

## La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants

### *The teacher-student relationship in well-being at school and the pleasure of learning and teaching: The combined perspectives of students and teachers*

Gaëlle Espinosa, Nadia Rousseau et Lise-Anne St-Vincent

Volume 12, numéro 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097146ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097146ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Espinosa, G., Rousseau, N. & St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://doi.org/10.7202/1097146ar>

Résumé de l'article

*Situant d'abord les concepts de bien-être et de bonheur à l'école, nous explorons ensuite le bien-être à l'école sous l'angle de la relation enseignant-élève, tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants. Pour ce faire, les principaux résultats de deux recherches menées en 2019 et 2020, surtout au Québec, sont évoqués. Enfin, les deux perspectives, celle des élèves et celles des enseignants, sont mises en relation. Les fruits de notre analyse mettent en évidence l'importance de la relation enseignant-élève tant dans l'expérience scolaire de l'élève que dans la pratique professionnelle de l'enseignant. Le caractère affectif de la relation semble occuper une place centrale. Des pistes et des recommandations pour optimiser la qualité de la relation enseignant-élève, pour le bonheur d'apprendre ou d'enseigner, sont proposées.*

## La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants

Gaëlle ESPINOSA\*, Nadia ROUSSEAU\*\* et Lise-Anne ST-VINCENT\*\*

\* Laboratoire inter-universitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC-UR 2310), Université de Strasbourg, France.

\*\* Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE)

Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD<sup>2</sup>)  
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

**Mots-clés :** bien-être ; relation enseignant-élève ; voix des élèves ; voix des enseignants ; bienveillance

**Résumé :** situant d'abord les concepts de bien-être et de bonheur à l'école, nous explorons ensuite le bien-être à l'école sous l'angle de la relation enseignant-élève, tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants. Pour ce faire, les principaux résultats de deux recherches menées en 2019 et 2020, surtout au Québec, sont évoqués. Enfin, les deux perspectives, celle des élèves et celles des enseignants, sont mises en relation. Les fruits de notre analyse mettent en évidence l'importance de la relation enseignant-élève tant dans l'expérience scolaire de l'élève que dans la pratique professionnelle de l'enseignant. Le caractère affectif de la relation semble occuper une place centrale. Des pistes et des recommandations pour optimiser la qualité de la relation enseignant-élève, pour le bonheur d'apprendre ou d'enseigner, sont proposées.

**The teacher-student relationship in well-being at school and the pleasure of learning and teaching: the combined perspectives of students and teachers**

**Keywords:** well-being; teacher-pupil relationship; students voice; teacher's voice; Caring

**Abstract:** first, we define the concepts of well-being and happiness at school. Then, we explore well-being at school from the perspective of the teacher-student relationship, both from the point of view of the students and of the teachers. To do this, the main results of two studies carried out in 2019 and 2020, mainly in Quebec, are presented. Finally, the two perspectives, that of the pupils and that of the teachers, are confronted.

*The results of our analysis highlight the importance of the teacher-student relationship both in the student's school experience and in the teacher's professional practice. The affective nature of the relationship seems to occupy a major place. Suggestions and recommendations for optimizing the quality of the teacher-student relationship, for the happiness of learning or teaching, are proposed.*

## Introduction

Dans la diversité des travaux de recherche menés sur le bien-être et posant des dimensions ou indicateurs participant à sa définition, les relations sociales occupent une place de choix (notamment Ryff, 2014), en particulier lorsqu'il s'agit du bien-être de l'élève à l'école (Engels *et al.*, 2004 ; Hofman *et al.*, 1999 ; Konu *et al.*, 2002a, 2002b ; Puolakka *et al.*, 2014 ; Samdal *et al.*, 1999). Ces relations sociales, incluant les relations enseignant-élève et entre pairs, nous semblent tout à fait pertinentes et intéressantes à étudier au regard notamment de leur influence sur la réussite éducative de l'élève. Si la question du bien-être de l'enseignant est travaillée depuis quelques années à présent (notamment Goyette et Martineau, 2020 ; Théorêt et Leroux, 2014), est à noter l'impact – souligné par certains travaux (Bergugnat et Garnier, 2017 ; Rasclé et Bergugnat, 2016 ; Roffey, 2012) – de la qualité des relations entre enseignant et élève sur le bien-être respectif de l'enseignant et de l'élève à l'école. Dans ce texte, nous faisons le choix d'étudier le bien-être à l'école au regard de la relation enseignant-élève et de confronter le point de vue d'enseignants et celui d'élèves sur cette relation. L'ambition de ce texte est de saisir les convergences et les divergences (ou malentendus) dans ces points de vue, ou perspectives, afin de mieux comprendre les attentes mutuelles quant à cette relation et le rôle que joue cette dernière dans le bien-être de l'élève et de l'enseignant à l'école, voire dans leurs bonheurs d'apprendre et d'enseigner.

Dans un premier temps, nous définissons les notions de bien-être et de bonheur et présentons la place occupée par les relations sociales dans ce bien-être en général, dans le bien-être à l'école en particulier. Ces développements nous permettent notamment de souligner que les travaux de recherche menés sur le bien-être à l'école s'intéressaient jusqu'à présent bien plus à l'élève qu'à l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous présentons des résultats issus de travaux de recherches menés au Québec auprès d'élèves d'une part et d'enseignants d'autre part, et abordant la relation enseignant-élève. Notre ambition est alors de mieux comprendre quels sont les points de vue d'élèves et d'enseignants sur cette relation et les qualités qu'elle devrait revêtir, selon eux, pour participer à favoriser leur bien-être, voire leur bonheur, à l'école. Dans un troisième temps, nous confrontons et discutons ces deux perspectives : convergent-elles ou divergent-elles ? Que disent-elles des attentes mutuelles d'élèves et d'enseignants quant à la relation enseignant-élève ? Enfin, nous concluons.

## Bien-être, bonheur et relations sociales

### Généralités

Il est possible de mieux saisir la signification du bien-être au moyen de deux traditions quant à la façon de le penser, dessinant ainsi deux perspectives d'appréhension de ce bien-être. Il convient cependant d'avoir conscience des critiques ayant cours sur la littérature actuelle traitant du bien-être car ces deux traditions sont ancrées dans les courants de pensée occidentaux (Exenberger *et al.*, 2019), les conceptions orientales étant plutôt négligées (Joshnloo, 2014). En effet, « la difficulté à définir le bonheur et le bien-être réside avant tout dans le fait que ces termes ne sont pas neutres ni d'un point de vue culturel ni d'un point de vue psychologique » (Delle Fave, 2011, p. 42).

Diener et ses collaborateurs, depuis Diener (1984), ont grandement participé à l'étude du bien-être en centrant notamment leurs efforts sur l'exploration du bien-être subjectif, associé à son approche hédonique, première tradition quant à la façon de le penser. On doit cette tradition, ancienne, à Aristippe de Cyrène, philosophe grec du IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C., qui a assimilé le bien-être au plaisir hédonique ou au bonheur, considérant que l'expérience du plaisir est à la fois un bien et un but dans la vie humaine (Exenberger *et al.*, 2019). Dans cette perspective, le bien-être subjectif est défini – et opérationnalisé – par trois composantes : la satisfaction à l'égard de la vie, les affects positifs et ceux négatifs. Ressentir ce bien-être signifie, le plus souvent, déclarer un degré élevé de satisfaction à l'égard de sa vie et éprouver un niveau élevé d'affects positifs, un faible niveau d'affects négatifs (Deci et Ryan, 2008 ; Suldo et Huebner, 2006). Ainsi apprécié, le bien-être subjectif est souvent utilisé comme évaluant le bonheur déclaré par un individu. La maximisation du bien-être est considérée comme la maximisation des sentiments de bonheur.

Dans cette tradition hédonique, le bien-être est donc associé au plaisir, à la satisfaction et au bonheur, la recherche de ce bonheur par l'individu « étant considérée comme le principe motivant l'activité humaine » (Florin et Guimard, 2017, p. 20).

L'approche eudémonique est la seconde tradition quant à la façon de penser le bien-être. Dans cette perspective, le bien-être est « plus que le simple bonheur », suggérant que l'individu qui déclare être heureux (ou qui déclare une satisfaction à l'égard de sa vie et éprouver des affects positifs) n'est pas nécessairement un individu bien psychologiquement (Deci et Ryan., 2008, p. 2). Le bien-être est ici appréhendé comme un « processus d'accomplissement ou de réalisation » de ses potentiels, donc de soi (Deci et Ryan, 2008, p. 2 [notre traduction]), et non comme « un résultat ou un état final ». Les travaux de Ryff et ses collaborateurs (notamment Ryff, 1989 ; Ryff et Singer, 2008) s'inscrivent dans la perspective eudémonique du bien-être, qualifié alors de psychologique. Ryff (2014) définit ce bien-être psychologique au moyen de six composantes – l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, la croissance personnelle, les relations positives avec les autres, les buts dans la vie et l'acceptation de soi –, bâtissant ainsi un modèle. Chacune de ces six composantes participe au bien-être psychologique d'un individu, à la réalisation de soi. Dans cette perspective, c'est l'étude du processus d'accomplissement ou de réalisation de soi qui est centrale, les relations positives avec les autres notamment – signifiant le fait d'avoir des relations chaleureuses et satisfaisantes, de se soucier du bien-être d'autres personnes, d'être capable d'empathie, d'affection et d'intimité, de prendre et donner – participent à ce processus.

## À l'école

Depuis les années 2000, des pays de plus en plus nombreux placent au cœur de leur système éducatif le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. L'intérêt des systèmes éducatifs pour ces bien-être et réussite repose sur un enchaînement logique, certes simple, mais en tout cas efficace : un élève bien à l'école apprend mieux, est plus performant et sera capable, à plus long terme, de s'intégrer socialement et professionnellement, participant notamment à une certaine productivité économique (Konu et Rimpelä, 2002b ; Rousseau et Espinosa, 2018).

Dans la perspective du bien-être subjectif de l'élève à l'école, nous notons la présence massive des relations dans les dimensions ou indicateurs permettant les modélisations de ce bien-être. Par exemple, le modèle de Konu et ses collaborateurs (2002a, 2002b ; Puolakka *et al.*, 2014) signalent l'importance des relations sociales à l'école, comprenant les relations enseignant-élève et entre pairs. Par exemple, dans ce modèle, le concept de bien-être est divisé en quatre catégories : les conditions scolaires (*school conditions [having]*), les relations sociales (*social relationships [loving]*), les moyens d'épanouissement personnel (*means for self-fulfilment [being]*) et l'état de santé (*health status [health]*). A ces trois besoins de base que sont *having*, *loving* et *being*, s'ajoute la santé (*health*), le bien-être étant défini, par ces auteurs, comme l'état de satisfaction de ces trois besoins au moins. *Having*, ou les conditions scolaires comprennent (1) l'environnement physique autour de l'école ainsi que les conditions matérielles à l'intérieur de l'école (comme la sécurité, le confort, le bruit, la ventilation, la température), (2) l'environnement d'apprentissage (comme la taille des groupes classes, les emplois du temps, les sanctions le cas échéant) et (3) les services aux élèves (comme ceux en lien avec les déjeuners à l'école, les soins de santé, les conseillers). *Loving*, ou les relations sociales, renvoie à l'environnement social d'apprentissage, comprenant les relations enseignant-élève, les relations aux pairs, les dynamiques de groupe, les phénomènes d'intimidation ou de harcèlement, les relations école-familles, les prises de décision à l'école, le climat scolaire. *Being*, ou les moyens d'épanouissement personnel peuvent être appréhendés comme l'ensemble des moyens que l'école offre à ses élèves pour trouver le chemin de leur épanouissement. Chaque élève doit être ainsi considéré comme un membre tout aussi important que n'importe quel autre membre de la communauté scolaire, en lui donnant, par exemple, la possibilité de participer aux prises de décision au sein de l'école, en l'invitant à des prises d'initiatives, en lui proposant de vivre des expériences positives d'apprentissage afin de favoriser son épanouissement. Enfin, *health*, ou l'état de santé de l'élève, renvoie aux divers états et symptômes de santé (physiques, psychologiques ou somatiques) avec lesquels l'élève doit apprendre à vivre et partager son expérience scolaire.

De même, Hofman *et al.* (1999), Samdal *et al.* (1999) ou Engels *et al.* (2004) appréhendent le bien-être de l'élève à l'école au moyen de plusieurs indicateurs<sup>1</sup> dont l'un est celui des relations avec les enseignants. Dans la perspective du bien-être psychologique, si les relations positives avec les autres contribuent au bien-être de l'individu et participent à la réalisation de soi, nous pouvons bien sûr penser que ces relations sont centrales dans le bien-être de l'élève à l'école.

Ainsi, que l'on se place dans une perspective hédonique, eudémonique ou, depuis quelques années, mixte (Delle Fave *et al.*, 2011 ; Rees *et al.*, 2013), il est aujourd'hui convenu que les relations enseignant-élève – et entre pairs – jouent un rôle d'importance dans le bien-être de l'élève à l'école. Si elles sont positives, ces relations participent effectivement, d'une part, à vivre et ressentir, à l'école, du plaisir, de la satisfaction, du bonheur et, d'autre part, au processus d'accomplissement ou de réalisation de soi de l'élève.

Menés en psychologie, l'ensemble des travaux de recherche jusqu'ici évoqués nous semblent complémentaires de ceux menés en sociologie et qui tentent de définir les facteurs, ou dimensions, permettant la diffusion et l'installation d'un bon climat scolaire (Debarbieux, 2015), ou d'un climat scolaire serein (Moignard, 2018 ; Ouafki, 2014 ; Zanna, 2019). Si Debarbieux (2015) indique que la notion de climat scolaire inclut « une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes » (p. 11), il souligne aussi : « objectif important en tant que tel, un bon climat scolaire permet également de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage ou de sécurité » (p. 11). Ainsi, ces recherches, qu'elles s'inscrivent en psychologie ou en sociologie, poursuivent, tout compte fait, une même finalité : parvenir à une connaissance fine des facteurs, ou dimensions, constitutifs d'un climat serein et de relations apaisées pour leur installation au sein de l'établissement scolaire, au service du travail, de l'apprentissage et de la vie scolaires.

Toutefois, si la cible principale des bien-être subjectif et psychologique à l'école semble d'abord être l'élève, qu'advient-il du bien-être de l'enseignant dans sa pratique professionnelle ? Nous posons l'hypothèse que ce qui apporte bien-être, voire bonheur, à l'élève dans son expérience scolaire peut également apporter bien-être, voire bonheur, à l'enseignant dans sa pratique professionnelle, considérant ainsi la relation enseignant-élève telle un levier sur lequel il est possible de travailler pour tendre vers le bien-être des protagonistes de cette relation à l'école, voire vers leurs bonheurs d'apprendre et d'enseigner. Par ailleurs, nous pensons qu'en raison de la nature asymétrique de la relation enseignant-élève, l'élève représentant l'acteur le plus vulnérable, la question de l'éthique professionnelle de l'enseignant devrait se révéler impérative lorsqu'il s'agit de bien-être à l'école. Abordons à présent les points de vue d'élèves d'abord, d'enseignants ensuite, sur la relation enseignant-élève, appréhendée comme éventuelle voie d'accès au bien-être de ces acteurs à l'école.

## La perspective d'élèves sur la relation enseignant-élève : une recherche menée auprès d'adolescents

L'étude de la relation enseignant-élève selon la perspective des jeunes met souvent de l'avant deux dimensions constitutives de cette relation, notamment, une dimension épistémique, qui comprend le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage et le rapport aux tâches scolaires et une dimension identitaire, qui comprend le rapport à l'école comme milieu de vie, le rapport à l'autrui significatif et le rapport à soi-même (Gauthier, 2007).

---

<sup>1</sup> Hofman *et al.* (1999) considèrent le bien-être à l'école comme l'attitude de l'élève envers l'école fréquentée, cette attitude revêtant quatre dimensions : l'attitude générale de l'élève envers la vie scolaire et trois attitudes, plus spécifiques, envers les enseignants, les pairs et l'école dans son organisation et son infrastructure (bâtiment(s)). Samdal *et al.* (1999) reprennent ces quatre composantes dans leur définition du bien-être, suggérant toutefois d'en ajouter une cinquième et une sixième : le degré de sécurité ressenti par l'élève à l'école (se sent-il solitaire, victime d'intimidation ?) ; le jugement par l'élève du caractère raisonnable des attentes enseignantes. Enfin, Engels *et al.* (2004) étudient le bien-être de l'élève à l'école selon quatre dimensions : la perception et la satisfaction dans la classe et à l'école – comprenant notamment la participation en classe et à l'école, les relations avec les enseignants, les processus d'apprentissage, l'ambiance à l'école –, la perception et la satisfaction en lien avec la pression scolaire et le programme, les comportements des élèves et la perception et la satisfaction avec les amis.



Fait intéressant, les travaux d'Andersen *et al.* (2019) réalisés avec des élèves de 11 ans, associent ces deux dimensions de la relation enseignant-élève au concept de connectivité scolaire (*school connectedness*) : soit, la connectivité académique et la connectivité sociale. Précisons ici que le concept de connectivité scolaire est apparenté à ceux d'engagement scolaire (*school engagement*), d'attachement scolaire (*school attachment*), de liens scolaires (*school bonding*), de climat scolaire (*school climate*) et de participation scolaire (*school involvement*) (Libbey, 2004). Pour Blum (2005, cité dans Anderson *et al.*, 2019), la connectivité scolaire repose sur la création d'un environnement qui aide les élèves à croire que les enseignants se soucient de leur apprentissage et d'eux-mêmes en tant qu'individus. Questionnés sur le bien-être à l'école, des élèves de 8 à 12 ans mettent également en évidence l'importance des dimensions scolaires et sociales en jeu (Huynh et Stewart-Tufescu, 2019). Fait intéressant, indépendamment de l'âge ou des particularités des élèves interrogés, tant la qualité de la relation entre pairs que la qualité de la relation avec l'enseignant semblent jouer un rôle important, non seulement en matière de participation à l'apprentissage, mais également en relation avec la construction identitaire (Crouch, Keys et McMahan, 2014 ; Dods, 2013 ; Rushton *et al.*, 2020 ; Van Bergen *et al.*, 2020).

C'est en contexte de pandémie que nous avons mené une recherche composée de deux études. Ce contexte tout à fait inattendu et nouveau a été synonyme de grand bouleversement, notamment, le passage de l'école en présence à celui de l'école en ligne, voire de fermeture d'école temporaire, et ce, dans toutes les provinces canadiennes. Dans le cadre de l'étude 1, quatre petits groupes d'adolescents (2 à 5 personnes par groupe) de 15 à 18 ans présentant une diversité de profils d'apprentissage ont accepté de partager sur la qualité de leur expérience scolaire en juin 2020 (Rousseau *et al.*, 2021). Ces adolescents résidaient au Québec, en Alberta, au Manitoba et au Saskatchewan, quatre provinces canadiennes où des élèves reçoivent une éducation en français. De nature exploratoire, les quatre petits groupes devaient répondre à deux questions lors d'une rencontre sur Zoom d'une durée moyenne de 60 minutes : 1) Comment avez-vous vécu votre expérience scolaire alors que la Covid 19 est venu chambouler le fonctionnement scolaire habituel ? 2) Imaginons que l'automne prochain, le scénario devait se répéter en raison d'une deuxième vague de la pandémie, quelles stratégies pourraient contribuer à votre engagement scolaire ? Ces questions de départ étaient suivies de questions d'approfondissement visant à illustrer ou clarifier les propos des jeunes (Pourquoi ? Comment ? Peux-tu me donner un exemple ? Etc.). Avec le souci de bien circonscrire le discours des jeunes, un organisateur graphique<sup>2</sup>, en direct, permettait de mettre sur papier les mots-clés ou états partagés par les participants. Les traces écrites permettaient ensuite de revenir sur les éléments clés, d'en modifier ou d'en bonifier la teneur. Riche des propos partagés par les jeunes, une enquête a ensuite été réalisée auprès de 72 adolescents de 14 à 18 ans (34 garçons et 38 filles), utilisateurs de services de soutien à la persévérance et la réussite scolaire au Carrefour jeunesse emploi (CJE), un organisme communautaire qui offre notamment le programme *Passeport pour ma réussite*, qui vise à les accompagner à travers des activités de soutien individuel et scolaire (étude 2). Ces adolescents ont accepté de répondre à un questionnaire en décembre 2020 (Beaudoin *et al.*, 2022). C'est donc à partir des propos de l'étude exploratoire (étude 1) qu'un questionnaire électronique mobilisant le vocabulaire utilisé par les jeunes a été développé. Outre les informations sociodémographiques, le questionnaire comportait 66 questions fermées sur l'expérience d'apprentissage en contexte pandémique (échelle de Likert sur quatre points : tout à fait en accord, en accord, en désaccord, tout à fait en désaccord ou très utile, assez utile, peu utile, pas utile). Le questionnaire comprenait également des espaces stratégiques pour apporter des commentaires sur leur expérience ou les stratégies qui pourraient contribuer à leur engagement malgré le contexte pandémique. Les résultats obtenus à cette enquête sont venus confirmer les premiers résultats issus de l'étude exploratoire, et ce, malgré les six mois d'intervalle entre l'étude 1 et l'étude 2. Les lignes qui suivent présentent donc l'expérience d'apprentissage en contexte pandémique et exploite les propos des jeunes de l'étude 1, confirmée par une très grande majorité de jeunes de l'étude 2 (plus de 80 % d'adhésion).

De l'ensemble des propos partagés, la qualité de l'expérience scolaire a particulièrement été affectée, positivement ou négativement, par la relation enseignant-élève. Trois composantes de la relation enseignant-élève associées à l'expérience scolaire positive retiennent l'attention.

---

<sup>2</sup> Spécialiste du *design* et de l'organisation de l'information, l'organisateur graphique en directe permet de mettre en relation et de structurer visuellement les données verbales colligées au fur et à mesure qu'elles sont évoquées.

Dans un premier temps, le maintien d'un lien avec les élèves, malgré le contexte pandémique, occupe une place centrale comme vecteur d'une expérience scolaire plus positive. En effet, les jeunes soulignent l'importance des gestes des enseignants qui ont été soucieux de maintenir un lien avec eux en étant proactifs sur les réseaux sociaux ou les plateformes en ligne et en les rencontrant périodiquement pour simplement discuter ou s'assurer de leur bien-être. Par exemple, un jeune raconte : « Chaque vendredi, il y avait un *Microsoft Teams meeting*, mais le seul but, était juste de parler et de jaser de santé mentale. C'était, honnêtement, vraiment bien et si on avait aussi des questions académiques, on pouvait aussi les poser là. Mais cela, j'ai beaucoup aimé. Comme on peut juste [discuter avec l'enseignant et] avec mes camarades ».

Dans un deuxième temps, les élèves rapportent également que des enseignants ont fait preuve de soutien scolaire, motivationnel et émotionnel à leur endroit. Malgré la perception d'une barrière physique avec leurs enseignants en raison du port du masque et de la visière pour l'enseignant, en présence ou à distance, des élèves disent avoir eu le sentiment de pouvoir compter sur leurs enseignants en cas de besoin, entre autres en pouvant les contacter par courriel pour poser des questions. Certes les questions en lien aux disciplines scolaires occupaient une place, mais il en allait tout autant pour les questions d'ordre de soutien motivationnel et émotionnel en raison de la situation pandémique et des incertitudes qu'elle pouvait engendrer (sur l'avenir, sur l'évaluation, sur le passage d'une année à une autre, sur les difficultés rencontrées, etc.).

Dans un troisième temps, l'expérience scolaire conductrice de bien-être était aussi tributaire de la présence d'une relation enseignant-élèves positive, amicale et empreinte d'humour, et ce, malgré la pandémie. Sentir que leurs enseignants « aiment leur parler », et que la relation est « bonne » semble jouer un rôle indéniable sur l'expérience scolaire.

L'expérience scolaire négative est quant à elle associée à deux composantes dans le discours des jeunes. Dans un premier temps, la perception du désengagement de certains enseignants dans l'accompagnement et le soutien à distance semble entraîner le désengagement des élèves à leur tour, résultant en un taux d'absentéisme croissant chez les élèves. Le désengagement des enseignants est également associé à un manque de disponibilité pour répondre aux questions, voire à donner signe de vie aux élèves : « Certains de mes profs n'ont pas demandé ou affiché [de messages] pour comme deux mois ». Enfin, dans un deuxième temps, les relations difficiles ou artificielles sont associées à l'expérience scolaire négative. À ce sujet, des élèves soulignent qu'il est difficile de développer une chimie avec les enseignants, particulièrement les nouveaux enseignants, dans un contexte d'enseignement à distance : « C'était difficile de communiquer avec nos profs... En plus, c'était en ligne, mais aussi c'était des nouveaux profs. On ne savait pas comment leur parler... ». La relation artificielle se traduit notamment par un manque de sensibilité à l'égard de la réalité vécue par les élèves (réalités liées à un contexte familial particulier, à l'accès au matériel nécessaire, à l'accès à des ressources d'aide, etc.). À titre d'exemple, un élève estime « que c'est quelque chose qu'on ne devrait plus avoir des profs qui comprennent pas notre réalité ». D'ailleurs, le manque d'écoute des enseignants a été signalé par plusieurs élèves comme un frein important à la qualité de l'expérience scolaire où ils sentent que la prise en compte de leurs voix n'est pas valorisée et mène plutôt à « la chicane » (querelle ou chamaillerie), un contexte délétère au bien-être à l'école et à l'engagement scolaire.

Fait intéressant, l'analyse des propos des jeunes pointe vers l'existence d'un lien indéniable entre une relation scolaire positive et un investissement scolaire accru chez ces derniers en contexte de pandémie. Par exemple, ce seraient les enseignants qui développent des relations positives avec les élèves qui seraient les plus susceptibles d'offrir « un enseignement vivant », de susciter de la « motivation », de l'intérêt pour « un contenu [disciplinaire] » particulier et de faire preuve de « flexibilité ». Les élèves parlent également d'une inter-influence entre enseignant et élève sur le plaisir d'être ensemble (les élèves ont envie d'être avec les enseignants qui ont envie d'être avec les élèves) de même que sur l'engagement réciproque (les élèves s'engagent davantage dans leur rôle d'apprenant lorsqu'ils sentent que l'enseignant est également engagé dans son rôle de soutien à l'apprentissage). Ces enseignants seraient aussi plus enclins à favoriser le travail collaboratif entre pairs, même en contexte de pandémie et d'enseignement à distance, ce qui répondrait à un besoin clairement explicité par les jeunes, soit le besoin d'être en interaction avec leurs pairs. Chose certaine, les propos des jeunes semblent clairement pointer vers un bien-être partagé en classe (et à l'école), entre enseignant-élève, où le bien-être de l'un et de l'autre rejaillit tantôt sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et tantôt sur la qualité et la portée de l'engagement des élèves.



## La perspective d'enseignants sur la relation enseignant-élève : une recherche menée auprès d'une équipe-école

La relation enseignant-élève représente une composante importante de l'éthique professionnelle de l'enseignant (Desaulniers et Jutras, 2012). Ainsi, la nature asymétrique de la relation enseignant-élève (Legault, 2006) l'amène à se positionner dans une perspective différente de l'élève lorsqu'il s'agit du bien-être. Le bien-être, dans sa relation avec l'élève, se rattache à une valeur plus englobante : la bienveillance. Au même titre que l'ensemble des valeurs, la bienveillance est un concept polysémique et sa définition s'avère difficile à circonscrire de manière précise. Cependant, plusieurs auteurs incluent l'idée de volonté et d'action. Comte-Sponville (2013) présente la bienveillance comme « vouloir du bien à quelqu'un, donc lui en faire [...] » (p. 129). Selon Cléro (2014) : « la bienveillance est l'acte de tendre vers ce qui, pour l'autre, est le bien, sans que ce bien coïncide nécessairement avec ce que l'acteur considère comme tel pour sa propre vie » (p. 1904). Pour Prairat (2019), être bienveillant, signifie porter attention sur l'élève afin de répondre à ses besoins et poser des gestes en forme de réconfort s'il éprouve de la difficulté, visant ainsi son bien-être. Dans cette perspective, Gohier (2011) souligne à travers la pensée de Ricœur (1990) que l'attitude bienveillante suppose l'ouverture à l'Autre et que la sollicitude est favorisée dans la conscientisation de l'Autre en se manifestant dans la construction du rapport à l'Autre. Pour la personne enseignante, cette conscientisation de l'Autre doit passer inévitablement par la prise en compte de la vulnérabilité de l'élève dans la relation, ainsi que de ses responsabilités professionnelles dans cette dynamique.

La bienveillance s'articule aussi dans une éthique de présence auprès des élèves. Dans cette optique, Rovere (2020) met en lumière le rôle fondamental de la qualité de la présence de l'enseignant pour les apprenants. Si les apprenants interagissent et forment un groupe d'un regard extérieur, en réalité, ils coexistent par leur singularité dans un même lieu. Ainsi, la présence et le regard extérieur de l'enseignant représentent un miroir qui favorise une stabilité et une régulation dans la dynamique d'un groupe d'élèves. En effet, sa présence attentive au groupe, lui permet de répondre, à la fois aux besoins de reconnaissance de l'individualité de chaque apprenant, et simultanément à ses besoins de sentiment d'appartenance au groupe. En ce sens, Prairat (2019) amène le caractère multidimensionnel de la présence de l'enseignant en le déclinant ainsi :

« être présent à soi, aux autres, être en résonance avec la classe, le groupe avec lequel on travaille [...] être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie [...] ce que l'on donne, don de ses connaissances, de son savoir-faire, de son expérience [...] » (paragraphe 5)

Dans le cadre d'une recherche-action (Bergeron et Bergeron, 2021 ; Guay et Prud'homme, 2018) menée au Québec en 2019, un regard a été porté sur les valeurs et les principes sur lesquels des enseignants en classes ordinaires ou spécialisées, œuvrant dans une école primaire, s'appuyaient de manière générale pour prendre des décisions en classe et dans le milieu professionnel (St-Vincent *et al.*, 2022). Les valeurs et les principes professionnels qu'une personne souhaite actualiser dans sa pratique forment, en partie, son cadre de référence éthique (St-Vincent, 2017). Cette recherche-action visait l'accompagnement d'une équipe-école primaire dans la mise en place de conditions favorisant le dialogue et les collaborations. Des témoignages ont été recueillis à l'aide de neuf entretiens de groupe semi-dirigés et de réflexions individuelles écrites auprès de plus d'une soixantaine de membres du personnel (p. ex., enseignants titulaires de classe, enseignants spécialistes en activités physiques, technicien en éducation spécialisée, préposé aux élèves ayant un handicap, etc.). Pour réaliser les entretiens, les groupes étaient formés de différentes manières. À titre d'exemples, les participants dans un groupe pouvaient être appelés à souvent collaborer de manière interprofessionnelle, ou ils pouvaient être regroupés selon le cycle scolaire (p. ex., personnel intervenant dans des classes de deux années scolaires consécutives), ou selon le modèle de services dans le lequel ils œuvraient (p. ex. classe d'élèves ayant des déficiences langagières, classe avec élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne), ou selon les fonctions occupées (p. ex., service de garde, conseillères pédagogiques), ou encore en raison de leur moment d'arrivée à l'école (nouveau personnel). En utilisant la méthode *a contrario* (St-Vincent, 2017), en premier lieu, les chercheurs invitaient chaque personne à témoigner d'une situation éprouvante rencontrée dans sa pratique, révélant des enjeux éthiques, et à exprimer à travers ses propos ce qu'elle trouvait inacceptable dans cette situation et pourquoi. En second lieu, les autres participants dans le groupe pouvaient demander des clarifications. Les entretiens ont été audio-enregistrés puis transcrits en *verbatim* afin d'en analyser le contenu.

Une analyse qualitative et interprétative des unités de sens (Van der Maren, 1996), extraites des *verbatim* et des questionnaires individuels des participants, a permis de mettre en évidence, entre autres, que parmi les participants, plusieurs enseignants, débutants ou experts, s'appuyaient principalement sur des valeurs et des principes liés à la bienveillance dans leurs interactions avec les élèves. Après validation inter-juges (Van der Maren, 1996), chaque participant était invité, individuellement par courriel, à valider ou à modifier les valeurs ou les principes émergents relevés dans son témoignage.

Par exemple, Sophie, une enseignante de deuxième cycle, a exprimé que ce qui la guidait dans ses actions auprès des élèves était lié essentiellement au principe d'instaurer un climat de classe à l'intérieur duquel les élèves pouvaient vivre un sentiment de bien-être psychologique et physique. Aussi, dans ses activités quotidiennes en classe, elle affirmait être particulièrement sensible aux tensions ou à l'agitation manifestées chez les élèves. Lorsque cela se produisait, elle prenait alors le temps de faire une pause, de verbaliser ce qu'elle percevait, de modéliser la manière de détendre le corps par des étirements ou des respirations. Pour une autre enseignante, Sylvie, œuvrant auprès d'élèves de premier cycle primaire, les valeurs et les principes liés à la bienveillance prenaient une forme différente. Sylvie mettait l'importance plutôt sur les espaces d'apprentissage physique ou psychologique nécessaires afin que les élèves se sentent bien, appréciés et accueillis. Elle prenait soin, entre autres, de leur dire qu'elle les aimait durant la journée, de leur parler avec une voix rassurante, d'offrir une proximité physique, de discuter avec eux, de les aider à mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient, de leur donner du temps pour s'exprimer, et de les aider à trouver des solutions lorsque des conflits se présentaient.

En outre, il est ressorti dans les témoignages que pour actualiser la bienveillance, l'enseignant doit ressentir lui-même un certain niveau de bien-être. Ce constat, que le bien-être des enfants à l'école passe d'abord par le bien-être du personnel scolaire, est d'ailleurs bien appuyé par les acteurs de terrain, les experts et dans la littérature, comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ, 2020). Cela se reflète, entre autres, par les possibilités d'être en correspondance avec les valeurs centrales qui le motivent à agir ainsi que les principes professionnels auxquels il adhère et qui guident sa pratique. Par ailleurs, il apparaît que la reconnaissance de sa contribution dans l'équipe-école ainsi que le soutien des collègues et de la direction représentent aussi des facteurs essentiels pour son bien-être, notamment lorsque des situations difficiles se présentent dans le milieu professionnel ou sur le plan personnel. En ce sens, cela illustre bien la pensée de Ricœur lorsqu'il amène cette visée éthique de la « vie bonne, avec et pour les autres, dans les institutions justes » (1990, p. 202), qui se traduit par le souci de l'Autre, mais également de soi et de la communauté d'appartenance du milieu professionnel.

## Discussion : confrontation et rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants

### *Bien-être de l'élève dans les perspectives d'élèves et d'enseignants*

Concernant le bien-être de l'élève, les perspectives d'élèves et d'enseignants présentées dans les points 2 et 3 de ce texte semblent converger quant à la qualité de la relation d'une part, les valeurs et principes – implicites du côté des élèves, mais explicitement formulés par les enseignants et liés à la bienveillance – au cœur de cette relation d'autre part.

#### La qualité de la relation enseignant-élève

La qualité de la relation, et des interactions faisant cette relation, apparaît d'importance dans la perspective d'élèves. Ces derniers déclarent en effet attacher une attention particulière, dans leur relation avec les enseignants, au maintien du lien avec eux, au soutien scolaire, motivationnel et émotionnel ainsi qu'à la positivité, l'amicalité et l'humour dans cette relation. Ces éléments décrivant l'appréciation, par les élèves, d'une relation de qualité avec leurs enseignants s'inscrivent dans leur recherche de bien-être à l'école et soulignent le rôle d'importance que peut jouer la relation enseignant-élève dans ce bien-être (Engels *et al.*, 2004 ; Hofman *et al.*, 1999 ; Konu *et al.*, 2002a, 2002b ; Puolakka *et al.*, 2014 ; Ryff, 2014 ; Samdal *et al.*, 1999).

Ces attentes d'élèves sur la relation enseignant-élève en temps de pandémie rejoignent les résultats de recherche présentés dans la littérature scientifique, publiée avant la pandémie, et menés sur la relation affective enseignant-élève (Fortin *et al.*, 2011) ou la dimension affective de cette relation (Virat, 2016). Ces travaux considèrent la relation enseignant-élève comme multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions (Stuhlmán et Pianta, 2001). La dimension affective n'est qu'une dimension de la relation enseignant-élève et « caractérise l'aspect de la relation qui met en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie » (Virat, 2014, p. 60). Dans cette perspective, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Elle est une relation pourvoyant l'élève d'un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant, sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, lui apporte des réponses véhiculant chaleur émotionnelle et acceptation (Myers et Pianta, 2008). Ces travaux montrent, pour les élèves notamment, le bénéfice d'une telle relation, autant à l'école (réussite, persévérance, comportement scolaire par exemple) qu'en dehors (baisse des phénomènes de dépression, anxiété ou délinquance par exemple) (Virat, 2014).

En outre, la perspective d'élèves présentée révèle que, malgré l'impression d'une barrière physique avec les enseignants, liée à l'obligation qui leur était faite de porter masque et visière, particulièrement en présentiel, des élèves soulignent avoir pu, malgré tout, compter sur leurs enseignants en cas de besoin, de questions à poser, grâce à l'utilisation du courriel. Ainsi, pour l'élève, pouvoir compter sur ses enseignants, ces derniers répondant alors à un besoin exprimé, participe à son bien-être, à l'école ou en lien avec l'activité scolaire. Le modèle du bien-être à l'école proposé par Konu et ses collaborateurs (2002a, 2002b ; Puolakka *et al.*, 2014) est intéressant car, premièrement, il « envisage le bien-être à l'école comme la satisfaction de besoins fondamentaux suffisamment larges pour intégrer ceux proposés par Deci et Ryan [1985] et envisager l'état de santé comme un besoin essentiel » (Florin et Guimard, 2017, p. 17). Deuxièmement, il appréhende l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage en interrelation, les considérant jouer un « rôle direct sur le bien-être » de l'élève (*Op. Cit.*, p. 17). Troisièmement et enfin, « chaque besoin est influencé par un ensemble de variables relatives aux expériences vécues par les élèves au sein de l'école, ces variables pouvant servir d'indicateurs subjectifs et objectifs de mesure du bien-être » (p. 17). Ainsi, que l'on soit en temps de pandémie ou non, l'élève, rencontrant une difficulté, se posant une question et ressentant le besoin de solliciter un enseignant, reçoit un soutien, favorable à son bien-être, s'il obtient réponse de la part de l'enseignant contacté. Par ailleurs, chacune des six composantes (l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, la croissance personnelle, les relations positives avec les autres, les buts dans la vie et l'acceptation de soi) du bien-être psychologique contribue à ce bien-être pour tout individu et participe à la réalisation de soi. Dans cette perspective eudémonique, c'est l'étude du processus d'accomplissement ou de réalisation de soi qui est centrale. La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985), par exemple, peut permettre une meilleure compréhension de ce processus car elle considère que chaque individu a des besoins psychologiques fondamentaux (d'autonomie, de compétence et de proximité sociale) dont la satisfaction est essentielle à son développement et à son bien-être. Selon Ryan et Deci (2000), ces trois besoins innés sont à la base de la motivation intrinsèque de l'individu et sous-tendent son fonctionnement optimal et son développement. Sarrazin Pelletier, Deci et Ryan (2011) soulignent que « la TAD prévoit que tout élément du contexte social qui soutient les expériences d'autonomie, de compétence et de proximité sociale favorise le fonctionnement optimal et l'expérience de bien-être de l'individu » (p. 276). L'enseignant répondant à une sollicitation d'élève participe ainsi, dans une certaine mesure, à l'élaboration du bien-être de l'élève.

La qualité de la relation comme des interactions constitutives de cette relation apparaît également importante dans la perspective d'enseignants. En effet, dans cette perspective, une enseignante explique à quel point il lui importe que les élèves « se sentent bien, appréciés et accueillis ». Elle indique ainsi utiliser une « voix rassurante », s'attacher à être physiquement proche, à permettre le temps de la discussion pour exprimer, par exemple, les ressentis, trouver une solution en cas de conflits. Enfin, cette enseignante déclare son attachement à ses élèves, leur exprimant ainsi son engagement affectif. Une telle posture enseignante s'inscrit dans le panorama des travaux de recherche menés sur la dimension affective de la relation enseignant-élève. « En général, les travaux sur la relation enseignant-élève s'intéressent à la qualité de la relation perçue par les élèves ». Toutefois, « cette primauté de la perception des élèves ne signifie pas que la perception des enseignants n'est pas également importante, en particulier la perception de leur propre engagement affectif » (Virat, 2019, p. 109).

Les travaux sur cette perception sont cependant lacunaires, étonnamment, puisque la théorie de l'attachement, souvent mobilisée pour comprendre les effets de la relation affective enseignant-élève a également insisté sur l'existence d'un système comportemental qui motive l'individu à fournir protection, réconfort et assistance à ceux qui sont dépendants de lui ou temporairement dans le besoin. Ce système, nommé système de *caregiving* (ou prestation de soin), incite par exemple les parents à satisfaire les besoins d'attachement de leurs enfants, en répondant à leurs signaux d'insécurité affective et en stimulant les comportements d'exploration lorsque les enfants sont sécurisés. Selon la théorie de l'attachement, le lien entre enfants et parents est asymétrique : l'enfant est attaché au parent et le parent prend soin de l'enfant. En dépit de cette asymétrie, il s'agit bien des deux faces d'une même relation, hautement affective (*Op. Cit.*, p. 110).

De façon comparable, la relation enseignant-élève est une relation asymétrique dans laquelle sont mis en jeu le système d'attachement de l'élève et celui de *caregiving* de l'enseignant, cette relation étant donc bien affective, autant pour l'élève que pour l'enseignant en interaction. Dans une telle relation, l'investissement émotionnel et sentimental est le fait autant de celui dont on prend soin que de celui qui prend soin. L'adulte-enseignant est ainsi susceptible de ressentir plaisir et satisfaction lorsqu'il parvient à apporter soutien, réconfort et sentiment de sécurité à l'enfant-élève. Par contre, il est également susceptible de ressentir anxiété et tristesse lorsqu'il n'y parvient pas. Cette relation et les ressentis qu'elle génère participent ainsi au bien-être de l'enseignant dans sa pratique professionnelle.

### Les valeurs et principes au cœur de cette relation

La perspective d'élèves présentée ci-avant aborde ce qui pose difficulté aux élèves à l'école, dans la relation enseignant-élève, et partant, dans leur expérience scolaire. Cette perspective évoque ainsi, de façon implicite, les valeurs et principes attendus au cœur de la relation enseignant-élève. La perspective d'enseignants présente, quant à elle, de façon explicite, ces valeurs et principes, liés à la bienveillance.

Ainsi, dans la perspective d'élèves, une expérience scolaire peut apparaître négative quand l'élève perçoit le désengagement d'enseignants à son égard, dans le peu – voire l'absence – d'accompagnement, de soutien, de disponibilité, d'intérêt ou d'écoute, générant alors un désengagement de l'élève lui-même, voire son absentéisme. Également, l'expérience scolaire peut apparaître négative quand l'élève vit des relations difficiles, voire conflictuelles, particulièrement avec les enseignants. Le contexte pandémique a pu, depuis le printemps 2020, et les périodes d'enseignement à distance imposées, rendre plus tangibles encore ces perceptions d'élèves. Cette lecture en négatif de l'expérience scolaire en général, de la relation enseignant-élève en particulier permet de faire émerger, selon la perspective d'élèves, les valeurs et principes attendus au sein de cette relation. Nous semble-t-il, ces valeurs et principes rejoignent ceux énoncés dans la perspective d'enseignants, en lien avec la bienveillance. En effet, la perspective d'élèves soulignerait, indirectement, les attendus d'accompagnement, de soutien, de disponibilité, d'intérêt et d'écoute de la part des enseignants à l'égard des élèves dans la relation enseignant-élève ainsi que de relations simples et apaisées. Obtenir de tels attendus participerait en outre à permettre aux élèves de vivre une expérience scolaire positive, contribuant assurément à leur bien-être à l'école.

Les valeurs et principes énoncés dans la perspective d'enseignants sont liés à la bienveillance dans leurs interactions avec les élèves (cf. *supra*). Dans la perspective d'enseignants présentée ci-avant, une enseignante déclare être sensible aux tensions ou agitations perçues chez les élèves, le cas échéant, fournissant une pause qui lui permet de verbaliser sa perception, proposant des exercices d'étirements ou de respiration pour dépasser ces tensions ou agitations. Appréhendée comme valeur d'un point de vue éthique, la bienveillance peut également être saisie des points de vue psychologique et sociologique. Ainsi, Zanna et Jarry (2018) la définissent comme le fait de « veiller-bien sur quelqu'un » (p. 56) : c'est en effet ce que tente de faire l'enseignante en proposant pause, verbalisation et exercices à des élèves perçus comme tendus ou agités. En outre, nous retrouvons ici l'asymétrie de la relation enseignant-élève dans laquelle sont mis en jeu les systèmes d'attachement de l'élève et de *caregiving* de l'enseignant : l'enseignante tente en effet de prendre soin de ses élèves, par les pauses, verbalisation et exercices proposés, lorsqu'elle les perçoit tendus ou agités. Dans leur définition de la bienveillance, Zanna et Jarry (2018) précisent toutefois que ce sont les représentations de tout un chacun qui guident le veiller-bien. C'est en effet à l'aune de soi-même, c'est-à-dire à partir de sa propre perspective, que nous appréhendons autrui. Egocentrique, la position peut dès lors prendre la forme d'une relation *top down* et donc moralisatrice (p. 56).

Ainsi, selon Zanna et Jarry (2018), le risque de la bienveillance serait l'élaboration d'une relation moralisatrice, c'est-à-dire empreinte par la morale, science du bien et du mal. Pour qualifier ce que devrait être la relation enseignant-élève, ces auteurs préfèrent la notion d'empathie qu'ils définissent comme le décalage, ce pas de côté, ce changement de point de vue qui nous permettrait, d'une façon assez neutre, de véritablement accueillir l'autre. De nous mettre à la place de l'autre sans être lui. De ressentir dans lui [...] et non avec lui (la contagion émotionnelle) (p. 57).

L'empathie gommerait l'asymétrie d'une relation, or cette asymétrie existe bel et bien dans la relation enseignant-élève. Nous proposons la notion de bienveillance empathique afin de réduire, dans la bienveillance, le risque de moralisation. Il convient néanmoins de souligner que la conception de bienveillance dans une posture éthique peut supposer justement la réduction de ce risque. En effet, pour certains auteurs (Legault, 1999 ; Fortin, 1995 ; St-Vincent, 2017), la morale n'égale pas l'éthique, cette dernière supposant plutôt un exercice de jugement par rapport à certains repères moraux et une construction de sens avec l'Autre. Par ailleurs, les nuances apportées par Cléro (2014), Gohier (2011) et Prairat (2019) quant à la bienveillance (et présentées dans les pages précédentes de ce texte) sous-entendent une attention et une construction à la réponse aux besoins de l'Autre afin de s'assurer que cette bienveillance fasse réellement émerger le bien-être, notamment de l'élève.

Au-delà de ce débat sur les notions de bienveillance et d'empathie, nous retenons surtout que la position de l'enseignant l'amène à se soucier de celui auprès de qui il exerce son métier, celui à qui est destiné son enseignement, celui avec qui il partage son quotidien professionnel, en d'autres termes, à se soucier du bien-être de l'élève. Comme nous l'avons déjà énoncé, l'asymétrie de la relation enseignant-élève met en jeu le système de *caregiving* de l'enseignant, explicatif de son souci de prendre soin de l'élève et procurant à l'enseignant, en retour, plaisir et satisfaction lorsqu'il apporte soutien, réconfort et sentiment de sécurité à l'élève, anxiété et tristesse lorsqu'il ne parvient pas à cet apport. Ainsi, prendre soin de l'autre serait également prendre soin de soi, action à la fois gratifiante et bienveillante à l'égard de soi.

En outre, la position de bienveillance de l'enseignant à l'égard de l'élève peut s'inscrire dans un processus plus large et être ainsi expliquée par la conséquence d'une longue et lente évolution, liée à l'émergence d'une autre notion, celle de bien-être, en général et à l'école en particulier. De façon générale, cette émergence apparaît comme la conséquence de divers mouvements : d'une part, l'essor d'un champ de recherche sous le travail de psychologues, sociologues et économistes ; d'autre part, l'évolution générale des normes et des valeurs, comme de la sensibilité (Sarremejane, 2017) liée à un changement de seuil de tolérance à l'égard de certains phénomènes comme la violence par exemple, dans la société en général, à l'école en particulier ; enfin, une ambition politique de paix et de développement économique et social au sortir des deux guerres mondiales. De façon particulière à l'école, ces divers mouvements seraient complétés par l'évolution de la façon de considérer l'élève à l'école : l'idée selon laquelle derrière chaque élève se cache un enfant (Mons, 2017 ; Bergognat et Garnier, 2017) est aujourd'hui plus grandement acceptée.

Par ailleurs, nous semble-t-il, la posture de bienveillance de l'enseignant à l'égard de l'élève, posant l'enseignant dans un souci de bien-être de l'élève à l'école, est encouragée voire prescrite par les textes officiels des politiques éducatives nationales ou, pour le Canada, provinciales. L'enseignant pourrait donc se montrer également soucieux du bien-être de l'élève car il répondrait ainsi aux exigences des textes institutionnels établissant le cadre général et les conditions de l'exercice de sa pratique professionnelle (notamment : pour le Québec, Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), 2020 ; Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2017 ; pour la France, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), 2015a, 2015b, 2015c). Or, ces textes officiels, lorsqu'ils sont français, s'ils évoquent le bien-être de l'élève à l'école, n'abordent toutefois pas le bien-être de l'enseignant dans sa pratique professionnelle. En outre, dans les perspectives d'élèves et d'enseignants présentées ci-dessus, alors que le bien-être de l'élève à l'école est recherché à la fois par l'élève et par l'enseignant, le bien-être de ce dernier ne semble une préoccupation que de l'enseignant lui-même.

## **Bien-être de l'enseignant dans la perspective d'enseignants**

Les déclarations d'enseignants indiquent que, pour actualiser leur bienveillance auprès des élèves, il est nécessaire que l'enseignant ressente lui-même un certain niveau de bien-être.



Au-delà de la relation enseignant-élève, participent au bien-être de l'enseignant : la reconnaissance de sa contribution au sein de l'équipe-école – intervenant comme reconnaissance de soi par l'autre ; le soutien qu'il ressent et trouve auprès de ses collègues et de sa direction – soulignant le rôle d'importance joué par l'autre, notamment lorsque cet autre est un pair ou un membre de sa hiérarchie. La qualité de bienveillance de cet autre à l'égard de l'enseignant a donc une influence sur le niveau de bien-être de l'enseignant. Ainsi, comme l'élève attribue un rôle d'importance à ses pairs dans son expérience scolaire (Kindermann, 2016 ; Wentzel, 2005) et dans son niveau de bien-être à l'école (Espinosa, 2021), l'enseignant octroie un rôle central à la reconnaissance et au soutien de la part de ses pairs et de sa hiérarchie dans l'exercice de sa pratique professionnelle et son bien-être à l'école, et ce, d'autant plus si l'enseignant rencontre des difficultés sur les plans professionnel ou personnel.

### *La simultanéité des bien-être de l'élève et de l'enseignant*

Nous indiquons, dans le point précédent, que l'actualisation de la bienveillance de l'enseignant à l'égard des élèves nécessite le ressenti, par l'enseignant lui-même, d'un certain niveau de bien-être. Au Québec, le constat du bien-être de l'élève dépendant du bien-être du personnel scolaire est admis, tant par les acteurs de terrain que par la littérature scientifique et les textes officiels (CSÉ, 2020). En France, les choses semblent moins évidentes. En effet, le bien-être des enseignants est, à ce jour, essentiellement abordé dans la littérature scientifique (notamment Bergugnat et Garnier, 2017). Toutefois, lorsqu'il est question de bien-être à l'école en France dans les textes officiels, il s'agit avant tout de celui de l'élève (MENESR, 2015a, 2015b, 2015c).

Dans la perspective d'enseignants, le souci du bien-être des élèves est abordé en premier lieu par les enseignants. Ce n'est qu'en second lieu dans leur discours, et semble-t-il à l'issue d'un certain temps de réflexion en entretien, nécessaire à la production d'un discours, que les enseignants soulignent la nécessité de se soucier de leur propre niveau de bien-être pour être ensuite en mesure de dispenser de la bienveillance à l'égard des élèves. Or les recherches de bien-être de l'élève et de bien-être de l'enseignant ne devraient-elles pas plutôt être simultanées, l'une ne pouvant se trouver au détriment de l'autre ?

Le quotidien de l'école et de la salle de classe peut toutefois mettre en présence deux recherches de bien-être, celle de l'élève et celle de l'enseignant, difficilement conciliables. En effet, dans la perspective d'élèves, la perception du désengagement de certains enseignants dans l'accompagnement et le soutien à distance n'est pas appréciée par les élèves et certains d'entre eux constatent l'abandon d'enseignants avec certains élèves. Or les élèves préfèrent que les enseignants n'abandonnent pas, même si l'élève refuse le lien : malgré ce refus, l'enseignant doit donc insister, persévérer, persister. La situation scolaire, la relation enseignant-élève, ne peuvent-elles pas devenir, dans ce cas de figure, une expérience difficile à vivre pour l'enseignant ? Cet exemple est en effet intéressant tant il soulève la question de l'exigence de l'élève à l'égard de l'enseignant, le premier étant alors susceptible de faire courir un risque au second ou, en d'autres termes : la recherche de bien-être de l'élève ne peut-elle pas, dans certains cas, mettre en péril la recherche de bien-être de l'enseignant ? Éventuellement. Cependant, il nous semble que c'est justement en se tournant vers ses collègues et sa direction que chaque enseignant devrait pouvoir envisager le soutien trouvé comme lui permettant de mieux répondre aux exigences des élèves. Également, ce soutien peut jouer un rôle de garde-fou contre justement ces exigences (être en mesure de se rendre compte, par exemple, de la démesure et de la mise en danger que cette exigence peut représenter pour le bien-être de l'enseignant).

Ainsi, parvenir aux bien-être simultanés de l'élève et de l'enseignant à l'école peut aussi relever d'un défi, d'un dosage fin et pertinent, d'une part, entre l'expression des demandes et besoins des uns et celle des autres et, d'autre part, entre l'ensemble des réponses obtenues, par les uns et les autres, à ces besoins et demandes exprimés. Et, nous semble-t-il, c'est dans la relation à l'autre – à l'enseignant pour l'élève et à l'élève pour l'enseignant, mais également à leurs pairs pour l'élève et l'enseignant et à sa direction pour l'enseignant – qu'élèves et enseignants sont susceptibles de parvenir à ce dosage favorable au bien-être de chacun à l'école, contribuant alors à leurs bonheurs d'apprendre et d'enseigner.

## Conclusion

L'ambition de notre texte était de confronter des perspectives d'élèves et d'enseignants sur la relation enseignant-élève, appréhendée, au regard de son influence sur la réussite éducative de l'élève, comme une éventuelle voie d'accès au bien-être de l'élève comme de l'enseignant à l'école, voire à leurs bonheurs d'apprendre et d'enseigner. Notamment, nous avons montré l'importance de cette relation dans l'expérience scolaire de l'élève et dans la pratique professionnelle de l'enseignant. Ainsi, à propos du bien-être de l'élève, les perspectives d'élèves et d'enseignants exposées dans notre texte semblent se rejoindre sur, d'une part, les attendus de qualité de la relation et, d'autre part, les valeurs et principes, liés à la bienveillance, au cœur de cette relation. La qualité de la relation et des interactions constitutives de cette relation apparaît donc tout aussi importante dans les perspectives d'élèves et d'enseignants. Nous avons également dégagé le caractère affectif de cette relation, asymétrique, mettant en jeu les systèmes d'attachement de l'élève et de *caregiving* de l'enseignant, ce dernier système étant susceptible de témoigner de l'engagement affectif de l'enseignant à l'égard de l'élève. Quant aux valeurs et principes au cœur de cette relation et des interactions constitutives de cette relation, les perspectives d'élèves et d'enseignants soulignent – indirectement pour les premiers, directement pour les seconds – des attendus liés à la bienveillance. La position de l'enseignant l'amène en effet à se soucier de celui avec qui il partage son quotidien professionnel, le système de *caregiving* de l'enseignant étant, là encore, sollicité et mis en jeu. En prenant soin de l'autre, l'enseignant prendrait soin de lui-même, action gratifiante comme bienveillante à son propre égard. En ne parvenant pas à prendre soin de l'autre, l'enseignant est alors susceptible d'être mis en position délicate et difficile, certainement lourde à porter psychologiquement, affectivement, celle de ne pouvoir prendre soin ni de l'autre ni de soi. Dans notre texte, nous avons en outre souligné l'importance des pairs et de la direction d'école dans le ressenti de bien-être de l'enseignant dans sa pratique professionnelle : leurs reconnaissances et soutien jouent en effet un rôle central dans l'exercice de la profession de l'enseignant et son bien-être en établissement scolaire, et ce d'autant plus si l'enseignant rencontre des difficultés sur les plans professionnel ou personnel. Or, ce bien-être de l'enseignant est nécessaire à sa dispense de bienveillance auprès de l'élève. Enfin, nous nous sommes interrogées sur la simultanéité des recherches de bien-être de l'élève et de l'enseignant, considérant que l'une ne pouvait se découvrir au détriment de l'autre. Ces recherches simultanées peuvent ainsi relever d'un défi posé à la relation enseignant-élève mais au sein de laquelle, justement, elles peuvent se construire et aboutir.

Fortes de ces éléments de résultats, nous proposons donc des pistes et recommandations pour la pratique d'abord, pour la recherche ensuite.

Au regard de l'importance de la relation enseignant-élève dans l'expérience scolaire de l'élève et dans la pratique professionnelle de l'enseignant, il pourrait être envisagé la sensibilisation de ces acteurs à la relation enseignant-élève. À l'attention des acteurs de l'école, des formations à la relation enseignant-élève pourraient être proposées. D'une part, il s'agirait de porter à la connaissance des enseignants l'état d'avancée des travaux et celui des savoirs issus de la recherche scientifique sur la relation enseignant-élève. D'autre part, il s'agirait d'organiser des séances d'analyses de pratiques professionnelles, à l'appui de récits d'enseignants, mais également d'enregistrements vidéo de séquences d'école et de classe afin de former ces acteurs à une pratique de l'observation (Espinosa, 2020 ; Gaudin et Chaliès, 2012). La vidéo, en tant que moyen, permet en effet de former l'enseignant à l'observation fine de situations d'école et de classe, au service de ses pratiques éducatives, pédagogiques et didactiques. La vidéo permet ainsi d'apprendre à l'enseignant à observer, le but étant de l'aider « à mieux analyser et s'adapter aux événements de la classe » (Gaudin et Chaliès, 2012, p. 121), de l'école. Ces formations ainsi proposées pourraient alors permettre aux enseignants de mettre en place, dans leurs écoles et classes, des actions pertinentes au service d'une relation enseignant-élève de qualité, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Du point de vue de la recherche scientifique, en sus de considérations didactiques, pédagogiques, matérielles, organisationnelles et institutionnelles, œuvrer à améliorer les conditions d'exercice des métiers d'élève et d'enseignant demande de travailler à saisir les caractéristiques ou composantes de la relation enseignant-élève susceptibles de bonifier l'expérience de cette relation du côté de l'élève comme du côté de l'enseignant. Pour ce faire, il semble nécessaire de définir les conditions de cette relation convenant à la fois à l'élève et à l'enseignant, pour faciliter l'exercice de leurs métiers respectifs, mais également pour leur permettre de vivre positivement cette relation.

Ainsi, il nous semble important que des recherches scientifiques soient à ce jour menées sur la relation enseignant-élève, s'attachant à interroger lors d'une même période des élèves et des enseignants issus de mêmes écoles. Ces recherches devraient progressivement permettre de mieux saisir et comprendre les conditions de la relation enseignant-élève menant au bien-être de l'élève et de l'enseignant dans cette relation et à l'école, afin de tendre vers leurs bonheurs d'apprendre et d'enseigner.

## Bibliographie

Andersen, M., Ronningen, G.E., Lohre, A. (2019). Listen to the voice of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 5, 147-161.

Beaudoin, C., Rousseau, N., Chartray, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de Covid-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-113.

Bergeron, G., Bergeron L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (Dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 101-115). Presses de l'Université du Québec.

Bergugnat, L. Garnier, A. (2017). Éditorial. *Recherches & éducations*, 17.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3934>

Cléro, J.-P. (2014). Les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée. Dans M. Canto-Sperber (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Tome 2, 2<sup>e</sup> éd.* (p. 1904-1910). Presses universitaires de France.

Comte-Sponville, A. (2013). Dictionnaire philosophique. Presses universitaires de France.

Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Crouch, R., Keys, C.B., McMahon, S.D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: school belonging, disability and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20-30.

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, 88-89, 11-27.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.

Delle Fave, A. (2011). Psychologie positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité (2<sup>e</sup> tirage 2015). Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 41-56). De Boeck Supérieur.

Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207.

Desaulniers, M.-P., Jutras F. (2012). L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques. Presses de l'Université du Québec.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 71-95.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20-30.

Espinosa, G. (2021). De l'affectivité et des émotions de l'élève dans son expérience scolaire. Perspective de développement global de l'enfant pour son bien-être et sa réussite [Habilitation à Diriger des Recherches, note de recherche inédite]. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Exenberger, S., Banzer, R., Christy, J., Höfer, S., Juen, B. (2019). Eastern and Western Children's Voices on their Well-Being, *Child Indicators Research*, 12, 747-768. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9541-8>

Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. CNESCO.

Fortin, P. (1995). La morale, l'éthique et l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral. Presses de l'Université du Québec

Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. [https://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)

Gaudin, C., Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.

Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.

Gohier, C. (2011). Les trois temps ricoeurien du développement du souci de l'autre en formation des maîtres : attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. Dans A. Kerland et D. Simard (Dir.), *Paul Ricoeur et la question éducative* (p. 99-134). Presses de l'Université de Laval.

Goyette, N., Martineau, S. (2020). Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions. Presses de l'Université du Québec.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (Dir., 4<sup>e</sup> éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.

Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 352-366.

Huynh, E., Stewart-Tufescu, A. (2019). "I get to learn more stuff": Children's understanding of wellbeing at school in Winnipeg, Manitoba, Canada. *International journal of emotional education*, 11(1), 84-96.

Institut national de santé publique (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. Gouvernement du Québec.

Joshanloo, M. (2014). Eastern conceptualizations of happiness: Fundamental differences with western views. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 475-493.

Kindermann, T.A. (2016). Peer Group Influences on Students' Academic Motivation. Dans K.R. Wentzel et G.B. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (p. 31-47). Routledge.

Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. et Rimpela, M. (2002a). Factor structure of School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.

Konu, A., Rimpela, M. (2002b). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.

Legault, G.A. (1999). Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable. Presses de l'Université du Québec.

Legault, G.A. (2006). Professionnalisme avec ou sans profession. Dans L. Thiaw-Po-Une (Dir.), *Questions d'éthique contemporaine* (p. 603-625). Stock.

Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagements. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015a). Programme de l'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015b). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015c). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_compétences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf)

Moignard, B. (2018). La sanction efficace est éducative. *Le Café pédagogique. L'Expresso*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/27102018Article636762108674123564.aspx>

Mons, N. (2017). Avant-propos. Dans CNESECO, *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse* (p. 3-4). <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>

Myers, S.S., Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.

Ouafki, M. (2014). Agir en faveur d'un climat scolaire serein. La justice scolaire, une clé d'amélioration du climat scolaire. [https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx\\_cndpclimatsco/Myriam\\_Ouafki\\_justice\\_scolaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/Myriam_Ouafki_justice_scolaire.pdf)

Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Prairat, E. (2019). L'éthique professorale : une éthique de la présence. *Internationale de l'Éducation*. [https://www.ei-ie.org/fr/woe\\_homepage/woe\\_detail/16308/l'éthique-professorale-une-éthique-de-la-présence-par-eirick-prairat](https://www.ei-ie.org/fr/woe_homepage/woe_detail/16308/l'éthique-professorale-une-éthique-de-la-présence-par-eirick-prairat)

Puolakka, K., Haapasalo-Pesu, K.-M., Konu, A., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E. (2014). Mental Health Promotion in a School Community by Using the Results from the Well-Being Profile: An Action Research Project. *Health Promotion Practice*, 15(1), 44-54.



Rasclé, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Rapport commandé par le CNESECO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_enseignants.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf)

Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A. et Main, G. (2013). *The good childhood report 2013*. The Children's Society and the University of York. [https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good\\_childhood\\_report\\_2013\\_final.pdf](https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good_childhood_report_2013_final.pdf)

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Rousseau, N., Beaudoin, C., Bourdon, S., Laferrière, T., Desmarais, M.-É., St-Vincent, L.-A., Lessard, A., Duranleau, C. (2021). Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique. Avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières. [https://reverbereducation.com/wp-content/uploads/2022/03/Recommandations\\_optimisation\\_engagement\\_scolaire\\_contexte\\_pandemique.pdf](https://reverbereducation.com/wp-content/uploads/2022/03/Recommandations_optimisation_engagement_scolaire_contexte_pandemique.pdf)

Roffey S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8-17.

Rovere, M. (2020). *L'école de la vie : érotique de l'acte d'apprendre*. Flammarion.

Rushton, S., Giallo, R., Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 193-209.

Ryan, M.R., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.

Ryff, C.D. et Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.

Samdal, O., Wold, B., Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.

Sarrazin, P., Pelletier, M., Deci, E. et Ryan, M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination (2<sup>e</sup> tirage 2015). Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 276-312). De Boeck.

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>

St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement : fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.

St-Vincent, L.-A., Huot, A., Rivest, G., Leclerc, L. (2022). École universitaire primaire : portrait du cadre de référence éthique des personnes intervenantes en vue de favoriser une saine collaboration. *Formation et profession*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.685>

Stuhlmán, M.W., Pianta, R.C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.

Suldo, S.M., Huebner, E.S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction during Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? De Boeck.

Van Bergen, P., Graham, L.J., Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review*, 49(2), 178-194.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Virat, M. (2014). Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants [thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, France]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430.

Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative. Odile Jacob.

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot et C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 279-296). Guilford Press.

Wentzel, K.R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy (Dir.), *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (p. 19-36). Sense Publishers.

Zanna, O. (2019). L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence. Pour une pédagogie de l'empathie. Dunod.

Zanna, O., Jarry, B. (2018). Cultiver l'empathie à l'école. Dunod.