



HAL
open science

L'école idéale selon les élèves et les futurs enseignants du premier degré

Pauline Bouton, Marcelline Ledoux, Cendrine Mercier

► **To cite this version:**

Pauline Bouton, Marcelline Ledoux, Cendrine Mercier. L'école idéale selon les élèves et les futurs enseignants du premier degré: Projet EcUnOuv (Ecole-Université Ouvertes). Nantes Université. 2023. hal-04163196

HAL Id: hal-04163196

<https://hal.science/hal-04163196>

Submitted on 20 Jul 2023

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

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

L'école idéale selon les élèves et les futurs enseignants du premier degré

Projet EcUnOuv (Ecole-Université Ouvertes)^{1, 2}

Rapport scientifique

Juin 2023

**Pauline Bouton
Marcelline Ledoux**

En Licence 3 en Orthophonie à Nantes Université et à l'Université de Tours
et en stage au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN ; UR 2661)

Mercier Cendrine

Maitre de Conférences à Nantes Université / INSPE³

et au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN ; UR 2661)

¹ Valorisation : <https://open.univ-nantes.fr/initiative/afficher?id=clgdewiaw5viu0704mefgeyhk>

² Premier rapport : <https://univ-lemans.hal.science/hal-03925715/>

³ Cendrine.mercier@univ-nantes.fr

Résumé

Cette étude explore les attentes des apprenants envers leur école idéale. Les résultats, basés sur des cartes mentales, révèlent diverses attentes en termes de matériel, de valeurs, et d'organisation de l'école. Les apprenants souhaitent un environnement propice à l'apprentissage et au bien-être, avec des valeurs telles que la bienveillance, l'écoute, le respect et la sécurité. Ils expriment également le besoin de temps ludiques et de socialisation, tout en soulignant l'importance de la différenciation et de la co-éducation. Les apprenants mettent en avant des aspects écologiques, en souhaitant une école écologique et des activités liées à la biodiversité. Ils évoquent également des besoins spécifiques tels que des salles de classe flexibles et du matériel numérique. Les résultats soulignent l'importance du bien-être des élèves et du rôle de l'enseignant dans la création d'un environnement favorable. Cependant, il convient de noter que cette étude est limitée par la taille de l'échantillon et le caractère subjectif de certaines réponses. Des recherches plus approfondies à plus grande échelle sont nécessaires pour compléter ces résultats et explorer d'autres perspectives.

Introduction

Dans le cadre d'un projet visant à imaginer l'école de demain, 160 étudiants de Master 1 MEEF⁴ du premier degré et 60 du second degré (parcours anglais et histoire-géographie) de l'INSPE de l'Académie de Nantes sur le site du Mans (Sarthe) ont rencontré des classes d'élémentaires d'une école au Mans, ainsi qu'une classe de collège au Mans, toutes situées en REP+, pour un total de 80 écoliers et de 50 collégiens. Ce projet nommé « EcUnOuv » a été mené au cours de l'année scolaire 2021-2022 et 2022-2023 par Cendrine Mercier en collaboration avec Tristan Bucaille, Sandrine Leffray et Amélie Ledru. Au cours des rencontres entre étudiants et écoliers, les participants⁵ ont pu échanger sur leur vision d'une école « idéale ». Ces partages ont été retranscrits au moyen de cartes mentales dont le contenu est analysé dans le présent document. Le choix de s'exprimer par les mots ou par le dessin a été laissé aux participants. Nous avons recueilli 8 cartes mentales en 2022 et 12 en 2023. Ce projet

⁴ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁵ « participants » désigne les élèves ainsi que les étudiants qui ont participé à l'étude.

Pauline Bouton - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Marcelline Ledoux - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Cendrine MERCIER – Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et de l'Information

s'inscrivait dans une volonté de « co-construction du type gagnant-gagnant »⁶ selon Cendrine Mercier, où chacun des acteurs avait à donner et à recevoir. Concernant les échanges sur le bien-être à l'école (que nous allons analyser ci-après), chacun, qu'il soit élève ou étudiant, a eu la possibilité d'offrir ses représentations et de gagner celles des autres.

Le projet s'intéressant donc au bien-être, il nous semble important de redéfinir cette notion. D'après Guibet Lafaye (2007), le bien-être « réside dans un sentiment général d'agrément, d'épanouissement suscité par la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit », ou encore « une certaine diversité de biens humains, qui ne consistent pas seulement en biens matériels, mais également en talents, relations personnelles, estime de soi, capacités et biens privés ou personnels, comme la réflexion, l'imagination, le sens esthétique, etc. » L'Éducation Nationale en fait un enjeu de santé « au cœur de la politique éducative » en l'intégrant aux programmes scolaires. Dans un rapport sur la qualité de vie et le bien-être à l'école (Nguyen, 2017), le Cnesco s'est intéressé aux textes institutionnels de chaque académie. La notion de bien-être apparaît dans 11 projets académiques sur 26 et est appréhendée différemment selon les textes. Si nous prenons l'exemple de l'académie de Dijon, le bien-être à l'école est conditionné par celui de chacun des acteurs qui s'y trouvent (élèves, personnels et adultes) : « L'académie de Dijon souhaite (...) engager une politique volontariste afin que les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement mettent en œuvre une Charte académique de l'École bienveillante et exigeante pour améliorer le bien-être des élèves, des personnels et des adultes ». Une autre académie, celle de Nancy, associe bien-être et raccrochage scolaire : « Veiller au bien-être des jeunes de façon à donner du sens à leur situation d'élève et atténuer le risque de déscolarisation progressive et de marginalisation sociale ».

Méthodologie

Du point de vue méthodologique, le choix de faire intervenir des étudiants auprès des élèves s'inscrit dans une volonté de placer tous les interlocuteurs de l'échange au même niveau, celui « d'apprenants ». Ce même statut induit une relation entre pairs, effaçant ainsi la hiérarchie qui pourrait exister entre un élève et son enseignant. Nous supposons que cette « relation symétrique » (Boucenna, 2017) a permis aux participants de s'ouvrir plus librement

⁶ Voir annexe 1.

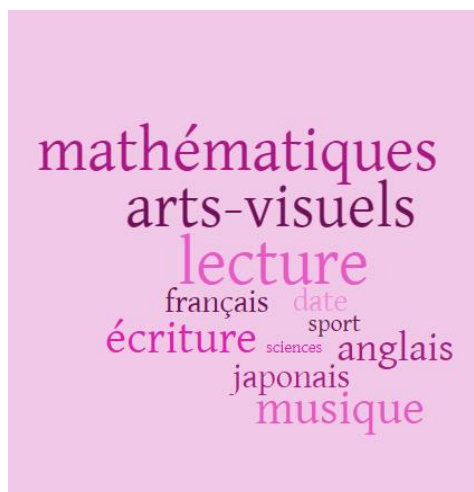
lors des échanges et a pu être bénéfique pour récolter des réponses plus « authentiques ». La méthode de recueil de ces réponses y a également contribué puisque l'exercice était de concevoir des cartes mentales dont la seule consigne était :

« pour vous, qu'est-ce que l'école idéale ? »

Cette question ouverte a permis de ne pas orienter les réponses et de laisser libre cours à l'imagination (Zanna et al., 2022). Cette modalité spécifique a également amené au travail collaboratif en faisant participer tous les membres du groupe : chacun a pu proposer ses idées et prendre le crayon. Ce support a permis de passer par le dessin, facilitant l'expression de ceux ayant plus de difficultés avec l'écriture (Ex. : élèves allophones – langue maternelle différente de celle de la scolarisation). L'aspect ludique de l'activité est également à noter (couleurs, dessins, flèches, personnalisation). Enfin, le fait de ne pas avoir différencié les réponses des élèves et des étudiants M1 fait écho à la volonté de penser ensemble l'école et replace tous les apprenants sur un pied d'égalité.

Analyse descriptive

En ce qui concerne les activités proposées à l'école, plusieurs tendances se dégagent des cartes mentales. Tout d'abord, les participants nous font part d'une envie d'approfondir certaines disciplines qui leur sont enseignées telles que les mathématiques, le français, la musique et le chant, les arts visuels, l'éducation physique et sportive ou les sciences. Toutefois, ces suggestions ne font pas l'objet d'un consensus puisque nous relevons également quelques données contraires (notamment pour les mathématiques et le français). Parmi les réponses recueillies en 2023, certaines révèlent une appétence pour les langues étrangères, en l'occurrence pour l'anglais et le japonais (certainement en lien avec la culture manga ; Mercier, à paraître). Certains apprentissages transversaux sont également mis en avant, tels que la lecture et l'écriture, mais uniquement sur les cartes mentales de 2023. Ces résultats font écho au rapport de 2021 de l'UNICEF⁷³ (Florin et al., 2021), intitulé « La jeunesse à bonne école ? », qui faisait suite à la Consultation nationale des 6/18 ans. Cette publication synthétise, entre autres, les réponses recueillies à la question « Ce que j'aime le plus à l'école ». Parmi les données rapportées, deux disciplines académiques sont en tête : les mathématiques et l'EPS. L'article émet l'hypothèse que si les mathématiques sont aussi plébiscitées par les élèves, alors même que les termes « *amis* » et « *récréation* » dominent le corpus et traduisent une conception de l'école « comme espace de sociabilité et de pratiques ludiques avant d'être un lieu d'apprentissage disciplinaire », c'est possiblement parce que « cette discipline est appréhendée comme un jeu », ou bien parce qu'elle « constitue, aux yeux des élèves ; la discipline scolaire par excellence dans laquelle il faut réussir ». Concernant l'EPS, les auteurs comparent cet enseignement au temps de récréation, en l'analysant comme un moment qui « autorise davantage les échanges entre pairs ». En effet, l'EPS diffère des autres disciplines par le fait qu'elle n'ait pas lieu dans une salle de classe, « espace où on ne circule jamais de façon totalement libre, où l'on



⁷ United Nations Children's Fund

Pauline Bouton - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Marcelline Ledoux - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Cendrine MERCIER – Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et de l'Information

doit dans une certaine mesure rester assis, éviter de dormir, de crier, etc. » (Lignier et Pagis, 2017) et « systématiquement sous la surveillance d'un adulte ». Outre ces deux disciplines, le rapport de l'UNICEF cite également d'autres enseignements particulièrement appréciés des élèves, dont l'art plastique, l'anglais, les sciences, le français, l'histoire ... Nos données présentent donc des concordances avec celles de cette étude, réalisée sur un échantillon environ 200 fois plus grand.

Outre les réponses se rapportant aux apprentissages académiques, le corpus issu des cartes mentales met en exergue un intérêt important pour les apprentissages qu'on qualifierait de pratiques, voire de « *professionnalisantes* ». Ce constat concerne davantage les données de 2022, parmi lesquelles on peut relever diverses propositions telles que : « *jardiner* », « *coiffer* », « *expérimenter* », « *créer des déguisements* », mais aussi et surtout « *cuisiner* » et « *pâtisser* ». Ce besoin formulé par les participants d'apprendre à cuisiner constitue d'ailleurs l'unique point commun des deux corpus sur ce sujet. Au-delà de ces propositions d'activités « pratiques », nous remarquons également que plusieurs professions ont été citées telles que : « *pharmacienne* », « *esthéticienne* », « *maîtresse* », « *militaire* » ou « *policier* ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que les participants expriment un besoin auquel l'école ne répond pas suffisamment à l'heure actuelle : celui d'apprentissages davantage ancrés dans la vie quotidienne et donc davantage porteuse de sens et autonomisant pour les élèves. Bien qu'il soit difficilement envisageable d'intégrer aux enseignements du 1^{er} degré des disciplines « *professionnalisantes* », il pourrait être intéressant de mettre en place de façon plus récurrente des ateliers pratiques tels que des ateliers cuisinent, mais aussi de développer des temps avec des intervenants extérieurs qui pourraient apporter leur expérience professionnelle aux élèves. Ce besoin de « concret » apparaît également dans le rapport de l'UNICEF cité précédemment (Florin et al., 2021), en réponse à la question « Ce que j'aimerais bien apprendre à l'école, mais qui n'y est pas enseigné ». La réponse la plus fréquemment évoquée par les élèves est le mot « apprendre ». Selon l'article, cela rappelle que « les élèves aiment et ont envie d'apprendre, mais qu'ils ont aussi à cœur de développer des compétences pour la vie ». C'est donc ainsi qu'il semble pertinent d'interpréter les données que nous avons recueillies à partir des cartes mentales. Selon la publication, « faire la cuisine, parler une autre langue, parler de sexualité, apprendre un métier, faire de l'informatique ou de la vidéo... signent une volonté de développer des compétences utiles et utilisables tout au long de la vie, c'est-à-dire des 'compétence pour

la vie' et qui ont disparu de la plupart des filières d'enseignement (hors enseignement professionnel). » L'enjeu actuel serait donc d'intégrer ou de réintégrer dans les programmes scolaires des enseignements et/ou activités permettant de développer ces compétences, nécessaires à l'âge adulte.

Nous pourrions envisager de développer ces « *compétences pour la vie* » au moyen d'une pédagogie de projet. D'après Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » (2013), cette méthode pédagogique créée au début du XX^{ème} siècle⁸ a pour objectif de « mobiliser les compétences transversales des élèves », mais aussi « d'intégrer des initiatives des acteurs autour de leur projet d'établissement, élément incontournable des politiques d'autonomie » et enfin de « familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure de leur scolarité un projet personnel et professionnel ». Cette méthode génère donc potentiellement plus de motivation chez les élèves puisqu'elle « favorise une approche interdisciplinaire centrée sur l'intérêt des apprenants et parce qu'elle privilégie aussi, comme contexte d'apprentissage, des situations concrètes de la vie courante » (Proulx, 2004). La pédagogie de projet replace donc l'élève au centre et permet une utilisation concrète des apprentissages, au plus proche de la vie quotidienne. Selon Reverdy (2013), c'est en contextualisant les savoirs scolaires qu'ils deviennent davantage légitimes et signifiants pour les apprenants. Pour conclure, il s'agit donc de redonner du sens aux disciplines enseignées actuellement dans les écoles, mais aussi d'élargir l'enseignement à d'autres savoirs, tout aussi nécessaires à la vie d'adulte.

Enfin, les données recueillies relatives aux activités proposées à l'école font également part d'un souhait manifeste des participants de consacrer davantage de temps scolaire aux loisirs, aux sorties extérieures et à l'activité physique. En effet, que ce soit en 2022 ou en 2023, de nombreuses réponses expriment le besoin de faire davantage de sport : « *foot* », « *lutte* », « *basket* », « *vélo* », « *muscultation* », « *piscine* », « *tennis de table* », « *escrime* », « *gymnastique* », etc. En 2023, nous relevons notamment une demande forte concernant la

⁸ « Aux États-Unis, c'est au début du XX^e siècle que les projets sont arrivés dans l'enseignement avec Dewey et Kilpatrick. En France, à la même époque, les tenants de l'Éducation nouvelle (dont Freinet, Montessori, Decroly et Makarenko) souhaitent aussi favoriser la construction des apprentissages par les élèves eux-mêmes, à travers des activités concrètes »

danse et la natation. Les cartes mentales révèlent d'autre part une appétence pour les sorties culturelles telles que « *le musée* », « *le cirque* », « *les spectacles* », « *la bibliothèque* », mais surtout « *le cinéma* » qui apparaît à plusieurs reprises en 2023. Au-delà des sorties dites « *culturelles* », les apprenants suggèrent de réaliser davantage de sorties extérieures « *vertes* ». De fait, en 2022, il est mentionné huit fois le souhait de réaliser, de manière plus récurrente, des sorties scolaires « *à la campagne* ». C'est également le cas dans le corpus de 2023, où l'on relève des items tels que « *se balader* » ou « *aller en forêt* ». Certains participants suggèrent même de « *faire le tour du monde avec l'école* » ou de « *voyager* ».

Cette conception de faire classe dehors est née en France au début du XX^{ème} siècle, grâce au mouvement de l'Éducation Nouvelle et plus particulièrement grâce à Célestin Freinet. Il pratiquait lui-même la « *classe promenade* », qu'il décrivait comme étant « *la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, non préparée pour faire leçon et d'autant mieux saisie* » (Acheroy et al., 2020). Cette méthode pédagogique permet le libre-choix, l'inattendu, la complexité et l'éveil des sens. En effet, les apprentissages s'effectuent idéalement dans le cadre d'« *un projet librement choisi et déterminé par les enfants* », favorisant ainsi leur autonomie, et sont ancrés dans la vie réelle, l'ordinaire, « *d'où surgissent naturellement des éléments inattendus, nouveaux ou surprenants pour les enfants* ». L'école dehors ajoute une certaine complexité puisqu'elle permet une grande diversité de découvertes, et donc d'observations et de questionnements. Selon Acheroy et al., (2020), « *le simple fait de quitter la classe et l'école plonge les enfants dans un milieu complexe et vivant, qui attise leur curiosité et mobilise leur sens de l'observation* ». Enfin, elle permet d'éveiller les sens des élèves, opportunité qui semble se faire rare à l'heure actuelle comme le souligne (Morizot, 2020)⁹ qui parle même d'une « *crise de la sensibilité* ». Selon lui, cette « *crise* » serait due à « *l'extinction de l'expérience de la nature* » qui conduirait à une « *sensibilité très faible aux êtres qui peuplent avec nous la Terre* ». L'enseignement dehors permettrait donc d'être davantage connecté aux autres et à la nature, et serait ainsi un facteur de développement de la conscience écologique. De plus, Collot (2012) souligne le fait que pour tout apprentissage (même abstrait), le processus d'intégration des savoirs n'est possible qu'à condition que les

⁹Baptiste Morizot est écrivain et maître de conférences en philosophie à l'université d'Aix-Marseille.

sens soient en éveil.

Comme souligné précédemment, les élèves ont soif d'apprentissages concrets, ancrés dans la vie quotidienne. L'école dehors permet également de répondre à ce besoin puisqu'elle offre l'opportunité aux apprenants de développer d'autres formes d'intelligence que « celles de type logico-mathématique et verbo-linguistique, généralement privilégiées dans les apprentissages traditionnels ». En effet, lorsque l'on sort du cadre habituel de la salle de classe (comme au cours de la crise de la COVID-19 ; Mercier & Lefer Sauvage, 2022), on sollicite davantage ce qu'on appelle « les compétences pour la vie », et on permet aux élèves de trouver du sens aux savoirs théoriques qui leur sont transmis en les appliquant au monde réel.

L'enseignement en extérieur est enfin un facteur de bien-être chez les jeunes puisqu'il permettrait de réduire le '*natural deficit disorder*' : « ce concept, élaboré par Richard Louv¹⁰, fait référence aux problèmes physiques et mentaux – comme l'obésité, le déficit d'attention, l'hyperactivité ou la dépression – induits, selon lui, par le manque de contact des enfants avec des espaces naturels » (Acheroy et al., 2020). L'espace du « dehors » contribuerait donc, au-delà des apprentissages, au bien-être des élèves, à leur développement personnel en répondant à leur besoin d'autonomie et de liberté, mais également aux relations interpersonnelles, entre pairs.

Pour en revenir à nos deux corpus (recueillis à partir de cartes mentales), comme il est mentionné dans le rapport de l'UNICEF cité précédemment (Florin et al., 2021), les participants ont une conception de l'école idéale, non pas comme un lieu d'apprentissage disciplinaire avant tout, mais comme un lieu de « sociabilité et de pratiques ludiques ». C'est ainsi que les apprenants citent « *jouer à plein de jeux* », « *colorier* », « *peinture* », « *se déguiser* », « *dessiner* », « *jouer* », « *balle au prisonnier* » ou « *loup perché* » entre autres. Il semble important de noter que certains participants mettent l'accent sur le bien-être : « *faire la sieste* » et « *sophrologie* ». Nous pouvons ainsi en déduire que les participants expriment le souhait d'élargir l'école à d'autres dimensions que celle d'un espace d'apprentissages disciplinaires et de considérer l'élève dans sa globalité et non plus comme un simple réceptacle du savoir.

¹⁰ Richard Louv est journaliste et écrivain.

Un autre domaine nous a semblé important pour les apprenants, car revenant souvent dans les cartes mentales : celui de l'alimentation. La cantine n'est pas un lieu d'apprentissage formel comme la classe, mais n'est pas non plus un temps à négliger, car il constitue tout de même une grande partie de la journée des apprenants. Il est, en outre, un endroit où les élèves/étudiants peuvent se reposer, prendre du plaisir et se ressourcer au milieu de leur journée d'école/d'université. C'est certainement pourquoi beaucoup réclament des plats très précis, des « hamburgers » jusqu'aux « bonbons » en passant par les « cordons-bleus » et les « glaces ». D'autres nombreux mets ont été évoqués comme les « pizzas », la « raclette », les « crêpes », les « frites », « fast food », etc. Il est tout de même légitime de s'interroger sur le caractère réalisable de ces aspirations, dans la mesure où le rôle de l'école est aussi de fournir une éducation à l'alimentation, tant dans ce qui se trouve dans l'assiette que dans les enseignements. Nous retrouvons sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse le rôle primordial des professeurs pour « apprendre aux élèves les règles d'un bon comportement alimentaire et leur faire connaître les effets de l'alimentation sur la santé ». L'importance d'avoir une bonne nourriture est soulignée par une autre réponse : « une cantine où l'on mange bien ». Autrement, certains répondants proposent davantage de diversité en évoquant des « repas variés », ou encore « d'autres cultures », « d'autres pays », ainsi que de pouvoir sortir de la cantine et de « pouvoir manger dans la cour ».

Les apprenants ont également fait part de souhaits multiples concernant le matériel et les aménagements, que ce soit dans la classe, dans l'école ou sur la cour de récréation.

Tout d'abord, le souhait de diversifier les lieux d'apprentissage, de sortir de la salle de classe a été révélé par de nombreuses propositions d'autres espaces d'apprentissage. On y voit que l'école ne passe plus seulement par les savoirs fondamentaux, mais aussi par l'art (salle de cinéma, de musique, de danse, de spectacle), comme il est stipulé sur le site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (charte pour l'éducation artistique et culturelle). L'idée de bien séparer les espaces et attirer une activité à un lieu permet également d'avoir le matériel adapté à chaque activité (Hardouin, 2020). Le bien-être à l'école passe également par la relaxation et le sommeil ainsi que la détente, ce dont les participants font part à travers l'idée de faire des « salles zen », « sensorielles », des « salles de repos », de « jeux », « pour faire la

fête ». En outre, la relaxation aide à « fixer des connaissances et favoriser la mémorisation » (Cretin, 2019). Les apprenants ont également fait part du besoin d'expérimenter, par l'idée d'une salle de sciences. La plupart d'entre eux ont tout de même relevé l'importance des bibliothèques (soulignée par la récurrence de ce concept, apparu 7 fois), déjà présentes dans la plupart des écoles, même de « *grandes bibliothèques* ». La notion d'espace a également été relevée dans des propositions comme de « *grandes classes* », une « *grande école* ». Cette structuration de l'espace n'est pas à négliger, car elle influence les capacités d'apprentissage, les performances cognitives et le bien-être des élèves (Jeannin et Barthelemy, 2020). Il est possible que les futurs enseignants ainsi que les actuels élèves voient la nécessité d'avoir de grands espaces pour pouvoir apprendre, peut-être pour pouvoir circuler également, « moduler les apprentissages », travailler en îlots (Bouysse, 2019 ; Hardouin, 2020).

En ce qui concerne le matériel, deux propositions ressortent principalement : la nécessité de bénéficier d'un mobilier confortable ainsi que la volonté d'utiliser les outils numériques. Pour ce qui est du mobilier, le confort constitue une grande demande parmi les d'apprenants : beaucoup ont écrit « *poufs* », « *coussins* », « *fauteuil* », « *canapé* » (de nombreuses fois), « *chaises de bureau* », etc. On comprend toute l'importance d'être bien installé pour pouvoir bien apprendre. Les apprentissages doivent aussi se faire par d'autres biais, sur d'autres supports, comme le dit un participant « *différents matériels pour travailler* ».

Les outils informatiques sont ressortis de nombreuses fois dans les écrits que nous avons analysés. Il est beaucoup question de tablettes tactiles, d'ordinateurs ainsi que de vidéoprojecteurs et de robots. Rappelons que selon le rapport de l'UNICEF de 2021, « 61,4 % [des répondants indiquent] ne pas manquer de matériel pour apprendre, se détendre et s'amuser à l'école, ce qui évoque tout de même que les écoles manquent de matériel. Le bien-être est encore une fois évoqué par les apprenants à travers leur volonté d'avoir des salles décorées, des figurines, des tables multicolores. Il est en effet bon de pouvoir personnaliser son lieu d'apprentissage pour mieux se l'approprier et l'investir, et ainsi mieux travailler. Dans la même idée de se sentir bien à l'école, les apprenants évoquent la détente et le loisir, le fait de pouvoir amener son animal de compagnie avec soi, écouter de la musique, qui pourrait avoir un effet apaisant. Certains demandent des « *petits objets de massages* ». Beaucoup de supports de loisir

sont évoqués : « *jeux vidéos* », « *arcade*¹¹ », « *mangas* », « *jeux de cartes* », Nintendo®. Il est encore relevé un intérêt pour la lecture par l'évocation de « *cent livres* » ainsi que la volonté d'avoir du matériel adapté, en l'occurrence ici pour les maths. Enfin, la question de l'argent est tout de même soulevée à trois reprises : les répondants rêvent d'une école « *avec beaucoup de budgets* ».

Continuons avec les aménagements extérieurs en relevant ce que les apprenants attendent d'une cour de récréation. L'idée qu'elle doit être « *grande* », et qu'il doit aussi y avoir un « *grand préau* » est partagée par beaucoup des participants. La notion de taille est donc évoquée pour les salles de classe, mais aussi pour la cour, ce qui traduit un besoin d'espace chez les apprenants. Une autre idée est revenue beaucoup de fois : la « *piscine* ». Au vu des résultats de cette enquête, un bon nombre d'apprenants rêverait d'en voir une dans l'école. Certains proposent le « *jacuzzi* » ou la « *patinoire* ». Les traditionnels terrains de foot et de basket sont tout de même évoqués, mais à une plus petite fréquence. Autrement, une grande majorité des réponses concerne la nature, les arbres. Il est question de « *potager* », d'« *arbres fruitiers* », de « *jardin pédagogique* », d'« *herbe* », de « *fleurs* », de « *jardin zen* ». Il est également écrit sur une des cartes mentales « *une cour de récréation avec des structures* ». Hardouin (2020) rappelle que ces deux éléments sont à concilier pour pouvoir offrir aux enfants des activités diverses et de quoi se reposer ou se ressourcer auprès des plantes.

Finissons avec le matériel « extérieur », ce qui pourrait être à disposition des enfants dans la cour de récréation par exemple. Les équipements comme le « *toboggan* », la « *balançoire* » ou le « *trampoline* » sont beaucoup évoqués par les apprenants. Voici un nuage de mots montrant les réponses des participants :

¹¹ Jeux électroniques spécifiquement dédiés aux lieux publics

Pauline Bouton - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Marcelline Ledoux - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Cendrine MERCIER – Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et de l'Information



Parmi tous les mots et concepts recueillis après cette journée de rencontre, beaucoup concernaient « l'école idéale » en termes de matériel. Il faudrait davantage de moyens pour acheter ceci, pour pouvoir construire cela. Les apprenants (surtout ceux de l'année 2022) ont cependant aussi exprimé que cet idéal d'école se construirait avec des valeurs, des savoir-être. Que ce soit du côté enseignant ou du côté élève, une certaine attitude pourrait, selon les participants, être exigée ou contribuer à leur bien-être.

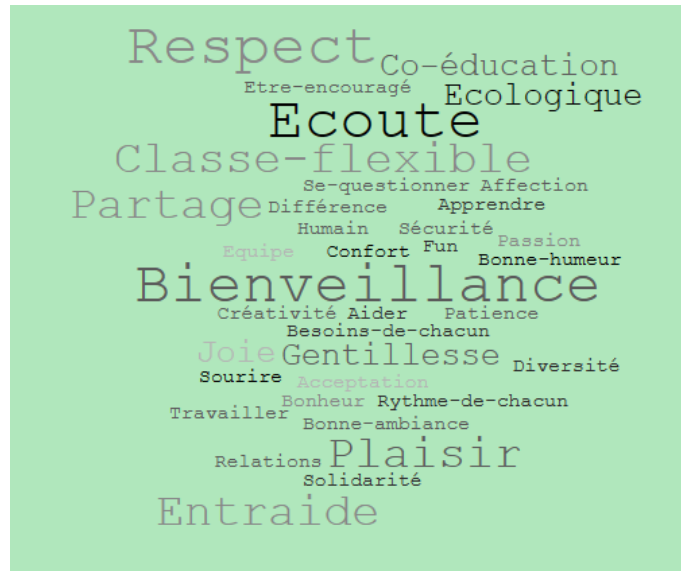
Grâce au rapport de Saunier (2021), il est possible de constater des similitudes entre la conception de l'élève idéal des enseignants et celle des élèves et futurs enseignants que nous avons interrogés. En effet, selon cette étude interrogeant des enseignants, l'élève idéal devrait être « curieux, motivé, attentif, autonome, volontaire, intéressé, calme » (Saunier, 2021). Les répondants de notre étude ont donné des réponses similaires : « *qui travaille* », « *investi dans ses apprentissages* », pour ce qui concerne plutôt leur posture dans le travail. Mais les apprenants ont fait part d'autres qualités qu'un élève idéal devrait avoir, davantage en lien avec « les relations aux autres » (Saunier, 2021). Les mots que nous avons relevés à ce propos sont « *solidaire* », « *gentil* » (qui a été évoqué plusieurs fois), tandis que le rapport évoque « l'empathie, la coopération, le respect ». Enfin, ce qui ressort le plus dans les réponses que nous avons recueillies est un élève qui est épanoui personnellement : « *heureux d'aller à l'école* », « *a toujours le sourire* », « *s'aimer soi-même* », « *aimer les autres* », « *des élèves qui rigolent* ». Cette notion de bien-être de l'élève est également évoquée dans le rapport :

« heureux, souriant, épanoui ». Il est donc, selon les apprenants, difficile de concevoir une école idéale sans se demander comment pourrait être l'élève idéal. Mais ils se sont également demandé comment pourrait être un enseignant idéal.

Comme pour l'élève idéal, le mot « *gentil* » a été évoqué plusieurs fois au sujet de l'enseignant idéal, montrant l'importance de cette qualité pour les apprenants. Certaines valeurs et qualités sont également mises en avant comme la solidarité, la bienveillance, l'écoute. Les apprenants ont de plus évoqué le fait que les enseignants doivent être « *encourageants* » et qu'ils doivent le « *verbaliser* ». Il est évident que l'estime de soi est très importante pour les élèves. Elle contribue à leur bien-être et à leur réussite scolaire (André, 2005 ; Martinot, 2001) et passe beaucoup par les encouragements de l'enseignant. Autrement, l'enseignant idéal devrait veiller au bien-être des élèves en instaurant une bonne ambiance de classe, comme en témoignent ces réponses : « *qui prévoit des activités sympas* », « *donne des bonbons* », « *un enseignant qui fait des blagues* », « *qui rigole* », « *joyeux* ». Enfin, les apprenants questionnent le schéma actuel classique d'un enseignant face à une classe d'élèves en proposant « *plusieurs enseignants pour la même classe* ». De plus, la proposition d'un enseignant qui « *prône la différenciation* » interroge également sur la manière actuelle d'enseigner aux élèves et de l'adaptation à chacun.

De nombreux principes et valeurs applicables au système scolaire émergent des cartes mentales. Comme nous pouvons l'observer sur le nuage de mots ci-après, les apprenants ont cité de nombreuses valeurs pour définir leur conception de l'école idéale, telles que : « *bienveillance* », « *écoute* », « *respect* », « *sécurité* », « *joie* », « *gentillesse* », « *entraide* », « *partage* », « *co-éducation* » ... Des principes plus concrets comme « *une classe flexible* », « *une bonne ambiance de classe* », « *avancer au rythme de chacun* », « *répondre aux besoins de chaque enfant* », « *une école où on travaille* », « *une école écologique* » ... ressortent des données recueillies. D'après *Que penser... de la classe flexible ?* (Maulini et Capitanescu Benetti, 2020), la classe flexible, comme citée par les participants de notre étude, marque une rupture avec la conception traditionnelle de la salle de classe correspondant généralement à « un espace clos, quadrillé, rationalisé pour favoriser la réception de la parole d'une enseignante par un groupe d'élèves ». Au contraire, la classe flexible bouleverse les codes en

« transformant le quadrillage imposé en îlots dispersés et facilement déplaçables ». Autrement dit, il s'agit de concevoir cet espace de travail comme un espace changeant, souple et qui se met au service de l'élève et de ses apprentissages. La place de l'enseignant n'est alors plus obligatoirement fixe et ne constitue plus le centre de l'attention ; c'est au contraire autour de l'élève que gravitent les moyens humains et matériels. En somme, comme l'évoquent Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti, on passe d'une salle de classe qu'on pourrait assimiler à un « temple miniature (avec sa chaire, ses bancs, son maître officiant et ses fidèles l'écoutant) » à une salle de classe



conçue comme un « atelier productif bourdonnant », moins « solennel », mais plus « fonctionnel ». Les apprenants ayant participé à notre étude semblent également sensibilisés à l'importance de la transition écologique puisque deux d'entre eux formulent le souhait d'« une école écologique » (carte mentale de 2023). L'Éducation Nationale a fait de cet enjeu actuel une priorité, notamment en inscrivant l'éducation au développement durable (EDD) au Code de l'éducation, mais également en établissant 8 mesures pour l'éducation au développement durable. Parmi ces mesures, nous pouvons en citer quelques-unes telles que celle de

- « faire de chaque école et établissement un lieu ouvert à des activités liées à la biodiversité (potagers, plantations d'arbres, nichoirs, compost, etc.) » (mesure n°1)
- d'« étudier le changement climatique et la biodiversité dans les nouveaux programmes du lycée et enrichir ceux de l'école et du collège » (mesure n°6),
- de « créer un prix EDD 2030 pour soutenir les meilleurs projets menés dans les écoles, collèges et lycées dès l'année scolaire 2019-2020 » (mesure n°8).

Sans le formuler ainsi, les participants évoquent enfin un besoin de différenciation de la part de l'enseignant, c'est-à-dire d'adaptation à chaque individualité (comme évoqué précédemment).

Au-delà des principes et des valeurs, les apprenants font également part de leur souhait de changer certains aspects du fonctionnement de l'école, aspects davantage d'ordre organisationnel. Malgré le fait que les corpus recueillis en 2022 et en 2023 abondent de suggestions très diverses, nous pouvons tenter d'en dégager les grandes lignes. Pour commencer, le thème de la récréation apparaît de nombreuses fois (que ce soit en 2022 ou en 2023). De fait, la demande d'augmenter ce temps est citée pas moins de dix fois et varie quelque peu en termes de temporalité allant d'un souhait d'« *avoir plus de récrés* » à une demande précise de « *3 heures de récré* ». D'un point de vue plus général, de nombreux participants formulent le souhait d'accroître les temps ludiques, au « *détriment* » des temps d'apprentissage ou bien en soutien à ceux-ci (exemple : « *apprendre en jouant* »). Certaines réponses évoquent d'autre part une volonté de diminuer le temps d'école ou d'en changer les horaires : « *3 jours d'école* », « *pas d'école le mercredi* », « *arriver plus tard le matin* » (apparaît trois fois). La conception de l'école comme un lieu de socialisation transparaît également dans le corpus. De fait, le fait d'être dans la même classe ou simplement d'avoir des amis est cité 5 fois, et d'autres demandes telles que « *plus de travaux de groupe* » (3 fois), « *mélanger les classes* » (une fois), ou « *jouer tous ensemble* » (une fois) semble faire part d'un fort besoin relationnel. D'autres réponses font écho aux thèmes abordés précédemment, tels que la co-éducation : « *présence des parents* » ou « *lire des histoires avec les parents* », la classe flexible ou du moins, une conception de la salle de classe plus libre : « *îlots* », « *être debout* » (2 fois), « *pas de chaises dans la classe* », « *travailler dehors avec des arbres* » (entre autres) et une école qui offre une plus grande ouverture sur le monde : « *des cours de toutes les langues* » ou « *plus de sorties* ». Malgré le fait que de nombreuses réponses mettent en évidence une volonté de socialisation et de travail collaboratif, certains apprenants font part de leur souhait de réduire les effectifs dans les classes : « *effectif réduit* » (cité 3 fois). Enfin, certains participants abordent l'aspect du « *corps* », notamment la question de l'uniforme qui revient à trois reprises, ou bien des demandes plus spécifiques telles que « *réveil du corps le matin* » ou « *marcher pieds nus* ».

Discussion

Le format de la carte mentale et le caractère ouvert de la question posée ont amené beaucoup de réponses différentes, ne facilitant pas leur catégorisation au moment de l'analyse. Certaines ont été difficiles à exploiter et d'autres (dessins ou mots), peu lisibles, ont fait l'objet d'une interprétation subjective, peut-être peu fiable. Les erreurs ont cependant pu être limitées lors de l'analyse des résultats grâce à la concordance interjuges. La non-différenciation des réponses (entre écoliers et étudiants M1), malgré le fait qu'elle soit pertinente dans l'idée de « penser ensemble l'école » (ambition de la présente étude) peut constituer une limite. C'est également le cas pour la taille de l'échantillon (au total 240 apprenants), qui peut être considérée comme insuffisante et ainsi peu représentative de la population d'apprenants en France. En effet, 240 participants peuvent paraître peu en comparaison aux 25 300 participants mis à contribution dans le cadre de la consultation nationale des 6/18 ans présentée dans le rapport de l'UNICEF (Florin et al., 2021). Les origines géographiques diverses des participants à cette consultation nationale (2400 villes, villages et inter-communauté) constituent également un facteur de représentativité de l'échantillon, contrairement à la présente étude qui n'a fait intervenir qu'une seule école. L'école en question se situant en Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+), il paraît légitime de s'interroger sur l'existence éventuelle d'un biais lié à l'environnement scolaire des élèves sollicités. De même, il aurait peut-être été intéressant d'interroger des collégiens et des lycéens, ainsi que d'étendre l'étude à d'autres niveaux d'élémentaire. En effet, « l'école idéale » concerne aussi bien le premier que le second degré. Le choix de s'être limité aux étudiants de master MEEF premier degré, quant à lui, semble pertinent au regard du rôle actuel et futur qu'ils joueront au sein de l'école. La répartition des genres au sein de la classe (et donc de l'échantillon), autrement dit son caractère équilibré ou non, est également à approfondir dans un souci de représentativité de la population générale. Concernant la manière dont les cartes mentales ont été élaborées, à savoir en groupes, il n'est pas certain que chaque apprenant ait effectivement donné son avis et pris part à l'activité. Pour terminer, il serait légitime de se demander dans quelle mesure les propositions des participants sont réalisables (par exemple : « piscine », « licorne », « fast food » à la cantine, etc).

Conclusion

Pour conclure, le bien-être à l'école est une condition *sine qua non* au bon déroulement des apprentissages (Florin et al., 2021). En effet, le rapport de l'UNICEF (Florin et al., 2021) rappelle que « plus le mal-être de l'enfant est grand, moins la perception de ses apprentissages est positive ». Voilà pourquoi il semble nécessaire de s'y intéresser et d'interroger les acteurs concernés, qui ne sont autres que les élèves et futurs enseignants. Comme le souligne ce même rapport, bien-être et santé sont indissociables (Toussaint et al., 2022), et selon l'OMS, « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Il est donc primordial de fournir aux élèves les moyens de s'épanouir, de les considérer dans leur entièreté et pas seulement comme des apprenants à qui il faudrait inculquer des savoirs. Au début de ce rapport, nous proposons, entre autres, cette définition du bien-être : « le bien-être réside dans un sentiment général d'agrément, d'épanouissement suscité par la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit » (Guibet Lafaye, 2007). Au vu de l'analyse des réponses recueillies, les apprenants partagent également cette conception du bien-être, puisqu'ils évoquent à la fois les « besoins du corps » (aménagements extérieurs et intérieurs, alimentation, activités sportives), mais aussi les « besoins de l'esprit » (apprentissage, savoir-être, valeurs). Toutefois, cette vision de « l'école idéale » correspond à la vision actuelle de ces élèves et de ces étudiants-ci : qu'en sera-t-il de cette conception dans quelques années et pour d'autres apprenants ? Nous supposons que d'autres études à plus grande échelle permettraient d'enrichir ces résultats et d'ouvrir d'autres perspectives.

Remerciements :

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à tous les élèves, étudiants, parents, professeurs, formateurs et responsables qui ont généreusement participé à notre projet. Votre engagement et votre contribution précieuse ont permis de faire avancer un sujet qui nous est cher. Votre soutien inestimable, votre expertise et votre dévouement ont grandement enrichi notre expérience. Nous sommes profondément reconnaissants de votre collaboration et de votre volonté d'apprendre et d'échanger. Merci à tous d'avoir rendu ce projet scientifique mémorable

Pauline Bouton - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Marcelline Ledoux - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Cendrine MERCIER – Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et de l'Information

et valorisant.

Bibliographie

- Acheroy, C., Leterme, C., et Faniel, A. (2020). *Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : Symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 6(4), 60-70. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-4-page-60.htm>
- Bouysse, V. (2019). Des espaces pour apprendre : Le cas de l'école élémentaire. *Administration et Éducation*, 162(2), 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.162.0065>
- Collot, B. (2012). *L'école de la simplicité*. TheBookEdition.
- Cretin, E. (2019). *La pratique de la relaxation à l'école* (p. 50) [Other, ESPE de Franche-Comté (Besançon) ; Université de Franche-Comté (UFC)]. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02385888>
- Florin, A., Galharret, J.-M., Mercier, C., Toussaint, E., et Zanna, O. (2021). *Les conditions du bien-être à l'école*. https://www.unicef.fr/sites/default/files/atoms/files/09-17c-rapport_consultation_2021.pdf
- Florin, A., Mercier, C., Ngo, H. T., Bui, T. T. H., & Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 4(4), Article 4. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2021-4-page-337.htm>
- Guibet Lafaye, C. (2007). *Bien-être*. <https://hal.science/hal-00373339/document>
- Hardouin, M. (2020). Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques. *Géocarrefour*, 94(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14607>
- Jeannin, L., et Barthelemy, S. (2020). Learning spaces and well-being : What is happening in France. *Journal of Learning Spaces*, 9(1), Article 1. <https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1756>
- Lignier, W., et Pagis, J. (2017). *L'Enfance de l'ordre—Comment les enfants perçoivent le monde social*. Média Diffusion.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Maulini, O., et Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser... De la classe flexible ?* <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-2001.pdf>
- Mercier, C. (2024). *La classe virtuelle : Un outil au service du rattachement scolaire ?* (E. Mutabazi & A. Khasanzyanova, Éd.s.; Le bord de l'eau).
- Mercier, C., Bucaille, T., Leffray, S., & Ledu, A. (2023). *L'EcUnOuv (Ecole-Université Ouvertes) : Pour une école de bien-être* [Report]. Nantes université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03925715>
- Mercier, C., & Lefer Sauvage, G. (2022). L'école à l'heure de la COVID-19 : Des constats de

- pratiques vers une nouvelle forme scolaire ? *Formation et profession*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.623>
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant : Enquêtes sur la vie à travers nous*. Actes Sud Nature.
- Nguyen, T. P. (2017). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : Quelle place dans les textes institutionnels ?*
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. PUQ.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 82, <http://ife.ens>.
- Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : Quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.4000/ree.9643>
- Toussaint, E., Florin, A., Galharret, J.-M., Mercier, C., & Zanna, O. (2022). Inquiétude suscitée par la Covid-19 et soutien perçu par les enfants et les adolescents durant la pandémie en France. *Enfance*, 4(4), 435-454. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2022-4-page-435.htm>
- Zanna, O., Mercier, C., et Bennani, M. (2022). En quête d'outils pour évaluer au plus près de la réalité du sujet. In J.-P. Melchior et O. Zanna (Éds.), *L'évaluation pour quoi faire ?* (Eric Jamet éditeur).

Annexes

Annexe 1 : les éléments donnés et gagnés par chacun des acteurs dans le projet de recherche

| Ren- contres | Élèves - collègue | | Étudiants – 2 nd degré | | Formateurs | |
|---|-----------------------------------|---|-------------------------------------|---|---|--|
| | Offre | Gagne | Offre | Gagne | Offre | Gagne |
| Échanges sur le bien-être + cours sur les fonctions cognitives – terrain université | Ses représentations | Les représentations des autres + des connaissances sur le cerveau | Ses représentations | Les représentations des autres + des connaissances pour ajuster sa pratique professionnelle | Ses représentations | Les représentations des autres + voir les élèves dans une posture différente |
| Activité de remédiation en groupe | Leur participation | Nouvelles connaissances | Une activité de remédiation adaptée | Un développement de compétences | Une analyse sur les activités | De nouvelles pratiques pour sa propre pratique |
| Ren- contres | Élèves - primaire | | Étudiants – 1 ^{er} degré | | Formateurs | |
| | Offre | Gagne | Offre | Gagne | Offre | Gagne |
| Analyse de pratique – terrain école | Une situation de formation active | Sentiment de participer au projet | Une analyse de la situation | Une observation concrète du terrain | Une rencontre entre deux groupes et une observation | Un retour argumenté sur leur pratique |
| Échanges sur le bien-être – terrain université | Ses représentations | Les représentations des autres | Ses représentations | Les représentations des autres | Ses représentations | Les représentations des autres |

Pauline Bouton - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN
 Marcelline Ledoux - Stagiaire de L3 en Orthophonie au CREN

Cendrine MERCIER – Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et de l'Information