

Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité

Synthèse de la littérature internationale pour le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
(CNESCO)

Stéphanie PINEL-JACQUEMIN

Sous la direction d'Agnès Florin[°] et Philippe Guimard[°]

[°] Université de Nantes, CREN-EA2661

Novembre 2016

Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, à paraître en 2016.



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions qui seront publiées en 2016 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre d'un rapport scientifique sur la qualité de vie à l'école.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Novembre 2016
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	5
Introduction	6
I Méthodologie et objectifs de la recherche bibliographique	7
II Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité	7
1 Définition du bien-être à l'école	8
2 Populations étudiées.....	10
3 Résultats.....	13
III Variables peu ou pas étudiées	23
IV Quelques programmes d'intervention sur le bien-être à l'école et préconisations.....	24
Conclusion	27
Bibliographie	28
Annexes	33

Résumé

Un rapport de l'UNICEF ([UNICEF, 2012](#)) a constaté que, dans plus d'un tiers des pays européens (et notamment en France), la capacité des gouvernements à réduire la pauvreté des enfants s'est affaiblie et a contribué à détériorer les conditions de vie de ceux-ci. L'environnement précaire dans lequel évoluent ces enfants en fait une population spécifique devant faire l'objet d'une étude particulière quant à leur bien-être et leur perception de l'école.

Dans le présent rapport est étudié le bien-être à l'école des enfants issus de familles en situation précaire. Celle-ci peut être révélée de plusieurs façons : de manière explicite et objective (CSP des parents, niveau d'aisance matérielle...), de manière explicite et subjective (milieu social...) ou de façon implicite (ZEP, collèges ségrégés, quartiers populaires...). Les résultats de ce rapport proviennent d'enquêtes auprès d'élèves "tout-venant", en difficulté sociale, de parents et d'enseignants, et ce à différents niveaux (primaire, collège, lycée, ainsi que des études transversales : primaire / collège, collège / lycée, primaire / collège / lycée).

Le rapport pointe, dans un premier temps, l'importance de l'école pour les enfants en situation de précarité : elle structure les temps sociaux et les horaires et est un point d'ancre pour les enfants et les familles. Cependant, le bien-être et la satisfaction à l'école des enfants issus de familles en situation précaire est moindre que ceux des enfants issus de milieux plus favorisés. Cela peut s'expliquer par une différence dans le cadre de référence choisi par les élèves : alors que dans la population générale, on observe une corrélation positive entre résultats scolaires et bien-être à l'école, ce rapport s'inverse dans les écoles défavorisées. Ainsi, d'autres indicateurs permettent aux enfants de mesurer leur bien-être, et la définition même de celui-ci peut s'en trouver modifiée. De plus, les élèves issus de milieux précaires sont moins soutenus au sein de leur famille et de leur communauté, et sont donc plus sensibles au soutien apporté par le personnel scolaire. Ils sont aussi davantage victimes de harcèlement ou de violences psychologiques de la part de leurs pairs (moqueries concernant l'origine, la manière de parler...) et ont plus de difficultés à nouer des amitiés au sein de l'école. D'autres facteurs enfin jouent sur le bien-être des enfants à l'école : la perception qu'ont les parents de l'école, le dialogue entre parents et enfants, le sexe et l'âge de l'enfant...

Ce rapport fournit des préconisations spécifiques à l'amélioration du bien-être à l'école des enfants en situation précaire : soutenir dans la durée la croyance des élèves en leur propre réussite, améliorer la qualité de la communication parents-enfants, améliorer le soutien des enseignants en valorisant leur confiance en leur rôle de promoteur du bien-être, favoriser les expériences développementales scolaires positives, la coopération entre élèves et les relations positives entre élèves et enseignants, impliquer les travailleurs sociaux au sein de l'école, développer un climat d'apprentissage amical mais stimulant, basé sur la parité et l'égalité, approfondir la collaboration entre les enseignants et les autres professionnels de l'école et ouvrir les portes des écoles aux parents.

Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité

Introduction

Selon le rapport de l'[UNICEF \(2014\)](#) (p. 50), le taux de pauvreté des enfants est passé, en France, de 15.6% en 2008 à 18.6% en 2012, nous plaçant dans le tiers inférieur des pays les plus frappés par la grande récession (rang 30 sur 41 pays). Un indicateur de pauvreté des enfants fréquemment utilisé est la proportion de ceux qui vivent en dessous d'un seuil de pauvreté établi, fixé à 50 ou 60 % du revenu médian, selon les études. Si l'on ajoute d'autres facteurs de vulnérabilité (ménages sans emploi, ménages migrants ou familles monoparentales et/ou nombreuses par exemple), l'impact sur leur bien-être/ leurs conditions de vie est démultiplié. Cependant la pauvreté monétaire ne suffit pas, bien souvent, à résumer ce bien-être. C'est pourquoi on utilise plus souvent le terme de "précarité". "La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de réassumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible" ([Wresinski, 1987](#)). Les sécurités dont il est question sont le travail, les revenus, le logement, l'accès aux soins, l'école et l'accès à l'instruction, l'accès à la culture, le lien familial, le lien social...).

Deux facteurs s'avèrent particulièrement importants pour la situation des ménages avec enfants : l'emploi des parents et la capacité des États à protéger les familles. Le chômage et la baisse significative des revenus de la famille génèrent du stress et de la souffrance auxquels les enfants n'échappent pas. Sur le plan scolaire, ces difficultés peuvent compliquer leur présence régulière à l'école, avoir un effet négatif sur leurs résultats scolaires, engendrer des moqueries, réduire leurs activités extra-scolaires, entraîner une insécurité alimentaire ainsi qu'un moindre accès aux fournitures scolaires. Les conditions de logement (espace, surpeuplement, chauffage) peuvent compliquer la gestion des devoirs à domicile. L'éloignement de l'école peut entraîner une plus grande fatigue, une moindre implication des parents dans le système scolaire ainsi que de plus grandes tensions familiales, etc. La population des enfants en situation de précarité est donc une population particulièrement importante à cibler sur le plan des politiques publiques et ce d'autant plus que toutes ces difficultés constituent des facteurs de risque à terme pour la santé des enfants. L'école étant le contexte d'apprentissage et de vie où les enfants passent un temps particulièrement important, nous allons nous intéresser ici à l'évaluation de leur bien-être à l'école et tenter, après en avoir cerné la définition, d'en dégager les spécificités par rapport aux autres enfants scolarisés.

I Méthodologie et objectifs de la recherche bibliographique

Nous avons recherché dans un premier temps des rapports sur l'enfance intégrant des données sur le bien-être à l'école ou des données plus générales visant soit directement les populations défavorisées, soit indirectement la prise en compte des différents milieux sociaux. Pour cela, nous avons utilisé les mots-clés "bien-être à l'école et enfants en situation de précarité" et "*school well-being of disadvantaged pupils*" ou "*vulnerable pupils*" sur le moteur de recherche de Google. A ce stade, au vu des publications parcourues, nous pouvons déjà remarquer que les politiques de promotion du bien-être des élèves s'inscrivent dans une promotion plus large de la santé mentale (ex : lutte contre le suicide, la dépression) et physique (ex : lutte contre le surpoids) des enfants. L'école est donc un moyen d'atteindre cet objectif et permet un accès direct à l'ensemble des partenaires de la communauté éducative : parents, enfants et communauté éducative adulte. Elle s'inscrit dans une dynamique de prévention précoce des attitudes et comportements favorisant la santé et l'épanouissement personnel des individus. Enfin, elle constitue un cadre qui permet, par ailleurs, de cibler les interventions sur les enfants qui en auraient davantage besoin.

Dans un second temps, nous avons utilisé les bases de données répertoriant des articles de psychologie anglophones et francophones :

Tableau 1 – Nombres de références selon les mots-clés et les bases de données

Mots-clés / base de données	CAIRN	SCIENCECIRECT	PUBMED	PSYCINFO
"Bien-être à l'école"	13	1	-	-
"Climat scolaire"	106	25	-	-
"School well-being"	-	26	17	18 825
"School well-being" and "disadvantaged"	-	1 554	217	1 950
"School climate"	-	1 554	217	1 950
"School climate" and "disadvantaged"	-	320	101	27
"School well-being" and "social class"	-	2	2	395

Nos objectifs sont de dresser un inventaire des études réalisées, au plan international, dans le domaine du bien-être à l'école des élèves en situation de précarité, de mettre en avant les variables étudiées et celles qui sont laissées pour compte, de cerner les populations ciblées (tous les enfants scolarisés sont-ils pris en compte et quel type de précarité est-il considéré ?). Par ailleurs, nous souhaitons examiner les interventions favorisant le bien-être des enfants à l'école réalisées dans les autres pays. Les pays investigués sont par ordre alphabétique l'Allemagne, l'Australie, le Canada, la Belgique, l'Estonie, les Etats-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède (cf. Annexe 1). Pour des raisons principalement de temps et de contraintes académiques, ce travail n'est pas exhaustif.

II Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité

1 Définition du bien-être à l'école

Les définitions du **bien-être à l'école** sont très variables d'une étude à l'autre et cela reste bien évidemment le cas pour les enfants en situation de précarité. Le bien-être est un concept multi-dimensionnel qui combine des dimensions objectives et subjectives. Celles-ci sont utilisées selon les auteurs soit ensemble, soit partiellement. Au-delà des variations culturelles, on peut constater que "*le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons conduisant les auteurs à privilégier certaines dimensions plutôt que d'autres sont rarement justifiées*" (Guimard et al., 2015, 7).

Le bien-être à l'école est défini en tant que tel et recouvre certaines caractéristiques personnelles (comportementales, affectives, cognitives) de l'élève, mais aussi parfois sociales (relations avec les pairs ou les adultes de la communauté scolaire) et contextuelles (ambiance, règles, discipline, exigences scolaires, etc.).

- Il peut s'agir, par exemple, de ces 4 dimensions : les conditions de l'école (*having*), les relations sociales (*loving*), les moyens d'épanouissement (*being*) et le statut de santé (Konu et al., 2002 ; Puoloakka et al., 2014) ;
- Ou de ces 4 autres : la santé mentale de l'élève, ses comportements pro-sociaux, ses comportements anti-sociaux et son épanouissement (Gutman et Feinstein, 2008) ;
- De ces 5 suivantes issues de l'échelle *I like school* de Bennacer (2008) : "Aspirations pour les études futures" (4 items) et "Anxiété, stress et soucis scolaires" (9 items), "l'Affectivité négative envers l'école" (7 items) et le "Désintérêt scolaire" (6 items), "École agréable, lieu de distraction" (6 items).
- Ou encore de ces 6 autres : la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des évaluations (Guimard et al., 2014) ;
- Le bien-être scolaire peut également se définir comme l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire (Fouquet-Chauprade, 2014) : l'ambiance du collège et de la classe, des relations entre les élèves, avec les enseignants et autres adultes de l'établissement, de l'image et de la réputation du collège, des élèves et du quartier.
- Il peut être évalué à partir de quelques items : "*ces derniers jours, j'ai bien réussi mes devoirs, j'ai eu du plaisir à aller aux cours, je me suis fait du souci pour mon avenir, j'ai eu peur d'avoir de mauvaises notes*" (items issus d'une sous-échelle d'un questionnaire plus général sur la qualité de vie en lien avec la santé de 24 items au total (Krause et al., 2014)), "*la qualité des relations avec les professeurs, l'équipe éducative et les autres élèves ainsi que l'ambiance au sein de l'établissement, dans la classe, la réputation du collège, l'état des locaux, l'image du quartier d'implantation de l'établissement la fréquentation du collège*" (Fouquet-Chauprade, 2013) ou même d'un seul item renvoyant le plus souvent à une mesure globale de la satisfaction scolaire : "*ça se passe bien à l'école*" (Erhart et al., 2009), "*qu'est-ce qui favorise ou qu'est-ce qui empêche le bien-être de l'enfant à l'école ?*" (Jutras et Lepage, 2006), "*aime un peu, pas trop, voire pas du tout se rendre à l'école*" (Bavoux, 2010 ; Bavoux et Pugin, 2013).

- Il peut regrouper des **facteurs encourageant le BE à l'école** (*avoir du plaisir à faire ses devoirs, avoir le sentiment de recevoir de l'aide quand nécessaire, satisfaction avec les devoirs, soutien des amis, des pairs et des enseignants*) et des **facteurs associés négativement au BE scolaire** (*problèmes scolaires, perturbations pendant le travail, être dérangé pendant les cours, solitude, être harcelé*) (Løhre et al., 2010).
- Il peut être mesuré par un **score d'intégration scolaire** synthétisant les informations relatives à l'ambiance de classe ("les élèves de ma classe ont du plaisir à être ensemble", "les élèves de ma classe sont sympas et serviables" et au fait de "se sentir accepté par les autres élèves" (Godin et al., 2008)
- Il peut être appréhendé sur le versant du **mal-être à l'école** (Bavoux, 2010 ; Bavoux et Pugin, 2013) et ses indicateurs chez des élèves de quartiers populaires : la peur, le stress, les douleurs au ventre, le manque de sommeil, mis en lien avec le vécu quotidien au sein de l'espace scolaire, les problèmes relationnels avec les autres élèves (insultes, bagarres, etc.), le stress causé par les exigences scolaires (appréhension des contrôles, des questions des professeurs, d'aller au tableau, etc.), des raisons diverses mais qui restent liées au vécu quotidien à l'école (sentiment de solitude ou d'abandon, peur du jugement des autres élèves, ennui, difficultés scolaires, etc.).
- Le bien-être peut renvoyer également aux **capacités émotionnelles enseignées à l'école dans la mesure où elles sont supposées favoriser le bien-être des élèves** : l'expression émotionnelle, l'empathie, la résilience, la détermination, l'estime de soi, la pleine conscience, l'espérance, l'humour (Ecclestone, 2015).

Le bien-être peut également être défini de manière plus large au travers de notions comme la qualité de vie ou le climat scolaire :

- **Qualité de vie** évaluée avec l'échelle VSP-A (vécu et santé perçue par les adolescents) (Renard et Deccache, 2006) : 40 items, six dimensions de la santé des jeunes, permet de s'intéresser tant à leur souffrance psychique qu'à leurs ressources (bien-être psychologique (dix items) ; énergie-optimisme (dix items) ; amis (six items) ; école (trois items) ; loisirs (cinq items) ; parents (six items)).
- **BE scolaire dans Qualité de vie en lien avec la santé** (Wynne et al., 2014)
- **Climat scolaire** :
 - Constitué pour Debarbieux (2011) par le **bien être à l'école**, l'ambiance entre élèves, les relations élèves-enseignant, la qualité de l'enseignement, la justice de la punition, la peur de se rendre à l'école, l'appréciation de la classe, l'appréciation de la récréation
 - Par les **victimisations** pour Evrard (2011)
 - La qualité de l'école, le sentiment d'appartenance (*connectedness*) à l'école et les relations aux adultes à l'école (Hopson et Lee, 2011)

Enfin, il peut ne pas être défini du tout *a priori* et relever de nombreux aspects concernant de près ou de loin l'élève dans le milieu scolaire :

- **Pas de notion de BE définie** *a priori*, mais le BE à l'école comporte un certain nombre de dimensions, correspondant à des **axes d'améliorations à l'école** (Vandoorne et Hubin, 2012) : infrastructures

scolaires, alimentation, suivi d'élèves et des familles, Accrochage-Soutien apprentissage-Insertion professionnelle, santé/bien-être global, santé psychocorporelle, citoyenneté, sports/cultures/loisirs, image de soi, communication dans l'école, prévention de la violence, développement durable et consommation responsable, soutien aux enseignants, prévention assuétudes, vie affective et sexuelle, hygiène, rapprochement des générations, accueil extrascolaire.

Par ailleurs, d'autres concepts sont mentionnés dont on perçoit qu'ils ont un lien avec le bien-être à l'école, sans que celui-ci soit explicité :

- **La satisfaction scolaire** (*Hjern et al., 2013 ; Verkuyten et Thijs, 2002*) ;
- **Les attitudes envers l'école** chez les élèves de primaire qui traduisent la tendance à évaluer l'école avec un certain degré de faveur ou de défaveur (*Bennacer, 2008*) ;
- L'exploration de **la cohésion scolaire** à partir du sentiment d'appartenance à l'école (sentiment d'utilité de l'école, esprit de collaboration, compétition scolaire) (*Duru-Bellat et al., 2008*) ;
- La **violence et le harcèlement scolaire** (*Debarbieux, 2011*) ;
- Le **modèle socio-écologique de la santé** qui reflète une vision élargie du bien-être comprenant l'activité physique, le bien-être mental et émotionnel et la cohésion sociale au niveau organisationnel et communautaire (*Saab et Klinger, 2010*).

La notion de bien-être en général et de bien-être à l'école ne font pas consensus du point de vue de leur définition et de leur mesure, aussi la revue de question qui va suivre ne s'appuiera pas sur une définition du bien-être en particulier, mais sur quelques-unes de ses composantes.

2 Populations étudiées

a) Les populations étudiées sont :

Des populations d'élèves de quartiers populaires ou d'élèves tout venants avec une distinction du milieu social, des populations de migrants, des populations cliniques. On note des échantillons importants, voire des études de cohortes (> 500 élèves).

La situation de précarité des élèves est évaluée à l'aide d'indicateurs divers et variés :

- soit explicites et objectifs : **CSP des parents, niveau d'aisance matérielle** inférieur, moyen, élevé (évalué avec la *Family Affluence Scale FAS*) (*Erhart et al., 2009 ; Godin et al., 2008 ; Molcho et al., 2010*) mesuré par un score intégrant 3 variables : le fait de posséder une voiture (pas de voiture, une voiture, deux voitures et plus), le nombre de fois où la famille est partie en vacances l'année précédente (0 fois, une fois, deux fois, trois fois ou plus) et le nombre d'ordinateurs dans la famille (pas d'ordinateur, un ordinateur, deux, trois ou plus) ou selon un **statut social** construit à partir de la formation des parents, de leurs qualifications professionnelles, de leur statut professionnel et de leurs revenus nets (*Krause et al., 2014*) ou encore selon un **indice multidimensionnel de déprivation familiale** (*Brault et al., 2014*) créé à partir de :

- a) le niveau parental de scolarité,

- b) le niveau parental de prestige professionnel,
 - c) le patrimoine familial,
 - d) les ressources éducatives dans le foyer ou, enfin, selon que l'enfant bénéficie de la gratuité de la cantine ([Hopson et Lee, 2011](#)) ;
- soit explicites et subjectifs : ex : **le milieu social de la famille** interrogé sur une échelle en 4 points de "très aisé" à "pas du tout aisé" ([Saab et Klinger, 2010](#)), le **niveau de formation moyen des parents** sur une échelle de 0 à 3 ([Vedder et al., 2003](#)) ;
- soit implicites : **ZEP, collèges ségrégés** ([Fouquet-Chauprade, 2014](#)), **quartiers populaires, collèges RAR (Réseau Ambition Réussite)**, variables sociodémographiques comme revenu familial et/ou niveau de qualification maternelle ([Gutman et Feinstein, 2008](#)), familles **sans logement** ([Guyavarch et al., 2014](#)).

Les périodes développementales concernées recouvrent la scolarisation des élèves du primaire, collège et lycée, soit de 7 à 18 ans, avec de nombreuses recherches ciblant les élèves de collège et d'études transversales regroupant les élèves de collège et de lycée. Nous n'avons trouvé aucune étude sur le bien-être à l'école maternelle et une seule pour les lycéens.

Les populations étudiées se répartissent comme suit :

b) Primaire

Elèves "tout-venant"

- 13 000 écoliers de classes de CE2, CM1 et CM2 (7-13 ans), de toutes régions et territoires français ([Debarbieux, 2011](#)), y compris de **ZEP**.
- 336 élèves (ville de Tours) qui poursuivent leurs études dans les différents niveaux scolaires de l'école élémentaire (soit, en France, du **CP au CM2**) dont 36.3% d'élèves dont les parents appartiennent aux **CSP défavorisées (deux autres classes : CSP favorisées et CSP moyennes)** ([Bennacer, 2008](#)).
- 16 100 enfants de 8 ans, réinterrogés à 10 ans, issus de 3 cohortes scolaires (R.-U. - [Gutman et Feinstein \(2008\)](#)).

Elèves en difficulté

- 235 enfants de 6-12 ans de **familles sans logement** hébergées en hôtel social, en centres d'hébergement d'urgence, de réinsertion sociale ou pour demandeurs d'asile en Ile de France ([Guyavarch et al., 2014](#)).

Parents :

- 260 parents de Montréal et de sa région (âge moyen des enfants 9.6 ans ; 6-12 ans) ([Jutras et Lepage, 2006](#)).

c) Collège

Collégiens défavorisés

- 18 000 élèves de collèges publics représentatifs de 300 collèges publics de France métropolitaine dont une partie (chiffre non déterminé dans la synthèse) dans des **collèges RAR, concentrant difficultés sociales et scolaires** (Evrard, 2011).
- 78 000 élèves de 11, 13 et 15 ans répartis dans 15 pays européens (Erhart et al., 2009) ;
- 1 350 élèves issus de six **collèges ségrégés** (11-15 ans) de Bordeaux et Créteil (Fouquet-Chauprade, 2013, 2014).
- 417 élèves : 245 hollandais et 172 **turcs/marocains** de 10-13 ans de **classe sociale inférieure** issus de 27 collèges hollandais connus comme ayant un public désavantagé (Vedder et al., 2003).
- 705 adolescents appartenant à des groupes de **minorités ethniques** classes 8-10 (Norvège : Bratt, 2015).

Collégiens tout-venant :

- 18 000 élèves de collèges publics représentatifs de 300 collèges publics de France métropolitaine (Evrard, 2011).
- 87 341 élèves finlandais de classes 8 et 9 (âgés de 14.3 et 16.2 ans en moyenne) provenant de 458 collèges répartis dans toute la Finlande (Konu et al., 2002).
- 6 813 collégiens allemands : 3 492 garçons et 3 321 filles de 11 à 17 ans (Krause et al., 2014).
- 27 604 collégiens américains de classes 6, 7 et 8 (Lisi, 2004).
- 18 571 élèves suédois de classe 9 issus de 1 026 classes et de 284 écoles dans la région de Stockholm en 2004 et 2006 (Modin et Östberg, 2009).
- 7 930 suédois en classe 9 répartis dans 475 classes et 130 écoles (Modin et al., 2011).
- 5 326 élèves américains scolarisés en classe 8 (4^e française) (Palardy, 2008).
- 446 élèves finlandais de 12 à 15 ans (classes 7 à 9) (Puoloakka et al., 2014).
- 9 670 élèves, provenant d'une étude canadienne HSBC 2006, de 11 ans (classe de niveau 6), 13 ans (classe de niveaux 7 et 8) et 15 ans (classe de niveaux 9 et 10), de 187 écoles publiques (Saab et Klinger, 2010).

Enseignants :

- 2 666 enseignants travaillant dans 71 écoles secondaires québécoises de zones défavorisées (Brault et al., 2014).

d) Lycée

- 76 229 élèves suédois de 15 ans issus de 1352 école (Hjern et al., 2013).

e) Etudes transversales

f) Primaire / collège

- 500 enfants, dont une large majorité de collégiens (79% de collégiens et 21% d'élèves), suivis par un étudiant de l'AFEV (France ; [Bavoux et Pugin \(2013\)](#)).
- 760 élèves de primaire et de collège, issus de **quartiers populaires** et suivis par un étudiant de l'AFEV (France ; [Bavoux \(2010\)](#)).
- 1 002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la 4ème de collège dont 20,6% à des établissements publics situés en **ZEP** et 27,1% à des établissements privés (France ; [Guimard et al. \(2014\)](#)).
- 50 644 élèves dont 18 610 **défavorisés** (36.75%), du CM1 à la terminale (classes 4 à 12 ; 55.6% blancs, 24.1% hispaniques, 6% afro-américains, 3% asiatiques) et 3 694 employés ([Null, 2012](#)).

g) Primaire/collège/lycée

- 11 744 enfants de 9 à 22 ans ($m= 14,3$ ans (écart-type de 2,6 ans), et une médiane de 14 ans), dont 3 219 (soit 30% de l'échantillon global) avec un **score d'aisance matérielle inférieur** ([Godin et al., 2008](#)).

h) Collège/Lycée

- 158 adolescents de trois écoles organisant des classes d'accueil spécialisées pour les **élèves primo-arrivants**, âgés de 11 à 18 ans ($m=15,4$ ans), provenant de 37 pays différents, récemment immigrés en Belgique ([Renard et Deccache, 2006](#)).
- 685 patients adolescents de 13 à 18 ans, souffrant de **troubles de l'humeur** ([Rossow et al., 2013](#)).
- 6 813 adolescents allemands entre 11 et 17 ans, représentatifs de la population allemande ([Krause et al., 2014](#)).
- 485 élèves américains de classes 6 à 12 ([Hopson et Lee, 2011](#)).
- 3 838 élèves (classes 7, 9 et 12 équivalent 5^e, 3^e et terminale françaises) issus de 65 écoles d'Estonie ([Ruus et al., 2007](#)).

3 Résultats

Il nous importe ici de mettre en avant les spécificités des enfants en situation de précarité, lorsqu'il y en a.

L'école, un point d'ancre pour les parents et les enfants en situation de précarité.

Les élèves y passent la plus grande partie de leurs temps. L'école structure l'entièreté de leurs temps sociaux (Zaffran, 2010 *in Fouquet-Chauprade (2013)*). Elle joue un rôle de **point fixe, garant de stabilité**, en particulier pour les familles sans logement amenées à se déplacer régulièrement ([Guyavarch et al., 2014](#)).

Cependant les enfants en situation de précarité ont un bien-être/une satisfaction à l'école inférieur aux élèves de milieu sociaux plus favorisés.

En **contexte ségrégué**, le bien-être peut s'avérer relativement élevé, comparativement aux conditions d'existence et de vie, et cela s'explique par l'entre-soi ethnique et une forte identité ethnique (Norvège : Bratt (2015) ; France : Fouquet-Chauprade (2013)). Verkuyten et Thijs (2002) ont aussi constaté que **les élèves appartenant à des minorités ethniques** sont plus satisfaits de l'école que ceux faisant partie de la majorité ethnique. Ils indiquent également que les élèves turcs ou les élèves issus de minorités vivant dans les Pays-Bas sont plus satisfaits de l'école que leurs homologues néerlandais. Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer cette relation. Les élèves issus des minorités auraient une attitude plus positive envers l'école du fait de fortes attentes éducatives personnelles ou familiales en termes d'intégration sociale (Mickelson, 1990). Par ailleurs, le cadre scolaire serait pour eux un cadre plutôt libéral favorisant leur développement personnel, comparé au fort contrôle social dont ils feraient l'objet dans le contexte familial (Dagevos et Veenman, 1992). Aux USA, Okun *et al.* (1990) n'ont trouvé aucune différence de satisfaction de vie à l'école entre les noirs américains, les Hispaniques, les Amérindiens et les Américains d'origine asiatique. Mais une différence entre ces minorités ethniques et les blancs américains a été relevée en défaveur de ces derniers.

Il en va de même pour les **élèves sans logement fixe** pour qui l'école représente un lieu de stabilité et qui sont 9/10 à déclarer y être bien ou très bien (Guyavarch *et al.*, 2014).

En dehors de ces situations et de Konu *et al.* (2002) qui trouvent une faible corrélation entre le statut socio-économique et le bien-être des élèves finlandais, quel que soit le niveau scolaire (primaire, collège, etc.), la plupart des autres études établissent un lien négatif très clair entre ces deux variables :

- Les enfants vivant avec leur mère seule, ceux ayant bénéficié d'un suivi en RASED et ceux fréquentant des établissement ZEP ont des scores globaux de **bien-être à l'école et au collège** significativement inférieurs à leurs congénères (France : Guimard *et al.* (2014)).
- Les jeunes de milieu social défavorisé **aiment significativement moins l'école** (15%) que ceux issus de milieu favorisé (12%) (Belgique : Godin *et al.* (2008)) ;
- 18.7% des enfants de milieu précaire contre 14.9% des enfants de milieu aisés ont des **difficultés d'intégration scolaire** (Belgique : Godin *et al.* (2008)) ;
- Dans l'enquête française de Bavoux (2010) sur les élèves issus de milieux populaires, ils sont 38.4% d'élèves du primaire à se déclarer **mal à l'aise à l'école** (23.6% chez les collégiens). 30.4% l'expliquent par des problèmes relationnels avec les autres, 16.8% par le stress causé par les exigences scolaires et 34.3% par des raisons diverses mais qui restent liées au vécu quotidien à l'école (sentiments de solitude ou d'abandon, peur du jugement des autres élèves, ennui, difficultés scolaires, etc.) ; En 2013, ils sont encore 23% à déclarer se sentir de "temps en temps" (15%), voire "très souvent" (8%), mal à l'aise à l'école (Bavoux et Pugin, 2013) et ce pour 39% à cause des insultes, bagarres et moqueries (contre 29% l'année précédente).
- En France, les enfants issus de familles défavorisées semblent développer globalement une **attitude négative envers l'école élémentaire**, caractérisée par l'anxiété scolaire, le désintérêt, l'affectivité

défavorable, des niveaux faibles dans les aspirations pour les études futures et dans la perception de l'école comme étant un lieu drôle (France : [Bennacer \(2008\)](#)) ;

- **Les attitudes à l'égard de l'école, sont relativement négatives et instables au début de la scolarité de l'enfant.** "Étant dynamiques, elles tendent à se structurer avec l'importance de l'**histoire ou du passé scolaire de l'élève**", notamment des redoublements (Bloom, 1979 *in Bennacer (2008)*, p. 85) ;
- En ce qui concerne le **climat scolaire**, près de 30 % des élèves français des RAR (Réseaux Ambition Réussite) trouvent que **l'ambiance entre les élèves** est tout à fait bien (contre 20 % des élèves de collèges hors RAR), le regroupement des catégories positives montre qu'ils sont seulement 79 % à trouver l'ambiance entre les élèves bonne dans les RAR, soit 5 points de moins que dans les autres établissements. De façon plus globale, les élèves relevant de l'éducation prioritaire ont une **vision un peu moins positive que les autres du climat dans le collège**, l'écart étant souvent assez faible, mais statistiquement significatif. En particulier, ils ne sont **que 81 % à se sentir tout à fait ou plutôt en sécurité dans leur collège (contre 86 % en général) et 79 % dans leur quartier (contre 84 %)**. Cet écart peut s'expliquer par le fait que 70 % des collèges des RAR interrogés se trouvent en zone urbaine sensible, contre 7 % des collèges urbains et aucun collège rural. Près de 10 % des élèves des RAR déclarent ne pas s'être rendus au collège au moins une fois, car ils avaient **peur de la violence** : c'est deux fois plus que dans les autres collèges urbains et ruraux. Les **relations avec les enseignants** y sont également un peu moins perçues positivement : 15 % des élèves trouvent qu'il y a beaucoup ou plutôt beaucoup d'agressivité dans celles-ci contre 10% dans l'ensemble (France : [Evrard \(2011\)](#)) ;
- Notons enfin que les **enfants en surpoids**, dont les études établissent qu'ils sont plus nombreux à vivre dans la précarité et les zones urbaines désavantagées, expriment également un bien-être scolaire moindre que les autres enfants (Irlande : [Wynne et al. \(2014\)](#)).

Ces différences peuvent s'expliquer par l'utilisation d'un autre cadre de référence.

Les études indiquent que dans la population générale, plus les élèves réussissent au plan scolaire, plus ils éprouvent du bien-être à l'école, et cela du fait de leur sentiment de compétence accrue (Pays-Bas : [Verkuyten et Thijs \(2002\)](#)). Dans les écoles défavorisées, le lien entre la réussite scolaire et le bien-être est inversé par rapport aux élèves d'écoles mieux "loties" (Royaume-Uni : [Gutman et Feinstein \(2008\)](#)). Autrement dit, un même élève peut percevoir un bien-être différent selon qu'il se trouve dans une école défavorisée ou non. Comme ces élèves réussissent moins bien au plan scolaire, les auteurs font l'hypothèse qu'ils utilisent d'**autres indices** que la réussite scolaire dans un objectif de comparaison sociale. Il ne leur suffit donc pas de réussir pour se sentir bien à l'école et le contexte scolaire pourrait avoir une incidence sur ce ressenti. **La définition du bien-être pourrait par conséquent être différente selon le type d'environnement.**

Et par un moindre soutien des élèves vulnérables dans leur voisinage et dans leur foyer.

Les élèves défavorisés bénéficient de moins de soutien dans leur entourage que les élèves issus de milieux

aisés et profitent de ce fait davantage du soutien perçu à l'école (USA : Hopson et Lee (2011)). Les immigrés turcs et marocains vivant aux Pays-Bas se sentent, par exemple, moins soutenus scolairement par leurs parents (Vedder et al., 2003) et sont donc plus sensibles encore au soutien apporté par les enseignants et par leurs pairs.

Les élèves en situation de précarité sont davantage victimes de harcèlement ou de violences psychologiques de la part de leurs pairs.

L'école est aussi un lieu de **moqueries** entre élèves du primaire, bien qu'en moindre proportion que dans l'échantillon d'élèves de classes élémentaires étudié par l'Unicef dans une enquête récente (France : Debarbieux (2011)) et bien que trouvé dans une minorité de pays (Currie et al., 2012). Un enfant sur deux hébergé en hôtel a, par exemple, subi au moins une moquerie de la part de ses camarades, un quart souvent ou très souvent, le plus fréquemment en raison de la **manière de parler** (17,0% des cas), de l'**origine** (11,0%) ou de la **résidence en hôtel** (8,0%). Dans l'enquête précitée, deux enfants sur trois disent avoir subi des moqueries (France : Guyavarch et al. (2014)).

En France, Chauveau (2006) rapporte que dès que s'enclenche un processus de victimisation répétée, même très modérée, le rapport à l'école et à ses acteurs devient plus problématique et négatif. Les **élèves des établissements ZEP** se sentent moins en sécurité et sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que ceux des établissements publics et privés (Guimard et al., 2014). Pour les auteurs français Bavoux et Pugin (2013), les insultes, bagarres et moqueries sont la première raison du malaise évoqué par les **élèves de milieu défavorisé** et sont en forte augmentation. Concernant la **population migrante**, ce qui agirait sur le bien-être n'est pas le fait d'être immigré ou descendant d'immigrants, mais le fait de se sentir discriminé (Fouquet-Chauprade, 2014).

Pour les collégiens suédois, Hjern et al. (2013) trouvent également que les **élèves immigrés** d'origine africaine et asiatique (première et deuxième générations), scolarisés dans des écoles à **faible** densité de migrants, sont davantage victimes de harcèlement (31.6% des garçons et 34.6% des filles, nés en Afrique ou Asie), alors que les niveaux sont similaires aux autres enfants dans **les écoles à densité d'immigrés élevée** (13.3% et 11.2% pour les garçons et les filles, respectivement). Verkuyten et Thijs (2002) indiquent également que les enfants turcs étaient plus souvent victimes de leurs pairs que les autres minorités présentes dans les écoles élémentaires néerlandaises.

Par ailleurs, la multiplication des recherches qui traitent de la ségrégation scolaire met bien en évidence l'importance de la **dimension ethnique** à la fois en tant que registre identitaire mais aussi comme logique de discrimination et de mise à l'écart (Fouquet-Chauprade, 2013).

Enfin les **enfants en surpoids**, qui à titre d'exemple touche $\frac{1}{4}$ des enfants sans logement en Ile de France (soit une prévalence du surpoids supérieure de dix points à celle relevée en population générale française), sont également plus facilement victimes de harcèlement (Allemagne : Krause et al. (2014) ; USA : Williams & al., 2005 in Buttitta et al. (2014)).

D'une manière générale, le fait de ne pas se sentir bien à l'école est souvent lié à une mauvaise entente avec les autres élèves (Guyavarch et al., 2014 ; Konu et al., 2002 ; Puoloakka et al., 2014). Cette mésentente pourrait être due à une différence résultant d'une caractéristique minoritaire de l'enfant (moyens matériels et/ou obésité et/ou origine étrangère) et donc d'une discrimination basée sur l'apparence physique (Hjern et al., 2013).

Les enfants défavorisés ont plus de difficultés à avoir des amis.

Le lien entre les revenus familiaux et le soutien perçu des pairs est significatif dans près de la moitié des pays (Currie et al., 2012). Les adolescents défavorisés sont moins susceptibles de rapporter avoir plus de **trois amis**. Ces enfants ont des amitiés moins satisfaisantes, souvent avec des enfants plus engagés dans des **comportements anti-sociaux** (Gutman et Feinstein, 2008). C'est aussi le cas en France. Guimard et al. (2014) indiquent, en effet, que les élèves vivant avec leur mère seule, ceux du primaire ayant bénéficié d'un suivi RASED, ainsi que les élèves des établissements ZEP sont significativement **moins satisfaits de leurs relations paritaires** que leurs congénères. Par ailleurs, Bennacer (2008) confirme ce lien entre le milieu social (évalué avec la CSP des parents) et la formation d'amitié chez les élèves français du primaire (6-12 ans).

Ce sont, d'une manière générale, davantage les expériences individuelles, comme le harcèlement, les amitiés, la confiance en soi et dans le soutien que peut apporter leur environnement, qui affectent le bien-être des enfants défavorisés plutôt que des facteurs scolaires comme le type d'école (Royaume-Uni : Gutman et Feinstein (2008)).

Analyse à plusieurs niveaux : les interactions entre les facteurs individuels et sociaux (origine émigrée première ou seconde génération, familles défavorisées, soutien social) et contextuels (type d'école, école à faible ou forte densité d'immigrés, quartiers, climat scolaire) sont davantage prises en compte dans ces études.

Les analyses multi-niveaux mettent en avant la difficulté pour les élèves en situation de précarité de se retrouver minoritaires dans un contexte majoritaire ou encore de manquer de soutien social.

L'hypothèse de la densité ethnique considère que les membres de minorités ethniques ont une meilleure santé mentale lorsqu'ils vivent dans des lieux où la proportion de personnes de même ethnicité est plus élevée.

Pour les auteurs suédois Hjern et al. (2013) une **grande densité d'élèves (>50%)** avec une origine étrangère en première ou seconde génération est associée à un **bien-être positif** aux six sous-échelles de l'échelle KIDSCREEN (bien-être psychologique, humeurs et émotions, relations aux pairs, acceptation sociale (harcèlement), satisfaction scolaire) pour les élèves originaires d'Afrique ou d'Asie (y compris Liban, Turquie, Iran, Irak ou Syrie) comparée aux écoles avec une faible densité de migrants (<10%).

La sociologue [Fouquet-Chauprade \(2013\)](#) rapporte également, en France, l'effet de l'*ethnic mix* de la classe. Les élèves au score ethnique individuel élevé (somme de huit indicateurs : l'origine ethnique du prénom, la nationalité déclarée de l'élève et de ses deux parents, le pays de naissance de l'élève, la migration des parents, la scolarisation à l'étranger et la langue parlée à la maison. Plus ce score est élevé, plus l'élève a d'attributs étrangers) se sentent mieux dans des contextes de classes ségréguées¹. Elle explique ce phénomène par le fait que l'origine ethnique serait source de fierté et de bien-être pour les élèves aux forts scores ethniques scolarisés dans les classes très ségréguées et serait un "handicap" pour ceux ayant seulement quelques attributs étrangers et qui sont scolarisés dans des classes plus faiblement ségréguées.

Lien entre la qualité du voisinage et le bien-être scolaire selon le type de climat scolaire

La relation positive entre le voisinage (zone favorisée ou défavorisée dans laquelle vit l'élève ; 7 items²) et la santé subjective est plus forte dans les écoles avec un climat scolaire positif, indiquant que **le fossé entre les élèves de quartiers "favorisés" ou "défavorisés" s'accroît quand la positivité du climat scolaire augmente**. Cela suggère que les élèves des meilleurs quartiers reçoivent plus de bénéfices en termes de santé subjective d'une école positive que ceux des quartiers défavorisés. Alternativement, **un climat scolaire négatif pourrait réduire l'association positive entre son voisinage et la santé subjective individuelle** (Canada : [Saab et Klinger \(2010\)](#)).

Les élèves de zones défavorisées sont plus pénalisés dans les écoles ayant des **classes surchargées**. De même, ces élèves ne bénéficient pas autant des avantages positifs associés au climat scolaire positif. Ces résultats corroborent ceux trouvés par d'autres recherches ([Anderman, 2002](#), p. 806) qui suggèrent que quand "*un environnement scolaire est perçu comme soutenant par la plupart des élèves, il peut être lié à des résultats psychologiques problématiques pour les élèves qui ne se sentent pas soutenus*". **Les élèves en échec scolaire se sentent plus vulnérables dans les écoles élitistes** dans la mesure où ils ne peuvent suivre scolairement leurs pairs. Ils s'épanouissent aussi moins bien dans les écoles avec des **troubles du comportement importants**, ce qui souligne l'importance de leur apporter un soutien à la fois émotionnel et scolaire (Canada : [Saab et Klinger \(2010\)](#) - Données HBSC 2006 sur 9670 élèves de 187 écoles).

Le genre et le SES interagissent avec le type de climat scolaire : un climat scolaire négatif pénalise davantage les garçons "défavorisés" par rapport aux filles défavorisées quant à leurs comportements et performances scolaires (USA : Alexander, Entwistle & Olson, 2007 *in Hopson et Lee (2011)*).

Le manque de soutien social au plan scolaire ou familial génère une perception négative de l'école

1. Le contexte ethnique est qualifié par le niveau agrégé de ce score ethnique individuel : moyenne du score ethnique pour la classe.

2. (a) en général, je me sens en sécurité dans le quartier où je vis; (b) le quartier où je vis est un bel endroit où vivre; (c) les gens disent bonjour et s'arrêtent pour discuter; (d) les jeunes enfants peuvent jouer dehors en toute sécurité; (e) on peut faire confiance aux gens du quartier; (f) il y a de bons endroits où passer son temps libre (ex : centres de loisirs, parcs, boutiques); (g) Je peux demander de l'aide ou un service à mes voisins.

Les élèves **défavorisés** ou de minorité ethnique qui n'ont **pas d'adultes** vers qui aller pour parler de leurs difficultés scolaires ou personnelles/familiales ont tendance à percevoir l'école plus négativement (USA : [Lisi \(2004\)](#)) que ceux qui bénéficient de ce soutien.

Ainsi on pourrait reprendre ici l'expression utilisée par Scheerens et Bosker (1997 *in* [Palardy \(2008\)](#)) qui parlent d' "**interprétation synergique**" des effets de l'école sur le bien-être des élèves défavorisés dans la mesure où certaines caractéristiques n'agissent que parce qu'elles sont regroupées avec d'autres.

Il ressort des études portant sur ces thématiques que **les élèves en situation de précarité sont particulièrement sensibles aux effets maître, établissement, zone et territoire** (France : [Chauveau \(2006\)](#), p. 3).

La communication parents-enfants est rendue plus difficile dans les familles défavorisées

La communication avec les parents est centrale pour que la famille agisse comme un facteur de protection. Un stress accru sur les parents défavorisés économiquement peut conduire à des comportements de parentage moins positifs et à un investissement moindre dans le parentage (Gershoff, Aber, Raver, & Lennon, 2006 *in* [Hopson et Lee \(2011\)](#)). Les jeunes de familles à revenus élevés ont une meilleure communication avec leur père et avec leur mère, plus de soutien de leurs pairs et des amis plus proches que ceux issus de familles défavorisées ([Currie et al., 2012](#)).

Les perceptions de ce qui favorise le bien-être à l'école sont différentes pour les parents défavorisés par rapport aux parents favorisés

Il y a significativement moins de parents défavorisés qui citent les personnes suivantes comme favorisant le bien-être : enseignants (63.8 vs 75.4%), les élèves (11.2% vs 25.4%), le personnel périscolaire (9.5% vs 19%) et le principal de l'établissement (5.2% vs 14.8%). Ces parents parlent également moins des relations chaleureuses à l'école (24.1 vs 48.6%) et des ressources à côté du programme éducatif (8.6% vs 16.9%). Par contre davantage de parents défavorisés mentionnent la disponibilité des travailleurs sociaux et des autres conseillers (17.2% vs 5.6%) et la relation parents-école (18.1% vs 7%) (Canada : [Jutras et Lepage \(2006\)](#)). Notons également que nombreux sont les élèves en situation de précarité qui ne reçoivent pas ou peu d'aide parentale pour faire leurs devoirs (en France, cela concerne 40% des élèves de milieu défavorisé, selon l'étude de [Bavoux et Pugin \(2013\)](#)).

Différence de perception du bien-être selon l'âge des enfants

Il est admis dans la population générale et dans tous les pays d'Europe et d'Amérique du Nord ([Currie et al., 2012](#)) que le bien-être décroît en fonction de l'âge, les collégiens et lycéens subissant une **pression scolaire** croissante et **l'organisation** devenant plus dépersonnalisée avec différents enseignants pour différentes matières et, dans plusieurs pays, différents groupes d'élèves pour chaque matière, organisés par niveaux scolaires et écoles. Il est également admis qu'ils perçoivent un **suivi** et une **aide** moins importants de la part de leurs parents et de leurs enseignants au fil des années. Leur **sentiment de sécurité** dans l'école va également décroissant (20% en sixième, 13% en troisième ne se sentent pas en sécurité dans leur collège public) (France : [Evrard \(2011\)](#)). Il en va de même pour les élèves en situation de précarité : [Bavoux \(2010\)](#) indique par exemple que le sentiment de mal-être est plus prégnant chez les élèves défavorisés du primaire (ils sont 38,4% à le déclarer contre 26,3% chez les collégiens français défavorisés). [Godin et al.](#).

(2008) indiquent que les **difficultés d'intégration** (repérées chez 18.7% des enfants de milieu précaire, différence significative avec ceux de milieu aisé) concernent plus les filles que les garçons, augmentent avec l'âge, et sont plus fréquentes dans l'enseignement technique que général ou professionnel. D'autres études longitudinales portant spécifiquement sur cette population d'élèves seraient utiles.

Différence de perception du bien-être entre les filles et les garçons

Un certain nombre de divergences apparaissent selon les études et les indicateurs évalués. D'une manière générale, il semble que les filles sont plus sensibles aux pressions scolaires qui augmentent avec l'âge et l'avancée dans la scolarisation. Mais de nouvelles études seraient nécessaires pour déterminer la sensibilité particulière des enfants en situation de précarité selon leur sexe.

- En France, le lien entre les revenus familiaux et le fait d'aimer beaucoup l'école est significatif pour les garçons, pas pour les filles (Currie et al., 2012)
- Au Royaume-Uni on retrouve une proportion plus élevée de niveau de bien-être bas chez les garçons "défavorisés" et peu performants (Gutman et Feinstein, 2008).
- Les scores de satisfaction scolaire sont systématiquement plus élevés parmi les filles immigrées que pour les garçons immigrés, mais les autres modèles de bien-être (évaluées avec les KIDSCREEN-52 et 10) sont semblables pour les garçons et les filles d'origine étrangère (Suède : Hjern et al. (2013)).
- Les filles (11-15 ans) rapportent un bien-être émotionnel à l'école inférieur à celui des garçons, en particulier dans les écoles où il y a de nombreux problèmes de comportements (Canada : Saab et Klinger (2010)).
- Plus le *standing* socio-économique de l'école est élevé, plus le fossé se creuse entre le bien-être des filles et des garçons, ce qui suggère que le bien-être des garçons bénéficierait davantage d'un statut socio-économique élevé de leur école (Canada : Saab et Klinger (2010)).

Quelques facteurs de résilience :

- Selon Currie et al. (2012), un contexte de pauvreté ne signifie cependant pas automatiquement une expérience scolaire négative. Les jeunes avec un **sentiment d'auto-efficacité**³ élevé sont plus volontaires pour s'investir dans les apprentissages, pour dépasser les difficultés, et renforcer leurs relations avec leurs pairs. Les enseignants peuvent développer cette auto-efficacité. Les hollandais Verkuyten et Thijs (2002) confirment que le **sentiment de compétence** médiatise le lien entre la réussite scolaire et le sentiment de bien-être à l'école également pour les élèves de primaire défavorisés en minorité ethnique.
- De même un **sentiment de cohérence**, qui exprime un ensemble de croyances sur soi et sur son environnement et représente les ressources de *coping* (compréhension, gestion et recherche de sens) a également un effet protecteur (Suède : Modin et al. (2011)).
- **Le soutien social** (USA : Hopson et Lee (2011)) est plus favorable aux élèves défavorisés car ils bénéficient de moins de soutien dans leur famille et dans leur voisinage.
- **Un climat de classe soutenant, sans pression et avec des enseignants proches des élèves**, peut protéger des effets du stress lié à l'école sur les plaintes somatiques. Par ailleurs, **le soutien des**

3. Le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche (Bandura, 1982, 1993))

pairs et de la famille peut influencer directement ou indirectement la perception des exigences de l'école, en particulier pour les élèves défavorisés (*Currie et al., 2012*).

- **L'école** peut fournir un milieu qui encourage les études, le développement social, l'habileté à résoudre les problèmes et cela peut aider à faire de bons choix d'orientation (Canada : *Jutras et Lepage (2006)*).
- Un ensemble de recherches s'intéresse aux écoles où les élèves réussissent malgré un contexte social désavantage (écoles "efficaces"/effective schools). Les caractéristiques de ces écoles sont : une **pédagogie ciblant des objectifs clairs, des exigences élevées et un feed-back aux élèves sur leurs performances scolaires** (Suède : *Grosin (2004)*). Ces écoles efficaces sont caractérisées par de meilleures performances scolaires et par une fréquence plus faible d'élèves présentant des problèmes comportementaux et consommant des drogues et/ou de l'alcool (Suède : *Modin et Östberg (2009)*).
- **Un climat scolaire positif** (USA : *Hopson et Lee (2011)*) peut offrir l'opportunité pour l'élève précaire de développer des relations sociales, fondement de la résilience.
- **L'entre-soi ethnique** (France : *Fouquet-Chauprade (2013, 2014)*).

Quelques facteurs de risque :

- L'école peut être un environnement stressant pour beaucoup d'enfants, et en particulier pour ceux issus d'un milieu défavorisé, si ses exigences de performances scolaires sont trop élevées, si elle promeut l'obéissance au détriment de l'autonomie ou si elle décourage plutôt que favorise l'affiliation aux pairs (Canada : *Jutras et Lepage (2006)*).
- Un mauvais climat scolaire peut s'ajouter aux autres stresseurs cumulés dans leur environnement et aggraver les mauvais résultats (USA : *Hopson et Lee (2011)*).

Liens indirects relevés : le fait d'appartenir à une famille défavorisée est significativement associé à :

- Des résultats scolaires inférieurs, plus de redoublement (*Bennacer, 2008 ; Null, 2012 ; Hopson et Lee, 2011 ; Palardy, 2008*) ;
- Plus de chahut scolaire (*Bennacer, 2008*) ;
- Plus de décrochage scolaire (*Bennacer (2008), Bushnik & al., 2002 in Jutras et Lepage (2006), Hopson et Lee (2011), Palardy (2008)*) : taux jusqu'à 10 fois plus élevé parmi les élèves de familles pauvres ;
- Plus de retards, de ruptures de scolarité de quelques jours et de redoublements pour les enfants sans logement d'Ile de France (*Guyavarch et al., 2014*) ;
- Plus de troubles du comportement (*Hopson et Lee, 2011*) ;
- La prévalence de foyers monoparentaux (*Guyavarch et al., 2014 ; Jutras et Lepage, 2006 ; Palardy, 2008*) ;
- Un nombre élevé d'enfants dans la famille (*Guyavarch et al., 2014*) ;
- Une faible implication parentale à l'école (*Null, 2012 ; UNICEF, 2014*) ;
- Une origine ethnique étrangère (*Molcho et al., 2010*) ;
- De moindres habitudes de santé, comme la prise d'un petit-déjeuner quotidien, la télévision (> à 2h) ou encore les activités physiques favorisant le bien-être (*Currie et al., 2012*) ;

- La perception d'être trop gros (en particulier dans les pays d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord) (Currie *et al.*, 2012), l'obésité (Wynne *et al.*, 2014) ;
- Une perception d'insécurité à l'école pour 2.6 fois plus d'élèves défavorisés qu'aisés (Palardy, 2008).

L'UNICEF (2014) confirme que les enfants qui vivent dans des ménages sans emploi, des familles monoparentales, des familles nombreuses ou des ménages migrants figurent systématiquement dans les catégories statistiques de pauvreté les plus sévères.

Par ailleurs, dans les écoles qualifiées de "défavorisées" :

- Les attentes des enseignants sont moindres dans les écoles avec une plus grande proportion de minorités ethniques et des élèves de SES inférieurs ou réussissant moins. Plus la proportion d'élèves de minorité ethnique ou d'origine socioéconomique modeste est élevée, ou plus l'établissement comporte d'élèves en difficultés scolaires, et plus les attentes des enseignants dans la capacité de réussite des élèves sont faibles (Canada : Brault *et al.* (2014)). Ces attentes sont cependant plus influencées par les variables de composition académique, c'est-à-dire le passé scolaire des élèves (redoublements), que par les variables socio-démographiques.
- Il y a un *turnover* important d'enseignants dans les écoles avec un grand nombre d'enfants défavorisés (USA : Null (2012)).
- Les enseignants sont perçus par les élèves comme moins bons. Les enseignants ont plus de difficultés à gérer la discipline, ils collaborent moins avec les autres enseignants et ont moins le sentiment de contrôler leur environnement de travail (USA : Palardy (2008)).
- Le climat scolaire est défavorable lorsque l'école compte plus de 70% d'élèves identifiés comme défavorisés (USA : Null (2012)).
- Les établissements les plus ségrégés sont ceux qui présentent les climats scolaires les plus tendus et les indices de victimisation les plus élevés (France : Evrard (2011)). Les proportions d'élèves déclarant des incidents graves sont plus élevées dans les établissements RAR que dans les établissements urbains hors RAR et rural hors RAR. Elles sont respectivement de 22, 19.2 et 19.7% pour l'indicateur "frappé" ; de 21.2, 16.3 et 15.5% pour l'indicateur "cible de lancers d'objets" ; de 5.9, 3.7 et 2.8% pour "menacé avec une arme" ; de 4.1, 2.0 et 1.5% pour "blessé avec une arme" et de 11.8, 9.3 et 7.7% pour "nécessité d'aller à l'infirmerie".
- Les établissements où la proportion des élèves étrangers est la plus forte sont aussi ceux qui scolarisent une majorité d'élèves de milieu populaire (France : Fouquet-Chauprade (2013)) ; ex : au lycée Karl Marx de Bordeaux, la part d'étrangers est de 14.4% là où la moyenne académique est de 2.8% et les élèves défavorisés y sont 62.8% pour une moyenne académique de 35.8%).
- Les classes les plus ségrégées socialement sont aussi celles qui sont les plus ségrégées ethniquement (France : Fouquet-Chauprade (2013)).
- La théorie du contrôle social appliquée aux contextes scolaires suggère que les écoles situées dans des zones désavantagées peuvent avoir des difficultés à attirer des enseignants et du personnel qualifiés comparativement aux écoles situées dans des zones plus attractives et elles peuvent aussi

différer dans **l'étendue et la qualité des ressources** dont elles peuvent disposer (Kauppinen, 2008 *in Saab et Klinger (2010)*).

- **La théorie de la contagion** (Jencks & Mayer, 1989, 1990 *in Saab et Klinger (2010)*) explique que la composition socio-économique du voisinage détermine quelles sortes de normes comportementales sont transmises par l'influence des pairs. Ainsi le **voisinage de l'école** peut affecter la composition sociale des élèves des établissements et déterminer les orientations éducatives dominantes et la philosophie scolaire générale (Kauppinen, 2008).

III Variables peu ou pas étudiées

L'**intérêt pour les enseignements proposés**, de même que l'**ennui perçu par les enfants** pendant leur temps de présence à l'école, souvent "*considéré comme le signal d'un malaise scolaire, souvent contextuel, comme la violence, la manifestation d'un refus ou la résistance à la culture scolaire, dans les collèges et les lycées*" ou encore "*comme le symptôme d'un malaise individuel et positionnel*" quand ce n'est pas comme "*un trait caractéristique de l'adolescence*" (Ferrière et Morin-Messabel, 2012, p.583), sont rarement pris en compte. Toutefois Bavoux et Pugin (2013) indiquent que 29% des élèves français de primaires et de collèges de milieu défavorisé désignent l'ennui comme raison de leur malaise à l'école. De plus, les élèves de primaire sont bien plus nombreux à déclarer s'ennuyer "rarement" ou "jamais" (59%) que les collégiens (30%). L'hypothèse de Ferrière et Morin-Messabel (2012) selon qui "*"l'ennui" des élèves, issus de milieux considérés comme favorisés pourrait être perçu différemment de l'ennui d'élèves issus de milieux défavorisés, dans la même dynamique que l'intelligence et l'innéisme*" reste à vérifier.

L'influence de **la fratrie**, soit présente dans l'école, soit ayant déjà été scolarisée dans l'établissement fréquenté par l'enfant ciblé, comme soutien complémentaire ou substitutif des parents, en particulier pour les populations migrantes (Vedder et al., 2003) et d'une manière plus générale **toutes les relations hors école**, que ce soit dans la famille (fratrie, grands-parents) ou en dehors (voisins, amis du quartier, etc.).

Les **interactions entre les acteurs de l'éducation (adultes et élèves)** sont citées comme indicateur du bien-être scolaire, mais elles recouvrent, la plupart du temps, la communication qualifiée de bonne ou de mauvaise. Rien n'est dit sur l'attachement entre l'enseignant et l'élève, alors que nul n'ignore que les relations affectives avec les autres sont la première source de développement personnel (Mikulinger & Shaver, 2005 *in Ruus et al. (2007)*).

Il en va de même pour les **relations de l'école et de la famille**, comme si le BE scolaire se jouait uniquement dans l'enceinte scolaire. Cela viendrait-il des définitions elles-mêmes, le climat scolaire englobant l'ensemble des acteurs, de l'élève aux enseignants, en passant par l'école, les partenaires de l'école, la famille, etc. alors que le bien-être scolaire ne serait qu'un indicateur subjectif parmi d'autres du climat scolaire et se concentrerait davantage sur l'élève, ses caractéristiques personnelles, celles de l'école (infrastructure, conditions matérielles) et son sentiment vis-à-vis de l'école ?

La recherche des facteurs de résilience des enfants en situation de précarité qui se sentent bien à l'école est encore à développer. Quels sont les activités ou contextes constituant une importante ressource de coping pour ces enfants à l'école et en dehors de l'école ? On peut penser par exemple que les activités extra-scolaires, qui peuvent être proposées gratuitement par les mairies dans les quartiers défavorisés, peuvent être l'occasion de rencontres avec des tuteurs de résilience jouant un rôle ensuite dans le bien-être expérimenté par le jeune à l'école.

IV Quelques programmes d'intervention sur le bien-être à l'école et préconisations

Les programmes d'intervention à l'école (cf. annexe 2) ne ciblent le plus souvent pas directement les publics en situation de précarité. Ils visent l'amélioration du **bien-être à l'école dans une perspective de promotion de la santé mentale**. Bien souvent, de par leur nouveauté, ils prennent la forme d'une **recherche-action encadrée par des universitaires** ([Garsi et al., 2013](#); [Puoloakka et al., 2014](#)) et faisant intervenir l'ensemble des acteurs de l'école (directeurs, enseignants, élèves, parents d'élèves, mais aussi d'autres personnels comme l'infirmier/ère, etc.). Il s'agit très souvent d'une approche dite "globale" se référant au modèle écosystémique de Bronfenbrenner et faisant intervenir plusieurs niveaux organisationnels et structurels de l'école. La première étape consiste à interroger les participants sur ce qu'ils pensent de ce bien-être, leurs attentes, le plus souvent à l'aide d'outils standardisés, comme le *School Well-being profile* de [Konu et al. \(2002\)](#). La seconde étape vise à mettre en place des actions pour améliorer les écueils mis en exergue lors du dépouillement et de l'analyse des résultats. Enfin une dernière étape permet d'assurer un suivi des actions mises en places et un retour sur les effets de ces actions. Tous les acteurs sont partis prenantes et interviennent tout au long du projet. Cela est indispensable pour maintenir leur motivation, les responsabiliser par rapport au bien-être des enfants et leur donner confiance ([Puoloakka et al., 2014](#)). Il est par contre parfois difficile de concilier les emplois du temps de tous les acteurs, ce qui peut décourager l'implication de certains.

Il est intéressant de noter que ces actions peuvent permettre également, à terme, de comprendre pour qui ça fonctionne, dans quel contexte précis, comment et dans quelle mesure ([Garsi et al., 2013](#)), et ainsi de les préciser, de les affiner et de les rendre plus efficaces auprès de publics plus sensibles, comme peut l'être celui des élèves en situation de précarité.

Pour les deux programmes ciblant des populations défavorisées et/ou à risque de décrochage scolaire (Guadeloupe : Eduscol, 2014 ; R.U. : [Bagley et Pritchard \(1998\)](#)), on remarquera, d'une part, l'appel fait à des personnes extérieures à l'établissement : un psychosociologue pratiquant et enseignant la sophrologie pour l'un, des travailleurs sociaux pour l'autre et, d'autre part, le large soutien apporté aux enseignants. Les deux recherches concernent le décrochage ou l'exclusion scolaire.

Sur quoi sont axés ces programmes ou les recommandations faites par les auteurs aux politiques publiques, et en particulier ceux/celles ciblant les populations défavorisées ?

Au niveau de l'élève :

Les compétences sociales (*Currie et al., 2012*) ;

L'école devrait viser à **soutenir dans la durée la croyance des élèves dans leur réussite**. Cela est particulièrement important pour les élèves qui n'ont pas de soutien suffisant dans leur foyer (*Ruus et al., 2007*).

La qualité de la communication parents-enfants (*Currie et al., 2012*) : les conclusions de l'étude HBSC 2009/2010 recommandent un travail spécifique pour les familles à revenus faibles.

Au niveau de la classe :

Le soutien des enseignants : améliorer leur confiance dans ce rôle de promotion du bien-être, leur permettre d'identifier les domaines spécifiques (programmes d'études, enseignement et apprentissage, organisation scolaire, environnement, services et partenariats) où ils peuvent être utiles et collaborer avec des professionnels de santé (*Bagley et Pritchard (1998)* ; Guadeloupe : Eduscol, 2014 ; *Wyn et al. (2000)*).

Les expériences développementales scolaires positives (ex : augmenter le sentiment d'appartenance des adolescents à l'école en favorisant les interactions soutenantes et chaleureuses avec les enseignants) (*Currie et al., 2012*).

La coopération entre élèves, les relations fortes entre les élèves et les enseignants (*Hopson et Lee, 2011*).

Au niveau de l'école :

L'implication des travailleurs sociaux dans les écoles (*Bagley et Pritchard, 1998*).

L'école doit faire un effort pour développer un **climat d'apprentissage amical mais stimulant**, où la compétition des élèves sur la base de la réussite doit être équilibrée par des **valeurs humanistes, la dignité humaine, la parité dans les relations humaines et la volonté des élèves de grandir personnellement au travers des apprentissages**. Dans ce but il est indispensable que les élèves se sentent **soutenus par des enseignants** sur lesquels ils puissent compter (*Hopson et Lee, 2011* ; *Ruus et al., 2007*).

La collaboration entre les enseignants et le personnel de l'école (*Hopson et Lee, 2011*).

Un environnement qui favorise la bienvenue et l'implication des parents à l'école (*Hopson et Lee, 2011*).

De manière globale :

Les infrastructures scolaires, l'alimentation, le suivi des élèves et des familles, l'intégration et l'accrochage scolaire, la santé et le bien-être global, la santé psycho-corporelle, la citoyenneté, les sport/culture/loisirs, l'image de soi, la communication dans l'école, la prévention de la violence, le développement durable et la consommation responsable, le soutien aux enseignants, les préventions assuétudes, la vie affective et sexuelle, l'hygiène, le rapprochement des générations et l'accueil extrascolaire (programme belge de *Vandoorne et Hubin (2012)* - cf. annexe 2 ; 349 actions mises en place dans 72 écoles et qui ont apporté au moins une plus-value pour 71% d'entre elles : concrétisation d'actions, climat d'école, préoccupation pour le bien-être, institutionnalisation, partenariat

et communication externe/valorisation).

Conclusion

Le dernier rapport de l'UNICEF ([UNICEF, 2012](#)), après avoir constaté que, dans plus d'un tiers des pays européens (notamment en France et en Hongrie), la capacité des gouvernements à réduire la pauvreté des enfants s'est affaiblie et a contribué à détériorer les conditions de vie des enfants, préconise de placer le bien-être des enfants au cœur de leurs ripostes à la récession. Or favoriser le développement personnel et la réussite de tous les enfants pour la construction de la société de la connaissance du XXI^e siècle constitue un devoir moral et social, qui va dans l'intérêt de la société tout entière.

Le bien-être fait référence à un système de valeurs qui sont nécessairement variables en fonction des pays et l'absence de consensus rend difficile la comparaison des études entre elles. Cependant, si l'approche des compétences sociales, qui cible la promotion des stratégies de *coping*, la débrouillardise et les habiletés, domine dans les politiques de promotion du bien-être à l'école et les recherches sur le sujet⁴, il n'en va pas de même pour les enfants en situation de précarité. En effet, pour ces enfants, il semble que les politiques devraient davantage concerner des problématiques telles que, par exemple, la communication entre les familles et l'école ou encore le sentiment d'appartenance scolaire ([Adams et Wu, 2002](#); [Willms, 2003](#)) faisant référence à la confiance dans l'utilité de l'école, la valorisation de ses valeurs⁵ et de ses normes comportementales comme la collaboration ou la compétition ([Duru-Bellat et al., 2008](#)), mais aussi la construction identitaire avec l'acceptation des différences et la valorisation de valeurs humanistes au sein de l'école, tout en favorisant -en parallèle- le soutien social au sein de l'établissement (travailleurs sociaux, enseignants, pairs).

Les études récentes traitant du *burnout* scolaire (épuisement, mais aussi cynisme et inadéquation par rapport à l'école), évalué à un niveau sévère pour 6 à 15% des adolescents ([Meylan et al., 2015](#)), soulignent l'urgence d'agir sur le bien-être des enfants à l'école en ciblant les domaines de difficultés spécifiques aux groupes présentant des différences notoires, telles que notamment la précarité. Aux États-Unis ou en Angleterre, le bien-être est déjà une dimension structurante des politiques scolaires, et il existe, au sein des établissements scolaires, un "bureau et des éducateurs attachés au *pastoral care*" ([Cavet, 2009 in Fouquet-Chauprade \(2013\)](#)). Cette notion de *pastoral care* (ou tutorat, mais se rapprochant selon l'auteur du "*soin apporté au bien-être personnel et social des élèves*"; *op. cit*, p. 16) se traduit concrètement dans un ensemble de programmes portant sur la prise en compte des comportements et émotions dans la réussite scolaire et qui relèvent "plus ou moins des "éducations à" la santé, la sécurité, au développement personnel..." ; *op. cit*, p. 16). Ces programmes commencent dès la maternelle.

4. [Konu et al. \(2002\)](#). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165.

5. Cf. aussi [Dubet \(2008\)](#) et la nécessité pour les élèves issus des classes populaires de combler la distance entre les cultures sociales et juvéniles dans lesquels ils évoluent et la culture scolaire.

Bibliographie

- Adams, R. et M. Wu (2002). Pisa 2000 technical report. Technical report, OCDE, Paris.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology* (94), 795–809.
- Bagley, C. et C. Pritchard (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth : An experimental study of school social work with cost–benefit analyses. *Child & Family Social Work* 4(3), 219–226.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37(2).
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 2(28), 117–148.
- Bavoux, P. (2010). Baromètre trajectoire / afev. Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, AFEV. http://education.francetv.fr/jres/pdf/Trajectoires_AFEV_Barometre_2010_VF.pdf.
- Bavoux, P. et V. Pugin (2013). Baromètre trajectoire / afev. Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, AFEV. http://www.afev.fr/pdf/JRES/Afev-Trajectoires_Baro metre_JRES2013_VF.pdf.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology* 2(58), 75–87.
- Bratt, C. (2015). One of few or one of many : Social identification and psychological well-being among minority youth. *British Social Psychology*. doi :10.1111/bjso.12105.
- Brault, M. C., M. Janosz, et I. Archambault (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students : A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education* (44), 148–159.
- Buttitta, M., C. Iliescu, A. Rousseau, et A. Guerrien (2014). Quality of life in overweight and obese children and adolescents : a literature review. *Qual Life Res* (23), 1117–1139.
- Chauveau, G. (2006, mai). Conditions d'une école efficace en zep. mettre la pédagogie au centre. In *Conférence, Journée nationale OZP*.

Currie, C., C. Zanotti, A. Morgan, D. Currie, M. de Looze, C. Roberts, O. Samdal, O. Smith, et V. Barnekow (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey 6, World Health Organization Regional Office for Europe, Copenhagen.

Dagevos, J. et J. Veenman (1992). *Succesvolle Allocutionen : Over de Maatschappelijke Carrière van Turken, Marokkanen, Surinamers en Molukkers in Hoge Functies*. Meppel, The Netherlands.

Debarbieux, E. (2011). Une enquête de victimisation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. Technical report, Observatoire de la violence à l'école pour l'UNICEF France. http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris.

Duru-Bellat, M., N. Mons, et E. Bydanova (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie* (164), 37–54.

Ecclestone, E. (2015, january). Well-being programmes in schools might be doing children more harm than good. In *The conversation*. <http://theconversation.com/well-being-programmes-in-schools-might-be-doing-children-more-harm-than-good-36573>.

Ecclestone, K. et D. Hayes (2009, mai). Changing the subject : the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education* 35, 371–389.

Erhart, M., V. Ottova, T. Gaspar, H. Jericek, C. Schnohr, M. Alikasifoglu, A. Morgan, U. Ravens-Sieberer, et HBSC Positive Health Focus Group (2009). Measuring mental health and well-being of school-children in 15 European countries using the KIDSCREEN-10 Index. *International Journal Public Health* 2(54), 160–166.

Evrard, L. (2011). Résultats de la première enquête de victimisation au sein des collèges publics au printemps 2011. Note d'information 11.14, MEN-DEPP.

Ferrière, S. et C. Morin-Messabel (2012). L'ennui en contexte scolaire : effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie* 6(65), 583–595. 522.

Fiorillo, A., V. del Vecchio, M. Luciano, G. Sampogna, C. de Rosa, C. Malangone, U. Volpe, F. Bardicchia, G. Ciampini, C. Crocamo, S. Iapochino, D. Lampis, A. Moroni, E. Orlandi, M. Piselli, E. Pompili, F. Veltro, G. Carrà, et M. Maj (2015, février). Efficacy of psychoeducational family intervention for bipolar i disorder : A controlled, multicentric, real-world study. *Journal of Affective Disorders* 172, 291–299.

Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège, bien-être et effet de contexte. *Sociologie* 4(4), 431–449.

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique* 2(64), 421–444.

Garsi, J.-P., V. Guarnerio, A. Laurent-Beq, C. Dudet, et P. Lapie-Legouis (2013). Une recherche interventionnelle en promotion de la santé : le projet "bien-être pour tous à l'école !". *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique* 4(61), S321–S322. <http://www.fondationmgen.fr/les-domaines-de-recherche/recherche-interventionnelle-en-sante-publique/>.

Godin, I., P. Decant, N. Moreau, P. de Smet, et M. Boutsen (2008). La santé des jeunes en communauté française de belgique. résultats de l'enquête hbsc 2006. Technical report, Service d'Information Promotion Education Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.

Grosin, L. (2004). Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellanstadie-och 20 högstadieskolor [school climate, performance and adjustment in 21 intermediate and 20 senior level schools]. Technical Report 71, Pedagogiska Institutionen, Stockholm.

Guimard, P., F. Bacro, S. Ferriere, A. Florin, et H. Ngo (2014, novembre). Le bien-être à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Rapport terminal de recherche du 27 novembre 2014, appel à projet 2012 : l'égalité des chances à l'école, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, Défenseur des droits (DD) et Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (l'Acsé).

Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, A. Florin, T. Gaudonville, et H. Thanh-Ngo (2015, décembre). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & Formations* (88-89), 163–184.

Gutman, L. M. et L. Feinstein (2008). Children's well-being in primary school : Pupil and school effects. Technical report, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education. <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/WBL25.pdf>.

Guyavarch, E., E. le Méner, et S. Vandentorren (2014, octobre). Enfants et familles sans logement en ile de france. Rapport d'enquête enfams. premiers résultats de l'enquête quantitative, Observatoire du Samu social de Paris.

Hjern, A., L. Rajmil, M. Bergström, M. Berlin, P. Gustafsson, et B. Modin (2013). Migrant density and well-being : A national school survey of 15-year-olds in sweden. *European Journal of Public Health* 5(23), 823–828.

Hopson, L. M. et E. Lee (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes : The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review* 11(33), 2221–2229.

Jutras, S. et G. Lepage (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology* 3(34), 305–325.

- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in helsinki. *European Sociological Review* (24), 379–391.
- Konu, A. I., T. P. Lintonen, et M. K. Rimpelä (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 2(17), 155–165.
- Krause, L., U. Ellert, L. E. Kroll, et T. Lampert (2014). Gesundheitsbezogene lebensqualität von überge wichtigen und adipösen jugendlichen. welche unterschiede zeigen sich nach sozialstatus und schulbildung ? *Bundesgesundheitsbl* (57), 445–454.
- Løhre, A., S. Lydersen, et L. J. Vatten (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health* (10), 526.
- Lisi, A. W. (2004). The personalization of the school environment : The relationship of students' access to support from an adult with student adjustment outcomes and experiences of school climate. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences* 8-A(64), 2791.
- Meylan, N., P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, et P. Stephan (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie Française* (60), 1–15.
- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education* (63), 44–61.
- Modin, B. et V. Östberg (2009). School climate and psychosomatic health : a multilevel analysis. *School Effectiveness & School Improvement* (20), 1–23.
- Modin, B., V. Östberg, S. Toivanen, et K. Sundell (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. a multilevel analysis of ninth grade pupils in the stockholm area. *Journal of Adolescence* 1(34), 129–139.
- Molcho, M., F. Cristini, S. Nic-Gabhairinn, M. Santinello, M. Moreno, M. Gasper-de Matos, T. Bjarnason, D. Baldassari, et P. Due (2010). Health and well-being among child immigrants in europe. *Euro health* 1(16), 20–23.
- Null, C. N. (2012). The impact of an economically disadvantaged student population on school climate. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences* 10-A-E(73).
- Okun, M. A., M. W. Braver, et R. M. Weir (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 419–427. doi :10.1007/BF00303835.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools : a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness & School Improvement* (19), 21–49.
- Puoloakka, K., A. Konu, I. Kiikkala, et E. Paavilaine (2014). Mental health promotion in a school community by using the results from the well-being profile : An action research project. *Nursing Research and Practice* 1(15), 44–54.

- Renard, F. et A. Deccache (2006). La qualité de vie des adolescents récemment immigrés en belgique : une étude prospective menée en milieu scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 2(54), 101–106.
- Rossov, I., M. Bang-Hansen, et E. Esbjerg-Storvoll (2013). Changes in youth gambling after the removal of slot machines in norway. *Nordic studies on alcohol and drugs* 30, 317–330.
- Ruus, V., M. Veisson, M. Leino, L. Ots, L. Pallas, E. Sarv, et A. Veisson (2007). Students' wellbeing, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality : An International Journal* 7(35), 919–936.
- Saab, H. et D. Klinger (2010). School differences in adolescent health and wellbeing : Findings from the canadian health behaviour in school-aged children study. *Social Science & Medicine* (70), 850–858.
- UNICEF (2012). Mesurer la pauvreté des enfants, nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches. Technical report, UNICEF, Florence.
- UNICEF (2014). Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches. Bilan innocent 12, UNICEF, Florence.
- Vandoorne, C. et N. Hubin (2012, décembre). Accompagnement du dispositif-pilote de cellules bien-être dans les établissements scolaires à l'échelle de la fédération wallonie-bruxelles. Technical report, Rapport d'évaluation intermédiaire EvalCBE.1 (année scolaire 2011-2012).
- Vedder, P., M. Boekaerts, et G. Seegers (2003). Perceived social support and well being in school. the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence* 3(34), 269–278.
- Verkuyten, M. et J. Thijs (2002). School satisfaction of elementary school children : The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* (59), 203–228.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. a sense of belonging and participation. Results from pisa 2000, OCDE, Paris.
- Wresinski, J. (1987). Grande pauvreté et précarité économique et sociale. *Journal Officiel*, 14.
- Wyn, J., H. Cahill, R. Holdsworth, L. Rowling, et S. Carson (2000). Mindmatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* (34), 594–601.
- Wynne, C., C. Comiskey, E. Hollywood, M. B. Quirke, K. o'Sullivan, et S. McGilloway (2014). The relationship between body mass index and health-related quality of life in urban disadvantaged children. *Qual Life Res* (23), 1895–1905.

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des études sur le bien-être par pays

Pays	Auteurs (date)	Population
International	<i>Currie et al.</i> (2012)	200 000 jeunes de 11, 13 et 15 ans de différents pays d'Europe et de l'Amérique du Nord
International	<i>Erhart et al.</i> (2009)	78 000 élèves âgés de 11 (30.2%), 13 (31,8%), 15 ans (38,1%), répartis dans 15 pays européens : Autriche (n = 4,848), Belgique (n= 8,787), Bulgarie (n = 4,854), Allemagne (n = 7,274), Grèce (n = 1,366), Luxembourg (n = 4,387), Macédoine (n = 1,896), Portugal (n = 3,919), Roumanie (n = 1,605), Russie (n = 8,231), Slovénie (n = 5,130), Espagne (n = 8,891), Suisse (n = 4,621), Turquie (n = 1,668) et Royaume-Uni (n = 15,382).
International	<i>Molcho et al.</i> (2010)	Enfants immigrant (= nés en dehors du pays de résidence) dans 12 pays d'Europe (Belgique, Danemark, Allemagne, Grèce, Islande, Irlande, Italie, Portugal, Ecosse, Espagne, Suède, Pays de Galles).
Allemagne	<i>Krause et al.</i> (2014)	3 492 garçons et 3321 filles (n=6813) entre 11 et 17 ans.
Belgique	<i>Godin et al.</i> (2008)	11 744 enfants de 9 à 22 ans ($m= 14,3$ ans (écart-type de 2,6 ans), et une médiane de 14 ans), dont 3219 (soit 30% de l'échantillon global) avec un score d'aisance matérielle inférieur
Canada	<i>Brault et al.</i> (2014)	2 666 enseignants de 61 écoles sélectionnées parmi 199 écoles publiques localisées dans des zones défavorisées du Québec + 10 écoles composant le groupe contrôle (66% de femmes ; entre 31 et 40 ans ; expérience moyenne de 7-10 ans).
Canada	<i>Jutras et Lepage (2006)</i>	260 parents de Montréal et de la région. Age moyen des enfants : 9.6 ans (entre 6 et 12 ans) ; 116 parents proviennent de zones défavorisées. Il y a plus de foyers monoparentaux pour le groupe défavorisé que dans le groupe contrôle : 59.5%, contre 10.4%, le groupe défavorisé a également une formation moindre (41.6% vs 89.3% ont une formation post-secondaire)
Canada	<i>Saab et Klinger (2010)</i>	9 670 élèves de niveau 6 à 10, de 11, 13 et 15 ans.

Pays	Auteurs (date)	Population
Estonie	Ruus <i>et al.</i> (2007)	3 838 élèves de classes 7, 9 et 12 issus de 65 écoles représentatives des écoles d'Estonie.
Etats-Unis	Hopson et Lee (2011)	485 élèves de classes 6 à 12
Etats-Unis	Lisi (2004)	27 604 collèges (classes 6 à 8).
Etats-Unis	Null (2012)	50 644 élèves dont 18 610 défavorisés (36.75%), du CM1 à la terminale (classes 4 à 12 ; 55.6% blancs, 24.1% hispaniques, 6% afro-américains, 3% asiatiques).
Etats-Unis	Okun <i>et al.</i> (1990)	
Etats-Unis	Palardy (2008)	5 326 élèves de 344 écoles du Texas, scolarisés en classe 8, divisées selon leur composition sociale : défavorisée (112), intermédiaire (115) et favorisée (117).
Finlande	Konu <i>et al.</i> (2002)	Les données proviennent d'une étude de 1998 ($n=39\ 886$) et de 1999 ($n= 47\ 455$) sur des élèves de classe 8 et 9 (âgés de 14.3 à 16.2 ans), de 458 collèges répartis dans toute la Finlande.
Finlande	Puoloakka <i>et al.</i> (2014)	446 collégiens âgés de 12 à 15 ans (classes 7 à 9). Cf. aussi programme d'intervention
France	Buttitta <i>et al.</i> (2014)	Revue de la littérature. Enfants et adolescents de populations clinique et générale.
France	Bavoux (2010)	760 élèves d'écoles primaires et de collèges, issus de quartiers populaires et suivis par un étudiant de l'AFEV, entre avril et juin 2010.
France	Bavoux et Pugin (2013)	500 élèves de quartier populaire, dont une large majorité de collégiens (79% de collégiens et 21% d'écoliers), suivis par un étudiant de l'AFEV.
France	Bennacer (2008)	336 élèves (Tours) d'école primaire (du CP au CM2). 49% de garçons; de six à 12 ans, avec une moyenne de 9,23. Les classes socioprofessionnelles favorisées, moyennes et défavorisées ont des pourcentages respectifs de 24,7, 39 et 36,3 %.
France	UNICEF (2014)	Enfants de 41 pays riches
France	Chauveau (2006)	Acte de conférence. Population non précisée.
France	Debarbieux (2011)	13 000 écoliers de classes de CE2, CM1 et CM2 (7 - 13 ans), de toutes régions et territoires français et dont 16.9% appartiennent à un dispositif d'éducation prioritaire.

Pays	Auteurs (date)	Population
France	Evrard (2011)	18 000 élèves de collèges publics représentatifs de 300 collèges publics de France métropolitaine.
France	Fouquet-Chauprade (2013)	1 300 élèves : enquête de terrain (Fouquet-Chauprade, 2011) effectuée dans six collèges ségrégés des académies de Bordeaux et de Crétteil.
France	Fouquet-Chauprade (2014)	1350 élèves de six collèges parmi les plus ségrégés des académies de Bordeaux et de Crétteil. Classes de 6è et 3è : 11 et 15 ans.
France	Garsi <i>et al.</i> (2013)	<i>Cf. Programme d'intervention</i>
France	Guimard <i>et al.</i> (2014)	1002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la 4ème de collège, défini en concertation avec la DEPP. 550 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 452 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11,12 ans (ET : 1, 65) et scolarisés dans 9 écoles et 7 collèges de Nantes et de sa région. 52,3% des élèves appartiennent à des établissements publics (Ecoles : 46,4% ; Collèges : 59,5%), 20,6% à des établissements publics situés en ZEP (Ecoles : 25,1% ; Collèges : 15%) et 27,1% à des établissements privés (Ecoles : 28,5% ; Collèges : 25,4%).
Irlande	Wynne <i>et al.</i> (2014)	255 enfants irlandais de 7 à 12 ans et leurs parents.
Italie	Fiorillo <i>et al.</i> (2015)	<i>Cf. Programme d'intervention</i>
Norvège	Bratt (2015)	Etude longitudinale en trois temps. 705 adolescents de minorité ethnique (18% turcs, et 10% pakistanais), de 6 écoles, classes 8-10.
Norvège	Rossow <i>et al.</i> (2013)	685 patients psychiatriques adolescents âgés de 13 à 18 ans
Norvège	Løhre <i>et al.</i> (2010)	419 enfants norvégiens (230 garçons et 189 filles), école publique en zone rurale, classes 1 à 10, de 7 à 16 ans.
Pays-Bas	Vedder <i>et al.</i> (2003)	417 élèves : 245 hollandais et 172 turcs/marocains de 10 à 13 ans de classe sociale inférieure issus de 27 collèges hollandais reconnus comme ayant un public désavantagé avec une sur-représentation d'élèves marocains et turcs.
Pays-Bas	Verkuyten et Thijs (2002)	1090 élèves : 684 hollandais et 406 élèves de minorité ethniques (turque et marocaine en majorité)
Royaume-Uni	Bagley et Pritchard (1998)	<i>Cf. Programme d'intervention</i>

Pays	Auteurs (date)	Population
Royaume-Uni	Ecclestone (2015)	<i>Critique des programmes d'intervention sur le bien-être scolaire</i>
Royaume-Uni	Gutman et Feinstein (2008)	16 100 enfants anglais de 8 ans, réinterrogés à 10 ans, issus de 3 cohortes scolaires. Certaines mesures sont estimées par l'enseignant principal.
Suède	Hjern et al. (2013)	76 229 élèves suédois de 15 ans issus de 1352 écoles. 6 catégories d'élèves selon leur origine (suédoise, mixte, étrangers dont parents et enfants originaires d'Afrique et d'Asie - y compris Turquie, Liban, Iran, Irak et Syrie-étrangers d'origine autre, suédois dont un parent au moins est né en dehors de la Suède, de l'Afrique et de l'Asie).
Suède	Modin et Östberg (2009)	18 571 élèves de classe 9 issus de 1 026 classes et de 284 écoles dans la région de Stockholm en 2004 et 2006.
Suède	Modin et al. (2011)	7930 suédois en grade 9, répartis dans 475 classes et 130 écoles.

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des programmes d'intervention par pays

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
Australie	Wyn et al. (2000)	Améliorer la confiance des enseignants dans leur rôle de soutien du bien-être des élèves et leur permettre d'identifier les domaines spécifiques où ils peuvent être utiles et collaborer avec les professionnels de santé.	Brochure "approche scolaire globale", guide de prévention du suicide, bibliographie annotée + ressources audiovisuelles. Pour la classe, ressources pour soutenir le programme.	NP - Programme testé au plan national. <i>Note l'importance de prendre en considération le public ou les dimensions sociales du bien-être.</i>	Soutien des enseignants : Prévention du suicide, compréhension de la maladie mentale, harcèlement et violence scolaire, deuil

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
Belgique	Vandoorne et Hubin (2012)	Mise en place de Cellule Bien-Etre à l'école, ayant, 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 services de 2 ^e ligne et les services "extérieurs" auxquels faire appel afin de répondre au mieux aux problématiques spécifiques vécues dans chaque établissement en termes de santé et de bien-être.	Etude pilote sur 80 écoles, durée 2 ans. La CBE est un groupe de coordination local réunissant différents intervenants internes ou externes à une même école (chefs d'établissements, enseignants, éducateurs, membres des équipes des CPMS et des Services PSE, élèves...) qui se concertent régulièrement afin d'aider le chef d'établissement à définir les lignes de force de son école en matière de bien-être.	Enseignement : primaire (46%); secondaire (61%), spécialisé (17%)	349 actions mise en place pour améliorer le bien-être, regroupées autour des thématiques suivantes : infrastructures scolaires ; alimentation saine et équilibrée des élèves dans et/ou en dehors de l'école ; Suivi d'élèves et des familles : apporter un soutien spécifique aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'intégration au monde scolaire ; Accrochage-Soutien apprentissage-Insertion professionnelle ; Santé, bien-être global ; Santé psycho-corporelle : réduire le stress et l'anxiété de la population scolaire (élèves et/ou professeurs) ; Citoyenneté ; Sport, culture, loisirs ; Image de soi ; Communication dans l'école ; Prévention de la violence ; Développement durable et consommation responsable ; Prévention assuétudes ("pratiques à risque" et "dépendances") ; Vie affective et sexuelle ; Hygiène ; Rapprochement des générations ; Accueil extrascolaire.

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
Finlande	Puoloakka et al. (2014)	Promouvoir la santé mentale à l'école en utilisant le profil de bien-être évalué par questionnaire.	Programme d'intervention ou projet de recherche-action basé sur l'idée qu'en promouvant le bien-être des élèves à l'école on garantit leur santé mentale. Questionnaire <i>School Well-being Profile</i> développé par Konu et al. (2002) pour identifier les domaines à améliorer avec les acteurs locaux. Planification, action et retour sur l'action prise. Ce sont les acteurs de l'école eux-mêmes qui décident des actions nécessaires et des objectifs à atteindre, ceci afin de maintenir leur motivation.	Collège finlandais de 446 élèves âgés de 12 à 15 ans (classes 7 à 9).	<ol style="list-style-type: none"> les conditions de l'école : environnement de l'école (ex : classes, toilettes, bâtiments et cour); l'organisation des enseignements et les règles de l'école; emploi du temps, rythme de travail, services requis comme l'infirmérie les relations sociales à l'école : relations entre les élèves, et entre les élèves et les enseignants, et entre l'école et les familles des élèves ; travailler en groupe efficacement et coopération dans la classe ; amis et entente avec eux ; impartialité et amitié des enseignants ; intérêt des enseignants pour le bien-être des élèves ; harcèlement (victime et auteur) ; intérêt des parents pour l'école et coopération les moyens de s'épanouir : appréciation de chaque travail individuel, opportunité d'influencer, attentes des enseignants, suivi des apprentissages, faire les devoirs, trouver sa propre façon d'apprendre, faire un travail scolaire indépendant, obtenir de l'aide pour étudier et régler des problèmes en lien avec l'école, encouragement des enseignants et activités intéressantes électives et club. la santé : refroidissements communs, mal de cou et d'épaule, mal de dos, tension ou nervosité, irritabilité ou explosion de colère, difficultés de sommeil, mal de tête, épuisement et fatigue

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
France	Garsi et al. (2013)	Promotion de la santé, de l'accueil et du bien-être. Identifier des leviers sur lesquels travailler et créer une boîte à outils méthodo-logique pour les autres collèges de France.	Recherche-action. Travail avec les élèves, l'équipe enseignante et au-delà tous les adultes du collège ainsi que les parents (approche mixte, à la fois qualitative et quantitative).	Un collège de Paris (XIX ^e arrondissement) ; le programme est centré sur les élèves de 6 ^e et la bascule qui représente pour eux l'arrivée au collège en provenance du CM2.	Améliorer les sentiments d'accueil, de bien-être et d'estime de soi. + Mise en place d'une formation des enseignants et des adultes du collège + mise en place d'activités pour l'accueil des jeunes. + Implication des associations du quartier
France	EDUCSOL - Diversité d'interventions recensées sur le site	Favoriser les apprentissages et mieux gérer sa classe, soutenir un climat scolaire serein et respectueux pour tous.	Détermination des besoins à partir de questionnaires élèves et enseignants. Sophrologie : Pratiques corporelles de bien-être	Tous les élèves du 1er degré de l'académie de Paris et leurs enseignants	Répondre aux situations d' indisponibilité , de stress ou d' absence de maîtrise de soi de la part des élèves. http://eduscol.education.fr/experit/heque/fiches/fiche7904.pdf

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
France	EDUCSOL - Diversité d'interventions recensées sur le site	Créer un outil destiné aux équipes éducatives pour les aider à mieux connaître et repérer les signes de mal-être chez les élèves et y répondre au mieux	Le guide (à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées) a été réalisé avec des experts et des personnels de terrain, et se veut pragmatique et adapté à la réalité quotidienne des établissements. A partir de ce que chacun peut voir et entendre dans un établissement, il propose des pistes d'actions pour répondre aux signes d'alerte manifestés par les élèves et leur assurer ainsi un cadre protecteur.		Repérer les signes d'alertes et assurer une protection aux élèves concernés. http://eduscol.education.fr/cid78875/guide-une-ecole-bienveillante-face-aux-situations-de-mal-etre-des-eleves.html
France	EDUCSOL - Diversité d'interventions recensées sur le site	Améliorer le bien-être de l'élève dans son établissement scolaire	Descriptif des actions mises en place : http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/step.php?article857	Tous les niveaux et tous les élèves du collège : 282 (Collège Fleurot d'Héri-val, Vosges)	Permettre aux élèves de développer leurs compétences psychosociales , développer la communication autant à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur. Le partenariat local est privilégié. Facteurs d'influence suivants : modifier positivement les habitudes de vie des adolescents, s'attacher à développer les compétences des piliers 6 et 7 du socle commun de compétence (compétences sociales et civiques ; autonomie initiative), rendre accessible le collège aux autres milieux et, enfin, améliorer le climat scolaire . http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9385.pdf

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
France	EDUCSOL - Diversité d'interventions recensées sur le site	Aider les enseignants à comprendre les processus en jeu puis à imaginer des stratégies permettant de prévenir aux niveaux collectifs et individuels le décrochage	Plusieurs étapes : Groupe de réflexion (enseignants volontaires et CPE) autour du décrochage; Initiation des adultes aux techniques de sophrologie : "Mieux être pour mieux encadrer"; Mise en place de parcours personnalisés pour les élèves	Lycée général et technologique, Guadeloupe, 18 élèves à risque de décrochage	Concentration / estime de soi ou sophrologie / écoute / soutien scolaire , http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10089.pdf
Italie	Fiorillo <i>et al.</i> (2015)	Intervention basée sur un manuel structuré dont l'objectif est la promotion du bien-être des élèves	Etude pilote	Efficacité de l'intervention testée sur 79 élèves de 14 à 16 ans (15.35 ± 0.68).	L'auto efficacité perçue, le coping émotionnel, le bien-être général. La perception de l'utilité, la perception de la vie comme d'un processus d'apprentissage continu. <u>Limites</u> : manque d'investissement de la famille, absence de devoirs à la maison.

Pays	Auteurs (date)	Objectifs	Type d'intervention	Population	Axes d'amélioration
Royaume-Uni	Bagley et Pritchard (1998)	Réduction des problèmes de comportement et des exclusions de jeunes à risque.	Programme expérimental impliquant des travailleurs sociaux. Durée : 3 ans Programme de travail social à l'école impliquant 2.5 travailleurs sociaux	Ecoles primaires et collèges (5-18 ans) de zones défavorisées	Conseils à la famille et à l'enfant, focus sur les problèmes de protection de l'enfant, transition au collège, harcèlement, absentéisme, santé, coordination des différents services impliqués auprès de l'enfant, focus sur les exclusions scolaires. Réduction significative des taux de vols auto-rapportés, d'absence injustifiée, d'intimidation, d'utilisation de drogue dure et des exclusions scolaires. Les travailleurs sociaux peuvent être efficaces pour faire de la prévention aux enfants confiés et améliorer le climat de l'école et le moral des enseignants .
Royaume-Uni	Ecclestone (2015)	Critique du bien-fondé de ces programmes d'intervention sur le bien-être à l'école qu'elle nomme " <i>éducation thérapeutique</i> ". Cf. aussi Ecclestone et Hayes (2009)	http://theconversation.com/well-being-programmes-in-schools-might-be-doing-children-more-harm-than-good-36573		Ces programmes sont contre-productifs : enseigner le bien-être émotionnel à tous les enfants et jeunes en améliorant leurs compétences telles que l'expression émotionnelle, l'empathie, la résilience, la détermination, l'estime de soi et la pleine conscience, l'espoir et l'humour, peut faire plus de mal que de bien à ces enfants.

