans de nombreux pays, le cadre de l'évaluation des écoles et établissements défini par le Conseil d'évaluation de l'École invite à l'analyse systématique d'un domaine intitulé « vie et bien-être de l'élève, climat scolaire ». Le *Guide méthodologique* adressé aux équipes éducatives propose de s'interroger sur ce qui est mis en œuvre pour « assurer un climat scolaire propice au bien-être des élèves ».

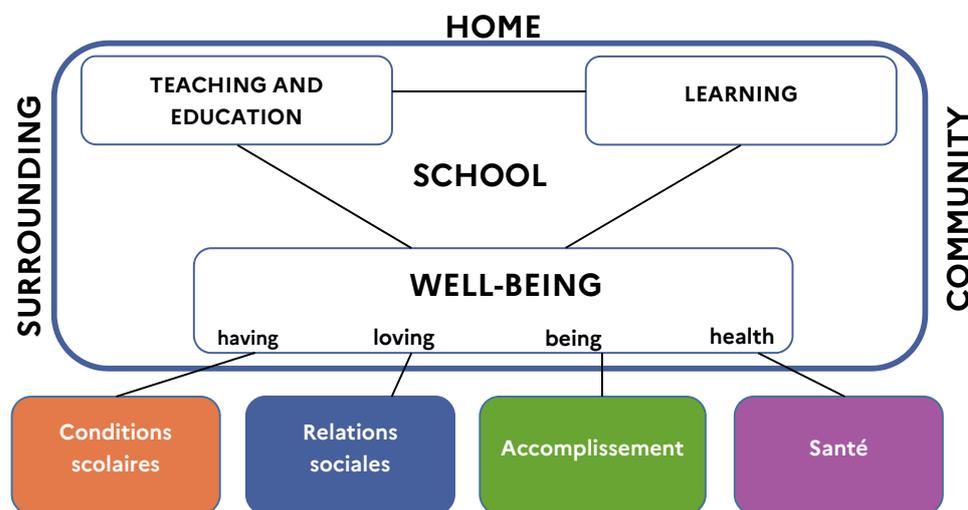
S'il s'agit d'une dimension très investie par les équipes éducatives lors de l'évaluation des écoles et des établissements, l'analyse des rapports montre que la perception de ce que l'on entend par « bien-être » dans le cadre scolaire reste encore à construire.



Observables retenues dans la lecture des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation

Il existe, dans la littérature, des approches différentes du climat scolaire et du bien-être des élèves. L'analyse proposée ici se fonde sur un cadre théorique repris par de nombreux auteurs, le modèle Konu et Rimpela **Figure 1**, qui définit le bien-être à l'École selon quatre dimensions composites principales : les conditions scolaires, les relations sociales, l'accomplissement et la santé.

Figure 1 . Les quatre dimensions principales du bien-être



Source : *Well being school*. Konu et Rimpela., 2002.

À partir d'un échantillon de 160 rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe, correspondant à parts égales à des écoles et des collèges évalués lors de la campagne 2022-2023, trois questions sont ici traitées :

- Quelles sont les thématiques mobilisées dans les rapports d'évaluation entrant dans le champ du bien-être ?
- Comment les équipes cherchent-elles à mesurer le climat scolaire et le bien-être des élèves ?

- À l'issue de l'auto-évaluation, quelles est la dimension dans laquelle l'apport de l'évaluation externe est le plus fort pour les écoles et les collèges : dimension opérationnelle ou analytique ?

L'étude s'appuie sur l'ensemble des contenus figurant explicitement dans les rapports d'évaluation. Il s'agit d'en dresser une cartographie estimative et prospective. Cette approche n'occulte pas le fait que les rapports d'évaluation, aussi complets soient-ils, ne sauraient rendre compte de toutes les réflexions et actions mises en œuvre par les établissements.

Quelles sont les dimensions contributives au bien-être mobilisées dans les rapports d'évaluation ?

Dans les collèges, les actions ou analyses le plus souvent mobilisées comme pistes de travail sont celles relatives au lien avec les familles, même si elles ne sont pas directement investies en relation avec des actions visant à développer directement le bien-être des élèves eux-mêmes. Ces dernières concernent plus d'un établissement sur deux (52 %). Cela peut s'expliquer par le fait que les enjeux de co-éducation constituent une difficulté récurrente pour les équipes éducatives, comme le relève la recherche. La lutte contre le harcèlement, l'environnement, les espaces communs, les aménagements intérieurs et extérieurs et la mobilisation du conseil de la vie collégienne (CVC) sont autant de sujets qui figurent également de manière courante dans les rapports d'évaluation (plus de 3 collèges sur 10). L'ensemble de ces thématiques sont, du reste, souvent citées de manière cumulative, de sorte que l'association environnement-harcèlement-CVC et familles apparaît comme le filtre d'analyse du climat scolaire et du bien-être le plus souvent retenu dans la rédaction des rapports.

À l'opposé des thématiques les plus fréquentes, certains sujets sont évoqués dans moins de 5 % des collèges. C'est le cas des règles et règlements en matière de punitions et sanctions, des enjeux autour de l'égalité entre filles et garçons, de la lutte contre le décrochage. Le rôle du CESCE¹ est lui aussi évoqué, de même que la collaboration avec les forces de l'ordre, cette dernière ayant vocation à être formalisée dans le cadre du diagnostic de sécurité de l'établissement.

Enfin, l'approche collective du travail sur le bien-être (25 %), les questions de santé (23 %), de sécurité (20 %), et celles relatives à l'inclusion (19 %) sont abordées de manière régulière, sans figurer toutefois dans la matrice d'analyse principale du climat scolaire et du bien-être des élèves.

Dans le premier degré, le lien avec les familles ressort aussi comme la thématique la plus importante : 68 % des écoles mentionnent les enjeux inhérents à la relation école-famille, un niveau sensiblement supérieur à celui observé pour les collèges. L'importance de l'approche adulte collective et le sujet de l'inclusion se caractérisent, eux aussi, par une occurrence significativement plus grande que dans le second degré (respectivement 35 % et 33 %). Les rapports d'évaluation abordent enfin, à l'instar du second degré, le travail sur les espaces (33 % d'entre eux), les enjeux en matière de sécurité (25 %), le harcèlement (25 %), la santé, à la fois physique (18 %) et psychologique (16 %).

D'une manière générale, l'étude des rapports montre une attention significative des équipes éducatives au bien-être à l'École. Les enjeux de la relation écoles-famille sont très présents, même s'ils constituent une réalité multidimensionnelle, de même que la réflexion sur la qualité des espaces offerts aux élèves, la sécurité et notamment le harcèlement. Certains éléments composites du climat scolaire et du bien-être sont en revanche plus rarement abordés et font peu souvent l'objet d'actions stratégiques. C'est notamment le cas de l'engagement des élèves – en dehors des élèves membres du CVC – ainsi que de certaines des dimensions plus spécifiques du climat scolaire (justice, règles, etc.). Dans l'ensemble des rapports d'évaluation, l'égalité filles-garçons (est-elle considérée comme relevant du bien-être ?) ou encore le décrochage (comme s'il figurait moins dans l'actualité éducative) occupent une place relativement marginale.

Enfin, si la dimension collective de l'approche des adultes ou bien l'engagement des élèves au sein des CVC sont souvent cités, ce qui se passe au sein même des classes, pendant les apprentissages, est peu mis en avant. Ainsi, par exemple, le plaisir d'apprendre ou l'entraide sont très rarement évoqués.

1 Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement

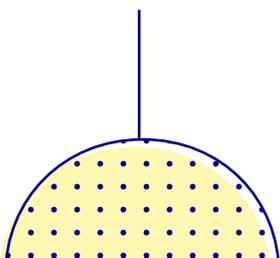
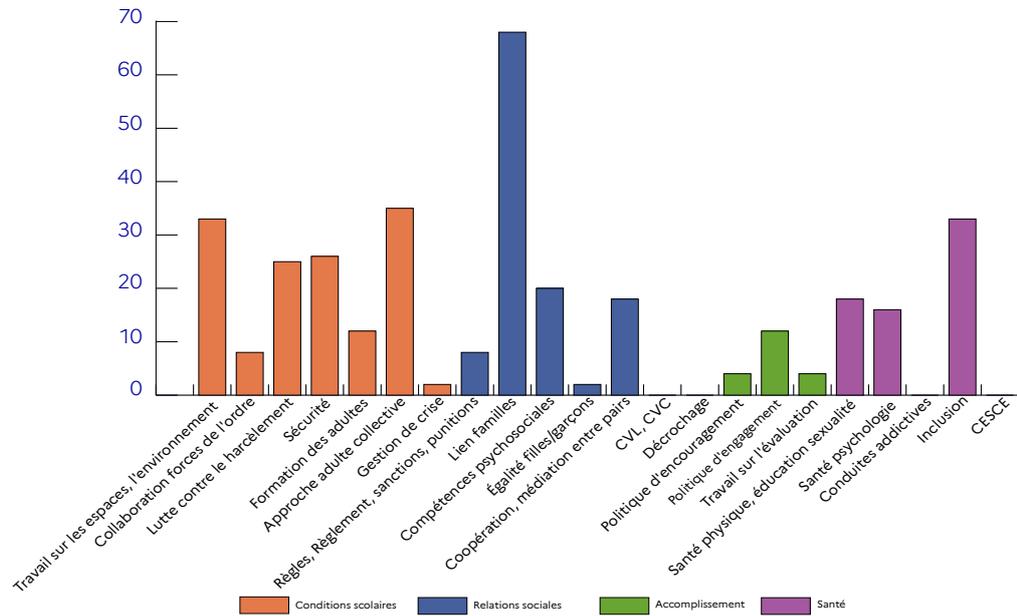
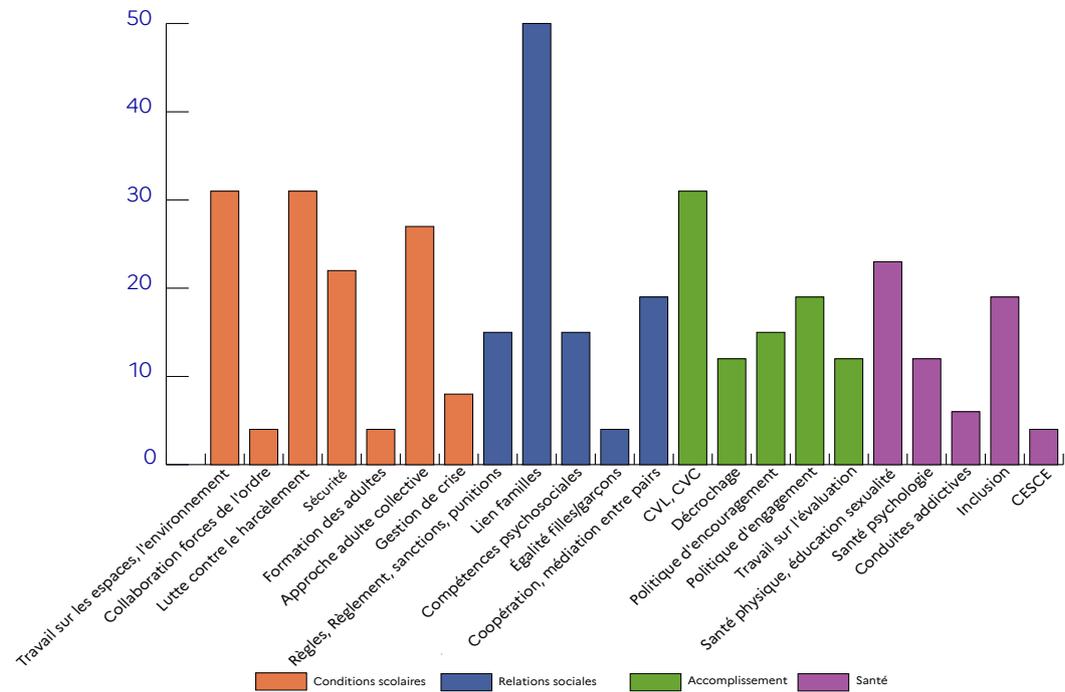


Figure 2. Proportion de rapports évoquant différentes dimensions du bien-être dans le 1^{er} degré (%)

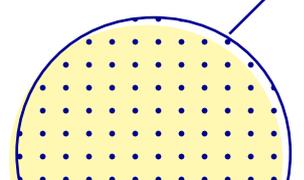


Champ : France métropolitaine + DROM, écoles publiques et privées sous contrat.
Source : CEE, rapports d'évaluation issus du Bilan de campagne 2022-2023.

Figure 3. Proportion de rapports évoquant différentes dimensions du bien-être dans le 2^d degré (%)



Champ : France métropolitaine + DROM, collèges publics et privés sous contrat.
Source : CEE, rapports d'évaluation issus du Bilan de campagne 2022-2023.



De la difficile mesure du climat scolaire et du bien-être

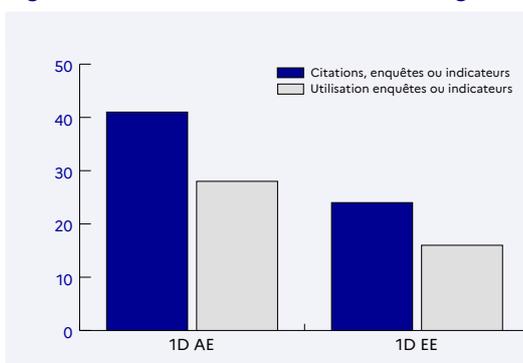
Dans le domaine du climat scolaire et du bien-être, il n'existe pas d'indicateurs nationaux, académiques ou départementaux déclinés au niveau des établissements ou des écoles qui pourraient permettre à ces derniers de se situer par rapport à d'autres. L'estimation du niveau de bien-être et de la qualité du climat scolaire suppose donc que soient choisis et construits localement des outils *ad hoc*, notamment à partir des enquêtes locales de climat scolaire et des questionnaires élaborés par le CEE. Les écoles et établissements peuvent aussi recourir à des données construites *in situ*, par exemple des statistiques sur l'absentéisme, les punitions ou les sanctions, ces données de gestion ne font pas l'objet de remontées et consolidations au niveau national.

Dans les rapports d'auto-évaluation de la campagne 2022-2023, 62 % des établissements du second degré et 35 % des écoles s'appuient sur des enquêtes ou des indicateurs afin d'établir leur diagnostic en matière de climat scolaire et de bien-être des élèves. Les outils les plus fréquemment utilisés sont les questionnaires proposés par le CEE (65 %), parfois modifiés en totalité ou en partie par les équipes pour s'adapter au contexte local. Environ 8 % des rapports présentent également les résultats d'une enquête locale de climat scolaire (ELCS). Lorsque des indicateurs construits localement sont présentés (38 % des rapports), cela concerne essentiellement les punitions et sanctions (95 % des cas), parfois l'absentéisme, très exceptionnellement les faits relatifs au harcèlement. Par ailleurs, si les réponses des élèves et des parents aux questionnaires sont citées (85 % des cas pour lesquels des questionnaires sont administrés), le recueil du point de vue des élèves à l'occasion des entretiens collectifs apparaît en revanche peu dans les rapports. Enfin, il n'est presque jamais fait état d'évaluation ou d'indicateurs de suivi des actions existantes.

La passation de questionnaires auprès des élèves permet de faire émerger des enjeux directement en lien avec les enseignements. Ainsi, la problématique la plus citée dans les rapports où des questionnaires ont été administrés est celle du lien entre les évaluations en classe d'une part et le stress qui en résulte pour les élèves d'autre part, même si le constat ne donne lieu que rarement à des actions explicites : c'est le cas d'environ 66 % des rapports d'auto-évaluation. Notons que ces enjeux ne sont quasiment jamais soulevés dans le premier degré : non seulement les questionnaires ont été moins diffusés et donc moins utilisés par les écoles au cours de cette première campagne, mais les modalités d'évaluations des élèves y sont aussi très différentes.

Plus généralement, les indicateurs qui sont issus des questionnaires s'inscrivent bien dans le raisonnement évaluatif. Il s'agit par exemple de souligner un climat ou une ambiance jugés « sereins » (32 % des écoles et 27 % des établissements), voire de relever des marges de progression (21 % et 18 %). Dans de très rares cas en revanche, les indicateurs sont mobilisés pour mesurer l'impact de certains dispositifs mis en œuvre ou prévoir le suivi de dispositions à prendre à l'issue du processus d'évaluation.

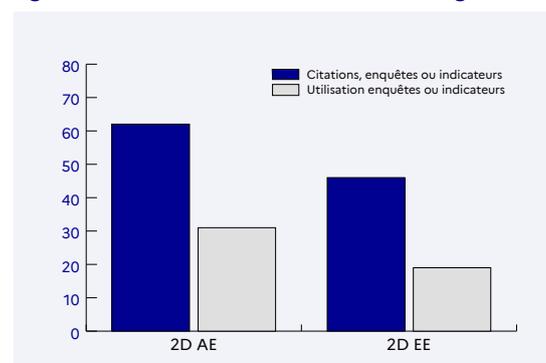
Figure 4. Mobilisation des indicateurs 1^{er} degré



Champ : France métropolitaine + DROM, écoles publiques et privées sous contrat.

Source : CEE, rapports d'évaluation issus du Bilan de campagne 2022-2023.

Figure 5. Mobilisation des indicateurs 2^d degré



Champ : France métropolitaine + DROM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : CEE, rapports d'évaluation issus du Bilan de campagne 2022-2023.

L'interprétation des indicateurs pourrait être parfois prolongée. Par exemple, en notant le fait que 70 % des élèves jugent « positif » le climat d'un établissement, il serait utile d'inter-



roger ce qui se passe pour les 30 % restants, notamment lorsque cette part est significativement plus élevée que les estimations issues de l'échantillon de l'enquête nationale de climat scolaire (95 % des collégiens jugent le climat scolaire de leur établissement positif). L'analyse approfondie des indicateurs est un enjeu à la fois pour les collèges et écoles qui s'auto-évaluent et pour les équipes d'évaluateurs externes. Les rapports de la campagne 2022-2023 montrent que ces derniers recourent moins fréquemment à ces données chiffrées, dans le premier degré comme dans le second. Leur recueil du point de vue des élèves et des parents s'effectue notamment au travers des entretiens collectifs organisés lors de leur visite dans les écoles et établissements.

La mesure locale d'éléments d'appréciation du climat scolaire ou de bien-être, qu'il s'agisse de son évaluation à l'échelle d'une école ou d'un collège, de la mesure d'impact de l'action ou de son suivi prospectif constitue un enjeu méthodologique fort. En particulier, l'absence d'indicateurs produits au niveau national ou déconcentré qui seraient proposés à l'échelle des écoles et des établissements limite la capacité de ceux-ci à situer le résultat de leur action, par exemple en matière de harcèlement, de niveau de violence, d'absentéisme, de qualité du sentiment d'appartenance ou encore de plaisir d'apprendre. Par ailleurs, l'approche généralement retenue par les collèges et les écoles à ce jour, dès qu'il s'agit de mesurer le bien-être et le climat scolaire, est plus souvent celle du recensement des victimations que de la recherche d'éléments plus constructifs et positifs. Ces constats invitent à renforcer l'accompagnement des équipes éducatives dans l'utilisation des outils disponibles, des méthodes et problématiques associées.

Depuis 2020, la mise en œuvre de l'évaluation des écoles et des établissements a permis de renforcer le recueil de la parole des élèves et des familles, notamment via les questionnaires du CEE, dont le contenu peut être adapté, et la méthodologie évaluative proposée qui incite à constituer des groupes de travail avec les différentes parties prenantes de l'école ou de l'établissement. Cela constitue de toute évidence un point d'ancrage encourageant pour mieux appréhender la question du bien-être des élèves à l'École.

Climat scolaire et bien-être, des notions entremêlées dont la perception reste à préciser

De manière globale, les thèmes relatifs au bien-être des élèves abordés dans les rapports d'évaluation externe diffèrent peu de ceux figurant dans les rapports d'auto-évaluation. En revanche, l'apport analytique ou opérationnel des premiers sur les seconds est significatif, même s'il est plus souvent de nature opérationnel (pistes d'actions) qu'analytique (invitation à une compréhension systémique). La dimension analytique est plus fréquente dans les conseils donnés aux établissements les moins favorisés socialement. C'est l'inverse pour la dimension opérationnelle qui concerne davantage les établissements les plus favorisés socialement.

Parmi les conseils analytiques les plus souvent donnés aux équipes figurent le recueil de la parole des élèves (24 %), l'utilisation d'indicateurs ou d'enquêtes (28 %), le soutien de l'engagement (18 %) des élèves. Ces trois champs, présentés dans leurs dimensions complémentaires par certaines équipes d'évaluateurs externes, sont cohérents avec leur relative absence dans les rapports d'auto-évaluation. En effet, l'évocation systémique du bien-être est peu présente dans les rapports d'auto-évaluation : bien que très souvent abordé dans les axes stratégiques, le bien-être est alors évoqué dans quelques-unes de ses dimensions composites sans qu'elles ne soient reliées entre elles.

Ces constats invitent à rappeler quelques repères simples, à la fois pour mieux cerner les définitions du climat scolaire et du bien-être, leurs dimensions composites dans le champ scolaire et, peut-être plus encore, la nature des relations qu'ils entretiennent vis-à-vis des acquis et des parcours scolaires des élèves.

Dans la littérature, les définitions des notions de climat scolaire d'une part et de bien-être d'autre part ne font pas l'objet d'un consensus parfaitement établi. La notion de climat scolaire est plus stabilisée, notamment à l'appui des travaux d'Éric Debarbieux en France, et apparaît en 2011 dans les circulaires du ministère de l'Éducation nationale. Elle fait alors l'objet d'une réflexion pilotée par la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. La notion est assez clairement identifiée par les acteurs éducatifs comme objet devant faire partie intégrante du projet éducatif de l'école ou de l'établissement. Selon Cohen, McCabe et *ali* (2009), le climat scolaire peut être défini à partir de cinq catégories d'observables :

- les relations (entre élèves, avec les adultes, collaboration, justice scolaire, parents, entraide, etc.) ;

- l'enseignement et l'apprentissage (pédagogie, évaluation, projet d'école, etc.) ;
- la sécurité (sécurité physique, émotionnelle, traitement des violences, du harcèlement, etc.) ;
- l'environnement physique ;
- le sentiment d'appartenance.

En France, le climat scolaire fait l'objet de la représentation heuristique et assez largement diffusée ci-dessus.

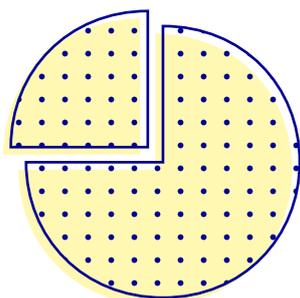
Le bien-être est quant à lui une notion encore récente à l'École, soumise à des enjeux de clarification auprès de l'ensemble des acteurs. La terminologie même de bien-être, pouvant s'apparenter à un « mot-valise » et ne relevant pas explicitement du seul champ scolaire ne facilite pas son appropriation et fait parfois débat. Le « bien-être » apparaît cependant de plus en plus fréquemment dans les textes institutionnels. Si, comme le dit Éric Debarbieux, « la notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels » mais bien un concept devant faire l'objet d'une réflexion systémique, un certain nombre d'arguments justifient néanmoins qu'on s'intéresse à cette notion de bien-être en tant que telle à l'école, à condition d'en expliciter le sens.

Le bien-être est depuis quelques années un axe de recherche dans le champ de la psychologie positive. De nombreux résultats montrent des liens caractérisés entre la question du bien-être et les comportements sociaux (Shankland, 2012). Ils s'expriment notamment dans l'analyse des attitudes d'entraide, le bien-être pouvant être autant conçu comme la cause que comme la conséquence des comportements pro-sociaux. La recherche montre ainsi que les compétences psychosociales élevées des personnes qui présentent un fort niveau de bien-être sont à l'origine de leur capacité à déployer une attitude d'entraide (Thoits & Hewitt, 2001). Réciproquement, les personnes qui sont placées dans un contexte ou qui sont mises en situation de participer à des actions d'entraide améliorent leur estime de soi (Deci & Ryan, 2002) et leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977), ce qui participe à l'augmentation de leur niveau de bien-être. Dans une approche complémentaire, le soutien au bien-être des élèves à l'école relèverait de la capacité des équipes éducatives à mettre en œuvre des actions et dispositifs susceptibles d'apporter des réponses aux besoins psychologiques fondamentaux des personnes, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relations (Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008).

Ainsi décrits, les premiers éléments constitutifs du bien-être peuvent s'entendre dans le champ de la citoyenneté, conçue comme l'expression du travail collectif, de l'engagement, du sentiment d'appartenance ou de la solidarité entre élèves ; ils pourraient par exemple faire l'objet d'un déploiement dans le cadre du parcours citoyen, intégrant notamment l'enjeu de la lutte contre le harcèlement. Mais ces éléments permettent également de lire en creux les actions concrètes qui seraient de nature à lier bien-être et soutien des apprentissages. Ils invitent du reste à ne pas considérer le bien-être sous le seul angle de la sécurité ou de la qualité de l'environnement.

C. Marsollier, IGÉSR, considère, à l'appui des travaux de l'OCDE (cf. « Résultats du PISA 2015, Le bien-être des élèves », rapport vol. 3, 2018, p. 59-61), qu'il est éclairant pour les équipes d'utiliser, tant pour l'évaluation que pour la mise en œuvre d'une politique éducative d'école/établissement, une définition mutidimensionnelle du bien-être. L'approche proposée montre que le bien-être ne peut être mesuré par un seul indicateur, mais se décline en plusieurs composantes interagissantes, chacune pouvant être décrite en plusieurs aspects :

- Dimension psychologique : sens de la vie ainsi, image de soi, affects et force émotionnelle. Le bien-être psychologique est favorisé par l'estime de soi, la motivation, la résilience, l'efficacité perçue, l'espoir et l'optimisme ; il est compromis par l'anxiété, le stress, la dépression et la distorsion de l'image de soi et d'autrui ;
- Dimension sociale : qualité de la vie sociale, incluant la relation avec leur famille, leurs pairs et leurs enseignants, ainsi que leurs sentiments à l'égard de leur vie sociale à l'école et ailleurs ;
- Dimension cognitive : renvoie aux fondements cognitifs dont les élèves ont besoin pour participer pleinement à la vie de la société d'aujourd'hui, en qualité d'apprenants tout au long de la vie, de travailleurs efficaces et de citoyens engagés. Elle inclut la capacité des élèves d'utiliser leurs connaissances académiques pour résoudre des problèmes seuls ou en collaboration avec d'autres, et leurs facultés de raisonnement d'ordre supérieur, telles que la réflexion critique et la capacité de confronter des idées émanant de différentes perspectives.
- Dimension physique : renvoie à l'état de santé des élèves et à leur mode de vie.



Envisager le lien entre le bien-être et les apprentissages dans toute sa complexité

Les enjeux autour du bien-être des élèves, et donc de sa mesure la plus pertinente possible, revêtent une acuité d'autant plus grande que leur lien à l'égard des apprentissages est fondamental. Aujourd'hui, moins de 5 % des rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe traitent simultanément de ces deux sujets dans une analyse transverse explicite. Lorsque c'est le cas, c'est la question du stress en lien avec l'évaluation ou diverses crises (comme celle de la Covid-19) qui est évoquée. Si les effets du climat scolaire ou du bien-être, à la fois sur la prévention des vulnérabilités des élèves et leurs apprentissages peuvent être intuitivement admis, l'explicitation des dimensions composites du bien-être qui soutiennent le mieux les apprentissages est primordiale pour la définition de l'action.

De nombreux travaux sur l'« effet école » et l'« effet classe » ont été menés dans le but d'identifier ce qui contribue le plus à la réussite des élèves. Dans le cadre des recherches dites sur « l'école efficace », ressortent principalement des attentes élevées et positives, une évaluation fréquente (*feedback* positif), un climat de discipline, des droits et des responsabilités pour les élèves et un soutien régulier. D'autres travaux ont démontré, parmi d'autres dimensions du climat scolaire et du bien-être, la forte relation entre l'engagement et le sentiment d'appartenance avec les apprentissages.

Les liens entre résultats scolaires et climat scolaire ou bien-être peuvent ainsi être envisagés dans trois logiques principales :

- le lien positif avec le climat relationnel, climat de justice (surtout pour les élèves fragiles) et climat de sécurité (discipline, brimades) ;
- le lien fort avec le climat d'appartenance (engagement, collaboration, parents) ;
- le lien fort avec le climat éducatif (école centrée sur les apprentissages, aide explicite, évaluation).

Le bien-être : une prise en compte qui progresse, des perspectives qui se dessinent

L'attention au bien-être des élèves est bien installée dans les attentions de l'École, ce dont témoigne la rédaction des rapports d'auto-évaluation comme d'évaluation externe. Il s'agit là d'une terminologie encore récente, de sorte qu'il apparaît nécessaire de déployer des formations permettant aux équipes éducatives à la fois de mieux cibler les dimensions du bien-être qui soutiennent le plus les apprentissages et de construire des actions concrètes en ce sens. Il semble également indispensable de mettre à disposition des écoles et des établissements des indicateurs et outils leur permettant de mieux mesurer et situer les résultats ou les effets des projets conduits, non seulement à partir d'une approche de victimation comme c'est actuellement le cas, mais plus encore dans les dimensions positives et constructives du bien-être des élèves.