

Émergence de communautés et d'actions pour définir et développer le bien-être en milieu scolaire : évaluation d'un dispositif-pilote « Cellules bien-être » dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Chantal Vandoorne¹  et Gaëtan Absil² 

Résumé : Le bien-être recouvre une variété de facettes qu'il importe de pouvoir aborder pour concourir au développement global des enfants et des jeunes et à la qualité du vivre ensemble. De 2011 à 2013, un dispositif-pilote a encouragé, accompagné, évalué le développement de 72 « Cellules bien-être » (CBE) en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone). Ce dispositif visait à dynamiser la promotion du bien-être dans des écoles de tous niveaux. Il fournissait un cadre méthodologique qui valorisait la co-construction par les acteurs scolaires, leurs accompagnateurs et leurs autorités de tutelle.

L'article illustre comment l'évaluation a fait émerger des outils de collecte d'informations et des modélisations graphiques qui ont soutenu les critères d'une analyse transversale des réalisations du dispositif, mais qui ont aussi été utilisés par les CBE pour piloter leur cheminement et leurs initiatives. Les principaux résultats sont exposés en lien avec les questions suivantes : le dispositif a-t-il permis l'émergence d'une institutionnalisation des CBE au sein des établissements ? Quels déterminants du bien-être ont été travaillés au sein des actions ? Trois des plus-values le plus souvent citées par les CBE sont intrinsèquement liées : des effets positifs en termes d'actions concrètes, de climat d'école, de mobilisation de la collectivité scolaire autour d'une vision partagée du bien-être. L'institutionnalisation des CBE est effective, mais nécessite la mise en place de conditions pour être pérennisée.

L'analyse des liens entre les thématiques très diversifiées au travers des actions menées permet de montrer comment elles entrent en cohérence pour contribuer au bien-être de la communauté éducative. La discussion des résultats pointe les convergences avec des standards établis pour les Écoles promotrices de santé. Elle partage un certain nombre de constats sur les conditions nécessaires au développement de celles-ci.

Mots clés : bien-être, communauté éducative, transversalité, partenariats, évaluation participative

Introduction

La notion de bien-être est de plus en plus utilisée comme référence dans les programmes et politiques de Promotion de la santé à l'école. Le bien-être est un concept polysémique. Selon le contexte, il est limité à la santé mentale ou élargi

à la santé globale, incluant les dimensions mentales, physiques et sociales. Il convoque l'individuel et/ou le collectif, l'objectif et/ou le subjectif, l'environnement matériel et/ou social, il est à la fois un état et une construction permanente (1). C'est cette signification extensive du bien-être qui est adoptée dans cet article.

1. Université de Liège, Liège, Belgique.

2. Haute Ecole Libre Mosane, Liège, Belgique.

Correspondance à : Chantal Vandoorne, Université de Liège, Domaine du sart Tilman - Quartier des Urbanistes 1, Traverse des architectes 5a, Bât 63a, Liège, 4000, Belgique. E-mail : chantal.vandoorne@uliege.be

(Ce manuscrit a été soumis le 26 juillet 2024. Après évaluation par des pairs, il a été accepté pour publication le 17 février 2025.)

Le milieu scolaire voit se succéder, voire co-exister, des politiques-cadres et des initiatives d'origines diverses pour promouvoir la santé et le bien-être des enfants et des jeunes. Par manque d'articulation et de continuité, ces initiatives peuvent menacer la pérennité et la cohérence du développement global du bien-être et provoquer une surcharge, voire un découragement des communautés éducatives (2).

Pour contrer ces écueils, en mars 2011, les Ministres de l'Enseignement, de la Santé, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont souhaité privilégier une approche ascendante et intersectorielle des dynamiques de développement du bien-être dans les écoles. Ils ont initié conjointement un dispositif-pilote baptisé « Cellules bien-être » (CBE). Trois enjeux traversaient la mise en œuvre et l'évaluation de ce dispositif :

- l'institutionnalisation et la durabilité de l'organisation mise en place au sein des écoles ;
- l'articulation des initiatives dans un projet cohérent, modulé en fonction du contexte et des besoins ;
- l'appui sur les compétences et savoir-faire de services spécialisés ainsi que l'articulation avec d'autres milieux de vie qui accueillent les mêmes jeunes, en veillant à respecter la spécificité de chacun des partenaires.

Une CBE était définie comme un groupe de coordination local réunissant différents intervenants internes ou externes à une même école, parmi les profils suivants : chefs d'établissement, enseignants, éducateurs, personnel administratif et technique, élèves, membres des équipes des Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) et de Promotion de la santé à l'école (SPSE), associations d'aide en milieu ouvert (AMO). Ceux-ci se concertaient régulièrement afin d'aider le chef d'établissement à définir les lignes de force de son école en matière de bien-être et de santé. Une CBE avait entre autres rôles, celui de « dynamiser » la promotion du bien-être dans le temps et l'espace scolaires, d'identifier les ressources internes, de déterminer les acteurs extérieurs auxquels faire appel afin de répondre au mieux aux problématiques spécifiques vécues dans chaque établissement.

Le dispositif-pilote des CBE n'a pas voulu donner une définition préalable très cadrée du bien-être : les premiers textes évoquaient la diversité des thématiques éducatives que l'école est amenée à prendre en compte, parlaient de prévention globale et durable, d'approches centrées sur la personne. L'opportunité était laissée aux établissements de placer dans le terme « bien-être » les éléments qui faisaient sens pour eux, voire d'en construire le sens collectivement. En cela, le dispositif était en cohérence avec le document du Conseil de l'Europe « *Le bien-être est un concept qu'il appartient aux seuls citoyens de définir au travers de processus élaboratifs. Il importe aussi de construire la coresponsabilité pour le bien-être de tous dans différents espaces de vie* » (3). La liberté était donc laissée à chaque école de développer son propre projet en fonction de ses propres priorités et contraintes.

Le dispositif pilote s'est déployé sur deux années scolaires (2011-2012 et 2012-2013). Il était soutenu par l'accompagnement méthodologique des écoles et par l'organisation de réflexions collectives à plusieurs niveaux organisationnels : local, territorial et régional. Enfin, le dispositif était piloté par un Comité opérationnel où siégeaient des représentants des ministères impliqués et des administrations correspondantes ainsi qu'une équipe universitaire.

L'équipe universitaire mobilisée dans le cadre de ce projet s'est vu attribuer trois missions : soutenir le déploiement du dispositif pilote, participer au comité de pilotage regroupant les acteurs politiques et administratifs des quatre secteurs concernés et évaluer le dispositif mis en place.

Cet article se donne pour objectif de présenter les outils et démarches ayant soutenu ce processus participatif et d'illustrer comment ils ont permis d'alimenter les deux principales questions évaluatives : le dispositif a-t-il permis l'émergence d'une institutionnalisation des CBE au sein des établissements ? Quels déterminants du bien-être ont été travaillés au travers des actions mises en place par ces CBE ?

Méthodes

Aussi bien au niveau de sa mise en œuvre que de son évaluation, le dispositif est pensé comme une organisation favorisant les apprentissages de tous les acteurs impliqués en contact les uns avec les

autres. Il met aussi en place les conditions pour que ceux-ci contribuent à faire émerger et à documenter les objets et critères d'évaluation. Ce dispositif met donc en action des postures et méthodes proches de la recherche transformative (4).

L'organisation systémique de l'accompagnement et du pilotage

Au niveau local, l'accompagnement des CBE visait notamment, à identifier les ressources internes et les services extérieurs auxquels faire appel, à construire les solutions pour faire face aux difficultés rencontrées dans la création d'une dynamique autour du bien-être. Afin de fournir l'opportunité de mobiliser les différents déterminants du bien-être, cet accompagnement était assuré par une quinzaine de conseillers issus de différents secteurs : éducation permanente, jeunesse, aide à la jeunesse, développement durable et promotion de la santé. Certaines écoles n'ont pas souhaité bénéficier d'un accompagnement individualisé, car elles disposaient déjà d'une expertise interne ou externe dans ce domaine.

Outre cet accompagnement rapproché, des journées territoriales (JT) étaient organisées deux fois par an pour favoriser la confrontation des expériences et la capitalisation entre tous les établissements inscrits dans le dispositif et situés dans une même zone géographique.

À l'échelle plus globale de la région, des rencontres entre les différents services d'accompagnement étaient régulièrement organisées : elles avaient pour but de préparer les journées territoriales, d'organiser la collecte d'informations sur les initiatives mises en place dans les écoles, de construire collectivement des repères pour l'accompagnement méthodologique et pour l'analyse des processus de développement des CBE. Des assemblées stratégiques étaient programmées deux à trois fois par an pour confronter les avancées engrangées par le dispositif à l'avis des acteurs institutionnels de l'échelon régional, appartenant à différents secteurs d'activité concernés par le bien-être à l'école.

La démarche et les outils d'évaluation

Par choix épistémologique et pour des raisons économiques, l'évaluation a été étroitement liée à l'implantation du dispositif. Elle s'est voulue participative, itérative et inductive. L'évaluation a été

négociée avec les intervenants aux niveaux local et global, de manière à respecter les balises opérationnelles et éthiques liées à leur position dans le dispositif. Par exemple, un accompagnateur ne transmet pas d'informations sur une école accompagnée, mais facilite la collecte de cette information par l'école ou collabore avec les partenaires du projet pour formaliser ces informations.

L'option fondamentale était de faire émerger peu à peu les objets d'évaluation, les critères et indicateurs, au départ des discours tenus par les acteurs impliqués dans le dispositif. Les principes de reformulation, saturation et triangulation ont été mobilisés pour faire surgir les constances et spécificités des informations collectées par différentes voies.

La première phase, essentiellement qualitative, a organisé la co-construction progressive des contenus et outils d'analyse, puis la condensation sous la forme de récits. Cette étape était fondée sur des allers et retours entre (a) la narration des expériences débutantes à partir de différents supports (dossiers de candidatures, ateliers, forums et rencontres, observations, comptes-rendus) ; (b) la compilation, la restructuration puis la modélisation par l'équipe universitaire (récits, modélisations graphiques) ; (c) l'analyse collective et l'enrichissement de ces modélisations par les parties prenantes (par école, pour les récits, et lors des rencontres collectives à différents niveaux territoriaux, pour les modélisations).

La deuxième phase, plus standardisée, a combiné le recueil d'informations quantitatives et qualitatives au travers d'un questionnaire structuré, diffusé à toutes les écoles participantes.

La condensation sous la forme de récits

Une première méthode d'analyse de contenu s'est inspirée de la sociologie et de la linguistique, plus précisément des propositions d'A.J. Greimas (5,6) concernant l'analyse structurale des récits (7).

Sur la base des premières informations disponibles six mois après le démarrage du projet pilote, les informations propres à chaque école sont réorganisées et encodées sous la forme d'un « schéma de quête » (7) grâce à un logiciel de soutien à l'analyse qualitative (Nvivo). Les principales rubriques du « schéma de quête » sont : ce qui met en mouvement, la représentation du devenir de la CBE (« le héros »), les actions

- Des éléments factuels liés à la CBE et à son action
 - La CBE elle-même, sa composition, ses modalités d'organisation, ses interactions avec l'accompagnateur, sa permanence.
 - Ce que fait la CBE pour se faire connaître, développer un projet pour l'établissement, mobiliser à l'intérieur de l'école, développer des partenariats, durer.
 - Les actions que la CBE coordonne ou que la CBE met en place au bénéfice des élèves, des enseignants.
 - Les effets que l'on peut observer sur la vie à l'école ou sur les comportements et le vécu des différents acteurs de l'école, en lien avec le bien-être.
- Des éléments motivationnels
 - Ce qui met en mouvement : ce qui a été à l'origine de l'inscription de l'établissement dans le dispositif (une personne, une situation, des expériences antérieures, etc.), ce qui motive les personnes porteuses de la dynamique CBE, mais aussi ce qui mobilise le reste de la communauté scolaire pour des actions ou des projets spécifiques.
 - Des bénéfices/des bénéficiaires d'une amélioration du bien-être : élèves, enseignants, directions, éducateurs, parents, climat de l'école, image de l'établissement, accrochage scolaire, réussite scolaire.
- Des éléments d'appui (facilitateurs/adjuvants) ou de résistance (freins/opposants)
 - liés à l'environnement extérieur de l'établissement : sa localisation, ses implantations, les infrastructures dont il dispose, la disponibilité des partenaires ou le type d'appui qu'ils fournissent ;
 - internes à l'établissement : éléments liés à l'organisation de l'établissement, aux sections qu'il organise, à son projet d'établissement, à la stabilité de l'équipe éducative ou aux caractéristiques de sa population, au manque de moyens financiers ou humains ;
 - relatifs à la CBE elle-même : son ancrage et sa reconnaissance dans l'établissement, les moyens qui lui sont donnés, ses modes d'organisation, le manque de temps ;
 - intégrant un outil ou une démarche particulièrement dynamisant, des projets ou procédures déjà implantés dans l'établissement ou encore des organes de concertation existants.

Figure 1. Structure du récit.

concrètes (« la quête »), les freins et facilitateurs, les effets concrets (« les objets ») et enfin les bénéficiaires. L'utilisation de ce schéma actanciel offre l'avantage de structurer les données récoltées tout en restant suffisamment ouvert pour permettre de faire directement surgir du discours des acteurs des critères d'analyse utiles à l'évaluation. Au fil de cet encodage, les catégories du schéma les plus documentées sont subdivisées en sous-catégories plus précises, aboutissant à un canevas d'une centaine de rubriques. On parle donc d'une analyse inductive sur base des informations récoltées dans les écoles participantes.

Les récits sont alors construits selon un processus de condensation des données, proposé par

Huberman et Miles (8). Cette étape consiste à réorganiser les codes du canevas sous la forme d'un texte continu, déroulé selon une structure commune pour chaque école (Figure 1). Quatre-vingt récits sont donc proposés par l'équipe universitaire.

Afin de suivre l'évolution de la CBE, les deux années scolaires dédiées au projet pilote ont été subdivisées en plusieurs périodes, séparées par des « temps d'arrêts ». C'était l'occasion pour les membres de chaque CBE et leurs accompagnateurs de s'approprier leur récit, d'en corriger certains éléments, d'en actualiser d'autres et ensuite de le valider afin qu'il reflète le plus fidèlement possible la conjoncture de leur CBE.

Après chacun de ces temps d'arrêt, les informations ajoutées au récit étaient intégrées dans le canevas d'encodage par les chercheurs. Cette étape

aboutissait à l'écriture d'une nouvelle version du récit, mais aussi à l'affinement progressif des questionnements et réponses nécessaires à l'évaluation. Des analyses transversales sur l'ensemble des établissements étaient réalisées pour faire apparaître des régularités et des divergences autour d'un code spécifique du canevas. Les ateliers organisés lors des JT permettaient d'affiner l'analyse de celles-ci, de manière qualitative et collaborative.

L'analyse des récits a essentiellement apporté des informations sur la première question évaluative : les conditions d'institutionnalisation des CBE. On pouvait à tout moment modéliser, puis analyser les informations disponibles, de façon particulière, par école, pour refléter la complexité du contexte dans lequel se développait une CBE et adapter l'accompagnement. En outre, l'analyse transversale a fait émerger des modalités communes d'institutionnalisation des CBE ainsi que des liens privilégiés entre les caractéristiques des établissements scolaires et certaines modalités d'organisation des CBE. À titre d'exemple, on a analysé la rubrique « partenaires de la CBE » dans les catégories « facilitateurs » et « freins » du « schéma de quête », et identifié toutes les CBE ayant exprimé les effets positifs d'une collaboration externe. On en a ensuite déduit une typologie des partenariats, qui a été soumise à la critique et à la validation par les acteurs scolaires et les accompagnateurs, lors d'une journée territoriale, et par les partenaires institutionnels, lors des assemblées stratégiques régionales.

Cette évaluation de processus intéressait au premier chef les acteurs politiques et administratifs, dans la perspective d'une généralisation de ce dispositif.

L'enquête par questionnaire

Ce questionnaire permet d'accéder à une évaluation des réalisations, en réponse à la deuxième question évaluative « Quels déterminants du bien-être ont été travaillés au sein des actions ? » et cela dans une perspective de projet global de promotion de la santé. Il importait de faire émerger la cohérence des réalisations concrètes proposées aux élèves en explicitant les liens établis au travers de ces actions entre différentes problématiques souvent placées sous la notion de « bien-être ». L'évaluation finale a donc demandé aux établissements de remplir un questionnaire standardisé portant sur ces actions.

Vingt-trois thématiques d'action, définies sur base des analyses des récits, étaient proposées dans le questionnaire. La possibilité était offerte d'ajouter une ou plusieurs thématiques supplémentaires. Il était demandé aux CBE de passer en revue les actions produites au cours des deux dernières années. Pour chaque action ou projet mis en œuvre, il était demandé de citer la thématique principale à laquelle il/elle se rattachait et une ou plusieurs thématiques secondaires associées. *Par exemple, l'action « Création d'un local bien-être » peut avoir comme thématique principale « Aménager des espaces, des moments d'écoute et/ou de détente » et comme thématiques secondaires « Améliorer l'organisation de l'infrastructure scolaire » et « Promouvoir l'estime de soi, l'image de soi ».*

Outre des traitements classiques sous la forme de tableurs, les résultats ont fait l'objet de modélisations graphiques réalisées grâce à des logiciels de soutien à l'analyse qualitative et quantitative (UCINET et Netdraw, logiciels d'analyse par la théorie des graphes). Ces graphes permettent de visualiser la fréquence d'évocation des thématiques et de visualiser la répartition des thématiques selon l'intensité de leurs liaisons. Un indice de « transversalité » a été calculé grâce au comptage du nombre de thématiques secondaires différentes rattachées à une même thématique principale. Il a également été appliqué en sens inverse, c'est-à-dire en comptant le nombre de thématiques principales différentes rattachées à une même thématique secondaire. Un indice de « spécificité » a été obtenu en divisant la fréquence d'apparition d'une thématique à titre principal sans être associée à une thématique secondaire par la fréquence totale à laquelle cette thématique apparaît à titre principal.

Les établissements avaient également la possibilité de citer les partenaires et personnes ressources intervenus dans le cadre de chaque action, de mentionner s'il s'agissait d'une action ponctuelle, d'une action récurrente ou d'un projet (composé dans les faits de plusieurs actions).

Résultats

Quatre-vingt établissements de tous niveaux, tous réseaux d'enseignement et tous types (maternel et primaire, secondaire général et qualifiant, ordinaire et spécialisé) se sont portés candidats.

L'accompagnement individualisé n'était pas obligatoire : 55 écoles ont été accompagnées à hauteur de 8 réunions en moyenne sur 2 ans. Quatre journées ont été organisées dans chaque territoire, réparties sur 2 années scolaires : 70% des CBE ont participé à 3 ou 4 JT à raison de 82 à 126 participants par cycle.

Les résultats d'évaluation sont ancrés localement : l'unité d'analyse reste l'établissement scolaire. Sur les 72 écoles ayant mis en place une CBE, 67 ont répondu au questionnaire d'évaluation administré au terme des 2 ans, soit un taux de réponse de 93%. Ce questionnaire était précédé du renvoi de deux récits pour 67% des CBE, d'un seul récit pour 22% d'entre elles. Il constituait la seule source d'informations pour 4% des CBE. Et enfin pour 7% des CBE, seuls les deux récits étaient disponibles. Les résultats complets sont disponibles dans les deux rapports d'évaluation (9,10). Les grandes tendances sont reprises ci-dessous.

Institutionnalisation : se mobiliser et s'organiser pour une promotion du bien-être concertée, réfléchie et pérenne

Dans 57 des 72 CBE, il s'agissait d'un groupe d'acteurs scolaires défini et fixe ; dans 11 cas, une partie du groupe était flexible selon la période et dans 4 cas, la cellule reposait sur la désignation d'un coordinateur qui mobilisait des collaborations selon les besoins.

En réponse à une question ouverte, 80% des établissements ayant effectivement mis en place une CBE ont identifié une plus-value à ce dispositif. Trois des plus-values le plus souvent citées sont intrinsèquement liées : des effets positifs en termes d'actions concrètes, de climat d'école, de mobilisation de la collectivité scolaire autour d'une vision partagée du bien-être. L'importance d'accroître la participation des élèves, de donner une place aux échanges et à la convivialité a été largement reconnue. Ces éléments semblaient possibles à mettre en place endéans les deux années qui suivent la période pilote.

Les bénéfices en termes d'institutionnalisation de la CBE en interne à l'école et d'interactions avec les acteurs externes à l'établissement ont été moins souvent perçus (entre 15 et 30% des répondants). Cependant l'analyse des récits montrait une certaine efficacité en termes de modalités organisationnelles

mis en place par les établissements ainsi qu'en termes de mobilisation pour des actions qui s'inscriraient dans la durée (coordination des projets, partenariat interne, dynamique transversale, formalisation et évaluation des projets, co-construction entre l'interne et l'externe, clarification des rôles dans l'école, mise en œuvre plus rapide et approfondie des projets). Une continuité de processus liés à l'institutionnalisation est prévue par deux tiers des établissements participants.

Diversité et cohérence des actions : identifier et articuler les thématiques vers une vision partagée du bien-être

Dans un grand nombre de cas, la CBE n'était pas le lieu d'organisation de nouvelles actions, mais surtout le lieu d'identification, de mise à plat des activités existantes, d'articulation des actions, des projets qui favorisent le « vivre bien à l'école » et surtout le « vivre ensemble ». C'était un lieu de réflexion sur la cohérence et la continuité de ces actions, leur contribution au bien-être de la communauté éducative ; un lieu d'identification d'éventuelles lacunes.

C'est l'intérêt d'une analyse des dynamiques qui lie les thématiques des actions associées par les écoles participantes à leur CBE. Parmi les 390 actions encodées, 282 ont été associées à une seule thématique ; 108 actions ont été associées à plusieurs thématiques (une thématique principale, une ou plusieurs thématiques secondaires). La plupart des établissements abordaient ainsi le bien-être par des voies diversifiées (5 à 6 thématiques différentes en moyenne). Le reflet qu'en donnent les membres des CBE dans ce dispositif a fait émerger des logiques dans *le tissage de ces thèmes*. Les visualisations par graphe permettent de repérer les thématiques d'actions qui développent des synergies, qui s'appuient l'une l'autre ; celles qui jouent un rôle central (par leur fréquence et par l'intensité de leurs liaisons) et enfin les thématiques qui restent très spécifiques. (Figure 2)

Toutes les thématiques ne jouent pas le même rôle dans la construction du bien-être. Certaines servent de porte d'entrée dans un projet ou une action et sont l'occasion d'aborder d'autres thèmes plus transversaux (par exemple l'éducation relative à l'environnement, la prévention des assuétudes, l'EVRAS, la solidarité Nord-Sud, l'accrochage

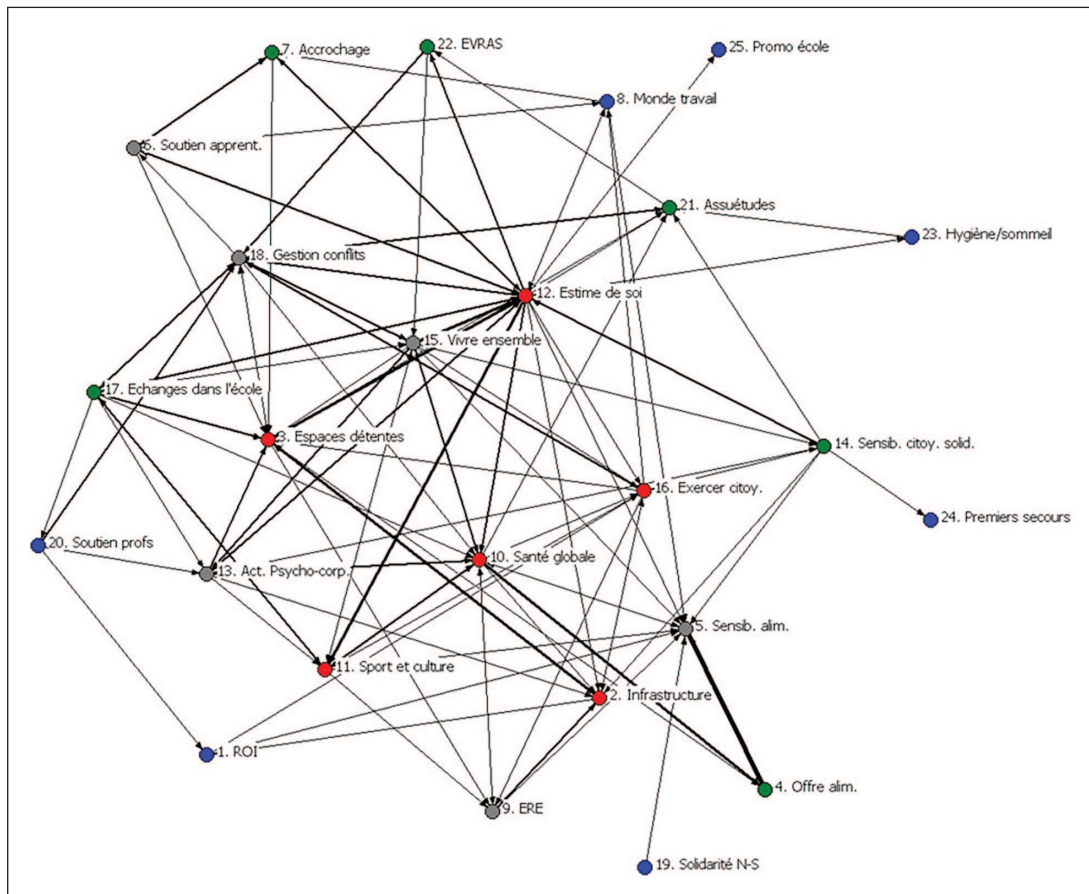


Figure 2. Tissage des thématiques.

- Thématique citée de 30 à 51 fois au total.
- Thématique citée de 23 à 29 fois au total.
- Thématique citée de 18 à 22 fois au total.
- Thématique citée de 1 à 15 fois au total.

Les thématiques les plus transversales (souvent associées à d'autres) se retrouvent au centre et les thématiques les plus spécifiques se retrouvent à la périphérie. La fréquence totale d'évocation des thématiques (couleur des petits ronds), la force de la liaison entre deux thématiques (grosesse des flèches), les thématiques les plus souvent associées à d'autres soit à titre principal (fréquence de flèches qui aboutissent à une thématique), soit à titre secondaire (fréquence de flèches qui quittent une thématique).

scolaire, la gestion des conflits, ...). Elles correspondent souvent à des priorités concrètes, telles qu'elles sont perçues par les acteurs scolaires ou par la société à un moment précis. D'autres thèmes, qualifiés de transversaux sont fréquemment ancrés dans une grande variété d'actions et projets (estime de soi, vivre ensemble, échanges, relations et communication dans l'école, citoyenneté, santé holistique au sens bio-psycho-masc.) : ils sont au

cœur de la mission éducative de l'école. Enfin, les thèmes proches du concept de qualité de vie jouent un rôle structurant. Non seulement ils sont perçus comme des besoins par la communauté éducative, mais ce sont des environnements ou des organisations qui persistent au fil des années et facilitent l'abord d'autres défis du vivre ensemble (par exemple, l'aménagement des bâtiments et des infrastructures, la mise en place d'espaces de détente, l'organisation

de moments de convivialité, l'organisation d'activités sportives et culturelles, l'aménagement de l'offre alimentaire).

Les actions signalées ont évoqué la participation d'un grand nombre de collaborations externes. La majorité des partenariats s'est concentrée sur des services ou associations spécialisés dans la santé (soit les centres psycho-médico-sociaux, les services de santé scolaire et les centres de planning familial, les associations de prévention des assuétudes, les associations de parents, les services de soutien internes au secteur de l'enseignement). D'autres ressources ont été citées de manière moins fréquente impliquant, par exemple, les secteurs du sport, de la culture, de l'environnement et du développement durable, de la solidarité de l'insertion professionnelle, etc.

Discussion

Le dispositif-pilote CBE s'apparente à un processus d'innovation sociale (11,12), peu contraignant tant sur la forme de l'organisation au sein des établissements que sur le contenu des activités à développer. Il fournissait cependant un cadre méthodologique qui valorisait la co-construction par les acteurs scolaires, leurs accompagnateurs et leurs autorités de tutelle. Placés dans cette situation d'apprentissage et de construction collective du cadre conceptuel, les participants ont montré leur capacité à institutionnaliser des CBE, à développer puis décrire leurs actions en référence aux déterminants du bien-être.

Le processus tout comme les réalisations engrangées dans les écoles participant à ce projet pilote ont montré des effets positifs quant au premier questionnaire : la possibilité de mettre en place des éléments d'institutionnalisation et d'accroître la cohérence pour travailler la question du bien-être en milieu scolaire. Ce succès peut être attribué à la liberté laissée aux acteurs d'organiser les modalités de coordination et de concertation en fonction des spécificités de leurs établissements et de définir les facettes du bien-être sur lesquelles agir. Les participants émettent cependant des conditions pour favoriser la pérennité de ce dispositif : il importe que le projet d'établissement valorise une vision élargie de la mission éducative de l'école en y intégrant les principales composantes du bien-être identifiées dans ce projet et en reliant le bien-être à la réussite scolaire, voire à l'insertion professionnelle (11).

Parallèlement, il importe que la culture institutionnelle développée dans l'établissement soit empreinte de respect, de solidarité et valorise la participation aux décisions des différents acteurs scolaires, en ce compris les parents, les élèves et les partenaires incontournables (1,13).

Une explicitation collective des différentes actions, projets et thématiques qui contribuent au bien-être est essentielle pour que la culture institutionnelle soit soutenue par une vision partagée du bien-être. D'un point de vue pratique, cette cohérence de l'action autour des multiples déterminants du bien-être suppose aussi que l'on clarifie le champ d'action des multiples structures et mandats, en interne et en externe aux établissements (Conseil de participation, plan de pilotage, service de prévention et protection au travail, services de santé scolaire et psycho-médico-sociaux, service d'accrochage scolaire, associations spécialisées, etc.).

Les actions mises en place par les CBE intègrent les différentes facettes de la santé physique, mentale et sociale, et reflètent les trois pôles généralement mentionnés pour faire exister une École promotrice de santé (14) :

- des éléments d'enrichissement des compétences personnelles ;
- le soutien au vivre ensemble et à l'intégration dans la société (dans et en dehors du cadre scolaire) ;
- la qualité de vie dans le cadre scolaire (environnement matériel, organisationnel) et au sein de la communauté scolaire (environnement relationnel).

Les actions inventoriées dans ce dispositif reflètent la perception qu'ont les acteurs de l'importance du cadre de vie et des activités non pédagogiques qui favorisent le « vivre ensemble » pour renforcer le bien-être. Une limite doit toutefois être mentionnée : l'absence d'actions qui porteraient sur le curriculum formel ou programme scolaire. Les actions de développement de compétences restent limitées à des interventions spécifiques (EVRAS, assuétudes, éducation psychocorporelle) ou elles apparaissent comme des bénéfices secondaires d'activités liées au « vivre ensemble ». Ce constat appelle une plus grande préoccupation de l'intégration de ces compétences liées au bien-être et à la santé dans les

programmes éducatifs officiels et la formation des enseignants, sous la responsabilité de l'autorité de tutelle de l'enseignement (15).

Améliorer le bien-être peut nécessiter de combiner des approches individuelles (suivi et soutien d'élèves rencontrant l'une ou l'autre difficulté) ou collectives (inclusion et support social). La volonté d'apporter à certains élèves un support individuel pose la question de la délimitation de la responsabilité des acteurs scolaires et des acteurs spécialisés non scolaires (16). À l'exception de situations où l'élève est en danger à court terme, ces articulations sont jusqu'à présent peu analysées et peu modélisées, et mériteraient de l'être.

Les méthodes développées dans ce dispositif-pilote, en application des principes de l'évaluation participative et négociée, ont permis de refléter la complexité et la diversité des CBE en construction, de montrer leurs réalisations et de dégager des repères utilisables à moyen terme par des acteurs institutionnels. Ces repères sont convergents avec plusieurs des recommandations formulées pour développer des Écoles promotrices de santé (13,17,18). La plus-value se trouve surtout dans les outils mis en place pour collecter les informations et modéliser la complexité de celles-ci : l'approche qualitative basée sur le schéma de quête, les récits, la visualisation des fonctions spécifiques de différentes collaborations, la visualisation des liens entre les thématiques et la formalisation des fonctions spécifiques de celles-ci. Ces outils ont permis aux CBE de formaliser leur expérience en cours de construction et d'en garder trace ; ils ont soutenu la réflexivité, les apprentissages collectifs, garants de continuité. Ils restent utilisables par les acteurs locaux qui souhaitent initier, développer, pérenniser ou diffuser cette initiative.

Conclusion

L'approche ascendante de développement de Cellules bien-être développée dans ce dispositif-pilote fournit des repères cohérents avec les standards des Écoles promotrices de santé, applicables à différents systèmes scolaires.

On insistera sur l'importance de développer et/ou de maintenir, dans la communauté scolaire, la perception des logiques qui lient les activités diverses en faveur du bien-être. Le projet d'établissement pourrait, s'il est dynamique, être le lieu de mémoire et d'explicitation de ces logiques. Une « Cellule » au sein

de l'établissement qui veille à articuler ces activités, plutôt que de les coordonner, et à mobiliser la communauté scolaire, est un outil au service de cette construction collective d'une vision partagée du bien-être. Du temps et des espaces doivent être libérés pour ce faire. La durabilité d'un réel projet autour du bien-être se fonde sur un équilibre entre récurrence et innovation ; il nécessite de revisiter périodiquement le sens collectif qu'on lui donne.

Les cadres législatifs et réglementaires, voire des standards internationaux, s'accumulent pour influencer directement ou indirectement les conditions de prise en charge du bien-être dans les établissements scolaires. Ils peuvent être jugés trop contraignants ou peu adaptés par les acteurs scolaires et leurs partenaires d'autres secteurs (19). Pour favoriser l'adhésion des communautés dans et autour de l'école, il importerait plutôt que le secteur de l'enseignement collabore avec les parties prenantes potentielles pour nommer et diffuser un concept intégrateur et ouvert de la santé et du bien-être, adapté à chaque réalité régionale, qui donne de l'aisance aux partenaires d'un établissement pour déployer leurs actions spécifiques.

Conflit d'intérêts

Aucun conflit d'intérêts déclaré.

Financement

Aucun financement déclaré.

ORCID iDs

Chantal Vandoorne  <https://orcid.org/0009-0002-6714-8467>

Gaëtan Absil  <https://orcid.org/0009-0000-8410-4138>

Références

1. Commission européenne, Direction générale de l'éducation de la jeunesse du sport et de la culture ; Simões C, Caravita S, Cefai C. A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU : analytical report. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne; 2021.
2. Owens JS, Lyon AR, Brandt NE, Warner CM, Nadeem E, Spiel C, et al. Implementation science in school mental health: key constructs in a developing research agenda. *School Ment Health*. 2014; 6: 99–111.
3. Conseil de l'Europe. Construire le progrès sociétal pour le bien-être de tous avec les citoyens et les communautés. Guide méthodologique. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe ; 2011, 255 p.

4. Mertens DM. Transformative paradigm: mixed methods and social justice. *J Mix Methods Res.* 2007; 1 : 212–225.
5. Greimas AJ. *Sémantique structurale*. Paris : Puf ; 1970.
6. Greimas AJ. *Sémiotique et sciences sociales*. Paris : le Seuil ; 1976.
7. Hubin N, Absil G, Vandoorne C. Apprentissage collectif et évaluation dans le cadre du dispositif expérimental des « Cellules bien-être » en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). In: Berger D, Loizon D, Balcou-Debussche M, Léal Y, Sidéris G, Mackiewicz M-P (eds). *Éducation à la santé et complexité*, Actes du 4e Colloque international d'UNIRÉS [Internet]. Paris : Éditions MGEN ; 2014: 355-368. <http://hdl.handle.net/2268/158274>
8. Huberman MA, Miles MB. Data management and analysis methods. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London/New Delhi : SAGE Publications ; 1994, pp. 428–444.
9. Vandoorne C, Hubin N. Dispositif-pilote de Cellules bien-être en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'évaluation intermédiaire EvalCBE.1 : Mise en œuvre du dispositif au niveau local. Liège : APES-ULg ; 2013, 78 p. En ligne (accessed 19 November 2013). <http://hdl.handle.net/2268/145903>
10. Hubin N, Miermans M-C, Absil G. Dispositif-pilote de Cellules bien-être en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'évaluation EvalCBE.2: Institutionnalisation et vision partagée du bien-être. Liège : APES-ULg ; 2013, 58 p. En ligne (accessed 19 November 2013). <http://hdl.handle.net/2268/158362>
11. Pausch M. Four types of Social Innovation and their impact on democracy in the 21st century: Cuatro tipos de Innovación Social y su impacto en la democracia del siglo XXI. *Eur Soc Innov Rev.* 2023; 8: 28–39.
12. Poirier N. Monde instituant/monde institué: les formes de la singularisation créatrice. *Revue du MAUSS.* 2017; 49: 371–387.
13. Simar C, Darlington E, Bernard S, Berger D. Promouvoir la santé à l'école : enjeux et perspectives scientifiques. *Adm Éduc.* 2018; 157: 143–150.
14. Young I, Williams T. *The Healthy School*. Edinburgh : Scottish Health Education Group; 1989.
15. Cury P, Simar C, Jourdan D. Promotion de la santé à l'école et pratiques enseignantes : quels enjeux en formation initiale ? In: Parayre S, Guet-Silvain J, Numa Bocage L (eds). *Formation, éducation, santé : enjeux, évolutions et apports de la recherche*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «Revue Éducation, Santé, Sociétés», 2017, pp. 95-11.
16. Guerra L, Rajan S, Roberts K. The implementation of mental health policies and practices in schools: an examination of school and state factors. *J Sch Health.* 2019; 89: 328–338.
17. World Health Organization and the United Nations Educational. *Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators for Health-Promoting Schools and Systems*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Educational; 2021.
18. Lee A, Lo A, Li Q, Keung MW, Kwong A. Health promoting schools: an update. *Appl Health Econ Health Policy.* 2020; 18: 1–19.
19. Buisson-Fenet H, Tenne Y. La santé à l'école : un équilibre à négocier. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* 2022 ; 89: 47–57.