



# Le bien-être à l'école : un projet, des expériences

CEMÉACTION - Décembre 2013

vendredi 15 octobre 2021, par [francois](#)

**Les CEMEA sont contactés pour participer comme opérateur d'accompagnement de plusieurs Cellules au projet Cellules « Bien-Être » mis en place par trois Ministères de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Enseignement, Santé, Jeunesse et Aide à la jeunesse). Nous avons 10 jours pour y répondre...**

## Acte 1 Juillet 2011

Nous prenons connaissance de la note d'intention des Ministres... « L'école est envahie par des problèmes de société ». Les acteurs politiques s'adressent aux acteurs du monde scolaire, en mettant en avant diverses thématiques touchant à la santé des enfants et des jeunes. « Hier, la lutte contre la violence ou la prévention du suicide et des assuétudes ; aujourd'hui l'EVRAS [Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle] ou l'éducation au respect de l'environnement ; demain le cyber-harcèlement ou d'autres thématiques ». (Projet Pilote Cellules « Bien-Être », Séances d'information à destination des acteurs de 1<sup>re</sup> ligne de l'école - établissement scolaires, Centre PMS et service PSE- mars 2011)

Que faire face à ces constats : répondre à la sollicitation ? Évaluer les « besoins spécifiques » à l'école ? Savoir de quelles ressources l'on dispose ou lesquelles pourraient être mobilisées ?

Il est question de « redonner confiance aux acteurs de l'enseignement », de « rencontrer les missions de l'école », d'un « défi » à relever ensemble.

« Nous faisons le pari qu'un élève bien dans sa peau sera moins turbulent et moins violent, que la vie sociale en classe en sera améliorée. Il sera davantage concentré et motivé. Il décrochera moins de l'école et ses résultats s'en trouveront améliorés, enclenchant ainsi une spirale positive pour tous ». (ibid.)

Alors que nous attendions une vision de la part du politique, les termes utilisés sont uniquement posés comme des évidences. Aucune orientation sur le sens de l'école, aucune définition de ce qu'est la santé, aucune recommandation méthodologique n'est formulée aux Cellules « Bien-Être » (CBE) ou aux organismes chargés de l'accompagnement. L'école d'abord. Les travaux d'éducateurs, pédagogues, philosophes, sociologues, psychanalystes sur la question sont nombreux. Mais aucune référence n'est fournie, outre une enquête purement déclarative sur les niveaux de satisfaction scolaire. À la place, on trouve un discours psychologisant réduisant l'enfant, le jeune, à son état d'élève : « un élève bien dans sa peau sera moins turbulent et moins violent, etc ». Où sont passés les facteurs sociaux, économiques, culturels ? En quelques phrases, nous voici revenus au 19<sup>e</sup> siècle et à la valorisation du « bon élève », appliqué, soigneux, motivé.

La notion de santé ensuite. La définition de l'Organisation Mondiale de la Santé date de 1946 : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Selon cette définition, la santé est un état. Pourtant, les approches de santé publique et, en particulier, d'éducation à la santé et de promotion de la santé, envisagent la santé comme processus. Elles enseignent aussi qu'il faut prendre en compte, décrire et analyser les déterminants de la santé. Car dans ces déterminants (sociaux, culturels économiques, politiques...) se jouent les questions d'accès aux soins ou à la prévention. L'accès est souvent inégal selon la position qu'un individu occupe dans un système, selon qu'il est une femme ou un homme, selon qu'il appartient à tel groupe minoritaire, etc. C'est là que l'on s'aperçoit clairement que la santé est un enjeu politique, notamment en matière d'égalité. Là encore, nos ministres ne se positionnent pas.

Méthodologiquement enfin, nous devons nous contenter d'une bonne idée, d'une bonne intention. Aucune élaboration théorique et/ou technique pour faire projet.

Qu'est-ce qu'une situation insatisfaisante ? En quels termes la décrire, la documenter ? En quoi pourrait-elle être améliorée ? Quelle analyse les acteurs concernés en font-ils ? Avec quels référents ? Quelles compétences ? Quelles actions envisagent-ils avec quelles finalités et quels objectifs ? Quels critères et quels indicateurs se donnent-ils pour avoir du feed-back en cours de route et évaluer les effets des actions ?

Toutes ces questions, classiques dans les actions d'accompagnement, nous ne les avons pas trouvées énoncées.

En conclusion, nous constatons un paradoxe. Il s'agira, en 2013, d'analyser et d'évaluer la pertinence d'un ensemble d'actions visant le bien-être sans qu'une problématique générale de départ n'ait été posée, sans orientation d'objectifs, ni prescriptions méthodologiques.

Et si... le choix assumé de nos Ministres (et non une candeur ou une naïveté que l'on ne peut supposer chez eux) était celui de la page vierge - comme si, du savoir, il fallait faire table rase - et de la carte blanche à chaque CBE et à chaque organisme accompagnateur ? C'est-à-dire, ne donner aucune direction ni prescription quant aux concepts-clés ou aux méthodologies qui orientent les réflexions et les actions des accompagnateurs et CBE ? Et si... nous nous saisissions de cette opportunité pour tenter d'agir dans l'école ?

## Acte 2 Septembre 2013

Les pages qui suivent relatent cette expérience. Avec le recul, nous ne regrettons rien. Néanmoins, nous continuons à croire que les intentions et ambitions pour l'école doivent être formulées par le monde politique.

**Acte 2** Évoquer le projet Cellules « BienÊtre » (CBE), c'est d'abord relater l'expérience d'une équipe des CEMEA. Une expérience vécue pendant deux ans qui nous a permis de questionner non seulement le fonctionnement de l'univers scolaire, mais aussi le dispositif dans lequel nous étions acteurs.

Pour poser le cadre de notre analyse et en définir le champ, il nous faut préciser que notre mission, en acceptant d'entrer dans le projet, se situait à trois niveaux.

Un premier consistant en l'accompagnement d'équipes éducatives dans neuf établissements scolaires du fondamental et du secondaire, tous réseaux confondus. Des écoles situées aussi bien en ville que dans des milieux plus ruraux. De petites et de grandes équipes, des écoles réputées plus privilégiées et d'autres moins.

Un deuxième niveau impliquant notre participation à des espaces de réflexions et d'analyse, pilotés par l'APES (service d'Appui en Promotion et en Éducation pour la Santé, chargé de l'évaluation du dispositif). Un lieu pour croiser les expériences des services d'accompagnement, 6 services choisis dans les secteurs de la jeunesse, de l'aide à la jeunesse, de la santé et de l'éducation permanente, dégager les lignes de

forces permettant l'institutionnalisation d'une CBE. Un espace aussi de positionnement pédagogique et politique. Un espace parfois également investi par l'un ou l'autre représentant de cabinet ministériel en charge du projet.

Un troisième niveau dans la participation à la mise en oeuvre et à l'encadrement de journées d'étude, faisant se rencontrer des équipes d'écoles réunies sur une même province. Des journées pour permettre aux acteurs du dispositif de témoigner de leurs expériences, de les partager avec d'autres, de dégager là aussi ce qui pouvait faire force pour travailler le bien-être à l'école.

Nous avons défini plus haut ce en quoi le projet, à sa base, pouvait nous questionner. Nous avons aussi pu dire en quoi il pouvait nous intéresser et pourquoi nous avons choisi d'y entrer, malgré ou grâce à un cadre flou. Y entrer et, par conséquent, rencontrer les équipes de terrain, certaines découvrant elles aussi, le processus dans lequel elles s'étaient engagées en acceptant de participer à l'aventure. Neuf réalités d'école et d'équipe différentes. Neuf niveaux d'appropriation du projet, neuf entrées différentes et particulières pour un projet, un seul : celui d'engager une réflexion sur le bien-être à l'école. Toutes les écoles accompagnées étaient conscientes que considérer l'enfant ou le jeune en tant qu'individu au-delà de son identité d'élève était sans doute la base pour favoriser son bien-être. Cette conscience était toutefois différente d'un établissement à l'autre, en grande partie selon la culture de celui-ci. Et pour percevoir en quoi la culture peut avoir un impact sur la prise en considération de l'enfant au-delà de son identité d'élève, il faut différencier ce qui peut-être qualifié de culture scolaire et ce qui dépend plus unilatéralement de la culture d'établissement.

## **Culture scolaire, culture d'établissement**

La culture scolaire se définit surtout par un système hiérarchisé où la direction mène une équipe pédagogique et éducative, l'enseignant enseigne sa (ses) matière(s), l'éducateur conseille, veille sur l'élève en dehors du temps de classe et l'élève apprend, avec comme mission de passer dans l'année supérieure. Cette description, quelque peu caricaturale, montre que l'organisation scolaire induit des effets forts de cloisonnement et donc des pertes en dynamisme collectif dans l'établissement.

La deuxième caractéristique importante de la culture scolaire est celle des échéances. Les élèves, au départ répartis par classes d'âge, doivent passer des tests à chaque fin d'année (voire en cours d'année) afin de déterminer s'ils ont les connaissances suffisantes pour passer dans l'année supérieure. Tout le monde s'y accorde, sans forcément y adhérer. C'est donc la « forme scolaire », telle que définie ci-dessus, qui contraint enseignants et élèves à envisager des évaluations, à définir des normes et des savoirs qui ont pour effet de rigidifier le rythme que l'enfant se voit contraint d'adopter dans ses apprentissages sous peine de redoublement.

Tout cela pour expliquer que de nos premiers entretiens, sont ressorties de grandes difficultés à naviguer entre apprentissage et vie collective au sein d'un établissement. La question centrale restant « comment favoriser le bien-être dans et en dehors de salles de classe » ?

La culture d'établissement, quant à elle, est liée aux choix opérés par les différentes écoles. Ces choix sont pédagogiques, organisationnels... ils sont aussi liés aux valeurs que l'équipe éducative tente d'inculquer aux élèves. Ils insufflent une dynamique spécifique : certains établissements sont empreints d'une culture forte, liée à leur fondateur, à leur histoire, d'autres au contraire n'y font par forcément référence ce qui ne les empêche pas d'être implicitement acteurs de cette culture.

## **L'importance de l'expression des adultes**

Pour mobiliser sur du long terme, il faut du projet, quelque chose qui ait du sens pour les acteurs impliqués, pour eux-mêmes et pas que pour le public auquel le projet s'adresse. Dans cette culture scolaire du travail individuel, se retrouver en groupe avec la possibilité de construire ensemble a été souligné par plusieurs CBE comme très positif.

Dans ces groupes, il y avait la possibilité d'exprimer ce qui posait soucis ce qui manquait autant pour soi que pour les autres acteurs de la communauté scolaire. Nous avons donc aussi pris le temps de cette expression avec parfois, la mise en oeuvre de réflexions et d'actions concernant les membres de la CBE

eux-mêmes. Ces actions ont permis la mobilisation et l'implication par la suite dans une réflexion plus globale sur le bien-être à l'école. Elles ont notamment mis en évidence une tension. En effet, l'évolution sociologique à laquelle est confrontée la population scolaire ainsi que les décrets successifs questionnent chacun des protagonistes sur leur rôle au sein de l'institution... Chaque établissement s'y retrouve confronté, suivant ses règles culturelles propres et selon la hiérarchisation imposée par la culture scolaire. En terme de bien-être, cela renvoie à des difficultés telles que le décrochage scolaire, la violence physique et verbale entre élèves, la participation des élèves dans et en dehors de leurs apprentissages... Cela questionne les conditions nécessaires pour que l'école puisse être un lieu de vie et d'expérimentation.

Et de fait, nous avons pu constater à certaines occasions que les rôles de chacun sont de plus en plus flous... ce qui pousse à la remise en question. Jusqu'où vais-je pour aider un élève, jusqu'où dois-je m'impliquer dans son parcours et dans son vécu hors de l'école ? Mais aussi, que puis-je mettre en place pour le responsabiliser et lui redonner confiance ? Et quelles sont les limites que je me pose en tant qu'enseignant ?

Travailler sur l'expression des personnes qui s'engagent dans la CBE nous semble donc être un élément favorisant l'engagement et le désir de se préoccuper des autres (collègues, enfants, jeunes, parents...). Les Cellules qui, au terme de ces quelques mois ont trouvé leur rythme, ont fonctionné dans ce double mouvement : centrées sur leurs membres, centrées sur le plus global. Le travail de construction de réflexion plus globale a donc pu être mené dans ce sens, partant du singulier, de l'expression singulière vers une réflexion plus partagée, plus globale.

## **Des projets et des priorités**

Dans une des situations, une école s'est impliquée dans un autre projet pilote rejoignant de plus près ses préoccupations du moment.

Dans une autre encore, c'est un projet précis qui mobilise désormais les forces vives de l'équipe.

Il semble qu'il y ait donc une multitude d'actions dans lesquelles les équipes se mobilisent au gré des préoccupations, de l'actualité. Prendre le temps de se poser pour articuler ces unités et les réfléchir de manière globale nécessite des moyens, du temps qui ne peut se démultiplier.

Certains établissements ont donc, avec le début d'année scolaire et son lot de nouveautés, laissé de côté le travail sur la CBE.

## **Et l'accompagnement...**

Durant ces deux années, des points d'attention se sont dessinés : l'importance des principes communs, l'évolution des rôles de chacun, les objectifs que se fixent les Cellules, la continuité du projet après l'arrêt de l'accompagnement. Ces quelques facettes étant indissociables, elles ont été présentes à chaque étape de la construction des projets afin de pouvoir dépasser notre présence au titre de tiers dans l'institution et de parvenir à insuffler cohérence, continuité, globalité et participation.

Dans les écoles où les groupes se sont constitués rapidement, nous avons pu constater un niveau d'autonomisation plus élevé.

Ces groupes se sont réunis régulièrement, à l'initiative soit de la direction, soit de l'un ou plusieurs membres de la cellule. Il s'est parfois agi de relancer les projets en cours et de mettre en oeuvre ceux dégagés dans le travail de hiérarchisation des priorités de l'année précédente. Ces CBE n'ont à l'heure actuelle plus le « besoin » d'être accompagnées. Dans ces cas, le rôle de l'accompagnement a glissé de la présence physique dans les espaces de rencontre à un rôle de consultation et/ou d'observation, d'information du collectif autonome.

## **L'école, entre morcellement et besoin de cohérence**

Après deux ans de projet, nous ne pouvons que constater que morcellement, confusion des rôles et besoin de cohérence sont présents dans chacune des écoles que nous avons accompagnées.

L'une des causes est certainement que les enseignants sont confrontés aux restructurations institutionnelles, naviguant entre décrets « Missions », « 1<sup>er</sup> degré », « Inscription » ou « Encadrement différencié ». Comment, dès lors, peuvent-ils faire la part des choses entre les législations successives ? Comment peuvent-ils parvenir à structurer leurs établissements et l'enseignement qu'ils dispensent face au constat de changement de population, d'élèves découragés, de classe à « plusieurs niveaux » tout en gardant en tête cette notion de bien-être ? Cette dernière n'est-elle finalement pas la conséquence d'un établissement qui fonctionne sereinement (et donc ses effets) plutôt qu'un objectif ?

Il est important de garder à l'esprit que la cohérence et la continuité des actions se construisent grâce aux liens éducatifs dans et en dehors de la classe.

Mais cohérence et continuité restent des défis. Ils peuvent être relevés s'il est possible de rassembler les personnes concernées et d'en faire une équipe... Une fois l'équipe réunie, elle doit se donner les moyens de réfléchir un projet pédagogique et éducatif commun, et aux moyens idoines de sa mise en oeuvre. Dans le cas présent, il a été question de bien-être. Mais au-delà de ce projet, c'est bien des difficultés institutionnelles et politiques que rencontrent les écoles dont il est question. Pour parvenir renforcer le bien-être au sein des établissements, il faut s'en donner les moyens... Mais se donner les moyens, c'est aussi avoir à les trouver au sein d'un système qui de place à la possibilité d'agir par soi-même, qui, comme nous le disions dans l'acte 1, pose l'enfant en tant qu'élève qui se doit d'être appliqué, soigneux, motivé. Or, qu'il s'agisse d'élèves, d'enseignants, de directeurs ou d'éducateurs, tous sont finalement acteurs d'un système dont ils ne cernent pas toujours tous les enjeux.

Les Cellules « Bien-Être » furent donc un projet intéressant, enrichissant dans les rencontres avec les acteurs scolaires, elles nous ont permis d'éclairer certains rouages du système scolaire, de constater que la culture scolaire reste puissante, de comprendre de l'intérieur en quoi l'école est, ainsi que l'énonçait une citation dans l'acte 1, « envahie par les problèmes de société »... Qu'il s'agisse finalement de violence, de difficultés scolaires, de décrochage, d'alimentation, de communication... le bien-être est certainement lié au besoin de maîtrise des acteurs de terrain sur le milieu dans lequel ils évoluent. Intelligence collective et volonté sont présentes, mais trop souvent, la population scolaire (personnel éducatif comme élèves) plutôt que d'être dans une simple préoccupation vis-à-vis de son bien-être, subit le cadre institutionnel actuellement posé.

L'école reste donc une institution tiraillée entre reproduction sociale et volonté d'émancipation. Le bien-être doit en résulter. Ni être une condition, ni un objectif, mais bien une réalité.