HAL open science

Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants

Séverine Berquin, Audrey Murillo

▶ **To cite this version:**

Séverine Berquin, Audrey Murillo. Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants. Revue Phronesis, 2023, 12 (2-3), pp.241-256. 10.7202/1097147ar . halshs-04021443

HAL Id: halshs-04021443

https://shs.hal.science/halshs-04021443v1

Submitted on 7 Apr 2023

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Berquin, S., & Murillo, A. (2023). Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : Regards croisés d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, *12*(2-3), 241-256.

https://doi.org/10.7202/1097147ar

Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants

Séverine BERQUIN et Audrey MURILLO

Mots-clés : *bien-être ; élèves ; enseignants ; lycée, situation ; pratiques enseignantes*

Résumé : *en quoi les pratiques des enseignants participent-elles au bien-être des lycéens en classe ? Le regard des enseignants sur le bien-être des élèves rejoint-il celui des élèves ? Nous cherchons à appréhender le bien-être subjectif des élèves en classe et à le mettre en lien avec le regard des enseignants sur ce bien-être. Nous montrons que les pratiques des enseignants favorisant le bien-être des élèves sont principalement liées aux dimensions suivantes : permettre aux élèves de participer pendant la classe, expliciter son cours et développer une relation positive avec les élèves. Les situations de réussite des élèves et la faible pression à travailler sont également évoquées.*

Teachers' Practices and Students' Well-Being in the Classroom: Crossed Perspectives of Students and Teachers

Keywords: *well-being; students; teachers; high school; situation; teaching practices*

Abstract: *how do teachers' practices contribute to students well-being in the classroom? Do teachers' views of student well-being match students' views? We seek to apprehend the subjective well-being of students in the classroom, and to compare it with the views of teachers. We show that teachers' practices associated with students' well-being are mainly linked to the following dimensions: allowing students to participate in the lesson, making the lesson explicit, and developing a positive relationship with students. Student success and reduced pressure to work are also mentioned.*

Introduction

En France, depuis une dizaine d'années, le bien-être des élèves est régulièrement évoqué dans les circulaires de rentrée scolaire, dans le prolongement de réflexions issues du monde académique et d'institutions internationales. Le bien-être des élèves est tantôt vu comme un moyen au service des apprentissages, tantôt comme un objectif en soi (Nguyen, 2016). La circulaire de rentrée 2022 de l'Éducation nationale place le bien-être comme « objectif majeur », au même titre que l'excellence et l'égalité : au sortir d'une importante crise sanitaire, la santé mentale des élèves est déclarée « priorité absolue », et le respect de l'autre édicté comme une « exigence fondamentale ». Dans l'enseignement agricole, le dernier dossier de de rentrée (2021) place également le bien-être des élèves en première ligne dans les objectifs de rentrée, au même titre que leur réussite.

Si le bien-être des élèves est souvent associé à leur santé ou au climat de l'établissement, il est plus rarement étudié dans le cadre de la classe et des situations d'enseignement-apprentissage. Pourtant, la classe n'est pas qu'un lieu de contrainte, de labeur, de stress ou de souffrance. La pandémie a d'ailleurs rappelé le rôle décisif des relations « en présentiel » dans l'engagement des jeunes (Rovere, 2021). Nous postulons que les enseignants développent certaines pratiques qui, plus que d'autres, sont à même de susciter des situations de bien-être pour leurs élèves. Que disent les élèves de ces situations et de ces pratiques ? Les enseignants ont-ils le même regard que leurs élèves sur le bien-être des élèves en classe, ou des malentendus sont-ils possibles ?

Nous présenterons dans cet article l'approche inductive et situationniste par le biais de laquelle nous chercherons à appréhender le bien-être subjectif des élèves et à le mettre en lien avec le regard des enseignants. Nous décrirons ensuite la méthode employée, qui consiste à interroger des élèves et des enseignants sur leur perception des situations de bien-être pour les élèves en classe. En termes de résultats, nous montrerons que les pratiques des enseignants associées au bien-être des élèves sont principalement liées aux dimensions suivantes : permettre aux élèves de participer pendant la classe, expliciter son cours et développer une relation positive avec les élèves. Dans une moindre mesure, la réussite des élèves est également évoquée. De plus, les enseignants estiment que les élèves ressentent du bien-être lorsque leur pression à travailler est réduite, ce que l'on retrouve peu dans les propos des élèves. Enfin, nous montrerons que du point de vue des enseignants, les situations sources de bien-être pour les élèves le sont également pour les professeurs. Cet article se terminera avec une discussion mettant en lien les résultats obtenus avec la littérature de recherche existante et les enjeux sociaux actuels.

Recension des écrits

Dans cette partie, nous présentons les approches et résultats de précédentes recherches portant sur le bien-être subjectif des élèves. Nous faisons ensuite un *focus* sur le rôle des enseignants dans le bien-être subjectif des élèves. Enfin, nous montrons les limites des approches par questionnaire pour appréhender ce bien-être subjectif.

Le bien-être subjectif des élèves

Ceux qui souhaitent approcher le bien-être des élèves adoptent parfois une approche objective, considérant que des éléments factuels (comme l'âge, les effectifs des classes, l'architecture scolaire, etc.) peuvent être une source de bien-être pour ceux qui en bénéficient. C'est ainsi qu'on peut repérer certaines conditions objectivement plus favorables que d'autres au bien-être. Les recherches

adoptant cette approche permettent d'obtenir des résultats intéressants[1], mais qui, par définition, ne prennent pas en compte les perceptions des acteurs. Avec une approche différente, des chercheurs se sont intéressés au « bien-être subjectif », c'est-à-dire tel qu'il est perçu par la personne qui le vit (Diener *et al.,* 1999).

Le bien-être subjectif est défini par Diener par le fait qu'il ne se limite pas à une absence d'émotions désagréables, mais qu'il comprend des émotions agréables. Enfin, ce bien-être subjectif est associé à une évaluation globale de la vie de la personne en général, évaluation qui peut être décomposée en différents domaines : profession, famille, loisirs, santé, etc. (Rolland, 2000). La scolarité des élèves peut ainsi être considérée comme un de ces domaines.

Plusieurs modèles ont tenté d'approcher le bien-être scolaire global des élèves. Nous présentons en suivant les modèles de Konu et Rimpelä (2002), celui inspiré de Laguardia et Ryan (2000) ainsi que celui proposé par Guimard *et al.* (2015).

- L'approche dite « eudémonique » du bien-être à l'école s'appuie sur la théorie de l'autodétermination pour rendre compte du bien-être des élèves. Pour Laguardia et Ryan (2000), les élèves sont en situation de bien-être si leurs trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. Le premier besoin est l'autonomie, qui suppose que les élèves soient à l'origine de leurs choix et de leurs actions, ou, tout au moins, que leurs valeurs soient reconnues dans ce qui leur est demandé de faire. Le deuxième besoin psychologique est le sentiment de compétence face aux exigences de l'école (cela touche également aux performances et aux progrès des élèves). Enfin, le troisième besoin est celui de la proximité sociale : l'appartenance à un groupe de pairs ainsi que le fait d'être accepté et apprécié par la communauté éducative et/ou ses camarades favorisent le bien-être scolaire (Shankland *et al.,* 2018).

- Pour les sociologues suédois Konu et Rimpelä (2002), le bien-être des élèves à l'école est composé de quatre dimensions, chacune pouvant être évaluée de façon objective (en se basant sur des faits) ou subjective (en se basant sur les ressentis des acteurs de l'école). Ces quatre dimensions sont partiellement issues de travaux empiriques (Florin et Guimard, 2017) ; elles correspondent à des besoins de base : 1) la santé, 2) « *having* » (correspondant aux conditions matérielles de l'établissement scolaire), 3) « *loving* » (correspondant aux relations interpersonnelles avec les enseignants, la communauté éducative et les autres élèves) et 4) « *being* » (correspondant aux besoins de développement personnel des élèves, associé à leur confiance en eux-mêmes et à leurs prises d'initiative).

- Guimard *et al.* (2015), à partir de résultats de recherche sur le bien-être perçu des élèves et la qualité de vie des enfants, ont validé un questionnaire portant sur le bien-être des écoliers et collégiens français (*BE-Scol*). Le questionnaire est structuré en six dimensions : la satisfaction à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations.

Ces modèles sont tout à fait pertinents pour approcher le bien-être des élèves dans sa dimension globale. Il s'agit en effet pour ces modèles de prendre en compte, de façon intégrée, des situations aussi diverses que les temps de classe, de restauration, de récréation, etc. Par ailleurs, il est important de noter que le rôle des enseignants semble primordial dans la perception du bien-être par les élèves ; en effet, quand on demande aux élèves s'ils aiment l'école, ils répondent souvent en parlant de leurs enseignants (Sabo, 1995, cité par Konu et Rimpelä, 2002). Dans la prochaine partie, nous allons nous focaliser sur le rôle que peuvent avoir les enseignants sur le bien-être subjectif des

[1] Par exemple, en moyenne, le bien-être des élèves diminue entre l'école élémentaire et le collège (Guimard *et al.,* 2015).

élèves.

*Le rôle de l'e*nseignant dans le bien-être des *élèves*

Dans l'importante synthèse de la littérature sur le rôle de l'école dans la réussite et le bien-être des élèves, synthèse élaborée par Florin et Guimard (2017), nous mettons en avant les résultats concernant plus particulièrement le rôle des enseignants. Les facteurs listés ci-après sont corrélés au bien-être des élèves : ce sont des facteurs associés au bien-être, voire prédictifs du bien-être (bien que souvent, le rapport de cause à effet ne puisse être démontré).

D'après la synthèse de Florin et Guimard, il est possible de lister différents éléments qui dépendent des enseignants (du primaire ou du secondaire) et qui peuvent avoir un effet sur le bien-être des élèves :

- Le soutien des enseignants pour les élèves : ce facteur semble être le plus récurrent dans la littérature sur le bien-être des élèves. Les enseignants montrant qu'ils se soucient de la réussite et du bien-être de leurs élèves favoriseraient une relation d'attachement bénéfique au développement des élèves. C'est également le cas des enseignants favorisant un climat d'entraide et de soutien entre les élèves et, de manière plus générale, de ceux qui construisent des relations positives avec leurs élèves ;
- Le sentiment pour les élèves d'être respectés et en sécurité au sein de la classe : le rôle de l'enseignant est à la fois d'assurer lui-même ces fonctions, mais également de s'assurer que les élèves entre eux se respectent et agissent en sécurité (physique, morale et affective) ;
- Des activités scolaires stimulantes : il s'agit pour les élèves de pouvoir participer pleinement aux activités et de contrôler leur environnement, dans des situations dont le niveau de difficulté leur est adapté ;
- La clarté des règles de la classe : plus ces règles sont claires, plus la satisfaction scolaire des élèves est élevée ;
- Un rapport positif à l'évaluation : il s'agit notamment pour l'enseignant de reconnaître les efforts de maîtrise de chaque élève et de limiter la concurrence entre élèves.

Après avoir présenté des résultats de recherches sur le bien-être des élèves, nous allons maintenant nous centrer sur certains aspects méthodologiques de ces recherches.

Les limites des approches par questionnaires

Pour tenter d'approcher, voire de mesurer le bien-être subjectif des élèves, deux options méthodologiques sont privilégiées : les entretiens et les questionnaires. En effet, ces deux méthodes permettent aux élèves de s'exprimer sur leur bien-être et les dimensions auxquelles il est associé. La méthode de l'entretien comporte des limites qui lui sont inhérentes, notamment le temps nécessaire pour faire passer, traiter et analyser les entretiens. À l'inverse, la méthode du questionnaire permet d'exploiter, en un temps acceptable, des centaines voire des milliers de réponses. Toutefois, la méthode du questionnaire suppose que l'élève répondant s'inscrive dans les catégories de pensée des concepteurs du questionnaire, qui ne sont pas nécessairement les siennes. C'est par exemple le cas de la recherche de Pössel *et al.* (2013) qui cherchent à appréhender quelles dimensions des pratiques des enseignants sont en lien avec le bien-être des élèves. Ces dimensions sont définies *a priori* par des travaux antérieurs ne portant pas sur le bien-être : le lecteur n'est donc pas étonné de voir que, d'après les réponses au questionnaire, certaines de ces dimensions ne sont pas en lien avec le bien-être des élèves. Il est également probable que des dimensions en lien avec le bien-être ne sont pas mentionnées dans le questionnaire. Ce questionnaire permet certes d'accéder à des indicateurs du bien-être subjectif des élèves et à des variables qui lui sont associées, mais comme

nous venons de le voir, le filtre des catégories de pensée du concepteur du questionnaire apporte un biais quant aux résultats obtenus.

Afin de dépasser cette limite, certains auteurs comme Guimard *et al.* (2015) ou Randolph *et al.* (2010) construisent leurs questionnaires à partir de recherches antérieures, notamment des recherches qui s'appuient sur des entretiens avec les élèves, et qui permettent d'élaborer un questionnaire avec des catégories de pensée provenant d'élèves plus que des concepteurs du questionnaire. Toutefois, ces questionnaires ont une approche assez globale, voire décontextualisée, du bien-être des élèves. En effet, les élèves doivent se prononcer globalement sur leur bien-être scolaire et sur l'ensemble des pratiques de leurs enseignants (Guimard *et al.,* 2015 ; Pössel *et al.,* 2013 ; Randolph *et al.,* 2010 ; Van Petegem *et al.,* 2008). Ceci a pour effet de lisser les variations de bien-être que l'élève peut ressentir : avec tel enseignant ou tel autre, à la récréation ou lors d'une évaluation, un lundi matin ou une veille de vacances, etc.

Notre approche : un parti pris situationniste et une pleine prise en compte de la subjectivité de l'élève

Comme Guimard *et al.* (2015) l'ont mis en évidence, un élève qui est globalement satisfait de l'école n'évalue pas nécessairement de façon positive chacune des expériences qu'il vit à l'école. Nous choisissons dans notre recherche d'adopter une approche située du bien-être des élèves.

Notre *focus* est celui de la classe : nous ciblons les situations où les élèves sont avec leurs enseignants, à des moments repérés comme étant dédiés aux apprentissages scolaires. Suite aux recherches évoquées précédemment, nous faisons en effet l'hypothèse que le bien-être des élèves au lycée ne se limite pas aux moments identifiés comme des moments de détente (récréations, pauses, restauration…). Nous partons du principe que certaines situations de classe sont, plus que d'autres, associées à un sentiment de bien-être pour les élèves, par exemple du fait de l'activité à réaliser ou de la relation construite avec l'enseignant.

Nous cherchons ainsi à approcher un « bien-être situationnel », qui émergerait du contexte de classe quotidien, à des moments précis et identifiables (d'après Nunez Moscoso et Murillo, 2017, qui ont travaillé sur les difficultés situationnelles). Cette approche situationniste suppose de se centrer sur un niveau de contexte très réduit. Nous reprenons les niveaux de contexte d'Eccles et Roeser (2012) : 1) Enseignants, tâches scolaires et environnement de classe, 2) Organisation de l'établissement scolaire, 3) Politiques régionales ou nationales.

Le contexte que nous ciblons est sans ambiguïté le contexte de niveau 1, au plus près des situations quotidiennes vécues par les élèves. En suivant les catégories de Fenouillet *et al.* (2017) qui décrivent les caractéristiques d'un « intérêt situationnel », nous cherchons à appréhender un « bien-être situationnel » des élèves en classe, « par nature transitoire et spécifique au contexte dans lequel il est activé », « qui diminue plus ou moins rapidement et est toujours lié à l'environnement d'où il émerge »[2]. Nous demandons aux élèves de nous parler de situations précises durant lesquelles ils ont ressenti du bien-être en classe : nous appréhendons en quelque sorte un « bien-être relatif », c'est-à-dire un sentiment de bien-être qui est plus important dans la situation évoquée que dans d'autres situations. Ceci nous permet de comprendre quelles situations de classe se démarquent des autres, par le bien-être qu'elles procurent aux élèves. Notre approche se centre donc sur une échelle « micro », puisque certains élèves évoquent des moments qui ne durent que quelques secondes. Avec

[2] Fenouillet *et al.* cherchent quant à eux à approcher l'intérêt global de l'élève pour l'école, qu'ils nomment « intérêt individuel » et qui serait indépendant des situations rencontrées par l'élève.

une approche phénoménologique, nous nous intéressons ainsi au regard que les acteurs portent sur leur vécu. Pour Husserl (1950), « Tout moi vit ses propres vécus... Il les vit ; cela ne veut pas dire : il les tient « sous son regard ». Tout vécu qui ne tombe pas sous le regard peut, en vertu d'une possibilité idéale, être à son tour "regardé" ». Comme l'exprime Vermersch (2004), pour Husserl, le terme de « regard » est synonyme de « réflexion » (qui reflète) : les élèves et les enseignants interrogés verbalisent lors de l'entretien à la fois ce qui était pleinement conscient lors de la situation, mais aussi ce qui n'était pas verbalisé en situation donc de l'ordre du « pré-réfléchi » (il s'agit alors de la « conscience en acte » ou « conscience directe »). Nous n'avons pas, dans le cadre de cette recherche, l'ambition d'accéder à ce qui relève du non conscient, c'est-à-dire ce qui affecte les sujets sans qu'ils ne le saisissent en situation.

Dans le but d'appréhender pleinement la subjectivité des élèves quant à leur bien-être situationnel en classe, nous ne posons pas de définition *a priori* du bien-être ni n'imposons aux élèves nos catégories de pensée par le biais d'un questionnaire. Au contraire, notre approche, inductive, consiste à repérer et catégoriser a posteriori les éléments que les élèves associent au bien-être. Nous le verrons, beaucoup de ces éléments sont associés aux pratiques de leurs enseignants.

Méthode

Un recueil de données en deux étapes auprès de 22 élèves

Dans le cadre du mémoire de master 2 de l'autrice principale de ce texte (encadré par la seconde autrice), 9 entretiens semi-directifs ont été menés avec des élèves d'un lycée agricole en décembre 2020. Ces entretiens se sont basés sur des techniques d'aide à l'explicitation, à savoir : se centrer sur un moment précis, viser une description la plus fine possible des événements et du ressenti de l'élève, ne pas induire de catégories de pensée de l'intervieweur (Vermersch, 2006). Les entretiens ont duré entre 30 et 45 minutes. Ces entretiens ont eu lieu dans des locaux attenants au lycée, et la question de départ posée à chaque élève était la suivante : « Peux-tu me parler d'un moment précis où, pendant un cours, tu as ressenti du bien-être ? ».

Chaque élève a évoqué une ou plusieurs situations. Ces entretiens ont été transcrits et traités dans le cadre du mémoire de Master 2.

En février-mars 2021, les deux autrices de cet article ont complété cette série d'entretiens avec 13 autres élèves. Une saturation des données est apparue : les catégories de codages issues des 9 premiers entretiens ont très peu évolué. Du fait du contexte sanitaire à cette période, ces entretiens ont été réalisés à distance, par téléphone ou visioconférence. Les entretiens ont été plus courts que la première série, car nous avons moins relancé les élèves pour obtenir des détails précis quant aux situations vécues. Tous les élèves interviewés étaient volontaires. Certains élèves ont été proposés par leurs enseignants, d'autres font partie du réseau élargi des autrices (connaissances de connaissances). Les élèves sont dans des filières technologiques ou générales. Nous avons veillé à ce que l'échantillon d'élèves soit diversifié du point de vue de :

- Leur niveau de classe : 4 élèves en seconde générale et technologique, 5 élèves en première technologique, 3 élèves en première générale, 3 élèves en terminale technologique, 2 élèves en terminale générale et 5 élèves en BTS (Brevet de technicien supérieur). Les élèves ont ainsi entre 15 et 18 ans.
- Leur établissement d'appartenance : 13 élèves rattachés à l'éducation nationale et 9 élèves rattachés à l'enseignement agricole.
- Leur sexe : 14 filles et 8 garçons.
- Leur niveau scolaire : du point de vue d'un de leurs enseignants ou de leur propre point de vue, 7 élèves ont plutôt un bon niveau scolaire, 8 élèves un niveau scolaire moyen et 7 élèves un niveau

scolaire plutôt faible.

Les entretiens avec les élèves ont été complétés par des entretiens avec 16 enseignants, auxquels nous avons demandé d'évoquer des situations de classe durant lesquelles, selon eux, un ou plusieurs élèves de leur classe ont pu ressentir du bien-être. Ces enseignants ont en moyenne 11 ans d'ancienneté (de 1 à 25 ans) et enseignent des disciplines variées (lettres, physique-chimie, économie-gestion, agronomie, etc.). Ils exercent dans des filières technologiques et générales, pour 10 d'entre eux dans des lycées de l'éducation nationale, et pour 6 d'entre eux dans des lycées agricoles. 10 sont des femmes et 6 des hommes. Les entretiens avec les enseignants ont été menés à distance (par téléphone ou visioconférence) en mars 2021. Tout comme pour les élèves, les entretiens ont été enregistrés et anonymisés[3].

Au fur et à mesure des entretiens, deux enseignants ont évoqué spontanément que les situations de bien- être de leurs élèves étaient également des situations dans lesquelles eux-mêmes se sentaient bien. Lors des 9 derniers entretiens avec les enseignants, nous avons donc souhaité avoir des éléments plus systématiques sur cette convergence potentielle entre bien-être des élèves et bien-être des enseignants. Aussi, en fin d'entretien, nous avons demandé aux enseignants si les situations dans lesquelles ils percevaient du bien- être pour leurs élèves étaient également des situations dans lesquelles eux, enseignants, ressentaient du bien- être.

Dans un premier temps, les entretiens réalisés avec les élèves ont été soumis à une analyse catégorielle (Bardin, 2013) : après lecture des différents entretiens, des éléments de discours ont été regroupés par proximité de sens. Les catégories ont ainsi émergé des entretiens de façon inductive. Ces catégories (présentées dans la deuxième colonne du tableau 1) ont été par la suite regroupées en catégories d'ordre supérieur (présentées dans la première colonne du tableau 1). Dans un second temps, les entretiens réalisés avec les enseignants ont été codés en fonction des catégories ayant préalablement émergé des entretiens avec les élèves. Deux catégories qui n'étaient pas repérables dans les discours des élèves ont été ajoutées (elles sont placées au bas du tableau 1). Ces codages donnent ainsi lieu à deux séries de données : l'une quantifiant le pourcentage d'élèves convoquant ces catégories, l'autre quantifiant le pourcentage d'enseignants convoquant ces catégories.

[3] Les prénoms ont été remplacés par d'autres prénoms sociologiquement proches, au moyen du site de Baptiste Coulmont : http://coulmont.com/bac/index.html

Résultats

Dans un premier temps, nous présentons un panorama des catégories évoquées par les élèves et les enseignants lors des entretiens. Dans un second temps, nous détaillons les cinq catégories principales en convoquant des extraits d'entretiens avec les élèves (sauf pour la dernière dimension, non mentionnée par les élèves mais par des enseignants). Enfin, nous évoquons les liens entre bien-être des élèves et bien-être des enseignants.

Panorama général des résultats

Lors des entretiens avec les élèves, ces derniers ont souvent centré leurs propos sur une ou plusieurs situation(s) de classe, comme demandé. Toutefois, lors de certains entretiens, des élèves ne se sont pas centrés sur une situation précise mais sur la description d'une série de situations semblables, associées à une matière particulière avec un enseignant particulier. En effet, pour certains élèves, le grain d'analyse du bien- être semble se situer au niveau du cours, d'« ambiances de classe » (Barrère et Martuccelli, 2009), alors que pour d'autres, ce grain d'analyse porte effectivement sur des situations plus circonscrites.

Le tableau suivant présente les catégories émergeant des propos des enseignants et des élèves, lorsqu'ils évoquent des situations de bien-être en classe pour les élèves. Les catégories sont regroupées en dimensions plus larges (colonne de gauche), qui sont ordonnées par ordre décroissant : la totalité des élèves (22 sur 22) a évoqué la dimension « participation », 91 % des élèves (20 sur 22) la dimension « explicitation », etc. Au vu de la taille de l'échantillon, ces pourcentages ont surtout une valeur indicative et rendent compte d'un ordre de grandeur plutôt que d'une proportion à interpréter à l'unité près. Ne sont pas intégrées dans le tableau deux catégories formées à partir d'une seule occurrence, du fait de leur faible représentativité. De par notre problématique, ne sont pas intégrées non plus les catégories qui ne relèvent pas (ou peu) des pratiques des enseignants : l'intérêt pour la matière ou la thématique traitée – évoqué par 9 élèves ; l'effectif dans la classe, l'emplacement de l'élève dans la classe et le fait d'être placé près de ses amis – évoqués par 5 élèves. Ainsi, un premier résultat fort est que les pratiques des enseignants sont au premier plan dans les propos des élèves, lorsqu'il s'agit d'évoquer leur bien-être en classe : parmi les 188 éléments de discours que nous avons catégorisés chez les élèves, seuls 14 (soit 7,5 %) ne relèvent pas directement de la responsabilité des enseignants. Les 174 éléments relevant des pratiques des enseignants sont comptabilisés dans le tableau ci-après.

		Elèves	Enseignants
Participation (22 élèves sur 22)	Sollicite les élèves à l'oral (échanges, exposés...)	68%	69%
	Fait travailler les élèves en groupes	50%	56%
	Fait pratiquer les élèves	50%	63%
	Utilise des outils ludiques	45%	50%
Explicitation (20 élèves sur 22)	Explique bien, répond aux questions	86%	38%
	Réduit la prise de notes (texte à trous...)	55%	31%
	Structure son cours	45%	31%
	Met en avant l'utilité de son cours	36%	31%
Relation (18 élèves sur 22)	Se montre sympathique	82%	50%
	Pose des limites	68%	19%
	S'investit, montre son plaisir à enseigner	59%	25%
	Rit avec les élèves, fait de l'humour	55%	25%
Réussite (9 élèves sur 22)	Permet à l'élève d'être en situation de réussite, d'apprentissage	32%	25%
	Valorise l'élève	14%	50%
Pression à travailler réduite (0 élèves sur 22)	Fait faire une activité qui demande peu d'efforts	0%	13%
	Fait faire une activité non notée	0%	31%

Tableau 1. Pratiques des enseignants lors de situations de bien-être en classe pour les élèves. Pourcentages d'élèves et d'enseignants évoquant chaque dimension

Nous allons maintenant aborder successivement les cinq dimensions qui se dégagent des entretiens. Nous nous focaliserons sur les propos des élèves, que nous mettrons en regard avec les propos des enseignants lorsque ces derniers diffèrent de ceux des élèves. Pour la dernière dimension (« pression à travailler réduite »), ce seront les propos des enseignants qui seront mis en avant, car les élèves n'ont pas évoqué cette dimension.

Faire participer les élèves

La participation est la dimension la plus évoquée par les élèves (100 % des élèves y ont fait référence) et par les enseignants (88 %). Cette dimension s'oppose à des situations magistro-centrées, durant lesquelles l'enseignant ferait cours et l'activité des élèves serait réduite à écouter et prendre des notes. Dans leurs propos, les élèves indiquent apprécier échanger, soit entre eux, soit avec l'enseignant. Sur cette dimension, les propos des enseignants convergent avec ceux des élèves : nous ne présentons ici que les propos des élèves. La dimension « participation des élèves » se décline en quatre catégories, développées en suivant.

Solliciter les élèves à l'oral (échanges, exposés…)

Les élèves apprécient d'avoir la parole ou d'entendre leurs camarades s'exprimer. C'est ce que mentionne Lucie, en décrivant les cours de son professeur d'anglais qui instaurait un dialogue à chaque début de classe, ou alors Hubert qui dit apprécier un cours dans lequel il « *pose des questions parce que c'est vraiment interactif* ». Les interactions verbales donnent un caractère « *vivant* » au cours évoqué par Marius : « *tout le monde essayait de parler, tout le monde donnait son avis* ». Les élèves jouent ainsi un rôle dans le déroulement du cours, la transmission du savoir n'est pas unidirectionnelle. Au-delà d'être apprécié, favoriser l'échange dans la classe est également source d'intérêt chez les élèves. Quand l'enseignant s'éloigne du cours magistral et qu'il ménage des temps de débats et d'échanges, il permet également aux élèves de s'engager dans les apprentissages, comme le formule Marie : « *ce qui est bien c'est qu'on communique vachement, ça nous permet de beaucoup progresser* ». Différentes formes de participation sont ainsi évoquées par les élèves : échanges avec l'enseignant, débats entre élèves, ou encore exposés faits par les élèves.

Faire travailler les élèves en groupe

La moitié des élèves interrogés a spontanément évoqué le travail en groupe comme source de bien-être. Ces travaux sont en effet souvent appréciés, comme le mentionnent Jules (« *le travail de groupes c'est toujours sympa* ») et Louise (« *c'est vrai que dès qu'on peut travailler en groupes, je trouve ça mieux* »). Les travaux de groupe développent à la fois l'intérêt de certains élèves comme l'évoque Louise (« *c'est intéressant d'avoir le point de vue de certaines personnes* »), mais permettent aussi la coopération et le partage au sein de la classe. Jules précise même qu'il peut y avoir de l'entraide entre différents groupes. Outre l'affection que portent les élèves aux travaux de groupe, l'apprentissage leur semble facilité, comme l'évoque Gabrielle, qui perçoit le groupe comme une aide à l'apprentissage : « *La majorité de la classe ne peut pas répondre par elle-même toute seule (…) il fallait obligatoirement qu'on essaie entre nous d'apporter la réponse* ». Lorsqu'il s'agit des travaux de groupe, les élèves évoquent une posture de l'enseignant plutôt en retrait mais s'assurant que les élèves avancent (Marie) et leur apportant de l'aide si besoin (Jules). La majeure partie des élèves apprécie ainsi les moments d'entraide, de travail collectif et de mutualisation des apprentissages, loin de la compétitivité à laquelle ils sont souvent soumis.

Faire pratiquer les élèves

La moitié des élèves évoque des situations où ils sont amenés à participer par le biais de la manipulation et de la pratique (et pas seulement par des échanges oraux). Tessa exprime ainsi : *« on met en pratique, on utilise ce qu'on a appris dans le cours précédent, on manipule au microscope* ». Mathis apprécie également de « *voir les choses en direct* » : il évoque la dissection d'un cœur d'animal, moment qui a provoqué chez lui des émotions positives (« *j'étais content de voir les choses, j'aime beaucoup* ») et des apprentissages (« *j'ai appris plein de choses, j'ai appris tout ce qu'il y avait à l'intérieur* »). Il est intéressant de noter que les manipulations par les élèves ne sont pas toujours associées à un matériau sortant de l'ordinaire.

Tessa évoque ainsi un exercice lors duquel « *il fallait classer des étiquettes avec des maladies, de la plus grave à la moins grave* ». L'enseignant est alors perçu comme un organisateur des conditions de l'apprentissage des élèves, ces derniers étant acteurs de ces apprentissages et plus impliqués que lorsque l'enseignant est en posture de transmetteur de savoirs.

Utiliser des outils ludiques

Presque la moitié des élèves associe également leur bien-être à des techniques d'enseignement ludiques, numériques ou non, durant la classe. Les élèves évoquent ainsi des *quiz*, jeux de rôles, saynètes, vidéos, jeux en ligne… Outre le fait de « *passer un bon moment* » (Richard) ou « *trouver ça sympa* » (Lucie), des élèves soulignent l'intérêt de ces techniques pour les apprentissages : « *ça me motive* » (Zyneb), « *on avait bien retenu et on pouvait facilement ressortir les éléments du cours* » (Gabrielle), « *on comprenait les idées, tout ça en jouant* » (Richard). Certains élèves sont sensibles à l'émulation que certains outils permettent, par des scores ou des classements : Zyneb exprime son contentement (« *je suis super contente quand il y a un quiz avec un classement en fin de cours, ça me motive* »), Anaïs apprécie également qu'un de ses enseignants annonce les scores obtenus à un jeu en ligne. Toutefois, l'outil seul ne détermine pas le bien-être de l'élève ; Gabrielle distingue en effet l'outil et l'usage qui en est fait par l'enseignant : « *Il y a des professeurs qui utilisent les mêmes outils [quiz interactifs] que notre prof d'agronomie, mais c'est pas utilisé de la même façon et donc ça passe moins* ».

Nous voyons ainsi que la dimension participative est prégnante du point de vue des élèves. Ces derniers, pour se sentir bien en classe, ont besoin d'être dans une posture où ils agissent, parlent, voire écoutent leurs pairs. À notre époque où le web est un immense pourvoyeur d'informations, c'est lorsque l'enseignant ne se positionne pas en simple transmetteur de savoirs que les élèves apprécient d'être en cours. La dimension participative est également centrale du point de vue des enseignants, comme le montrent les pourcentages du tableau 1 (nous ne développons pas leurs propos ici).

Expliciter le cours

L'explicitation (et l'explication) du cours est une dimension qui, selon la grande majorité des élèves de l'échantillon (91 %), contribue à leur bien-être en classe. Bien que cette dimension soit particulièrement mise en avant par les élèves, seule la moitié des enseignants interrogés l'évoquent. On pourrait penser que cette dimension fait partie du « B-A BA » de l'enseignement, qu'elle est quasiment inhérente à tout cours que les élèves vivent. Pourtant, les élèves pointent comme des situations de bien-être les cours qui (entre autres choses) sont clairs pour eux, en contraste avec des cours dont l'accès au savoir est moins accompagné. La dimension « explicitation » se décline en quatre volets que nous détaillons en suivant.

Bien expliquer, répondre aux questions

De très nombreux élèves (86 % de l'échantillon) estiment que bien comprendre le cours participe à leur bien-être en classe. Cette dimension n'apparaît que dans une moindre mesure dans les propos des enseignants (38 %). Des élèves évoquent ainsi leur besoin de bien appréhender le contenu du cours, besoin qui n'est pas toujours assouvi : « *si je comprends pas et qu'on avance, pour moi ça sert à rien* » (Lucie), « *on peut apprendre les formules, mais si on n'a pas compris ça sert à rien* » (Marie). D'autres élèves relatent des situations de bien-être associées à une bonne compréhension du cours : « *Quand on sortait de son cours, on avait bien compris* » (Julie), « *La prof faisait en sorte de nous faire comprendre sans utiliser des mots compliqués* » (Aissata), « *elle était toujours là pour nous aider* » (Hugo). Plusieurs élèves apprécient les efforts de leurs enseignants et perçoivent une forme de bienveillance chez ceux qui s'efforcent que chacun des élèves comprenne le cours : « *On n'a pas peur de dire qu'on ne comprend pas, avec cette prof. Elle s'intéresse vraiment au fait qu'on comprenne, c'est hyper mignon de sa part, du coup je l'aime beaucoup* » (Lorenza), « *c'est un prof très gentil qui explique bien et répond à toutes nos questions* » (Jean- Paul). Le manque de compréhension positionne les élèves dans deux postures différentes. Soit ils se sentent résignés à ne pas comprendre, soit ils osent exprimer leurs difficultés devant l'ensemble de leurs camarades de classe. À une époque où les réseaux sociaux incitent à ne pas montrer ses « brèches » (Rovere, 2021) afin d'éviter de faire face aux jugements permanents qu'inflige le monde de la toile, il s'avère que le professeur est donc de plus en plus perçu comme facilitateur de la compréhension des élèves.

Réduire la prise de notes (texte à trous…)

Dans les propos des élèves, un résultat fort et surprenant (au regard de la revue de littérature réalisée) est le rapport à la prise de notes. Alors que 38 % des enseignants évoquent cette dimension, ce sont 86 % des élèves interrogés qui estiment que leur bien-être en classe est associé à une prise de notes limitée ; c'est notamment le cas lorsque des photocopies du cours sont distribuées par les enseignants. La prise de notes apparaît dans les propos des élèves comme une activité difficile qui fait obstacle à leur bien-être et leurs apprentissages. Pour Jules, « *quand on prend des notes, on ne peut pas vraiment réfléchir sur le cours en même temps* » ; pour Romane, c'est « *quelque chose que j'arrive pas [à faire]* ». Une prise de notes réduite et accompagnée, notamment au moyen d'un « texte à trous » à compléter, est présentée par plusieurs élèves comme contribuant à leur bien-être : « *on suit bien le cours parce qu'il faut remplir les trous* » (Marie). Gabrielle estime aussi que cela lui permet de « *rester plus concentrée en cours* ». Romane est également rassurée par ce type de dispositif, dont elle estime qu'il lui évite d'écrire des erreurs et qu'il facilite les moments de révisions. Les enseignants semblent ici avoir un rôle clé sur le bien-être des élèves.

Structurer son cours

Près de la moitié des élèves (et 31 % des enseignants) estiment que la structuration du cours est source de bien-être : « *J'aime bien tout ce qui est organisé, bien carré* », exprime Romane. Marie et Hubert sont également sensibles à cette dimension et évoquent à quel point elle est importante pour réviser efficacement (il s'agit de « *retrouver les informations* », dit Marie). Suivre la progression du cours, selon les élèves, contribue donc à leur bien-être et leur engagement dans les apprentissages. Tout comme pour la réduction de la prise de notes, la structuration du cours semble avoir pour fonction de rassurer les élèves, en plus d'organiser leurs apprentissages et leurs révisions.

Mettre en avant l'utilité de son cours

Si la structuration d'un contenu d'apprentissage a son importance, environ un tiers des élèves (et des enseignants) mentionne également leur perception de l'utilité de cet apprentissage comme associé à leur bien-être. Cette utilité est parfois inhérente aux savoirs enseignés, mais elle dépend aussi de la façon dont les savoirs sont introduits et contextualisés par les enseignants. L'utilité des savoirs enseignés donne du sens au cours (« *pour plus tard » ou « pour notre métier* » disent Jules et Hubert), facilite la compréhension (« *si on sait pas à quoi ça sert, on comprend pas* », dit Gabrielle) ou encore, comme l'exprime Jules, donne à certains élèves « *l'envie d'apprendre* », donc accroît leur motivation. Dans une société en constant mouvement, pouvoir se projeter dans l'usage des savoirs est ainsi un facteur d'engagement et de bien-être pour une partie des élèves.

Mettre en place une relation positive

Pour 82 % des élèves interrogés, le fait que l'enseignant favorise des relations positives est source de bien- être. Derrière l'expression « relation positive », nous rassemblons les aspects affectifs de la relation enseignant-élèves qui contribuent à prendre plaisir à être ensemble : la sympathie, l'enthousiasme, l'humour. Seuls 56 % des enseignants interrogés évoquent cette dimension, peut-être parce qu'elle touche à la personnalité et à la posture des enseignants, et que ces derniers ne sont pas amenés à évoquer ces éléments lorsqu'on leur demande de décrire une situation de classe dans laquelle des élèves se sont sentis bien.

Se montrer sympathique... et poser des limites

Pour 82 % des élèves (et 50 % des enseignants), se sentir bien en classe est possible lorsque l'enseignant se montre « sympa », c'est-à-dire, comme l'exprime Richard, « *c'était pas un prof qui venait, nous faisait cours et repartait* ». Les élèves apprécient de pouvoir échanger avec leurs enseignants en dépassant les figures du professeur et de l'élève, et en révélant la part « humaine » de chacun. C'est ainsi que Gabrielle évoque « *la sympathie du professeur en tant qu'être humain* », ou Romane le fait que « *[le professeur ne] nous considérait pas tout le temps comme des élèves, mais comme des êtres humains à part entière* ». Beaucoup d'élèves mentionnent ainsi la relation de proximité que les enseignants construisent avec eux : « *Il est jeune et geek alors il parle avec nous en début ou en fin de cours* » (Jean-Paul).

Il est intéressant de noter que cette proximité peut également se développer sans affinités *a priori* (comme « jeune et geek ») : Hugo évoque ainsi une enseignante avec laquelle lui et ses camarades échangeaient souvent en fin de cours : « *on parlait de tout et de rien, c'était comme si c'était une vieille tante à nous, elle était vraiment dans le social à fond* ». Richard, en décrivant un de ses anciens enseignants avec lequel il se sentait particulièrement bien, dit même : « *c'était notre pote* ». Toutefois, Richard, comme les autres élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus, insiste également sur l'importance du cadre tenu par les enseignants : cet enseignant, bien que vu comme un copain, « *savait mettre les limites* ». C'est ainsi que parmi les 18 élèves évoquant un enseignant sympathique, 15 précisent spontanément que cet enseignant sait également poser des limites et installer un cadre de travail : il s'agit alors d'un professeur « *sévère mais pas trop* » (Jules), d'un autre avec lequel il existe toujours une « *barrière prof-élèves* » (Gabrielle), ou encore d'un enseignant qui est « *sympa et sait mettre aussi des coups de pression quand il faut* ». Ainsi, si le bien-être est associé à la sympathie de l'enseignant, il est également favorisé par un cadre de travail et nullement par une approche qui pourrait s'apparenter à du laxisme.

S’investir, montrer son plaisir à enseigner

Parmi les enseignants qu’ont les élèves interrogés, ceux qui s’investissent particulièrement sont évoqués par 59 % des élèves lorsque ces derniers parlent de leur bien-être en classe (25 % des enseignants interrogés évoquent cette dimension). Il peut s’agir d’un ou d’une enseignant.e qui « *aime son métier* » (Anaïs) ou qui
« *aime ce qu’elle fait* » (Hugo), qui est « *motivée* » (Louise), « *passionné* » (Julie, Mathis), ou encore qui « *s’investit vraiment et y met du sien* » (Lorenza). Marius exprime : « *si le prof a envie de nous apprendre, moi j’ai envie d’apprendre aussi* ». Autrement dit, l’enthousiasme de l’enseignant paraît souvent avoir un effet positif sur les élèves, *via* leur bien-être et leur motivation. Cet enthousiasme semble pouvoir se transmettre dans la relation enseignant-élèves.

Rire avec les élèves, faire de l’humour

Pour environ la moitié des élèves et un quart des enseignants, le bien-être des élèves se développe lorsque le professeur partage des moments d’humour avec sa classe : « *il fait des blagues, il détend l’atmosphère* » (Marie), il « *sort un peu du cadre du cours* » (Romane), « *elle fait un peu d’humour* » (Gabrielle), « *à certains moments on rigole* » (Christelle). Il est important de préciser que l’usage de l’humour est décrit par les élèves comme une courte parenthèse dans le cours. Marius exprime ainsi : « *on reprend vite le fil du cours quand même* ». Comme nous le voyons, les moments d’humour sont souvent à l’initiative de l’enseignant. Ils peuvent également être à l’initiative des élèves : Marie, Jules et Marius évoquent ainsi des moments lors desquels l’enseignant se joint aux rires des élèves. Ainsi, du point de vue des élèves, des moments d’humour dans le cours sont propices à leur bien-être et ne sont pas un obstacle aux apprentissages. Au contraire, ils montrent l’humanité de l’enseignant et aident certains élèves, comme Marie, à porter un intérêt au cours : « *J'aime pas vraiment la physique mais c'est un cours où j'ai envie d'aller parce que le prof est vraiment cool, il rigole vraiment avec nous ça donne envie de faire de la physique en fait ! (...) C’est allier travail et rigolade* ».

Placer les élèves en situation de réussite : réussite effective ou valorisée par l’enseignant

Pour 41 % des élèves et 63 % des enseignants, les situations de bien-être sont également des situations de réussite pour les élèves, réussite effective ou valorisée par l’enseignant. Il peut également s’agir de réussir à comprendre, ou de réussir à obtenir de bonnes performances, qui se traduisent souvent en notes.

Le bien-être des élèves est parfois lié à l’apprentissage d’un savoir. Lucie exprime : « *Quand je comprends, je me sens toute réjouie* ». Mathis associe également des émotions fortes à un apprentissage spécifique : « *Je savais pas que la contraction d'un muscle, c'est relié par pleins de nerfs rachidiens, des trucs comme ça… je l'ai appris cette année et j'étais heureux, vraiment, parce que j'étais stupéfait* ». Une élève hispanophone, Gina, nous explique que les cours d’espagnol sont les seuls dans lesquels elle ressent du bien-être, car l’obstacle de la langue française empêche ce bien-être dans les autres cours : « *J’aime faire un exposé en espagnol, je suis à l’aise, je comprends tout, et j’ai de bonnes notes* ».

Au-delà des apprentissages, nous voyons que les évaluations positives et notamment les notes peuvent avoir un effet sur le bien-être de certains élèves. C'est ce que relève Jean-Paul : « *En japonais, j'écoute, je comprends facilement, j'ai de bonnes notes, c'est un cours à 17h, ça me donne un regain d'énergie !* ». Hugo estime également que de bonnes notes contribuent à son bien-être en classe : « *[L'enseignant] interrogeait un élève et si on répondait bien, il nous mettait 20 sur 20 parce qu'on avait bien retenu le cours d'avant, comme ça on avait une bonne note, donc c'était bien* ». La valorisation des élèves par les enseignants peut ainsi être une source de bien-être pour les élèves.

Toutefois, les enseignants surestiment particulièrement le rôle de leur valorisation dans le bien-être des élèves (ce dernier point est évoqué par 50 % des enseignants et seulement 14 % des élèves). Richard fait partie des élèves qui sont sensibles à cette valorisation : « *J'étais plutôt bon en physique-chimie, parce que pendant toutes mes années de collège, dès que j'avais une heure d'étude, c'était CDI [Centre de Documentation et d'Information] et "C'est pas sorcier "*[4]*. Souvent je parlais avec des termes plus scientifiques [que les autres élèves], et une fois, la prof a dit quelque chose comme "En fait je sers d'interprète de Richard pour la classe !". Ça m'avait bien fait marrer...* ».

Réduire la pression à travailler

« Réduire la pression à travailler » est une dimension particulière puisqu'elle n'est mentionnée que par des enseignants (presque la moitié d'entre eux). Les élèves, quant à eux, n'évoquent pas spontanément ni explicitement cette dimension. Toutefois, certains évoquent des cours qui précèdent les vacances ou des cours non évalués ; on peut alors avancer que cette dimension est parfois présente, bien que non explicite dans les discours des élèves.

Les enseignants évoquent des moments centrés sur l'oral, où les élèves ont « *l'impression de moins travailler* » (Maxime), où « *ils n'avaient pas l'impression que c'était du cours, ils étaient très contents de jouer aux adultes* » (Alice). Maxime s'interroge d'ailleurs sur la réalité de cette « *impression* » : « *je pense qu'ils retiennent moins de choses de ce qu'il s'en dit [par opposition à l'écrit]* », dit-il. De son côté, Catherine annonce aux élèves que « *ça va être une séance sympa* » lorsqu'elle privilégie les échanges et propose un contenu non évalué. Plusieurs enseignants estiment que les élèves se sentent mieux lorsque la séance est basée sur de l'oral plutôt que de l'écrit, rejoignant finalement les élèves lorsqu'ils estiment que le fait de ne pas avoir à prendre des notes est pour eux source de bien-être.

Bien-être des élèves et bien-être des enseignants

Comme vu dans la partie méthodologique, lorsqu'ils évoquaient des situations de bien-être perçu pour leurs élèves, 11 enseignants se sont prononcés sur leur propre bien-être dans ces situations. 10 d'entre eux estiment que ces situations sont porteuses de bien-être à la fois pour l'enseignant et les élèves. Du point de vue des enseignants, il y a donc convergence, en classe, entre le bien-être des enseignants et le bien-être des élèves. Ce résultat concorde avec les situations de bien-être évoquées par les élèves : ce sont, dans l'immense majorité des cas, des situations durant lesquelles les préoccupations des élèves et de l'enseignant semblent converger (*via* la participation des élèves, leur compréhension du cours, leur réussite et une relation positive avec l'enseignant).

Autrement dit, suite à Rascle et Bergugnat (2016), nos résultats apportent des éléments supplémentaires pour affirmer que le bien-être des élèves ne se construit pas *contre* mais *avec* le bien-être de leurs enseignants. Des élèves qui se sentent bien en classe contribuent au bien-être de leur enseignant. Nos résultats tendent également à montrer qu'un enseignant qui se sent bien en

[4] Vidéos de vulgarisation scientifique

classe (parce qu'il maîtrise son cours, parce qu'il aime transmettre des savoirs, parce qu'il aime échanger avec ses élèves, etc.) est également un enseignant qui favorise le bien-être de ses élèves. Les moments d'indiscipline dans la classe, durant lesquels des élèves s'amusent ou se livrent à des activités « clandestines » n'ont pas été cités par les élèves (ni les enseignants) comme des moments de bien-être. Cela est peut-être lié à l'image qu'élèves et enseignants souhaitent renvoyer aux chercheuses-intervieweuses (biais de désirabilité sociale), mais nous pensons aussi que ces moments de plaisir éphémère qui s'écartent des objectifs scolaires sont rarement associés à du bien-être pour les élèves. En effet, après coup, beaucoup d'élèves regrettent leurs comportements d'indiscipline et dénoncent l'incapacité de leurs enseignants à maintenir un cadre de travail (Murillo *et al.,* 2020 ; Rayou, 1992). Les recherches d'Allen (1986) montrent que les élèves ont deux grands types de buts en classe : réussir scolairement (en répondant aux attentes de l'enseignant) et sociabiliser (en s'amusant). C'est finalement lorsque ces buts peuvent converger (parce que l'enseignant cadre son cours, fait participer les élèves, a une relation positive avec la classe...) qu'élèves et enseignants ont des chances d'être en situation de bien-être.

Discussion

Tout d'abord, les résultats obtenus permettent de pointer certaines caractéristiques des situations de classe dans lesquelles les élèves estiment ressentir du bien-être : ce sont des situations riches en termes de relation, d'interactions et de compréhension. Rappelons que les entretiens avec les élèves ont été réalisés après plusieurs périodes de confinements, plus ou moins stricts. Beaucoup d'élèves étaient ravis de revenir en classe, parfois en groupes réduits, et de retrouver physiquement leurs camarades et leurs enseignants. Il est possible que les élèves, dans les situations qu'ils ont évoquées, aient mis l'accent sur ce qu'ils appréciaient lors des cours en présentiel, par opposition aux cours en distanciel qu'ils avaient vécus pendant les confinements : nul doute que les interactions et la relation ont souvent fait défaut pendant cette période. En effet, le numérique ne permet pas une communication aussi riche que la rencontre en présentiel (Tricot, 2018) et les enseignants, sommés de passer très rapidement à des cours à distance, et devant faire face à de multiples contraintes techniques et pédagogiques, ont peu pris en charge la dimension affective de la relation avec les élèves (Adler et Virat, 2022). Les aspects humains, les échanges, la rencontre de l'altérité sont pourtant, comme le montrent les élèves dans notre recherche, essentiels à leur bien-être, et ce même lors des situations de classe.

En contrepoint, nos résultats mettent en lumière les situations de classe qui ne sont pas associées à du bien- être. Les cours magistro-centrés lors desquels il est uniquement demandé à l'élève d'écouter voire de prendre des notes n'apparaissent pas comme pourvoyeurs de bien-être (même s'ils peuvent avoir une tout autre utilité). Les élèves n'évoquent pas non plus des moments dédiés au bien-être, tels des moments de sophrologie ou de méditation, qui sont parfois organisés par des enseignants. Deux explications se dessinent alors : soit les élèves n'ont pas vécu ces moments, soit les élèves ne les ont pas perçus comme particulièrement associés à du bien-être.

Bien que notre approche ne s'inscrive pas dans le courant eudémonique présenté dans notre revue de littérature, nos résultats font écho à une telle conception du bien-être. En effet, les dimensions des pratiques d'enseignement pointées par les élèves lorsqu'ils se sentent bien en classe semblent converger vers des processus satisfaisant leurs besoins psychologiques. Pour Laguardia et Ryan (2000), ces trois besoins fondamentaux sont la compétence, la relation et l'autonomie. Le besoin de compétence se retrouve dans nos catégories relatives à l'explicitation et à la réussite. Le besoin de relation est également repérable. Quant au besoin d'autonomie, il pourrait se retrouver dans notre catégorie « participation » : nos données renvoient à un besoin de mise en activité (parler, échanger, pratiquer…) donc d'autonomie, même si l'autonomie évoquée ne va pas jusqu'au choix de l'activité

par les élèves. En effet, dans les situations évoquées par les élèves, répondre à un quiz, faire un jeu en classe, participer à un débat ou faire un exposé sont des activités à l'initiative de l'enseignant. Qu'en déduire par rapport au besoin d'autonomie ? Les élèves apprécient-ils que l'enseignant pilote la classe et structure son cours ? Ou alors, la forme scolaire (2019) est-elle si prégnante que les élèves sont rarement à l'initiative de leurs actions en classe, et ne peuvent donc évoquer des situations où eux-mêmes prendraient de réelles initiatives ? Ces initiatives ne sont sûrement pas favorisées par le contexte sanitaire particulièrement contraignant auquel étaient soumis les élèves durant l'enquête. De futures recherches pourraient approfondir ce questionnement.

Nos résultats peuvent également être mis en perspective avec ceux de Konu et Rimpela (2002), évoqués plus haut, et qui établissent quatre dimensions pour analyser le bien-être scolaire à l'école. De façon assez attendue, les dimensions liées à la santé (« *health* ») et aux conditions matérielles de vie scolaire (« *having* ») ne sont pas évoquées par les élèves et les enseignants lorsqu'il s'agit de décrire des situations précises de classe. En effet, ces dimensions touchent davantage à l'élève lui-même et à l'établissement. La dimension portant sur les relations interpersonnelles (« l*oving* ») se retrouve et est précisée dans nos dimensions « relation » mais également « participation ». Quant à la dimension « *being* », relative aux besoins de croissance personnelle et de prise d'initiative des élèves, elle apparaît partiellement dans nos dimensions « explicitation » (qui favorisent la compréhension) et « réussite ». Le volet « prise d'initiative » est moins perceptible dans nos résultats, comme discuté précédemment.

Un des résultats originaux de cette recherche est le fait qu'une très grande majorité des élèves interrogés estime ressentir du bien-être lorsque les enseignants leur évitent d'avoir à gérer leurs prises de notes. Ainsi, les élèves apprécient les photocopies distribuées ou les textes à trous à compléter au fur et à mesure du cours. Ils expriment que cela les aide à réviser et les rassure.

Éviter de prendre en charge la gestion de la prise de notes permet aux élèves de ressentir du bien-être, également parce qu'ils peuvent alors se focaliser sur leur compréhension du cours sans se concentrer sur leur rôle de « scribe ». Ils semblent ainsi considérer la prise de notes comme une charge cognitive extrinsèque inutile (Sweller, 1994), dans le sens où cette charge interférerait avec leurs apprentissages, et les empêcherait de libérer des ressources pour ces derniers. La prise de notes est en effet une activité complexe qui demande d'écouter, comprendre, sélectionner des informations, les reformuler (Piolat et Boch, 2004). Toutefois, cette activité qui favorise la conceptualisation a également un effet positif sur la mémorisation par les élèves (Kiewra, 1989). À une époque où la prise de notes manuscrite tend à disparaître dans le monde du travail, et où des résumés « clés en main » sont disponibles sur Internet, nous voyons que cette activité demande à être pleinement (re)pensée par les enseignants du secondaire (et non uniquement pour les élèves qui entrent au lycée) : il s'agit de sélectionner les moments lors desquels la prise de notes par les élèves apporte réellement une plus-value pour eux, et d'accompagner progressivement les élèves pour que la prise de notes ne soit pas un frein mais une aide aux apprentissages, participant ainsi à leur bien-être.

Enfin, notons la grande proximité des dimensions émergeant de nos entretiens avec les dimensions qui permettent aux élèves de caractériser, selon eux, les « bons enseignants » : le cadre de travail qu'ils savent tenir, le « *care* » dont ils font preuve envers les élèves, et le fait qu'ils proposent des situations agréables qui s'éloignent d'un enseignement frontal (Hoy et Weinstein, 2006). Ces résultats constituent un apport supplémentaire pour avancer que du point de vue des élèves, les enseignants qui mettent en place des situations au sein desquelles les élèves se sentent bien sont également des enseignants efficaces.

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à comprendre quelles étaient les pratiques des enseignants lors de situations de classe qui favorisaient le bien-être des élèves. Le regard des élèves a été comparé à celui des enseignants. Notre approche, situationniste et cherchant à appréhender le bien-être subjectif des élèves, met en avant trois dimensions principales dans les pratiques associées au bien-être des élèves : faire participer les élèves, expliciter son cours, engager une relation positive avec les élèves. La réussite des élèves est une dimension qui apparaît de façon complémentaire, tandis que le fait de réduire la pression à travailler se retrouve exclusivement dans les propos des enseignants. Cette recherche conforte des résultats précédemment mis en avant par des études :

- Le bien-être des élèves est associé à la relation qu'il construit avec ses enseignants ;
- Le bien-être des élèves converge avec son engagement dans les apprentissages ;
- Le bien-être des élèves converge avec le bien-être de ses enseignants.

Notre recherche apporte également des éléments qui nous semblent nouveaux : les dimensions de la participation en classe et de l'explicitation du cours sont, du point de vue des élèves, fortement associées à leur bien-être.

Les regards qu'enseignants et élèves portent sur le bien-être des élèves en classe convergent majoritairement, mais divergent sur les points suivants :

- Les enseignants ont tendance à sous-estimer l'importance de la relation et de l'explicitation dans le bien-être subjectif des élèves ;

- Les enseignants ont tendance à sur-estimer l'importance de la valorisation des élèves et d'une moindre pression à travailler dans le bien-être subjectif des élèves.

Les résultats de cette recherche ayant émergé des propos des élèves et des enseignants, ils sont à même de faire évoluer des échelles multidimensionnelles sur lesquelles reposent des questionnaires destinés à mesurer le bien-être des élèves, comme Florin et Guimard (2017) y invitent. En particulier, des dimensions sur la participation, l'explicitation des cours et la bonne compréhension par les élèves semblent pouvoir trouver toute leur place dans ce type de questionnaire. La dimension sur la prise de notes semble spécifique au public lycéen, auquel il est souvent demandé de prendre en charge cet aspect, et qui constitue pour eux un obstacle au bien-être.

Bibliographie

Adler, K., Virat, M. (2022). Loin des yeux, loin du cœur ? Représentations de la dimension affective de la relation avec les élèves et étudiants pendant le confinement dans les récits des enseignants du secondaire et du supérieur. *Tréma*, *57.* https://doi.org/10.4000/trema.7543

Allen, J. D. (1986). Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(3), 437-459.

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses universitaires de France.

Barrère, A., Martuccelli, D. (2009). Le roman comme laboratoire. Connaissance romanesque et imagination sociologique. Septentrion.

Circulaire de rentrée 2022 : Bulletin officiel (BO) n°26 du 30 juin 2022.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2012). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. In *Handbook of Psychology, Second Edition* (p. 321-338). American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop206013

Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Masson, J., Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, *1*, 81-103. https://doi.org/10.4074/S0013754517001069

Florin, A., Guimard, P. (2017). Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? CNESCO.

Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. CNESCO.

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

Kiewra, K.A., (1989). A review of note-taking. The encoding storage paradigm and beyond, *Educational Psychology Review*, *1*, 147-172.

Hoy, A. W., Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Gallimard.

Konu, A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, *17*(1), 79-87. https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79

Laguardia, J. G., Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2), 281-304.

Ministère de l'agriculture et de l'alimentation [Gouvernement de la France, Paris]. Dossier de presse. Rentrée scolaire 2021. https://agriculture.gouv.fr/dossier-de-presse-rentree-scolaire-2021

Murillo, A., Blanc, J., Veyrac, H. (2020). Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai. Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants. *HAL Sciences de l'Homme et de la Société*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03036732

Nguyen, T. P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? CNESCO.

Nunez Moscoso, J., Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, *40*, 59-86.

Piolat, A., Boch, F. (2004). La prise de notes : écriture de l'urgence. Dans A. Piolat (Dir.), *Écriture : approches en sciences cognitives* (p. 205-229). Presses universitaires de Provence.

Pössel, P., Moritz Rudasill, K., Adelson, J. L., Bjerg, A. C., Wooldridge, D. T., Black, S. W. (2013). Teaching Behavior and Well-Being in Students: Development and Concurrent Validity of an

Instrument to Measure Student-Reported Teaching Behavior. *International Journal of Emotional Education*, *5*(2), 5-30.

Randolph, J. J., Kangas, M., Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, *11*(2), 193-204. https://doi.org/10.1007/s10902- 008-9131-4

Rascle, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations. CNESCO. https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-alecole/

Rayou, P. (1992). Seconde : modes d'emploi. Hachette Éducation.

Rolland, J.-P. (2000). Le bien-être subjectif : revue de question. *Pratiques psychologiques*, *1*, 5-22.

Rovere, M. (2021). L'école de la vie. Érotique de l'acte d'apprendre. Flammarion.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives. Recherches en éducation*, *29*, Article n° 29. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, *4*(4), 295-312.

Tricot, A. (2018). Apprendre avec le numérique : quels apports pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques ? [Conférence] Colloque de la FNAME, Rennes, France.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, *85*(2), 279-291.

Vincent, G. (2019). (Éd.). L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.

Vermersch, P. (2006). L'entretien d'explicitation (5e édition). ESF.

Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement. *Intellectica, 38*, 325-362.