



HAL
open science

Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des "moments spéciaux"

Sophie Necker, Joséphine Rémon, Émilie Magnat

► To cite this version:

Sophie Necker, Joséphine Rémon, Émilie Magnat. Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des "moments spéciaux". Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2023, <http://journals.openedition.org/edso/22550>. 10.4000/edso.22550 . hal-04150357

HAL Id: hal-04150357

<https://hal.science/hal-04150357v1>

Submitted on 12 Apr 2024

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.

Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des « moments spéciaux »

Sophie Necker, Joséphine Rémon et Émilie Magnat



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/22550>

DOI : 10.4000/edso.22550

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université Lumière Lyon 2



Référence électronique

Sophie Necker, Joséphine Rémon et Émilie Magnat, « Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des « moments spéciaux » », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 24 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/22550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22550>

Ce document a été généré automatiquement le 26 avril 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des « moments spéciaux »

Sophie Necker, Joséphine Rémon et Émilie Magnat

- 1 Les relations sont centrales en éducation, l'enseignement étant pour certaines un métier « de la relation » (Bucheton, 2019), pour d'autres « du lien » (Rinaudo, 2019, p. 10) ou d'accompagnement (Réto, 2019). Dans cette optique, nous étudions ici la place que les autres et relations à autrui prennent dans les émotions des élèves, contribuant à l'exploration de leurs satisfactions et insatisfactions, pour une appréhension du bien-être à l'école. Pour traiter cette problématique, nous recourons au dispositif de la « boîte à moments spéciaux », une modalité de récolte de données permettant d'accéder aux émotions des acteur·rice·s d'une même situation éducative (Necker *et al.*, 2022), contribuant ainsi au renouvellement des méthodologies d'enquête auprès des enfants (Danic *et al.*, 2006). Élèves et enseignantes de 2 classes de 2^e année de Cours Moyen (CM2) ont écrit, quotidiennement, un message court, daté et ciblant un moment spécial de leur journée. Il·elle·s ont ensuite déposé ces billets anonymes dans une boîte disposée dans la classe. L'analyse met au jour à la fois des relations entre pairs, entre élèves et enseignante, et entre élèves et autres adultes, révélant l'importance des relations dans l'expérience émotionnelle des élèves. À travers les traces du rapport à autrui et l'identification des émotions suscitées par ce rapport à autrui, nous étudions le bien-être subjectif des élèves.

Des relations à autrui au bien-être en situation scolaire : des expériences émotionnelles en partage

- 2 Pour étudier le bien-être des élèves, nous nous penchons sur ce qu'ils disent de leurs émotions, et sur la place de la relation à autrui dans ces émotions et dans la verbalisation de celles-ci. Nous adoptons ainsi une approche subjective du bien-être hédonique à l'école via sa composante relationnelle. Dans un premier temps, nous

rappelons le rôle majeur des relations à autrui dans le bien-être à l'école. Nous présentons ensuite l'état des connaissances concernant l'interdépendance des relations à autrui et des émotions. Ceci nous amène à expliciter, dans une troisième partie, la façon dont nous articulons émotions et relations dans une approche hédonique du bien-être.

Le rôle majeur des relations dans le bien-être scolaire

- 3 De nombreux travaux montrent les effets des relations sociales sur la qualité de vie et le bien-être des élèves (Buzaud *et al.*, 2019 ; Florin et Guimard, 2017 ; Martin *et al.*, 2019 ; OCDE, 2018 ; Rasclé et Bergugnat, 2016) ; particulièrement, la qualité de la relation entre élèves (attention à l'autre, plaisir d'être ensemble, entraide) (Balluerka *et al.*, 2016, notamment). Les interactions sociales entre pairs sont par ailleurs identifiées comme « source d'enrichissement, d'apprentissage de compétences sociales et de partage d'informations » (Martin *et al.*, 2019, p. 9). L'entretien d'une relation positive entre enseignant·e et élèves est également favorable à la qualité de l'expérience subjective scolaire. Le soutien social – réel ou perçu – venant de l'enseignant·e est une caractéristique de l'environnement scolaire qui agit fortement sur le bien-être des élèves en particulier à l'école primaire (Liu *et al.*, 2015). Guimard *et al.* (2017) montrent par exemple l'effet de ce soutien sur le regard que chacune porte sur son expérience scolaire. Par ailleurs, le soutien d'autres personnels éducatifs, tels que les personnels de cantine, semble également impacter le bien-être des élèves (Chu *et al.*, 2010 ; Thorel et Necker, 2014). Ce soutien social alimente le sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté, agissant lui-même favorablement sur le bien-être scolaire (Cohen *et al.*, 2009 ; Debarbieux, 2015 ; Saint-Amand, 2015). Dans ce système d'interactions complexes, la relation élèves-enseignant·e agit sur les relations entre élèves : favorablement en facilitant les amitiés ou négativement en provoquant un sentiment d'isolement (OCDE, 2018).
- 4 L'organisation de certains contextes d'enseignement-apprentissage peut favoriser le bien-être : la façon dont les élèves sont regroupé·es, responsabilisé·es et rendu·es autonomes, mis·es en relation et/ou en situation d'exposition de soi, mais aussi les modalités de mise au travail et de rétroaction impactent le bien-être des élèves (au regard, notamment, des émotions suscitées) (Florin et Guimard, 2017 ; Hospel et Galand, 2016). Par exemple, le partage des prises de décision et les possibilités de participation offertes aux élèves sont des pratiques pédagogiques favorables au bien-être, car agissant positivement sur le climat relationnel de la classe (Baudoin, 2018).

Émotions et relations en interdépendance

- 5 Les émotions résultent d'un processus évaluatif situé et propre à chacune, suscitant une dynamique d'engagement ou de fuite face à une situation (Audrin, 2020 ; Cuisinier et Pons, 2011 ; Espinosa, 2020). À la dimension individuelle des émotions s'adjoint une dimension sociale : les émotions sont inhérentes à la situation d'interaction et y contribuent (Goffman, 1971/1973). Ainsi, Rimé (2015) décrit la façon dont l'expérience émotionnelle pousse à l'interaction sociale. Il indique en effet que cette expérience « s'accompagne d'une manière presque indissociable chez la personne qui l'a vécue d'une propension à traduire cette expérience en paroles et à la partager socialement » (chap. 4, section 34). Dans ce cadre, raconter une expérience émotionnelle à autrui et/

ou entendre le récit d'une expérience conduit alors à (ré-)activer les processus évaluatifs connus constitutifs des émotions (Rimé, 2015). Dans l'interaction, les émotions communiquent un grand nombre d'informations : « état de nos relations avec autrui », « besoins et attentes de l'interlocuteur », « état de l'environnement » (Mikolajczak *et al.*, 2020, chap. 4, section 4). Ce partage travaille la dynamique interpersonnelle en exposant ses acteur·rices à un « matériel émotionnel » verbal et non-verbal autre (Mikolajczak *et al.*, 2020 ; Rimé, 2015, chap. 5, section 12), pouvant conduire à l'altération des interactant·es, au sens premier du mot : « rendre autre » (Briançon *et al.*, 2013, p. 6). C'est ce partage que nous activons avec la rédaction des billets.

- 6 En contexte scolaire, Pekrun (2014) repère parmi les différentes catégories d'émotions éprouvées par les élèves, celles qui dépendent des liens sociaux. Ces émotions « sociales » sont « liées à l'enseignant et aux pairs en salle de classe » (Espinosa, 2018, p. 51). Les états émotionnels des élèves et des enseignant·es dépendent en partie de la relation que ces dernier·es entretiennent, tout comme ces états jouent sur leurs relations (voir notamment Rasclé *et al.*, 2011). Ainsi, la dimension sociale des émotions teinte l'expérience scolaire : les relations et rapports aux enseignant·es et aux pairs, aux disciplines et aux savoirs, les apprentissages (Audrin, 2020 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2020 ; Espinosa *et al.*, 2022). Les recherches relevant du champ d'étude du « entre-enfants » (Delalande, 2010) soulignent aussi l'importance des aspects relationnels dans l'expérience émotionnelle des élèves, dans la classe comme dans la cour (Salaméro, 2016), ou encore autour de moments forts comme les anniversaires (Sirota, 2004). Ces études montrent notamment que les relations d'amitié influencent fortement le bien-être subjectif des enfants (Lee et Yoo, 2014). Certaines dimensions de cette sociabilité et culture enfantine (Court, 2017) dans le cadre scolaire sont capturées par les billets « moments spéciaux ».

Approche du bien-être hédonique à l'école : le billet comme trace d'insatisfaction ou de satisfaction à l'égard de la situation vécue

- 7 Dans une perspective hédonique, Murat et Simonis-Sueur (2015) renvoient le bien-être à l'école à « un degré de satisfaction individuel des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (p. 5). Les émotions sont le fruit de cette évaluation du niveau de satisfaction face à une situation. C'est pourquoi nous considérons qu'un moment d'intense relation à une situation peut donner envie de consigner une émotion, lorsque la possibilité en est donnée. Le billet auquel nous recourons dans notre recueil de données constitue alors une trace de satisfaction ou d'insatisfaction eu égard d'une situation vécue : témoignages d'affects positifs ou négatifs, eux-mêmes traces de l'état de bien-être ou de moins bien-être de l'auteur·e du billet (Diener, 1984 ; Diener *et al.*, 1999). Ainsi, nous appréhendons le bien-être à l'école par l'étude de la « qualité de l'expérience subjective » (Zeidan, 2012, p. 47), au « niveau du ressenti personnel » (Sarremejane, 2017, section 3). Toutefois, en recueillant, chaque jour, les billets de l'ensemble des élèves et de l'enseignante d'une même classe, nous accédons aussi à une échelle systémique du bien-être subjectif pour un groupe donné. Le dispositif « moment spécial » nous donne la possibilité de considérer l'association des « éléments matériels, normatifs, personnels et relationnels [constitutifs du bien-être] dans un contexte »

(*ibid.*). L'étude des billets permet ainsi de révéler la façon dont les relations à autrui comptent pour les élèves, ce qui permet plus largement de saisir les processus de tissage (voire d'altération) de la communauté.

Méthodologie

- 8 La technique du recueil de moments spéciaux par billet individuel et journalier permet de collecter des données qui conjuguent la relation à l'autre et les émotions suscitées par cette relation dans une situation significative aux yeux de l'élève.

Qualifier l'expérience subjective des élèves : les moments « spéciaux » pour explorer les relations et le bien-être

- 9 Le dispositif « moments spéciaux » a montré que les moments notables pour les élèves sont liés à des émotions (Necker *et al.*, 2022). Avec ce dispositif, les élèves déposent en fin de journée un billet sur lequel il·elle·s consignent anonymement un moment qui leur a paru « spécial ». L'auteur·e du billet accorde une valeur singulière au moment qu'il·elle choisit de consigner, en vertu des émotions attenantes résultant du processus évaluatif (Cuisinier et Pons, 2011), et ce, quelle que soit son échelle expérientielle (durée du moment rapportée à la journée de classe, nature diverse des déclencheurs). Ainsi, les données recueillies permettent d'appréhender des portions d'expérience pouvant relever de l'« inframince » (Zéhenne, 2011), une mosaïque de « petits riens » (Molinier, 2018, p. 11) à côté desquels la·le chercheur·e recourant à d'autres dispositifs de recueil de données pourrait passer.
- 10 Si nous nous inspirons du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) et des « moments optimaux » tels qu'explorés par Heutte (2014), nous ne réduisons pas l'expérience des élèves aux seules satisfactions. En effet du point de vue du *flow*, état d'absorption complète dans une activité, il s'agit originellement d'analyser des moments intenses connotés positivement. De notre point de vue, le bien-être hédonique des élèves se saisit par une approche de l'expérience en considérant tous types de moments : satisfactions et insatisfactions. Exclure les insatisfactions constituerait un biais méthodologique que nous souhaitons éviter. C'est pourquoi nous avons opté pour le terme « spécial » et non « meilleur » ou « optimal ». En effet, ces deux derniers qualificatifs étant à valence positive, leur usage nous a paru trop directeur pour le contenu des billets.
- 11 Notre dispositif « moments spéciaux » pose l'expérience subjective comme objet d'analyse par la·le chercheur·e (Kerlan et Lemonchois, 2017 ; Mouchet et Cattaruzza, 2015). En effet, à travers le discours des acteurs, nous saisissons des composantes de leur bien-être par le biais des relations à autrui et des émotions, autant d'observables pour la·le chercheur·e (voir : Diener, 1984 ; Diener *et al.*, 1999 ; Guimard *et al.*, 2015 ; Liu *et al.*, 2015 ; OCDE, 2018 ; Soutter, 2011). Nous verrons que les billets, parce qu'ils mettent en lumière l'importance d'autrui dans les moments déclarés comme intenses par l'élève, contribuent à documenter son vécu du point de vue de la relation. Ainsi, c'est bien l'expérience des sujets en relation que nous explorons ici. Les enjeux méthodologiques de ce dispositif original de recueil de données sont précisés dans une précédente publication (Necker *et al.*, 2022). Nous détaillons ici les éléments essentiels à

la compréhension de notre démarche ainsi que les modalités de traitement spécifique des données collectées pour cet article.

La constitution du corpus : recueillir des moments spéciaux

- 12 Le corpus constitué dans le cadre de l'expérimentation des billets « moments spéciaux » a été recueilli auprès de 2 enseignantes maîtresses formatrices de 2 classes de CM2 (cours moyen), dans 2 écoles d'application du département du Nord (France), ce qui implique 51 élèves. Les billets mentionnaient la consigne suivante : « Tu as vécu un moment spécial dans la classe, aujourd'hui. Peux-tu le décrire par écrit, sur un papier et le mettre dans la boîte, s'il te plaît ? Sophie¹ ». L'écriture anonyme du moment spécial par les élèves et leur enseignante a eu lieu quotidiennement sur une période d'un mois (de fin avril à fin mai 2021). Pour la classe 1, sur 17 jours, la boîte contenait 389 billets, dont 372 billets élèves et 17 billets enseignante. Pour la classe 2, sur 16 jours, il y avait 375 billets, dont 362 billets élèves et 13 billets enseignante. Dans le cadre de cette étude, nous mettons la focale sur le ressenti des élèves et choisissons de considérer leurs seuls billets, soit 734. C'est par l'intermédiaire de ces billets que les enseignantes et leurs pratiques seront évoquées.

Le codage des billets : un processus transdisciplinaire et itératif

- 13 Nous avons centré l'analyse sur les moments spéciaux évoquant la relation à autrui et les émotions attendues, telles que consignées dans les billets, en commençant par repérer l'évocation, ou non, dans chaque billet, d'un ou de plusieurs autrui (un·e élève, un groupe d'élèves, la classe entière, l'enseignante, un·e autre adulte présent·e dans l'école à des fins éducatives, un·e adulte extérieure, mais aussi les autrui non-humains). Nous avons relevé les termes utilisés par l'auteur·e du billet pour nommer et/ou qualifier cet autrui.
- 14 Ainsi, des billets mentionnent autrui explicitement « C'est quand on a fait la danse car la danseuse est extraordinaire ! » (30/04, C1²). D'autres non, mais pointent la systémie de la classe : « C'est quand on a fait des problèmes en groupe sur le décollage apollo 11 » (03/05, C1), le « on » référant au « groupe ». Ainsi, sur les 734 billets récoltés, 569 billets mentionnent autrui plus ou moins explicitement. Nous avons codé cette sélection en : 1/ qualifiant le type de la relation à autrui décrite dans les billets en fonction des termes employés ; 2/ identifiant le contexte de la relation à l'autre mentionnée dans le billet (les choix et scénarios pédagogiques) ; 3/ déterminant si le billet renvoyait à une émotion. Si tel était le cas, nous avons indiqué sa nature et, si le contenu le permettait, sa valence.

Les relations et le bien-être en classe : analyse des billets « moments spéciaux »

Un maillage d'interactions diverses entre élève et autrui pluriels source de satisfaction

- 15 La mention d'autrui dans sa diversité est un résultat saillant de l'analyse du contenu des billets. Sur l'ensemble des billets élèves des 2 classes, 431 mentionnent un ou des

autrui internes à l'établissement scolaire : une ou plusieurs camarades, la maîtresse, la directrice ou d'autres enseignant·es de l'école. 43 billets citent des personnes extérieures. Les élèves ont interagi avec certaines d'entre elles en présentiel sur le temps scolaire : policier·ères, danseuse, musicien·nes, encadrant·es en sport, intervenante théâtre, chercheur·e. D'autres autrui extérieurs mentionnés apparaissent dans les contenus pédagogiques : Thomas Pesquet, les personnages du film *Moi, Louis enfant de la mine*³, les ancêtres⁴ des élèves, Gilbert Montagné, les soldats, Edison. Enfin, les parents sont aussi mentionnés. Certains billets évoquent des éléments du monde végétal (la forêt) ou animal (mouches entrées en classe, moutons vus en sortie et images d'animaux visionnées). Cette diversité d'autrui se loge dans un degré de proximité variable de l'auteur·e du billet par rapport à autrui du point de vue physique, générationnel, historique et dans la nature de l'individu. Ce résultat nous amène à inscrire le bien-être des élèves au sein d'une complexité de relations.

- 16 Au sein de cette complexité, les émotions apparaissent dans un grand nombre de billets, dans des formulations diverses couvrant une large palette d'expériences émotionnelles. Parmi les 569 billets citant autrui, il est possible de repérer l'émotion associée au moment spécial dans 342 billets (dans 34 d'entre eux, l'auteur·e recourt à des smileys ou des cœurs). En écho avec les résultats de Traore (2022), les émotions sont majoritairement connotées positivement (dans 307 billets). Elles sont évoquées avec des termes divers comme « j'aime », « j'adore », « agréable », « intéressant », « passionnant », « marrant », « extraordinaire », « trop cool » et renvoient à des degrés de contentement. Les émotions connotées négativement sont exprimées avec des termes comme : « déteste », « stress », « avoir peur et pleurer », « malheureusement », « choqué », « horrible », « nulles [...] et fausses », « 😞 », « trop dur », « épuisant ». 16 billets rendent compte d'émotions exclusivement connotées négativement. 14 autres rendent compte d'émotions mêlées (à valence positive et négative). Ces billets renvoient à la prise de risque inhérente à toute interaction, comme ici la rencontre avec une personne extérieure : « J'ai bien aimé la sortie avec les policiers. Il y avait le stress bien sûr mais c'était marrant ! » (extrait, 04/05, C1) ou renvoient à la déception face à la non-satisfaction des attentes : « J'ai aimé quand la maîtresse a annoncé qu'on allait aller en classe civique. Ça a l'air trop bien ! Malheureusement, nous dormirons quand même chez nous. » (20/05, C1). Qu'elles soient verbalisées ou sous-entendues⁵ dans le choix du moment spécial, ces émotions émergent notamment au cours de relations avec l'enseignante et les pairs.
- 17 Les billets mentionnant l'enseignante mettent en visibilité des situations au cours desquelles l'enseignante opte pour des actions ou une posture à la source de satisfactions pour les auteur·es de billet. Ici par exemple, on note une sortie du cadre interactionnel habituel avec l'irruption de l'humour : « J'ai aimé le théâtre car la maîtresse exagrait tout ce qu'elle faisait et c'était comique » (10/05, C1). L'évocation de l'enseignante peut concerner des moments au cours desquels des cadeaux ou des compétences sont partagés, en contexte de relation privilégiée : « Mon moment spécial, c'est quand j'ai offert mon cadeau à Mme Rissette⁶ » (26/04, C1) ou « Quand j'ai pu aider la maîtresse à réparer l'ordinateur » (26/04, C1). Dans d'autres billets, les élèves expriment explicitement leurs émotions, en lien avec le renforcement positif pratiqué par l'enseignante : « J'ai aimé faire de l'histoire parce que il y a eu plein de félicitations et que j'aime bien » (18/05, C2).

- 18 Du point de vue de la relation entre pairs ayant une proximité générationnelle, cette relation se qualifie à travers une porosité entre sphères scolaire et privée. La relation avec autrui élève peut être évoquée par les auteure-s de billets avec les termes « élèves » ou « camarades » exprimant le cadre institutionnel et pédagogique de la relation. Mais lorsqu'autrui est appréhendé en tant que partenaire dans une relation d'amitié avant d'être scolaire (en contexte d'anniversaires fêtés en classe ou de retrouvailles), la relation apparaît à travers les termes « ami » / « amie » et « copain » / « copine » (parfois accolés au prénom). Dans l'exemple suivant, l'élève mentionne une relation de camaraderie scolaire mais aussi d'amitié, mettant ainsi en relief un lien affectif : « Léandre⁷ (un camarade de classe et un bon copain) » (extrait, 21/05, C1). Cet extrait témoigne d'une part de la conscientisation du double statut de toute élève, susceptible d'être à la fois « camarade » et « copain » / « copine », et peut-être d'autre part d'une capacité à faire coexister sphères scolaire et privée, et à y trouver une satisfaction.
- 19 L'expression de la relation à autrui revêt également des formes diverses reflétant des paramètres de l'expérience vécue impactant le bien-être par leur présence seule ou combinée. Il s'agit de situations de réception d'une intention d'autrui (écouter, observer, nous montrer, nous expliquer, me demander) et/ou d'émission à destination d'autrui (présenter, faire un discours, annoncer, raconter, conseiller, écrire pour) ; de l'action collective et du collectif (se réunir, lire avec, partager, travailler en groupe/en binôme/ensemble/en trio, discuter, aller avec, répéter avec), avec dans certains cas une dimension ludique ou performative explicite (danser avec, chanter avec, faire rire, s'amuser avec) ; du don ou de l'entraide (aider, offrir à, (nous) donner, coopérer, prêter, distribuer) ; de la « félicité interactionnelle » (Cosnier, 1992, p. 8) (être en harmonie avec, répondre, (se) retrouver, revoir) ; des tensions verbales ou physiques (couper la parole, disputer, agresser, pousser, être éclaboussée) ; du cognitif (apprendre avec, explorer, faire découvrir) ; de l'émulation et du renforcement positif (dépasser les autres, avoir des félicitations, (me) donner envie, complimenter, être désignée, me copier).
- 20 Ainsi, l'analyse des billets met en évidence un maillage d'interactions diverses entre élève et autrui pluriels. Ce maillage est favorable au bien-être comme en témoigne la mention dans les billets d'émotions principalement marquées par la satisfaction. Les mentions d'autrui et les relations en jeu dans la classe se déclinent également à travers différents scénarios pédagogiques que nous explorons à présent.

Émergence des moments spéciaux : des scénarios pédagogiques nourrissant les relations

- 21 Au sein du corpus de billets mentionnant autrui, certains moments consignés sont liés à des scénarios pédagogiques qui donnent du poids à l'aspect relationnel, ce qui semble jouer sur la satisfaction ou l'insatisfaction de l'élève. Ces scénarios peuvent relever de modalités de mise en œuvre et/ou de choix disciplinaires.
- 22 Certaines activités font ainsi l'objet d'un consensus. Lorsqu'une activité artistique est programmée dans l'emploi du temps, elle est souvent mentionnée dans les billets à l'échelle de la journée et est associée à des émotions saillantes. Lors de la journée du 27 avril pour la classe 1, 21 billets ont été déposés par les élèves. Sur ces 21 billets, 19

mentionnent le théâtre. Parmi ces 19 billets, 14 mentionnent également autrui, comme dans les exemples suivants :

- « mon moment spécial a été le théâtre. Je ne savais pas extrêmement bien mon texte mais ma partie était un peu drôle (je rigole en même temps). Et puis les textes des autres sont SUPERBES^s et ils (elles) jouent EXTREMEMENT bien 😊... » ;
 - « Mon moment spécial est quand on n'a fait le théâtre. Avec madame Rissette et tous mes camarades ».
- 23 Les activités donnant lieu à une performance (au sens d'une action combinant effet « illocutoire » et « perlocutoire » (Austin, 1970, p. 113)) sont en effet propices aux émotions (Eschenauer, 2018, §. 4). Le renforcement positif opéré par l'enseignante met en exergue la place des affects dans ce type d'activité où l'exposition de soi peut être une mise en danger, d'autant plus si l'enseignante n'instaure pas une communauté de confiance. On le voit par exemple ici : « C'est l'art car j'étais fier d'entendre que la maîtresse aimait beaucoup le mien. » (18/05, C1).
- 24 Dans un billet portant sur la danse, l'élève pointe l'ambivalence entre le rôle d'élève et « l'autre caractère », celui que les élèves n'ont pas toujours la possibilité d'exposer. Cette exposition du soi non scolaire à l'école contribue à rejouer les rôles et les attributions de chacune, dans le contexte de diversification des rôles sociaux propres à la didactisation des activités artistiques (Coltice, 2000), l'élève pouvant être à la fois interprète, créateur·rice, spectateur·rice. Elle est ici porteuse d'affects positifs : « [mon moment spécial] a été la danse. On a dansé et ça me permet de montrer les 5 ans de danse. Et puis on harmonie avec notre corps et ses camarades. On peut montrer notre autre caractère. Avoir des nouvelles relations avec certains de camarades. » (21/05, C1).
- 25 Travailler en demi-classe, groupe, trio et binôme, avec une autre classe, sont des modalités de regroupement associées par les élèves à des satisfactions. La mention de ce paramètre témoigne du rôle des modalités de regroupement dans l'appréhension des relations à autrui par les élèves. L'exemple suivant montre un·e élève sensible à ces modalités : « j'ai bien aimé quand on travaillait en binôme. » (non daté, C1). Parfois une combinaison de paramètres donne à un moment un caractère spécial, comme ici une tâche de création, une modalité d'organisation en trio, et l'aspect tactile de la manipulation de pâte à modeler : « j'ai bien la SI [section internationale Anglais] car on a travaillé sur "faire un petit film de 2 min" on travaille en trio et avec de la pâte à modeler et un décor on invente un film » (21/05, C1). À cet égard, nous rejoignons les travaux mettant en relation dimension esthétique et lien social (Filiod, 2018 ; Kerlan, 2007 ; Necker et Thorel-Hallez, 2015, notamment). À cela s'ajoute la manipulation de pâte à modeler, qui vient solliciter le sensible (Bayro-Corrochano, 2002).
- 26 L'Éducation Physique et Sportive revêt des caractéristiques similaires avec la combinaison de la mise en jeu des corps, dans des lieux de pratique délocalisés, avec parfois des intervenant·es extérieur·es, et dans une relation pédagogique décentrée (Debois *et al.*, 2007 ; Gagnaire et Lavie, 2005 ; Visioli, 2022 ; Visioli et Petiot, 2019). Cette discipline suscite alors des émotions intenses : « C'est quand on a fait piscine. [...] C'était génial comme d'habitude j'adore plonger et nager super vite et dépasser les autres surtout les garçons qui croient qui sont meilleurs parce que ils poussent tout le monde et ensuite disent que les autres sont lents alors que ils savent bien que c'est leur faute si on est déstabilisés par ce que quand on vous éclabousse de partout quand on est sur le dos » (10/05, C2).

27 Dans notre corpus, l'émergence des émotions liées à autrui concerne donc principalement des scénarios pédagogiques relevant des arts et de la mise en jeu du corps, induisant à la fois une dimension sensible et un enjeu de performance. Ces scénarios engagent les élèves dans des systèmes relationnels et affinitaires resserrés. Les modalités de regroupement retenues et la nature des activités proposées contribuent à la redéfinition des interactions (Connac, 2016, 2018). Celles-ci sont plus nombreuses et soutenues, avec une montée en autonomie du fait des modalités de regroupement des élèves, et des activités proposées, favorisant le bien-être (Baudoin, 2018 ; Florin et Guimard, 2017 ; Hospel et Galand, 2016).

Des expériences émotionnelles qui (dé)font le groupe-classe

- 28 Les moments spéciaux relevés par les élèves dans leurs billets mettent en visibilité des temps forts orchestrés par l'enseignante à travers les expériences évoquées ci-dessus. Ces moments viennent créer ou renforcer du collectif au sens sociétal, générant ainsi des émotions en majorité positives et contribuant au bien-être en classe. Dans certains cas cependant, la relation mine l'individu ou la classe en tant que communauté.
- 29 Les moments spéciaux faisant référence à la relation à autrui contribuent à la construction du soi et/ou du collectif, ou contribuent à miner le soi et/ou le collectif, en écho à la notion de « soi interdépendant », ce dernier ayant une « structure flexible qui change avec le contexte des rapports à autrui » (Guimond, 2010, p. 125). Dans le billet suivant par exemple, l'accent est mis sur la manière dont le moment spécial a occasionné des rires partagés. Or, l'humour est « un aspect de la compétence d'interaction à haute valeur ajoutée, [...] faire rire donn[ant] à son auteur un certain pouvoir sur les plans interactionnel et social » (Petitjean et Priego-Valverde, 2013, p. 43), et comme ici, une satisfaction : « Aujourd'hui on a fait théâtre ! C'est agréable de faire rire ses camarades rien qu'avec notre accoutrement. On peut rire de sa pièce avoir peur et pleurer d'elle mais lorsqu'on est dans son personnage, il y a plus que la joie d'être sur la "scène" en nous » (20/05, C1). Le rire génère des rapports à autrui qui participent au tissage du collectif.
- 30 Certains billets concernent des moments au cours desquels les élèves présentent quelque chose de personnel à la classe, constituant parfois un faisceau d'instantanés d'un même jour, dans une même classe, autour d'un même objet tel que le jeu vidéo présenté par une élève : « mon moment spécial, c'est quand Léandre (un camarade de classe et un bon copain) a fait un exposé sur le jeu vidéo qu'il avait créé. Le jeu s'appelait Monster fantasy. Son exposé était très intéressant et je pense que je vais commencer à jouer à ce jeu très bientôt » (21/05, C1). Ici, apparaissent diverses modalités de contribution à la construction du groupe et/ou de l'individu. Non seulement l'auteur·e qualifie doublement l'élève qui a fait l'exposé (« camarade » et « copain »). Il·elle qualifie également l'exposé (« très intéressant ») et explicite en termes de valeur ajoutée personnelle ce que lui apporte cet exposé : l'envie de jouer lui-même au jeu mentionné sans délai (« je vais commencer à jouer à ce jeu très bientôt »). Cette « tendance à l'action » (Audrin, 2020, p. 6) correspond à la composante « motivationnelle » (*ibid.*) des processus évaluatifs sous-tendant les émotions. Les émotions positives associées à cette situation interactive contribuent au bien-être de l'élève tout en la reliant à un autre élève dans un partage d'un objet d'intérêt commun.

- 31 D'autres moments spéciaux pointent non plus vers une émotion positivement connotée, mais vers une émotion connotée négativement, en lien avec la relation à autrui, dans ce cas source d'insatisfaction, néfaste au bien-être des élèves. Un billet évoque ainsi la peur de la réaction des parents : « C'est l'évaluation j'ai peur de ne pas avoir assez révisé et avoir une mauvaise note, mes parents n'aiment pas ça » (03/05, C2). Un autre évoque – en creux – une relation d'inimitié : « Aujourd'hui Annie a ramené des bonbons pour son anniversaire et Annie elle est gentille pas comme d'autres » (29/04, C2). Enfin, certains billets renvoient à des moments où le collectif est miné par l'attitude d'une élève comme ici : « Je n'ai pas vraiment eu de moment spécial. ça aurait pu être le théâtre mais Dora (qui joue le même rôle que moi) lorsqu'on a dû coopérer nous a coupé toutes les deux minutes et nous quand on l'a coupée elle nous disputait, donc pas de théâtre spécial ni de moment. » (10/05, C1).
- 32 Le groupe-classe se construit aussi dans la relation à l'autrui extra-scolaire au cours de partenariats avec des intervenant·es extérieur·es, amenant une part d'altérité à laquelle se confronter (Garnier, 2003). L'identité même de l'autrui peut renforcer le sentiment de communauté au sein du groupe de pairs-élèves. Dans l'exemple suivant, la le policière est figure d'autorité, de surcroît en uniforme, ce qui marque d'autant plus une altérité à laquelle les élèves se confrontent et face à laquelle ils peuvent se reconnaître en tant que pairs : « la police municipale est passée nous faire un cours comme tous les jeudis » (20/05, C2). De plus, cette intervenant·e extérieur·e est porteur·se de thématiques citoyennes résonnant avec les règles de la classe et les programmes scolaires. Ainsi la construction du groupe-classe se joue-t-elle à la fois au niveau micro entre élèves, au niveau méso face à une intervenant·e extérieur·e, et au niveau macro, la classe participant à la construction de la société dans son ensemble.
- 33 Par ailleurs, cette cohésion passe par l'intégration en classe d'éléments de la culture enfantine ou pré-adolescente, provoquant un engagement attentionnel et émotionnel qui se traduit par la présence de ces éléments dans les billets : le groupe de musique *One Direction*, le jeu de cartes du Mao, une bande dessinée sur Thomas Pesquet, des jeux vidéos, le club de football Lesc (Lille Olympique Sporting Club) ou encore les ouvrages retenus par chaque élève pour son exposé « romans coup de cœur » (C2). En portant et exprimant, au sein de la classe (parfois dans des temps institutionnalisés par l'enseignante), des références culturelles contribuant à leur construction identitaire (Mottier Lopez et Allal, 2004), les élèves alimentent un sentiment de communauté par le partage de ces références. Les enfants-élèves se découvrent, se retrouvent, se reconnaissent (Court, 2017).
- 34 En qualifiant ce qui a pu et ceux-elles qui ont pu compter pour les élèves au cours d'une journée, nous accédons à des déterminants du bien-être subjectif des acteur·rices d'une classe. L'étude des billets révèle les interactions et les émotions attenantes au sein de la classe, et conduit à formuler des hypothèses quant à la compréhension des processus de tissage, voire d'altération, de la communauté que nous avons repérés. Certaines disciplines, activités ou certains dispositifs, donnant l'occasion aux élèves de faire des choix et d'exposer aux autres, semblent particulièrement représentés et favorables au bien-être.

Discussion

- 35 Nous avons étudié la place que les autrui's et relations à autrui's prennent dans les émotions des élèves, contribuant à l'exploration de leurs satisfactions et insatisfactions pour une appréhension du bien-être à l'école. Dans une première partie nous revenons sur nos principaux résultats au regard de nos ancrages théoriques et méthodologiques. Nous discutons dans un deuxième temps des zones d'ombre laissées par notre étude et des points à explorer.

Une approche singulière pour saisir le bien-être à l'école

- 36 Les autrui's et les relations à autrui's prennent une large place dans les moments « spéciaux » mentionnés par les élèves, ce qui signifie qu'ils sont associés aux satisfactions et insatisfactions à l'école. Les billets mentionnant autrui sont majoritairement reliés à des émotions connotées positivement. Ceci confirme le rôle des relations dans le bien-être à l'école. Les billets font également part d'émotions connotées négativement, ce qui met en évidence l'influence de la qualité de la relation.
- 37 Nous situant au plus près de l'expérience subjective à l'école, nous avons retenu une approche par billet individuel : chaque élève est ainsi susceptible d'associer à une satisfaction ou insatisfaction un ou des autrui's avec lequel ou lesquels il/elle a été en relation. Nous mettons ainsi en évidence un maillage d'interactions diverses entre élève et autrui's pluriels. Le choix laissé à l'élève des composantes de l'expérience rapportées dans le billet et le recueil auprès de toutes les élèves d'une même classe et sur plusieurs semaines ont permis une accumulation de mentions diverses, plurielles et récurrentes d'autrui's et de relations. Ces modalités de recueil ont également permis de mettre en évidence des résonances au niveau du collectif (un même moment, tel un exposé, saisi à la fois par l'élève qui présente et son public), des consensus (autour d'un élément de culture enfantine par exemple). Cette interdépendance permet d'approcher la façon dont le groupe classe se tisse ou s'altère.
- 38 Certains scénarios pédagogiques activent ces composantes relationnelles en redéfinissant les modalités d'interaction entre élèves et entre élèves et adultes. Dans le cas d'activités induisant à la fois une dimension sensible et un enjeu de performance, nous observons des systèmes relationnels et affinitaires resserrés contribuant à construire des relations de qualité : un binôme partageant un objectif commun, un·e élève interprète se souciant de l'effet sur la·le spectateur·rice, un·e élève pratiquant avec son enseignante.
- 39 Le maillage d'interactions diverses entre élève et autrui's pluriels mis en évidence semble favorable au bien-être comme en témoigne la mention dans les billets d'émotions principalement marquées par la satisfaction. Pouvons-nous pour autant affirmer que la relation déclenche l'émotion ? Nous avons pu montrer une interdépendance, l'analyse des billets indiquant que la satisfaction ou insatisfaction de l'auteur·e du billet est associée aux autrui's mentionnés et/ou à la relation impliquant ces autrui's. La nature des données recueillies ne permet cependant pas d'isoler le rôle d'autrui dans le déclenchement du moment spécial. Ces données nous conduisent plutôt à mettre en avant le caractère interdépendant des composantes relationnelles de l'expérience scolaire et, par là, du bien-être à l'école.

Approcher le bien-être à l'école... questionnements et perspectives

- 40 L'étude de notre corpus nous amène à questionner notre méthodologie, faire des propositions d'amélioration et formuler des perspectives d'analyses complémentaires.
- 41 À l'échelle de la journée, nous pouvons repérer des affinités entre élèves, et les échos entre les différentes mentions d'autrui, les satisfactions partagées, le consensus autour d'un scénario. Cependant, ne pouvant pas identifier l'auteur·e de chaque billet, nous ne pouvons pas suivre les satisfactions et insatisfactions au fil de l'enquête pour chaque élève. Comme nous l'indiquons dans Necker *et al.* (2022), nous pourrions, tout en respectant l'anonymat, équiper chaque élève d'un carnet de billets codés. Ceci permettrait d'envisager une étude individuelle longitudinale des moments que les élèves souhaitent partager, avec une attention particulière à la variation de la prise en compte d'autrui et l'expression de la satisfaction selon les élèves. La mention d'un autrui, la satisfaction ou l'insatisfaction associée à une relation sont-elles partagées par toutes les élèves ou propre à chacune ? Une élève est-elle particulièrement touchée par un dispositif pédagogique ? Nous pourrions également visualiser le réseau émotionnel-relational de chaque élève. Au-delà, ce suivi rendrait possible l'intégration des caractéristiques des élèves (socio-économiques, scolaires, genre, etc.) dans l'analyse de la place que les autrui·s et relations à autrui·s prennent dans les satisfactions et insatisfactions des élèves et, par là, dans l'exploration du bien-être à l'école.
- 42 Peu de billets mentionnant autrui verbalisent des émotions connotées négativement. Ces billets à valence négative sont à prendre en compte car ils témoignent de l'expérience subjective des élèves et révèlent le caractère composite de la mosaïque de « petits riens » (Molinier, 2018, p. 11) à laquelle correspond chaque journée de chaque élève. Les quelques billets vierges déposés dans la boîte, comme pour indiquer l'absence de moment spécial ou ceux indiquant explicitement qu'il n'y a pas eu de moment spécial semblent donner, en creux, des informations sur le climat de classe, dans une journée où autrui n'aurait rien fait émerger de spécial.
- 43 Nous choisissons, par ailleurs, de saisir le bien-être à l'école par la voie de la subjectivité. Cela pose des questions de désirabilité sociale : une adulte qui sollicite des enfants dans le cadre d'un recueil de données, en classe, en présence de l'enseignant·e... Ces conditions pourraient conduire les élèves à rendre préférentiellement compte d'événements positifs et favorables à l'enseignant·e et son projet, pour correspondre à ce qu'ils·elles pensent être attendu d'eux·elles. Par ailleurs, on ne peut pas exclure le choix plus ou moins conscient de l'élève de ne pas dévoiler un vécu intense, pour des raisons de désirabilité ou de littératie (Pharand et Moreau, 2015), par exemple. Nous pouvons également interroger un éventuel effet enseignant·e. La « sensibilité à » (Récopé *et al.*, 2014) une discipline, une pédagogie, une organisation spatiale de la classe... de chaque enseignant·e colore ses pratiques pédagogiques et s'invite dans la relation aux élèves, ce qui peut expliquer la surreprésentation de certaines disciplines ou scénarios pédagogiques dans les billets. Toutefois, cela ne dévalorise pas ce résultat. L'expérience de la performance dont nous avons relevé la mention dans les billets implique bien des satisfactions et insatisfactions.
- 44 Notre approche permet d'explorer le bien-être des élèves à l'échelle de la classe. Toutefois, nous ne pouvons exclure, dans notre raisonnement, ni les autres facteurs contribuant favorablement au bien-être à l'école tels que les caractéristiques

individuelles des élèves, leur rapport aux évaluations, leurs résultats scolaires, leur sentiment de sécurité, les caractéristiques de l'enseignante (ses croyances et représentations, son parcours et ses expériences, notamment), ni les autres niveaux d'analyse tels que l'organisation (de tous types) au sein des établissements scolaires, les relations entre l'école et les familles, les politiques éducatives à différentes échelles (Eccles et Roeser, 2011 ; Florin et Guimard, 2017 ; Martin *et al.*, 2019 ; Sarremejane, 2017).

- 45 Enfin, pour cet article, nous avons choisi de renseigner le bien-être à l'école dans une perspective hédonique, sous l'angle des satisfactions et insatisfactions liées à la mention d'autrui et à la relation à autrui. Toutefois, nous mesurons l'intérêt qu'il pourrait y avoir à associer la perspective « eudémonique »⁹ (Florin et Guimard, 2017 ; Ryff, 2014) à notre analyse et ce au travers de la notion de compétences psychosociales (CPS). En effet, il a été montré que celles-ci sont favorables au bien-être et à des relations de qualité, qu'elles peuvent être renforcées chez chaque individu, tout au long de la vie, par des actions éducatives et qu'elles s'actualisent dans les relations interindividuelles (Cinque *et al.*, 2021 ; Domitrovich *et al.*, 2017 ; Kankaraš et Suárez-Álvarez, 2019 ; Lamboy *et al.*, 2022). Le contenu des billets pourrait être analysé sous l'angle de l'acquisition et/ou de la mobilisation de ces compétences cognitives, sociales, émotionnelles repérables dans les verbatim (connaissance de soi, entraide, gestion des émotions...). Selon Immordino-Yang *et al.* (2019), le milieu scolaire met les contenus disciplinaires au centre, considérant les émotions et le relationnel comme incidents. Une recherche repérant les traces de CPS au cœur de l'expérience scolaire contribuerait non seulement à envisager le bien-être dans une perspective dynamique et processuelle, mais aussi à discuter la dichotomie et la hiérarchisation pointées par Immordino-Yang *et al.* (2019), entre les objectifs d'apprentissage disciplinaires et psycho-sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire* [1962]. Éditions du Seuil.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. et Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 53, 1-9. <https://10.1016/j.adolescence.2016.08.009>
- Baudoin, N. (2018). *Effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves : l'approche des structures de buts*, Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bayro-Corrochano, F. (2002). On réinvente un enfant par la forme tridimensionnelle : Robert à la casquette. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 49, 73-81. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/lett.049.81>

- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.
- Buzaud, J., Perrond, Z., Diter, K. et Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131-132, 127-135.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. et Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cinque, M., Carretero, S. et Napierala, J. (2021). *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences* (JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology No. 09). European Commission. doi:10.13140/RG.2.2.32488.39685
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelliv, N. M. et Pickeral T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Coltice, M. (2000). *La danse au collègue : le modèle de « pratiquant culture »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon 2, sous la dir. de Michel Develay.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6°. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/lstdle.514.0011>
- Cosnier, J. (1992). Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle, *Protée*, 33-39.
- Court, M. (2017). III / Les enfants entre eux : cultures et sociabilités enfantines. Dans M. Court (éd.), *Sociologie des enfants* (p. 49-64). La Découverte.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. PUR.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, 88-89, 11-27.
- Debois, N., Blondel, L. et Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS : Comprendre et intervenir*. Éditions EP&S.
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école : L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, 55, 67-82.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., et Smith, H. L. (1999), Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., et Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.

- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. Dans M. H. Bornstein et M. E. Lamb. *Developmental Science: an Advanced Textbook* (p. 571-642), Psychology Press.
- Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations*, (HS). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6061>
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.) *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p.47-62), Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20-30. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Espinosa, G., Grand'Haye, A. et Dejaille, B. (2022). Etude écologique exploratoire des émotions et de leur rôle dans le rapport au savoir de deux élèves de 2e année d'école élémentaire lors d'une séance en lecture et compréhension de texte : Enjeux, difficultés et premiers résultats de recherche. *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7383>
- Filiod, J. P. (2018). *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*. EME Éditions.
- 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. Rapport scientifique*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf
- Gagnaire, P. et Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. Dans L. Ria (dir.), *Les émotions* (p. 81-98). Éditions EP&S.
- Garnier, P. (2003). *Chapitre II. Les partenaires : diversité et limites*. Dans P. Garnier, *Faire la classe à plusieurs : Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.24308>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public* [Relations in Public: Micro-studies of the Public Order] (Alain Kihm, trad.). Minuit (Ouvrage original publié en 1971).
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A. et Gaudonville, T. (2017). *Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2)*. (Rapport pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Convention 2015. No. 028). DEPP.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88-89, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>
- Guimond, S. (2010). Chapitre 6. Le concept de soi et la personnalité à travers les cultures. Dans S. Guimond, *Psychologie sociale : perspective multiculturelle* (p. 123-148). Mardaga.
- Heutte, J. (2014). Écologie de l'apprenance : construire l'environnement optimal d'apprentissage. Dans S. Delbart et I. Kustoz (dir.). *Société de la connaissance - L'humain au cœur des innovations* (p. 11-14). Collège régional de prospective de la Région Nord-Pas de Calais, Travaux Fabrique #1. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01463889/document>
- Hospel, V. et Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>

- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., et Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Kankaraš, M., et Suárez-Álvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 19, 83-97. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/es.019.0083>
- Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience : Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 86, 93-113. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3030>
- Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D. et Williamson, M.-O. (2022). Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France. https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/414261/document_file/2022_Referentiel_CPS_Enfants_Jeunes_BAT_180222.pdf
- Lee, B. J. et Yoo, M. S. (2014). Family, School and Community Correlates of Children's Subjective Well-Being: an International Comparative Study, *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., et Huebner, E. S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125, 1065-1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Martin, C., Perron, Z. et Buzaud, J. (2019). Le bien-être de l'enfant : évolution d'une notion, ambiguïtés des dimensions et mesures, *Enfances Familles Générations*, 33. <http://journals.openedition.org/efg/9185>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2020). Chapitre 4. L'identification des émotions d'autrui. Dans M. Mikolajczak (éd.), *Les compétences émotionnelles* (p. 59-88). Dunod.
- Molinier, P. (2018). *Le care monde : Trois essais de psychologie sociale*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.9377>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2004). Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. Dans C. Moro (éd.), *Situation éducative et significations* (p. 59-84). Boeck Supérieur. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/dbu.moro.2004.01.0059>
- Mouchet, A. et Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche & formation*, 80(3), 9-16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2485>
- Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-propos, *Education et Formations*, 88-89, 3-7.
- Necker, S. et Thorel-Hallez, S. (2015). Des pratiques artistiques pour se rencontrer et coéduquer. Théâtre et danse : vers un « mieux-vivre » en milieu éducatif ? *International journal on violence in schools*, 16, 124-136.
- Necker, S., Rémon, J. et Magnat, E. (2022). L'accès aux émotions à l'école : de la boîte à « moments spéciaux » à l'émoscope. *Trema* [En ligne], 57. <http://journals.openedition.org/trema/7454> ; <https://doi.org/10.4000/trema.7454>

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Educational Practices Series-24. UNESCO International Bureau of Education. https://www.iaoe.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Petitjean, C. et Priego-Valverde, B. (2013). Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande. *Langage et société*, 144, 41-63. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/lis.144.0041>
- Pharand, J. et Moreau, A. C. (2015). La littératie émotionnelle. L'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-120). Presses de l'Université du Québec.
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants2.pdf>
- Rasclé, N., Bergugnat-Janot, L. et Hue, S. (2011). Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 137-156). Presses de l'Université du Québec.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Kellin, M. et Boyer, S. (2014). Une appropriation singulière par les staps du principe de l'énaction. Dans M. Quidu. (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques. Les sciences du sport en mouvement* (p. 94-115). L'Harmattan.
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Presses Universitaires de Nancy.
- Rimé, B. (2015). *Le partage social des émotions*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2009.01>
- Rinaudo, J. L. (2019). Le numérique dans les métiers du lien. *Cliopsy*, 22(2), 9-13. <https://www.revueliopsy.fr/n-22-octobre-2019/>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*, 83(1), 10-28. doi: 10.1159/000353263
- Saint-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en sciences de l'éducation option psychopédagogie, Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Salaméro, É. (2016). Se situer parmi les pairs : des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation. *Éducation et sociétés*, 38, 157-172. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/es.038.0157>
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530>
- Sirota, R. (2004). Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 53-66. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/lett.055.0053>

- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.729>
- Thorel, S. et Necker, S. (2014). Ce qu'une enquête de victimation révèle de la coéducation. Regards sur les liens entre membres de la communauté éducative. *International journal on violence in schools*, 9, 81-95.
- Traore, B. (2022). Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimation auprès des élèves de CM1-CM2 : 92,4 % d'entre eux déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école (Note d'Information No. 22.08), DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-08>
- Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7218>
- Visioli, J. et Petiot, O. (2019). La relation pédagogique : que d'émotions ! Dans J. Visioli (dir.), *La relation pédagogique* (p. 51-68). Éditions EP&S.
- Zéhenne, C. (2011). De l'inframince, brève histoire de l'imperceptible, de Marcel Duchamp à nos jours. *Communication & langages*, 170, 124-125. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.4074/S033615001101413X>
- Zeidan, J. (2012). Les différentes mesures du bien-être subjectif. *Revue française d'économie*, XXVII(3), 35-70.

NOTES

1. Prénom - non anonymisé - de la chercheuse en contact avec les classes.
2. Les billets ont été fidèlement transcrits. Ils ont été repris lorsque l'orthographe ou la syntaxe contraind trop la lecture. « C1 » ou « C2 » désigne la classe dans laquelle le billet a été recueilli.
3. Binisti, T. (2007). *Moi, Louis, enfant de la mine - Courrières (1906)*.
4. Lors d'une sortie, les élèves se sont rendus sur des lieux de mémoire et, pour certains, ont repéré le nom de leurs ancêtres sur le mémorial.
5. Dans un billet tel que « quand on a regardé mes cartes pokémon, on m'a dit qu'elles étaient nulles et qu'elles étaient fausses » (25/05, C1), l'émotion est sous-entendue car l'élève ne recourt pas au champ lexical des émotions, mais les qualificatifs utilisés peuvent renvoyer à une expérience connotée négativement.
6. Nom anonymisé de l'enseignante.
7. Les prénoms ont été modifiés.
8. Qualificatif inscrit ainsi sur le billet.
9. L'approche eudémonique se centre sur les processus par lesquels l'individu accède au bien-être, tandis que la perspective hédonique se base sur l'appréciation d'un état (Florin et Guimard, 2017).

RÉSUMÉS

Dans le contexte de l'étude de l'importance des relations dans le bien-être de l'élève, nous proposons un dispositif méthodologique, la « boîte à moments spéciaux ». Cet outil de recueil de données, sous forme de billets rédigés anonymement par les élèves, nous offre une double voie d'accès au bien-être subjectif d'élèves de CM2, via la mention d'autrui et des relations, et via les émotions attendantes. Nous analysons notre corpus à travers les autrui mentionnés dans leur diversité, pris dans des relations de camaraderie, d'amitié, de construction du collectif, dans des relations privilégiées avec les adultes référents, autour de scénarios pédagogiques mettant en avant la performance, l'exposition de soi, la création ou l'humour. Des degrés divers de conscientisation de la valeur ajoutée de la relation apparaissent dans les billets, qui expriment tour à tour les bénéfices pour le bien-être de l'individu-élève et/ou pour celui du groupe-classe.

With the aim of studying the importance of relationships in schoolchildren's well-being, we explore a methodological set-up called the "special moment box". This data collection tool, in the shape of notes anonymously written by the pupils, offers us a double access to the subjective well-being of fifth grade pupils, via the mention of others and relationships, and via the related emotions. We analyse our corpus through the mention of others in their diversity, involved in relationships as schoolmates, friends, towards the construction of the collective, in privileged relationships with the referring adults, around pedagogical scenarios highlighting performance, self-exposure, creation or humour. Different degrees of awareness of the added value of the relationship appear in the notes, which express in turn the benefits for the well-being of the individual pupil and/or for that of the class group.

INDEX

Keywords : emotions, community, pedagogical scenario, primary school, relationships, special moments, subjective well-being

Mots-clés : bien-être subjectif, communauté, école primaire, émotions, moments spéciaux, relations, scénario pédagogique

AUTEURS

SOPHIE NECKER

Université de Lille, CIREL-Équipe RECIFES (ULR 4354)

JOSÉPHINE RÉMON

Université Lyon 2, ICAR (UMR 5191 CNRS)

ÉMILIE MAGNAT

Université Lyon 2, ICAR (UMR 5191 CNRS)