



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ancrage des pratiques pédagogiques dans la bienveillance éducative orientée vers le bien-être scolaire et effets sur la satisfaction et le sens de la collaboration professionnelle

Auteure

Solange Ciavaldini Cartaut, professeure, Université Côte d'Azur, France,
solange.cartaut@univ-cotedazur.fr



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cette étude examine l'impact des pratiques professionnelles fondées sur la bienveillance éducative (Réto, 2017, 2019) et orientées vers le bien-être scolaire sur la satisfaction professionnelle et la collaboration au sein d'un Lieu d'éducation associé (LéA). Grâce à une approche quasi expérimentale, l'analyse montre que ces pratiques, considérées comme des innovations sociales, améliorent significativement la relation au travail des enseignant·e·s. Les résultats statistiques, bien que préliminaires et basés sur un échantillon limité, mettent en évidence les effets positifs des compétences émotionnelles et de la présence attentive envers les élèves. L'étude suggère des pistes pour approfondir l'efficacité de la bienveillance éducative dans divers contextes scolaires.

Mots-clés : bien-être scolaire; bienveillance éducative; satisfaction professionnelle; collaboration; démarche quasi-expérimentale



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

La loi de la refondation de l'École française (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2013) puis celle d'une école de la confiance (MEN, 2019) accordent une place inédite au bien-être scolaire associé à une attente de bienveillance. Depuis quelques années, le bien-être et la qualité de vie en milieu scolaire figurent à l'agenda des politiques éducatives (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015) selon des raisonnements simples : un·e élève bien à l'école apprend mieux, est plus performant·e et est ainsi capable, à plus long terme, de s'intégrer socialement et professionnellement en société (Konu et Rimpelä, 2002; Rousseau et Espinosa, 2018). Ces raisonnements ne sont pourtant pas confirmés par certaines méta-analyses du domaine. Autrement dit, bien que la promotion du bien-être scolaire soit une priorité des politiques éducatives, il n'y a pas de consensus entre chercheur·euse·s, éducateur·rice·s et parents sur les pratiques les plus efficaces pour y contribuer et les modèles les plus pertinents pour l'évaluer (Baudoin et Galand, 2021; Gaudonville, 2017; OCDE, 2015, 2019a). De plus, peu de recherches mesurent les effets sur le rapport au travail des professionnel·le·s de l'éducation.

En France, l'inscription des pratiques pédagogiques et éducatives dans un modèle orienté vers la bienveillance éducative et pédagogique (Réto, 2017, 2019; Roelens, 2021; Shankland et al, 2018) apparaît comme une voie possible pour atteindre un plus grand bien-être scolaire pour tout le monde. Le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Lapeyronnie, 2014) présente la bienveillance comme « la condition nécessaire à l'engagement, mais aussi à l'efficacité de l'école » (p. 25). Bien que la disposition à la bienveillance soit souvent à l'origine du choix du métier d'enseignant·e, elle peut être entravée de diverses manières et requiert certaines conditions.

L'inscription des pratiques d'enseignement et d'éducation dans un modèle de bienveillance est envisagée comme une innovation sociale en éducation, selon Françoise Cros (2019). L'auteure définit l'innovation selon quatre invariants : le nouveau, les valeurs, le changement et le processus. Cette innovation implique l'introduction d'une nouveauté pour imaginer des usages inhabituels dans un contexte de changement, autorisant la créativité. Dans cet article, les pratiques inscrites dans la bienveillance reposeraient sur des choix éducatifs et pédagogiques qui, dans leur contexte d'usage, porteraient des valeurs (telles que la nécessité d'un bien-être scolaire partagé entre les élèves et le personnel éducatif et enseignant pour instaurer une école de confiance) et soutiendraient un processus de changement devant être circonscrit (apprendre et enseigner autrement).

Dans le contexte du renouveau de l'école française fondée sur la confiance, la collaboration professionnelle occupe une place importante. L'enquête TALIS de l'OCDE (2019b) montre que la collaboration entre enseignant·e·s, qu'elle soit axée sur le développement de l'apprentissage des élèves ou l'échange de matériel pédagogique, améliore la satisfaction au travail. La collaboration est également associée à des pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'enseignement plus orientées vers l'apprenant·e et à une influence positive sur le climat scolaire, favorisant ainsi l'innovation.

La méta-analyse de Vangrieken et al. (2015), reprenant les résultats de 82 études, souligne que la collaboration entre enseignant·e·s mène à un gain de motivation, à un impact positif sur le moral, à une communication accrue et à une réduction de l'isolement personnel, ce qui améliore la satisfaction professionnelle. Cette satisfaction dépend de variables intrinsèques et extrinsèques, telles que l'accomplissement de soi, les conditions de travail, les possibilités d'avancement, la formation, la reconnaissance sociale et la gestion de la direction. D'après la note de synthèse de Viseu et ses collaborateurs (2016), atteindre les buts d'accomplissement fixés et favoriser un bon climat scolaire ou le bien-être des élèves sont des facteurs contribuant à la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s.

Question de recherche

Ce texte présente une recherche qui porte sur les pratiques professionnelles développées au sein d'un lieu d'éducation associé (LÉA) à l'Institut français de l'Éducation¹ en France. Cet établissement est un collège qui accueille 650 élèves dont l'âge est compris entre 11 et 15 ans. Les enseignant·e·s du LéA travaillent sur le projet « bien-être pour bien apprendre » et sont accompagné·e·s par des chercheur·euse·s en éducation pendant trois ans. Les résultats présentés s'efforcent d'expliquer comment ces pratiques éducatives et pédagogiques se rapportent au modèle de la bienveillance éducative et pédagogique de Réto (2017, 2019) et en quoi il s'agit d'innovations sociales au sens de Françoise Cros (2019), compte tenu de leur visée de bien-être scolaire pour une école de la confiance. Pratiques et postures aspirent à renforcer la confiance en soi et l'entrée dans les apprentissages des élèves tout en repensant la gestion de classe en s'orientant vers une forme scolaire moins coercitive mais exigeante (Ciavaldini Cartaut, 2023). Nous répondrons plus particulièrement aux questions suivantes : l'ancrage des pratiques des enseignant·e·s dans le modèle de la bienveillance orienté vers le bien-être scolaire a-t-il une influence sur leur collaboration professionnelle ? En quoi la collaboration professionnelle de ces enseignant·e·s contribue-t-elle à leur satisfaction professionnelle ?

Cadre conceptuel

Dans cette deuxième partie, nous présentons en premier lieu le modèle de la bienveillance de Réto (2017, 2019) conforté par Shankland et al. (2018) auquel nous nous rapportons. Puis nous explicitons le modèle

¹ <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/reseau-ecoles-college-a-st-laurent-du-var06/reseau-ecoles-college-a-st-laurent-du-var06>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

multidimensionnel du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä (2002) en argumentant sur ce choix par rapport à d'autres modèles existants.

Le modèle de la bienveillance éducative et pédagogique

Le modèle de la bienveillance comporte quatre dimensions distinctes. La première de ces dimensions est intentionnelle, impliquant la volonté du bien et son discernement, avec une nécessité de cohérence entre les valeurs intériorisées par les personnels d'éducation et leurs actions. La deuxième dimension est interactionnelle, exigeant la connaissance de soi et de l'autre, ainsi qu'un ajustement relationnel avec les élèves. La troisième dimension est affective, reposant sur la maîtrise de compétences émotionnelles et la prise en compte de l'affectivité des élèves. Enfin, la quatrième dimension est attentionnelle, englobant la disponibilité à l'autre et la prise en compte du contexte et de la situation.

Réto (2017) souligne que la bienveillance s'établit dans le cadre d'une activité conjointe et collective, avec des effets réciproques basés sur l'ajustement relationnel entre les personnes enseignantes et les élèves. Ce modèle permet de concilier l'exigence vis-à-vis de l'institution, avec la gestion des émotions, les pratiques de bien-être, et le soutien à l'autorégulation des élèves. L'auteur soulève également la tension entre « pouvoir et vouloir » dans le suivi des élèves, soulignant que la bienveillance éducative ne signifie pas laxisme, mais plutôt une autorité compatissante (Bélanger et Réto, 2018; Roelens, 2021). Pour instaurer une confiance partagée, la sécurité affective et l'ajustement mutuel, certaines conditions doivent être réunies. Cela inclut la création d'espaces de dialogue et de médiation en classe, ainsi qu'une organisation collective permettant l'acquisition de nouvelles pratiques interactionnelles et de compétences psychosociales et émotionnelles.

Le modèle multidimensionnel du bien-être scolaire

L'importance accordée au bien-être scolaire découle d'une logique selon laquelle le bien-être est nécessaire pour un apprentissage optimal. Le modèle multidimensionnel de Konu et Rimpelä (2002) du bien-être scolaire comporte quatre dimensions qui s'influencent mutuellement : l'environnement physique de l'école, le soutien social, le développement personnel et la santé mentale. Le *School well-being model* a été traduit en français par l'équipe du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) (Florin et Guimard, 2017). Les conditions scolaires intitulées « avoir » (*having*) comprennent l'environnement physique et d'apprentissage, ainsi que les services aux élèves (propreté, sécurité, services). Les relations sociales intitulées « aimer » (*loving*) incluent l'ensemble du contexte social et de l'équipe éducative à la relation élève-enseignant·e, de même que leur qualité et leur soutien. Les moyens d'épanouissement intitulés « être » (*being*) soulignent l'importance de la participation de l'élève dans les décisions et la personnalisation de l'enseignement, son autodétermination et son autonomie dans

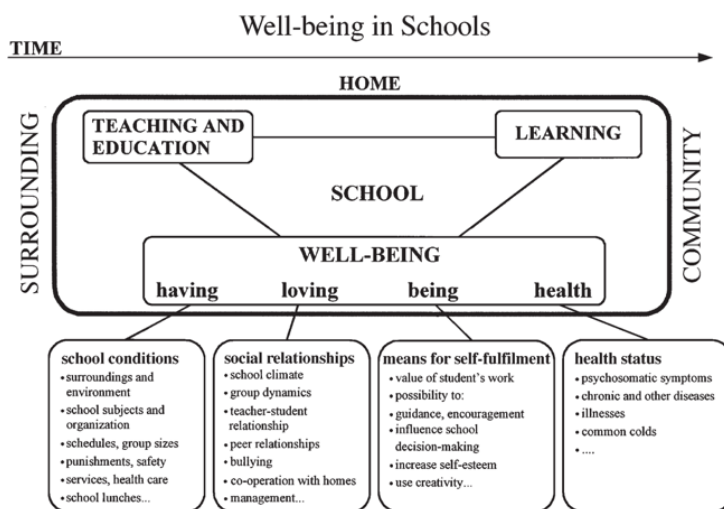


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'apprentissage. L'état de « santé » mentale (*health*) englobe non seulement l'absence de troubles psychologiques, mais aussi la présence d'un état de bien-être psychologique positif; il est considéré comme un état personnel influencé par des conditions externes (figure 1).

Contrairement aux modèles unidimensionnels qui se concentrent souvent sur un seul aspect, ce modèle intègre les différents groupes sociaux qui vivent et travaillent à l'école, ce qui permet une compréhension plus complète des déterminants du bien-être scolaire. Ainsi, en prenant en compte les dimensions sociales, physiques, d'autodétermination (ou de motivation intrinsèque) et d'apprentissage, et non seulement les effets des performances scolaires, ce modèle permet aussi la mise en œuvre d'interventions plus efficaces et personnalisées favorisant une culture scolaire au sein de laquelle les élèves se sentent valorisé·e·s et soutenu·e·s. Il possède une grande validité écologique, car il est plus proche de la réalité vécue et complexe des établissements scolaires et esquisse des pistes de création d'environnements scolaires plus sains et plus productifs pour toutes et tous.

Figure 1
Le modèle multidimensionnel du bien-être scolaire, d'après le *School well-being model* de Konu et Rimpelä (2002)



En conclusion, l'articulation entre bienveillance éducative et bien-être scolaire est cruciale pour créer un environnement propice à l'apprentissage et au développement global des élèves. Cela nécessite une approche collective et des conditions favorables tant sur le plan matériel que relationnel. En collaborant, les enseignant·e·s, les éducateur·rice·s et les autres professionnel·le·s de l'éducation peuvent innover dans des pratiques qui favorisent le bien-être à l'école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Méthodologie

Terrain de l'étude

Un lieu d'éducation associé à l'Institut français d'éducation en France permet de soutenir des questionnements qui rassemblent les praticien·ne·s, les équipes de direction, les partenaires de l'école et des chercheur·euse·s autour d'un projet partagé. Les LéA peuvent être des établissements scolaires, mais aussi des réseaux d'établissements qui réunissent des collectifs intermétiers et souvent pluridisciplinaires. Cette pluridisciplinarité peut concerner les disciplines d'apprentissage, mais aussi les disciplines d'appartenance des chercheur·euse·s associé·e·s au projet : sciences de l'éducation, didactique, sciences sociales, psychologie, sciences cognitives, philosophie de l'éducation. Cette approche au plus près du terrain permet de croiser les perspectives théoriques et pratiques, enrichissant ainsi les connaissances de chacun·e. Collectivement sont travaillés des objets d'étude et des problématiques et sont produites des connaissances adaptées aux contextes éducatifs afin d'améliorer les pratiques et d'enrichir la formation continue des enseignant·e·s.

Notre recherche dans le LéA École-collège St Exupéry 06

Notre recherche est longitudinale (durée de 3 ans) et s'inscrit dans une logique de pratiques fondées sur des preuves. Les chercheur·euse·s animent sur le terrain des séminaires, observent les pratiques situées, co-construisent avec les enseignant·e·s des pistes d'amélioration pour l'atteinte de leurs visées éducatives et assurent une évaluation scientifique au fil des innovations sociales engagées tant sur le plan du bien-être des élèves que celui des membres du personnel. Il s'agit d'usages de *nudges* éducatifs (Ciavaldini Cartaut, 2023), de rituels scolaires centrés sur les compétences émotionnelles et attentionnelles, la confiance en soi et l'autorégulation des comportements des élèves pour une meilleure entrée dans les apprentissages et l'acceptabilité d'un cadre du vivre ensemble caractérisé par la bienveillance.

Nous menons une démarche quasi expérimentale complétée d'une démarche qualitative et compréhensive (Ciavaldini Cartaut, 2022) concernant les élèves (n = 620) et les membres des personnels d'enseignement et d'éducation (n = 27). En ce qui concerne le bien-être scolaire, le croisement du point de vue des actrices et acteurs (élèves et personnels d'enseignement et d'éducation), des outils de recueil de données (questionnaires standardisés et entretiens) et des analyses (qualitatives et quantitatives) permet de mettre en exergue la portée et la force des résultats concomitants, tout en soulignant la nécessité d'approfondir des résultats parfois peu consistants ou singuliers sur le bien-être en milieu scolaire (Ferrière et al., 2016).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Enquête statistique auprès des enseignant·e·s

Seules les données d'enquête collectées début 2022 et relatives aux enseignant·e·s sont présentées dans cet article. Elles sont issues d'une phase de prétest visant à vérifier la cohérence interne des différents construits mesurés, notamment en ce qui concerne deux échelles. En raison de la petite taille de l'échantillon (< 30), des tests non paramétriques ont été privilégiés. Nous noterons que la conséquence est de réduire à une portée exploratoire nos premiers résultats dans l'attente d'un second test mené en 2024 (Irwing et Hughes, 2018; Kyriazos et Stalikas, 2018). Notre choix s'explique dans la mesure où pour un échantillon inférieur à 30 participant·e·s, les tests paramétriques peuvent donner des résultats biaisés si les données ne suivent pas une distribution normale. Cependant, si les tests non paramétriques se contentent d'être moins sensibles à la distribution des données, ils ne corrigent pas pour autant les biais potentiels qui pourraient être présents, notamment ceux liés à la représentativité de l'échantillon. Ils peuvent aussi s'avérer moins aptes à détecter de véritables effets si ceux-ci existent. Pour notre étude, notre choix de tests non paramétriques est une alternative fiable (Ghasemi et Zahediasl, 2012) compte tenu du fait que notre choix s'inscrit dans une phase exploratoire, comme le rapporte Field (2013). Néanmoins, cela invite à adopter une approche prudente. Les tests non paramétriques nous permettent seulement d'identifier des tendances sans faire de suppositions fortes sur la distribution des données, comme le suggèrent Kyriazos et Stalikas (2018).

Notre questionnaire d'enquête a été conçu avec le logiciel Qualtrics et a été diffusé à la fois aux membres des personnels de l'établissement non impliqué·e·s dans le LéA (groupe contrôle, n = 17) et à celles et ceux impliqué·e·s dans le projet « bien-être pour bien apprendre » (groupe quasi expérimental, n = 10). Au début du questionnaire, les participant·e·s ont été invité·e·s à indiquer leur âge, leur genre, leurs années d'expérience du métier et leur ancienneté dans l'établissement (tableau 1).

Tableau 1
Caractéristiques de l'échantillon (n=27)

	Groupe contrôle n = 17		Groupe quasi expérimental n = 10	
<i>Genre</i>				
Un homme	7	41,17 %	4	40 %
Une femme	10	58,82 %	6	60 %
<i>Ancienneté dans l'établissement</i>				
Moins de 3 ans	4	23,52 %		
3 à 5 ans	3	17,64 %	4	40 %
6 à 10 ans	5	29,41 %	4	40 %
10 à 15 ans	5	29,41 %	2	20 %
<i>Années d'expérience du métier</i>				
3 à 5 ans	5	29,41 %	1	10 %



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

6 à 10 ans	4	23,52 %	1	10 %
Plus de 10 ans	8	47,05 %	8	80 %

Le groupe quasi expérimental est composé d'enseignant.e.s ayant minimalement 6 ans d'expérience du métier voire beaucoup plus, ce qui permet de le qualifier de plus expérimenté que le groupe contrôle. Ce groupe est aussi composé de membres du personnel d'enseignement ayant de l'ancienneté dans l'établissement : il n'y a pas de « nouveaux ou nouvelles venu.e.s » ou de « débutant.e.s ».

Mesures et outils de collecte

L'échelle EVMS de Loton-Bidal (Loton Bidal, 2023; Loton, 2020) nous permet de mesurer les rapports entre un dispositif innovant et le *School well-being model* de Konu et Rimpëla (2002) et plus précisément les trois dimensions qui le composent : *loving*, *being* et *health*. Chaque item est évalué sur une échelle de Likert en 5 points (de 1 = jamais à 5 = souvent). Nous avons adapté l'échelle au contexte de l'enseignement en collège (âge des élèves entre 11 et 15 ans en moyenne). À cette fin, un panel d'experts a été sollicité pour valider la reformulation des items initialement adaptés à l'enseignement primaire (élèves plus jeunes). La dimensionnalité de cette échelle a été examinée à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire puis confirmatoire (Singh et al., 2016). Avec notre échantillon, notre analyse confirmatoire explicite une structure à deux facteurs expliquant 87,8 % de la variance. Le facteur CON (conatif) (2 items) correspond à la dimension Being du modèle de Konu et Rimpëla. Sa consistance interne est très satisfaisante ($\alpha = 0,93$). Le facteur SEA (socio-émo-affectif) (4 items) regroupe les dimensions *loving* et *health* du même modèle. Sa consistance interne est également très satisfaisante ($\alpha = 0,95$) (tableau 2).

Tableau 2
Statistiques descriptives de l'échelle EVMS

Items	SEA Socio-émo-affectif $M^{oyenne} = 3,88, \alpha = 0,93$ (<i>loving- health</i>)				CON Conatif $M^{oyenne} = 4,50, \alpha = 0,95$ (<i>being</i>)	
	Q15 1H3 IN	Q15 3H2 IN	Q15 2H2 IN	Q15 3H4 IN	Q15 1H2 IN	Q15 3H1 IN
Moyenne	4,20	3,80	3,90	3,80	4,40	4,50
Médiane	5	4	4	4	5	5
Écart type	1,13	1,31	1,10	1,13	0,84	0,70
Mini	2	1	2	2	3	3
Maxi	5	5	5	5	5	5
SE	0,25	0,27	0,25	0,27	0,16	0,17



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Items	SEA Socio-émo-affectif $M^{oyenne} = 3,88, \alpha = 0,93$ (<i>loving- health</i>)				CON Conatif $M^{oyenne} = 4,50, \alpha = 0,95$ (<i>being</i>)	
	Q15 1H3 IN	Q15 3H2 IN	Q15 2H2 IN	Q15 3H4 IN	Q15 1H2 IN	Q15 3H1 IN
Z	3,66	4,57	3,67	3,09	5,32	3,18
p	<,001	<,001	<,001	,002	<,001	,001

La bienveillance éducative et pédagogique a été mesurée à l'aide d'une échelle élaborée spécifiquement pour notre recherche. Cette échelle nommée *BEPschool-short* est composée de 6 items mesurés avec une échelle de Likert en 5 points (de 1 = jamais à 5 = souvent). Une analyse factorielle exploratoire puis confirmatoire avec notre échantillon suggère une structure à trois facteurs ayant une bonne consistance interne et expliquant 93 % de la variance (tableau 3) : le facteur d'ouverture attentionnelle ou présence attentive (PAT, $r = 0,91$) est composé de 3 items qui renvoient aux mêmes dimensions que le modèle de référence de Réto (exemple de question posée : « J'adapte mes actions aux attitudes et besoins des élèves »). Le facteur des compétences émotionnelles (CE) regroupe 2 items ($\alpha = 0,94$) et renvoie à la dimension affective du même modèle (exemple de question posée : « J'accorde autant d'importance que possible aux émotions positives lorsque je travaille avec les élèves les plus agités »). Le facteur de la cohérence entre les valeurs pro-sociales et les actions mises en œuvre (COH) est composé de 2 items ($\alpha = 0,75$) et renvoie à la dimension intentionnelle du même modèle.

Tableau 3
Statistiques descriptives de l'échelle de *BEPschool-short*

Items	PAT Présence attentive $M^{oyenne} = 4,44, \alpha = 0,91$			CE Compétences émotionnelles $M^{oyenne} = 4,62, \alpha = 0,94$		COH Cohérence valeurs/actions $M^{oyenne} = 4,20, \alpha = 0,75$	
	Q13-2	Q13-11	Q13-14	Q13-9	Q13-10	Q13-15	Q13-3
M^{oyenne}	4,70	4,50	4,20	4,50	4,60	4,20	4,20
M^{édiane}	5	5	4	5	5	4	4,50
Écart type	0,67	0,70	0,78	0,70	0,69	0,78	1,03
Mini	3	3	3	3	3	3	2
Maxi	5	5	5	5	5	5	5
SE	0,15	0,16	0,19	0,16	0,15	0,19	0,28
Z	3,96	3,78	3,29	3,74	4,36	3,20	2,69
p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,007

L'échelle School wide collaboration est une adaptation québécoise d'une sous-échelle du questionnaire School cohesion and support de Ross et al. (2004). Elle a été choisie pour sa forme succincte en 7 items mesurés



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points (de 1 = pas d'accord à 5 = d'accord). Avec notre échantillon, l'analyse factorielle confirmatoire nous a conduits à supprimer un item afin de garantir une consistance interne très satisfaisante ($\alpha = 0,77$) (tableau 4). Ce choix n'est pas idéal, car il a comme conséquence de possiblement réduire l'impact de validité du construit. Ainsi, dans notre phase de posttest en 2024, nous devons veiller à ne pas perdre autant d'informations pour une meilleure exploitation des réponses liées à cet item.

Tableau 4
Statistiques descriptives de l'échelle de School wide collaboration

<i>Moyenne = 3.88, $\alpha = 0,77$</i>						
Items	Q9-1	Q9-2	Q9-6	Q9-7	Q9-4INV	Q9-5
M ^{oyenne}	4,30	4	3,4	3,70	4,2	3,70
M ^{édiane}	4,50	4	3	4	5	3,5
Écart type	0,82	0,94	1,07	0,94	1,03	1,25
Mini	3	3	2	2	3	2
Maxi	5	5	5	5	5	5

L'échelle de satisfaction des enseignant.e.s en contexte éducatif (TJJS-9) élaborée par Pepe et al. (2017) est composée de 16 items regroupés autour de trois facteurs : la satisfaction vis-à-vis des élèves et des parents (ELP), celle vis-à-vis des collègues ou des pairs (SC) et celle vis-à-vis de l'organisation du travail (ORG). Les items ont été évalués à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points (de 1 = jamais à 5 = souvent). L'analyse factorielle confirmatoire établit bien le regroupement des items sur trois facteurs, mais a nécessité la suppression de 4 items pour avoir une consistance interne très satisfaisante. L'alpha de Cronbach est un indicateur de la fiabilité d'un ensemble d'items et un alpha plus élevé indique une meilleure consistance interne. Dans notre cas, la suppression de 4 items a permis d'obtenir des alpha très satisfaisants pour chacun des facteurs (tableau 5) : satisfaction vis-à-vis des élèves et des parents (ELP) : $\alpha = 0,92$; satisfaction vis-à-vis des collègues (SC) : $\alpha = 0,90$; satisfaction vis-à-vis l'organisation du travail (ORG) : $\alpha = 0,84$. Ce choix n'est pas satisfaisant en l'état, car il nous place au cœur d'une controverse et affaiblit les indices de *fit* du modèle. Certes, plusieurs études et manuels de psychométrie soutiennent la pratique de la suppression d'items pour améliorer la fidélité d'une échelle : c'est un argument parmi d'autres. Dans ce prolongement, DeVellis (2016) recommande aussi d'examiner les items individuels et de supprimer ceux qui ne contribuent pas de manière significative à la consistance interne globale de l'échelle. Pour notre défense, l'analyse factorielle confirmatoire a montré que le regroupement des items sur les trois facteurs était acceptable après la suppression des 4 items. Les indices montrent un RMSEA de 0,048, accompagné d'un intervalle de confiance à 90 % compris entre 0,034 et 0,063, indiquant une approximation raisonnable de l'ajustement du modèle.



Tableau 5
Statistiques descriptives de l'échelle TJJS-9

	SC satisfaction vis-à-vis des collègues ou des pairs <i>Moyenne</i> = 4.19, α = 0,90				ORG satisfaction vis-à-vis de l'organisation du travail <i>Moyenne</i> = 4.24, α = 0,84					ELP satisfaction vis-à-vis des élèves et des parents <i>Moyenne</i> = 4.38, α = 0,92		
Items	Q12-1SC	Q 12-2 SC	Q 12-3 SC	Q12-16SC	Q12-6ORG	Q12-10ORG	Q12-11ORG	Q12-12ORG	Q12-15ORG	Q12-5ELP	Q12-7ELP	Q12-8ELP
Moyenne	4,50	4,10	4,10	4,00	4,20	4,20	4,20	4,70	3,90	4,50	3,70	4,40
Médiane	5	4,5	4	4,5	4	4				5	4	5
Écart type	0,70	1,10	0,99	1,33	0,63	0,78	0,78	0,67	0,73	0,85	0,67	0,84
Mini	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3
Maxi	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

L'analyse statistique a été effectuée à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics. Selon la typologie de DeVellis (2016) appliquée aux études exploratoires, un alpha de Cronbach compris entre 0,60 et 0,70 est considéré comme un minimum acceptable et, entre 0,80 et 0,90, comme très bon. Les hypothèses ont été testées à l'aide de corrélations et de régressions linéaires. La variable dépendante était la satisfaction professionnelle des enseignant.e.s et les variables indépendantes la bienveillance éducative, la collaboration professionnelle et les années d'expérience du métier.

Résultats

Nous présentons nos résultats en trois temps.

Un ancrage des pratiques dans la bienveillance et une satisfaction professionnelle plus importante

Les pratiques innovantes des enseignant.e.s s'inscrivent-elles dans le modèle de la bienveillance éducative de Réto ? Pour répondre à cette question, dans un premier temps, nous avons opéré une analyse des corrélations entre les échelles EVMS et *BEPschool-short* et une analyse des relations inter-items sur les dimensions qui les composent (tableau 6). Ces corrélations sont statistiquement fortes et significatives.

Afin de comparer les médianes puis les moyennes des deux échantillons indépendants sur l'échelle *BEPschool-short*, un test non paramétrique de Mann Whitney a été utilisé, car moins contraignant sur les hypothèses. Ce test nous permet de montrer que le groupe quasi expérimental a une moyenne à la dimension de cohérence entre les valeurs pro-sociales et les actions mises en œuvre (COH) supérieure de 0,70 par rapport au groupe contrôle et que cet écart est notable ($U = 44$, $p = 0,02$). Nous avons utilisé un test t de Welch pour comparer les moyennes des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scores globaux de satisfaction professionnelle entre deux groupes d'enseignant.e.s. Le test de Welch a été choisi en raison de l'inégalité des variances entre les deux groupes, confirmée par le test de Levene.

Le groupe contrôle ($n = 17$) avait une moyenne au score de satisfaction professionnelle globale de 3,74 ($ET = 0,58$), tandis que le groupe quasi expérimental ($n = 10$) avait une moyenne de 4,25 ($ET = 0,53$) (tableau 6). Le test t de Welch a révélé une différence statistique au seuil de 0,05 entre les deux groupes, soit $t(20,6) = -2,31$ et $p = 0,015$. Cela indique que les enseignant.e.s dont les pratiques innovantes s'inscrivent dans le modèle de la bienveillance ont une satisfaction professionnelle significativement plus élevée. La taille mesurée de l'effet par le test d de Cohen est de 0,91. Cela signifie un effet large et important dans ce contexte éducatif.

Notre second résultat est que les pratiques du groupe quasi expérimental sont orientées vers le bien-être scolaire des élèves. En effet, l'échelle EVMS est spécifique au groupe quasi expérimental et à ses innovations sociales, puisqu'elle vise à établir à quelles dimensions du modèle du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä (2002) ces dernières correspondent. Une analyse de corrélation apporte un premier éclairage : dans le modèle de la bienveillance éducative, la présence attentive (PAT) est plus fortement corrélée avec la dimension socio-émo-affective (SEA) de l'échelle EVMS ($r = 0,75$; $p < 0,01$). De même, la présence attentive (PAT) est positivement et significativement corrélée ($r = 0,70$; $p < 0,05$) avec la dimension conative du bien-être (CON) ($r = 0,60$; $p < 0,05$). La dimension de cohérence entre les valeurs et les actions (COH) est significativement et positivement corrélée avec la dimension socio-émo-affective (SEA) ($r = 0,70$; $p < 0,05$) (tableau 6). Cela signifie que les dimensions de l'échelle EVMS renseignent correctement des facteurs proches inclus dans le modèle du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 6
Corrélations de Spearman, médiane et écarts types pour le groupe
contrôle et quasi expérimental (n = 27)

	Méd	Moy	ET	1	2	2.1	2.2	2.3	3	3.1	3.2
1 School collaboration				-	-	-	-	-	-	-	-
Groupe C	4,40	3,99	1,22								
Groupe Exp	4,70	4,66	0,83								
2.Satisfaction					-	-	-	-	-	-	-
Groupe C	3,90	3,74	0,58	0,76***							
Groupe Exp	4,25	4,24	0,53	0,67*							
2.1 Soutien collègues (SC)						-	-	-	-	-	-
Groupe C	4,00	3,59	1,04	0,50*	0,78***						
Groupe Exp	4,40	4,19	0,93	0,49	0,81**						
2.2 Elèves et parents (ELP)							-	-	-	-	-
Groupe C	4,00	3,91	0,48	0,16	0,48*	0,15					
Groupe Exp	4,80	4,38	0,67	0,63*	0,67*	0,16					
2.3 Organisationnel établissement (ORG)								-	-	-	-
Groupe C	4,00	3,75	0,83	0,84***	0,75***	0,37	0,25				
Groupe Exp	4,40	4,24	0,54	0,24	0,48	0,38	0,32				
3.Bienveillance								-	-	-	-
Groupe C	4,40	4,26	0,48	0,16	0,29	0,29	0,35	0,00			
Groupe Exp	4,70	4,50	0,59	0,43	0,25	0,14	0,32	0,42			
3.1 Présence attentive (PAT)										-	-
Groupe C	4,50	4,39	0,52	0,27	0,19	0,03	0,52*	0,17	0,77***		
Groupe Exp	4,70	4,44	0,67	0,55*	0,26	0,09	0,39	0,34	0,94***		
3.2 Cohérence valeurs/actions (COH)											-
Groupe C	4,00	3,82	0,84	0,22	0,40	0,50*	0,26	0,02	0,91***	0,57**	
Groupe Exp	4,65	4,20	0,82	0,16	0,27	0,04	0,41	0,39	0,86***	0,76**	
3.3 Compétences émotionnelles (CE)											
Groupe C	4,60	4,58	0,46	0,165	0,22	0,08	0,48*	0,23	0,58**	0,59**	0,32
Groupe Exp	4,80	4,62	0,68	0,68*	0,41	0,37	0,30	0,41	0,51*	0,48	0,28
4. EVMS bien-être groupe Exp											
4.1 Socio-émotionnel affectif (SEA)	3,92	3,88	1,08	0,10	0,01	0,02	0,05	0,30	0,70*	0,74**	0,70*
4.2 Conatif (CON)	4,45	4,50	0,75	0,46	0,51	0,57*	0,15	0,56*	0,48	0,60*	0,32
Notes : Méd=Médiane ; ET= Écart-type p<0,05* ; p<0,01** ; p<0,001***											



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'interprétation de ce résultat est que si les pratiques du groupe quasi expérimental semblent s'ancrer dans le modèle de la bienveillance de Réto, les innovations au moment du prétest tendent seulement vers la dimension socio-émo-affective (SEA) du modèle du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä (2002). Cela renvoie aux dimensions *loving* et *health* du modèle. En conclusion, au début de notre étude, les pratiques des enseignant.e.s ne s'inscrivaient pas de façon significative dans les dimensions *being* et *health* du bien-être scolaire. Cela permet de préciser les axes d'accompagnement des enseignant.e.s souhaitant cibler davantage leurs pratiques vers certaines dimensions du bien-être scolaire dans le prolongement de cette recherche longitudinale.

Un sens de la collaboration plus ouvert aux élèves et aux familles

Pour les deux groupes de répondant.e.s, les résultats obtenus à l'item relatif à l'implication perçue dans les décisions de l'établissement indiquent que 50 % d'entre elles et eux s'accordent sur le fait d'être impliqué.e.s autant qu'elles et ils le veulent. Les réponses obtenues à l'item relatif au leadership de la direction indiquent que 40 % des répondant.e.s estiment qu'il est partagé avec les collègues enseignant.e.s, ce qui documente une perception positive de la gestion par l'équipe de direction. Existe-t-il une différence significative entre les deux groupes sur le sens donné à la collaboration professionnelle au sein de l'établissement scolaire? Pour répondre à cette question, nous avons mené une analyse de corrélations et avons réalisé un test de Mann-Whitney. Ce test nous permet d'affirmer que l'écart de moyenne de l'échelle de la collaboration professionnelle est supérieur de 0,67 pour le groupe quasi expérimental par rapport au groupe contrôle ($U = 58, p = 0,04$). Le groupe contrôle ($n = 17$) avait une moyenne globale au score de collaboration professionnelle de 3,99 (ET = 1,22), tandis que le groupe quasi expérimental ($n = 10$) avait une moyenne globale de 4,66 (ET = 0,83) (tableau 6). Nous avons utilisé un test t de Welch pour comparer les moyennes de ces scores à l'échelle de collaboration professionnelle entre les deux groupes d'enseignant.e.s. Le test de Welch a été choisi en raison de l'inégalité des variances entre les deux groupes, confirmée par le test de Levene. Le test t de Welch a révélé une différence statistique entre les deux groupes, soit $t(24,3) = 1,62$ et $p = 0,05$, ce qui signifie que le groupe quasi expérimental diffère du groupe contrôle sur le sens conféré aux dimensions qui composent l'échelle de mesure de la collaboration professionnelle. La taille de l'effet, mesurée par le test d de Cohen, est de 0,63. Cela indique un effet de taille modéré à grand, autrement dit suffisamment important pour être perceptible dans ce contexte éducatif.

Pour affiner ce résultat, nous avons voulu savoir si le sens accordé à la collaboration était plus orienté vers le travail avec les élèves et les familles pour le groupe quasi expérimental. En ce qui concerne la collaboration, la médiane du groupe contrôle est élevée ($M^{ed} = 4,40$), mais les réponses sont très hétérogènes (ET = 1,22). Cette collaboration n'est



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pas du tout corrélée avec le modèle de la bienveillance. Elle demeure corrélée toutefois avec la satisfaction professionnelle ($r = 0,76$; $p < 0,001$), mais uniquement avec la dimension organisationnelle du travail dans l'établissement (ORG) ($r = 0,84$; $p < 0,001$). La collaboration au sein du groupe contrôle est plus faiblement corrélée avec la satisfaction du travail entre collègues (SC) ($r = 0,50$; $p < 0,05$), bien que liée avec une visée de cohérence entre les valeurs et les actions menées dans l'établissement (COH) ($r = 0,50$; $p < 0,05$).

En conclusion, la collaboration au sein du groupe contrôle demeure sans rapport avec la satisfaction procurée par les relations avec les élèves ou les parents (ELP). L'interprétation de ce résultat est que les enseignant·e·s qui composent ce groupe, bien que n'inscrivant pas vraiment leur pratique dans le modèle de la bienveillance, sont globalement satisfait·e·s des modalités de collaboration dans l'établissement, ce qui est un bon indicateur de son climat général de travail positif.

En revanche, le registre de collaboration professionnelle est différent pour le groupe quasi expérimental. Ces enseignant·e·s expriment une grande satisfaction à propos du travail mené avec leurs collègues (SC) ($r = 0,81$; $p < 0,01$), mais cette ouverture au partage à l'échange est aussi liée aux relations avec les élèves et les parents d'élèves (ELP) ($r = 0,67$; $p < 0,05$), ce qui les distingue du groupe contrôle. En effet, leur collaboration s'ancre dans le modèle de la bienveillance éducative et précisément, le sens donné à cette collaboration semble être orienté par leur présence attentive (PAT) ($r = 0,55$; $p < 0,05$) et leurs compétences émotionnelles (CE) ($r = 0,68$; $p < 0,05$). Ce qui caractérise vraiment leur registre de collaboration, ce sont les rapports aux élèves et aux parents (ELP) ($r = 0,57$; $p < 0,05$). En revanche, ce n'est pas le cas pour le groupe contrôle.

Nous avons réalisé une régression linéaire simple avec comme variable indépendante les compétences émotionnelles du modèle de la bienveillance de Réto et comme variable dépendante la collaboration professionnelle. Une variance de la collaboration professionnelle du groupe quasi expérimental de 59 % est expliquée par les compétences émotionnelles (CE), qui confèrent un sens différent à la collaboration par rapport au groupe contrôle ($F(1,8) = 11,51$; $p = 0,009$; $t(3) = 3,39 > 1,96$; R^2 ajusté = 0,59). Autrement dit, les compétences émotionnelles sont prédictives d'une partie de l'orientation donnée à la collaboration au sein du groupe quasi expérimental.

Une satisfaction professionnelle liée à l'expérience du métier et aux compétences émotionnelles

Le groupe contrôle ($n = 17$) avait une moyenne globale au score de satisfaction professionnelle de 3,74 (ET = 0,58), tandis que le groupe quasi expérimental ($n = 10$) avait une moyenne globale de 4,25 (ET = 0,53) (tableau 6). Nous avons voulu savoir si ce constat concernait aussi la satisfaction vis-à-vis des élèves et des parents d'élèves (ELP) ($U = 45$,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

$p = 0,021$), avec une différence de moyenne de 0,47, et la satisfaction vis-à-vis l'organisation du travail dans l'établissement (ORG) ($U = 53$, $p = 0,04$), avec une différence de moyenne de 0,49. En effet, notre résultat précédent indiquait que le registre de la collaboration professionnelle du groupe quasi expérimental était orienté particulièrement vers les élèves et les parents d'élèves et que les compétences émotionnelles en étaient l'un des prédicteurs.

Le test t de Welch a révélé une différence statistiquement significative entre les deux groupes quant à la satisfaction vis-à-vis des élèves et des parents d'élèves, qui est plus importante pour le groupe quasi expérimental avec $t(14,6) = 1,92$ et $p = 0,03$. La taille de l'effet, mesurée par le test d de Cohen, était de 0,79, indiquant un effet de taille large. Il en est de même pour une différence statistique entre les moyennes des deux groupes sur la satisfaction vis-à-vis l'organisation du travail au sein de l'établissement. La satisfaction est supérieure pour le groupe quasi expérimental avec $t(26,4) = 1,83$ et $p = 0,04$, avec une taille d'effet modéré à grande de 0,68, c'est-à-dire suffisamment importante pour être perceptible dans ce contexte éducatif.

D'une manière générale, cette satisfaction professionnelle est-elle liée à l'ancrage des pratiques dans la bienveillance éducative et aux années d'expérience du métier ? Pour le déterminer, nous avons réalisé une régression multiple avec comme facteur principal les années d'expérience du métier et en co-variable la dimension des compétences émotionnelles du modèle de Réto au regard de nos résultats précédents. Nous avons vérifié qu'il n'y avait ni corrélation significative ($p = 0,53$), ni colinéarité entre ces variables ($VIF = 1,78$).

Il apparaît que la satisfaction professionnelle au sein du groupe quasi expérimental est influencée à la fois par les compétences émotionnelles (CE) et par les années d'expérience du métier lorsqu'elles sont supérieures à 10 ans. Ces deux variables expliquent conjointement 84 % de la variance de la satisfaction professionnelle mesurée ($F(4,5) = 12,08$; $p = 0,008$; $t(5) = 4,69 > 1,96$; R^2 ajusté = 0,84). Les effets de chacune des variables sont toutefois différents avec un coefficient supérieur ($\beta = 0,55$) pour l'expérience du métier au-delà de 10 ans par rapport aux compétences émotionnelles ($\beta = 0,10$).

Autrement dit, les compétences émotionnelles concourent à la satisfaction professionnelle des enseignant.e.s du groupe quasi expérimental qui travaillent au projet « bien-être pour bien apprendre » et notamment lorsqu'ils ou elles ont plus de 10 ans d'expérience de métier, ce qui est majoritairement le cas (tableau 2). Ces compétences émotionnelles renvoient à la troisième dimension du modèle de la bienveillance de Réto, pour laquelle la prise en compte de l'affectivité des élèves tient une place centrale et contribue à l'ajustement mutuel et à l'instauration d'une confiance réciproque.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Discussion

Cette recherche visait à déterminer si des pratiques pédagogiques fondées sur des innovations dites sociales déployées dans un établissement scolaire dont le projet est « le bien-être pour bien apprendre » s'inscrivaient dans le modèle de la bienveillance éducative de Réto (2017, 2019) et visaient le bien-être scolaire. Nos résultats ne permettent que de valider partiellement cette hypothèse, mais aident à circonscrire des pistes d'accompagnement des enseignant·e·s dans le cadre du prolongement de cette recherche longitudinale jusqu'en 2024. Puis, nous nous sommes demandé si ces pratiques déterminaient un registre particulier de collaboration professionnelle et agissaient sur la satisfaction professionnelle. Les résultats obtenus dans la phase de prétest confirment notre hypothèse et soulignent la place centrale tenue par les compétences émotionnelles et la présence attentive.

Le groupe quasi expérimental se différencie du groupe contrôle par une satisfaction professionnelle renforcée par une perception de cohérence entre les attentes, les valeurs qui les animent autour du bien-être scolaire et de la bienveillance éducative ainsi que les actions menées dans l'établissement avec le soutien de sa direction. Cette satisfaction résulte aussi des résultats observables des actions des enseignant·e·s auprès des élèves et de leur famille avec qui davantage de collaboration survient. Un résultat similaire apparaissait dans l'étude déjà ancienne de Fabra et Camison (2009). En ce qui concerne notre étude, le principal facteur explicatif de la satisfaction (84 %) des enseignant·e·s est l'ancrage de leurs pratiques dans la bienveillance éducative et leur expérience de plus de dix ans dans le métier. Ces enseignant·e·s sont chevronné·e·s mais se distinguent de leurs pairs par leurs compétences émotionnelles qui singularisent aussi leur registre de collaboration, à la fois avec d'autres personnes enseignantes, mais surtout avec les élèves et leur famille.

Dans une étude qui consistait à demander aux enseignant·e·s de consigner quotidiennement leurs expériences professionnelles dans un journal, Aldrup et al. (2017) ont mis en évidence que plus d'enthousiasme était rapporté dans leur travail quand ils se sentaient « connectés à leurs élèves », notamment en début de carrière. Sur ce point, nos résultats, qui concernent des enseignant·e·s chevronné·e·s, soulignent les effets prédictifs à la fois de variables intrinsèques (pratique attentionnelle, compétences émotionnelles) et extrinsèques (années d'expérience dans le métier, leadership et perception de la gestion de l'établissement, collaboration) d'une inscription des pratiques dans le modèle de la bienveillance éducative. Nous insistons sur les conditions multiples qui sont réunies et surtout sur la dimension collective qui soutient et agrège la cohérence des discours et des actions au sein du terrain de l'étude, soit un lieu d'éducation associé à la recherche (LÉA). Ces résultats sont proches des conclusions de Farnier et al. (2021) à propos des effets réciproques de l'inscription des pratiques dans la bienveillance éducative sur les enseignant·e·s et sur les élèves lorsque de telles conditions sont réunies. Il est aussi possible de considérer que l'atteinte d'un but élevé au travail,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comme celui d'innover vers le bien-être scolaire des élèves, suscite au sein du groupe quasi expérimental une motivation contributive ainsi qu'une satisfaction professionnelle, dont la littérature du domaine ne manque pas de souligner l'importance pour persévérer au sein du métier.

Limites de l'étude

L'enjeu à l'issue de notre phase de prétest est de montrer que le bien-être scolaire peut être renforcé grâce à un projet d'actions multiniveaux réunissant différents acteur·rice·s de l'école : élèves, enseignant·e·s de toutes les disciplines, équipes éducatives et de direction, et parents d'élèves. Cela requiert de prolonger nos investigations et de collecter de nouvelles données sur les effets de ces innovations sur le bien-être scolaire des élèves. En effet, ces effets demeurent rapportés par les enseignant·e·s et doivent être précisés en intégrant aussi le point de vue des élèves dans une analyse multivariée et multiniveau, ce qui est prévu dans la phase finale de notre étude en 2024. Enfin, bien que la confirmation de l'analyse factorielle des échelles *BEPSchool-short* et *EVMS* en lien avec le *School well-being model* de Konu et Rimpelä (2002) soit acceptable, notre faible échantillon invite à une prudence interprétative et à réaliser des études complémentaires, notamment qualitatives, compte tenu de notre usage conservateur des tests non paramétriques.

Conclusion

Cette recherche visait à évaluer si des pratiques pédagogiques fondées sur le modèle de la bienveillance éducative de Réto et orientées vers le bien-être scolaire modifiaient le rapport au travail des participant·e·s. Les résultats, bien que ne confirmant que partiellement cette hypothèse, montrent que la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s est significativement influencée par leurs compétences émotionnelles et leur expérience professionnelle, surtout au-delà de dix ans. La cohérence perçue entre les valeurs et les actions de l'établissement, qui est soutenue par la direction, renforce cette satisfaction, favorisant une collaboration accrue avec les élèves et leur famille.

Si les recherches actuellement menées sur le bien-être subjectif des élèves sont de plus en plus nombreuses et bénéficient d'une valorisation lors d'événements scientifiques nationaux et internationaux récents (tels que l'AREF 2022 à Lausanne), notre perspective d'analyse des relations avec la bienveillance éducative et ses effets sur le personnel éducatif est singulière. En effet, nous avons privilégié le récent rapport du CNESEO réalisé en France sur la qualité de vie à l'école (Florin et Guimard, 2017) qui valorise davantage le modèle multidimensionnel du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä (2002). Les auteur·e·s de ce rapport soulignent l'intérêt d'envisager le bien-être à l'école en relation étroite avec les pratiques d'enseignement-apprentissage et l'environnement. Dans notre terrain d'étude, des innovations sociales sont mises en œuvre à la fois en situation de classe et dans des espaces éducatifs de l'établissement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaire. Elles sont en cohérence avec le modèle retenu et confirment leur visée, qui est de rendre les situations de classe plus apprenantes pour tout le monde (Ciavaldini Cartaut, 2022, 2023). Ce que notre recherche tend à montrer, c'est que dans le cadre de la loi pour une école de la confiance (MEN, 2019), l'enjeu de son opérationnalisation est celui du développement de postures bienveillantes et de l'acquisition de compétences émotionnelles pour l'ensemble des acteur·rice·s de l'école (équipes éducatives, pédagogiques et de direction), tant sur le plan de la formation professionnelle initiale que sur celui de la formation continue. Nous rejoignons en cela les conclusions de travaux de chercheur·euse·s québécois·e·s d'un domaine proche, celui de la psychopédagogie du bien-être (Goyette et Martineau, 2018; Goyette et al., 2020). Il apparaît également un enjeu d'organisation collective du travail dans l'établissement scolaire pour soutenir ce type d'innovations sociales incluant parfois de la gestion matérielle (espace de classe, mobilier, etc.) et de la logistique, qui sont indispensables à l'expression de nouvelles postures et pratiques professionnelles inscrites dans le modèle multidimensionnel du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä (2002).

Perspectives

Pour approfondir l'efficacité de la bienveillance éducative dans divers contextes scolaires, plusieurs perspectives peuvent être ouvertes. D'abord, il nous semble important d'étudier l'application du modèle de la bienveillance éducative dans différents types d'établissements (urbains, ruraux, socio-économiquement diversifiés) pour identifier les conditions spécifiques nécessaires à son succès. Par ailleurs, il semble essentiel de développer des programmes de formation continue pour les enseignant·e·s axés sur le développement des compétences émotionnelles et la gestion du bien-être, afin de maximiser leur impact sur la satisfaction professionnelle et les résultats des élèves. Il nous semble également pertinent de renforcer la collaboration avec les familles afin d'aligner les efforts éducatifs collectifs et d'étudier l'impact de cette collaboration sur le bien-être et les performances scolaires des élèves. Enfin, prolonger les recherches longitudinales autour du modèle du bien-être scolaire de Konu et Rimpelä est crucial pour suivre l'évolution des effets de la bienveillance éducative sur le bien-être scolaire et la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s sur une période étendue, en incluant des variables additionnelles comme les changements de leadership des équipes de direction et les réformes éducatives. Ces perspectives visent à comprendre les dynamiques complexes de la bienveillance éducative et à promouvoir des environnements scolaires propices au bien-être de tous et toutes et à l'apprentissage optimal des élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ciavaldini Cartaut, S. (2022). Bienveillance éducative et pédagogique pour le bien-être scolaire dans le paradigme de l'école de la confiance : innovations et effets sur les pratiques professionnelles. *Actes du 11ème congrès mondial pour le Talent de l'enfance*.
- Ciavaldini Cartaut, S. (2023). Instrumenter les situations de classe pour accroître leur potentiel d'apprentissage : l'usage des nudges éducatifs du point de vue des théories de l'activité. *TransFormation-Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 1 (25), 112-129. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/483>
- Ciavaldini Cartaut, S. (2024, 4-5 juillet). D'une école de la défiance à une école de la confiance : enjeux d'un changement de modèle pour penser les pratiques et les maux actuels de la profession enseignante en France – Symposium N°22 Être enseignant : un métier difficile. Comprendre et améliorer la santé mentale des enseignants. *REF Université de Fribourg*, Suisse
- Aldrup, K., Klusmann, U. et Lüdtke, O. (2017). La satisfaction des besoins de base sert-elle de médiateur dans le lien entre l'exposition au stress et le bien-être ? Une étude de journal parmi les enseignants débutants. *Apprentissage et instruction*, (50), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211 (2), 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Bélanger, L. et Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation* (29). <http://journals.openedition.org/questionsvives/3342>
- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35 (2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>
- DeVellis, R. F. (2016). *Développement d'échelle : théorie et applications* (vol. 26). Sage Publications.
- Fabra, M. E. et Camisón, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review*, 28(5), 600-610. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.12.002>.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Farnier, J., Shankland, R., Kotsou, I., Inigo, M., Rosset, E. et Leys, C. (2021). Empowering well-being: Validation of a locus of control scale specific to well-being. *Journal of Happiness Studies*, (22), 3513-3542. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00380-7>
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (111), 341-365. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). La 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 ? Paris : éditions du CNESCO
- Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Paris : éditions du CNESCO <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Ghasemi, A. et Zahediasl, S. (2012). Tests de normalité pour l'analyse statistique : un guide pour les non-statisticiens. *Revue internationale d'endocrinologie et de métabolisme*, 10(2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. [https://doi.org/10.7202/1056316ar\\$](https://doi.org/10.7202/1056316ar$)
- Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 1–23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1072>
- Irwing, P. et Hughes, D. J. (2018). Test development. Dans W. B. editions (Ed.), *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (p. 1-47). <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch1>
- Konu, A. et 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>
- Kyriazos, T. et Stalikas, A. (2018). Psychométrie appliquée : les étapes du processus de développement et de normalisation de l'échelle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Psychologie de l'interaction, (9), 2531-2560.
<https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>

- Lapeyronnie, D. (2014). Rapport d'étude « Pour une école innovante ». Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014. <https://www.vie-publique.fr/rapport/34417-conseil-national-de-innovation-pour-la-reussite-educative-2013-2014>
- Loton, M.-P. (2020). La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée [Thèse de doctorat. Université de Nantes]. Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).
- Loton Bidal, M.-P. (2023). Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir. *Phronésis*, 12 (2-3), 184-208. <https://doi.org/10.7202/1097144ar>
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>
- Ministère de l'Éducation nationale (2019). « Loi pour une école de la confiance n° 2019-791 du 26 juillet 2019. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/2019-791/jo/texte>
- OCDE. (2015). *How's life? 2015: Measuring well-being*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- OCDE. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- OCDE. (2019 b). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Pepe, A., Addimando, L. et Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *European Journal of Psychology*, 13(3), 396-416. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389>
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches et Éducatons* (18). <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389>
- Réto, G. (2019). La bienveillance à l'école. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (N. Rousseau et G. Espinosa, Eds.). Presses de l'Université du Québec.
- Roelens, C. (2021). Bienveillance et exemplarité : Quelques réflexions sur la formation des professeurs des écoles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, (54), 93-112. <https://doi.org/10.3917/lse.541.0093>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. et Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188. <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et 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. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3601>
- Singh, K., Junnarkar, M. et Kaur, J. (2016). *Mesures de la psychologie positive : développement et validation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-81-322-3631-3>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Viseu, J., de Jesus, S. N., Rus, C. et Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), 439-461. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>