

# Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : revue de question internationale

Judikaëlle JACQUIN

Sous la direction d'Agnès FLORIN et Philippe GUIMARD

Août 2018

Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, paru en octobre 2017.



 **cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Ce document est une contribution publiée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre du rapport sur la qualité de vie à l'école, paru en octobre 2017.

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.**

Pour citer cette contribution :

Jacquin, J. (2017). *Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : revue de question internationale*. Paris. Cnesco.

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

Publié en août 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris



## Résumé

---

L'importance de la thématique du bien-être à l'école a été soulignée par de nombreux travaux de recherche, comme élément de la qualité de vie globale (cf. [www.unesco.fr](http://www.unesco.fr)). De nombreuses actions sont pensées et mises en œuvre afin de favoriser une meilleure qualité de vie des enfants et des enseignants à l'école. Si les initiatives ou expérimentations françaises ne bénéficient généralement pas d'une évaluation scientifique, l'impact sur le bien-être scolaire de certains dispositifs a été évalué dans d'autres pays. Cette revue de question s'organise en trois parties :

- La première partie s'intéresse aux dispositifs en faveur de la qualité de vie des élèves. Ils sont issus de la psychologie positive et les études ont montré qu'ils avaient des effets sur différents indicateurs du bien-être. On y trouve des dispositifs d'éducation positive et d'apprentissage socio-émotionnel (SEL ; *social emotional learning*).
- Les dispositifs en faveur de la santé des élèves exposés dans la seconde partie reposent sur les pratiques de méditation et de pleine conscience. Les évaluations présentées ici n'ont pas montré d'effet significatif des interventions en comparant les groupes tests et les groupes contrôles.
- La troisième partie présente deux dispositifs en direction des adultes : le dispositif CARE et la « Malette des parents ». Le premier s'adresse aux enseignants et repose sur l'apprentissage social et émotionnel. Son évaluation montre qu'il permet de réduire le stress et l'épuisement des enseignants. Le second vise à favoriser une plus grande implication des familles dans le parcours scolaire des élèves. Sa mise en place favorise la participation des familles à la scolarité de leur enfant, réduit les problèmes de comportement. C'est par ailleurs la population socio-culturellement la plus défavorisée qui bénéficie le plus de ce dispositif.

Dans la mesure où les évaluations des expérimentations françaises sont rares, cette revue de question se termine par quelques recommandations : procéder à des évaluations rigoureuses des expérimentations ou dispositifs mis en œuvre et de leur impact sur le bien-être ressenti, associer les enfants à l'évaluation de leur bien-être afin d'en mesurer réellement les effets.

# SOMMAIRE

---

<b>Introduction</b> .....	<b>3</b>
<b>Méthode</b> .....	<b>5</b>
<b>I. Des dispositifs en faveur de la qualité de vie des élèves</b> .....	<b>7</b>
1. L'apprentissage social et émotionnel à l'école ( <i>Social Emotional Learning</i> SEL) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) .....	8
2. Un dispositif d'éducation positive en Israël (Shoshani <i>et al.</i> , 2016).....	12
3. Un programme scolaire pour la promotion du bonheur et du bien-être à l'adolescence selon la perspective subjective du bien-être (Boniwell, Osin, & Martinez, 2016) .....	14
4. Des dispositifs en faveur d'un meilleur climat scolaire. Un programme d'intervention en éducation positive dans une école du Connecticut (USA) (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2015).....	15
<b>II. Des dispositifs en faveur de la qualité de vie des élèves dans le domaine de la santé</b> .....	<b>18</b>
1. Un programme de prévention de la dépression, de l'anxiété et des troubles de l'alimentation (Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2016) .....	18
2. Évaluation d'un programme de promotion de la santé à l'école (McIsaac <i>et al.</i> , 2017).....	21
<b>III. Des dispositifs à l'intention des adultes : enseignants et familles</b> .....	<b>24</b>
3. Un dispositif en faveur du bien-être des enseignants. Le programme CARE (USA) (Jennings <i>et al.</i> , 2013) .....	24
4. Les dispositifs pour favoriser les relations famille-école : la mallette des parents (Avvisati <i>et al.</i> , 2011) .....	27
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>32</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>36</b>



## Introduction

---

Il n'existe pas de définition précise du concept de qualité de vie scolaire dans la littérature. Le concept intègre à la fois des données subjectives, comme la perception que les élèves font de leurs expériences scolaires, et des aspects plus objectifs tels que par exemple : le climat scolaire, les conditions de scolarisation ou la taille de l'école (Florin & Guimard, 2017).

Le bien-être ressenti à l'école contribue de manière importante au développement de l'enfant (Huebner & Gilman, 2002). En effet, l'école doit participer à la construction des individus en leur permettant de satisfaire des besoins fondamentaux tels que l'autonomie, l'indépendance et les relations aux autres, comme décrits par Deci & Ryan (2002) dans leur théorie sur l'auto-détermination. L'examen de la littérature internationale montre des liens entre les facteurs liés à la classe et la satisfaction que les élèves ont de l'école. Dans ces facteurs on trouve la qualité de la relation que les enfants entretiennent avec l'enseignant (Randolph, Kangas, & Ruokamo, 2010), le type d'activité pratiquée, la possibilité de participer aux activités scolaires, de contrôler l'environnement et le sentiment de sécurité (Ferrière, 2016). Or, l'ensemble des recherches sur le bien-être montrent que la satisfaction à l'égard de l'école diminue tout au long de la vie des écoliers puis des collégiens. Pour ces raisons, plusieurs organisations internationales (OCDE, UNICEF, notamment) en font un axe d'intérêt.

Des actions en faveur d'un meilleur bien-être des élèves ont vu le jour au sein des établissements scolaires et la question de l'impact de ces dispositifs sur le bien-être ressenti des élèves se pose. De telles expérimentations ont été évaluées à partir d'un ensemble d'indicateurs qui peuvent relever du bien-être ou de la qualité de vie perçue des enfants. Ainsi, certaines recherches portent sur la prévention de la dépression chez l'adolescent, d'autres sur la sensibilisation aux compétences sociales, sur des programmes à l'intention des parents (Sanders, 1999) ou sur la prévention de la violence en milieu scolaire (Galand, 2011). Ce n'est que récemment que l'on trouve des articles sur l'évaluation des dispositifs à destination des enfants, visant à améliorer leur bien-être à l'école. Cependant ces études concernent pour la plupart des dispositifs nord-américains et anglo-saxons. On étudie peu en France l'impact de tels programmes. En France, la bibliothèque en ligne des expérimentations pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale, recense dans la rubrique « climat scolaire », plusieurs centaines d'actions supposées favoriser le bien-être des élèves à l'école (cf. par exemple <http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php>). De même, dans l'ouvrage « Oser le bien-être au collège » de Garcia & Veltcheff (2016) des actions en faveur du bien-être sont décrites. Toutefois, ces actions n'ont pas fait encore l'objet d'une évaluation scientifique rigoureuse.

Cette revue de littérature scientifique comporte cinq parties. La première vise à définir les éléments de méthode et les critères scientifiques qui ont permis de sélectionner les articles intégrés dans la revue de question. La seconde décrit les dispositifs implantés en classe et qui favorisent la qualité de vie des élèves. Les dispositifs de promotion de la santé au sein des établissements scolaires sont présentés dans une troisième partie et deux dispositifs destinés aux adultes figurent dans la partie suivante.

Le choix a été fait de détailler, d'une part la méthodologie des dispositifs présentés, afin de fournir des informations utiles aux professionnels qui souhaiteraient s'en inspirer, et, d'autre part, les modalités d'évaluation de leurs effets et les résultats obtenus, indispensables pour promouvoir de tels dispositifs ou proposer des alternatives, nécessitant elles-mêmes d'être évaluées. Enfin, sont proposées quelques pistes en ce sens.



## Méthode

---

L'objectif de cette revue de question est d'établir un recensement des dispositifs innovants destinés à favoriser le bien-être scolaire ou la qualité de vie à l'école (de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire), et ayant fait l'objet d'une évaluation et d'une publication dans une revue scientifique.

Pour cela, nous avons interrogé les bases de données contenant les études de psychologie et sciences de l'éducation en langues française et anglaise : Psycinfo, ScienceDirect, CAIRN. Les mots clefs suivants ont été utilisés : bien-être, qualité de vie, école, programme, dispositif, promotion de la santé, climat scolaire, pour les revues francophones ; *school based, health promotion, social emotional learning, well-being, quality of life, school climate*, pour les revues anglophones. La recherche a été restreinte aux articles les plus récents (2015 à 2017) portant sur les élèves de la maternelle au lycée. Par ailleurs, les articles ont été sélectionnés parce qu'ils présentaient une évaluation scientifique des dispositifs, avec la présence d'un groupe test et d'un groupe contrôle. Dans certains articles, les échantillons tests et témoins étaient randomisés. Ils ont été contrôlés afin que les caractéristiques socio-économiques, l'âge, le sexe, l'origine ethnique soient équivalents dans chacun des échantillons. Les chercheurs ont utilisé des échelles de mesure relatives aux indicateurs de la qualité de vie ou du bien-être perçu. Les échantillons, pour la plupart des études, sont suffisamment conséquents afin de contrôler les tailles d'effet. Les chercheurs se sont également assurés qu'il n'y avait pas de contamination intergroupe entre les groupes tests et les groupes contrôles. Enfin, la plupart des études ont envisagé des temps de mesure plusieurs mois après la fin de mise en œuvre des dispositifs et certaines plusieurs années après.

Améliorer le bien-être des élèves ne relève pas seulement de ce qui se passe dans la classe. Le modèle de Bronfenbrenner (1979) soutient que le développement de l'enfant s'inscrit dans un système environnemental lui-même constitué de plusieurs sous-systèmes plus ou moins proches de l'enfant. Ces systèmes interagissent entre eux. Le microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'enfant et concerne ses relations avec ses parents, son enseignant, ses pairs. Le mésosystème est constitué de deux lieux englobant un réseau de relations comme les liens entre la famille et l'établissement scolaire. L'exosystème prend en compte des facteurs plus généraux qui affectent plus ou moins le développement de l'enfant. Il peut s'agir des conditions de travail de ses parents ou l'état de santé mentale de ses enseignants. Le macrosystème qui englobe le méso et l'exosystème renvoie à l'ensemble des valeurs sociales et culturelles de la société dans laquelle vit l'enfant.

Les études longitudinales montrent que la qualité de la relation aux enseignants est prédictive de la motivation, de l'engagement dans les apprentissages (Burchinal, Roberts, Zeisel, & Rowley, 2008 ; Deci & Ryan, 2002 ; Eccles & Roeser, 2011) et du bien-être à l'école (Guimard *et al.*, 2015). La confiance que les enseignants ont en leur capacité à enseigner, la confiance qu'ils entretiennent dans la capacité qu'ont les élèves à apprendre et la confiance qu'ils pensent avoir des élèves et des familles (Beard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2007 cités par Eccles et Roeser, 2011) participent à la

construction d'une représentation positive de leur compétence d'enseignant et à une meilleure réussite des élèves (Hattie, 2009 ; Lee and Smith, 2001 ; OIM 2004, cités par Eccles et Roeser, 2011).

Dans un autre domaine, Feyfant (2015) considère les relations école/famille comme un levier de réussite éducative et de bien-être.

Pour ces raisons, nous avons choisi de présenter également deux études qui touchent à plusieurs aspects contextuels du bien-être chez l'enfant à l'école : le bien-être des enseignants (*cf.* la revue de question de Rasclé & Bergugnat<sup>1</sup>, Cnesco, 2016) et les relations entre la famille et l'école (*cf.* la revue de question de Ferrière<sup>2</sup>, Cnesco, 2016). La rareté des évaluations portant sur les dispositifs en faveur du bien-être des enseignants nous a conduit à présenter le programme CARE (*Cultivating awareness and resilience in education*, de Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). L'étude de Avvisati, Gurgand, Guyon & Maurin (2011) a été retenue parce qu'elle est la seule à notre connaissance à évaluer les effets d'un dispositif français (la mallette des parents) sur la qualité de vie des élèves.

---

<sup>1</sup> Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

<sup>2</sup> Ferrière, S. (2016). Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

## I. Des dispositifs en faveur de la qualité de vie des élèves

---

Plusieurs établissements ont fait le choix d'intégrer à leurs pratiques de classe, des dispositifs qui reposent sur la psychologie positive. Seligman (2011), fondateur du mouvement de la psychologie positive<sup>3</sup>, a mis au point un programme (PERMA) composé de cinq conditions essentielles, favorables au bien-être des enfants et des adultes :

- Les émotions positives (*Positive emotion*) se traduisent par la capacité à être optimiste, à se concentrer sur les perspectives positives de son histoire, de sa vie.
- L'engagement (*Engagement*), défini comme un sentiment de pleine participation. Dans le cadre de l'école, on parlera d'engagement de l'élève comme de sa capacité à se mobiliser dans les activités, les apprentissages.
- Les relations positives (*Positive relationship*). Dans le contexte scolaire, le fait d'entretenir de bonnes relations entre élèves et enseignants favorise un meilleur bien-être perçu des élèves (Wong, Eccles, & Sameroff, 2003).
- Le sens (*Meaning*) est le fait de poursuivre un but dans la vie. Dans le contexte scolaire, plusieurs dimensions contribuent à donner un objectif, un but aux élèves : leur engagement (Shernoff et Csikszentmihalyi, 2009, cités par Shoshani, Steinmetz, & Kanat-Maymon, 2016), le sentiment d'appartenance à l'école (Lambert *et al.*, 2013 cités par Shoshani *et al.*, 2016), les actions bénévoles (Hart, Donnelly, Youniss et Atkins, 2007 ; Shoshani & Slone, 2013 cités par Shoshani *et al.*, 2016).
- L'accomplissement (*Achievement*), dans le modèle de Seligman (2011), se réfère à la volonté de maîtriser ou d'atteindre des objectifs personnels.

La psychologie positive a ainsi inspiré des dispositifs d'éducation positive, mais également les dispositifs d'apprentissage socio-émotionnels (SEL ; *Social Emotional Learning*), destinés à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles.

---

<sup>3</sup> Florin, A. & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco.  
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

## 1. L'apprentissage social et émotionnel à l'école (*Social Emotional Learning SEL*) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017)

L'apprentissage social et émotionnel a pour objectif de développer chez les enfants 5 compétences : **la conscience de soi**, c'est-à-dire la capacité à reconnaître ses émotions, **la maîtrise de soi** qui permet de contrôler ses émotions et de gérer le stress, **la conscience sociale** et l'empathie envers les autres qui amènent à comprendre le point de vue d'autrui, **la capacité à gérer les relations aux autres** qui permet de résoudre des conflits, de demander de l'aide, enfin **la capacité à prendre des décisions responsables** et à faire des choix qui reposent sur des normes éthiques. C'est un dispositif à destination des élèves allant de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire<sup>4</sup>. Les séances peuvent être menées soit par les enseignants soit par des éducateurs.

Les interventions prennent une forme différente selon qu'elles s'adressent à des élèves jeunes ou à des adolescents. Une séance SEL dans une classe de maternelle pourra enseigner aux élèves comment identifier les sentiments : la colère, la joie ou la tristesse à l'aide de marionnettes. Dans une classe élémentaire, les séances pourront porter sur l'analyse des sentiments du personnage d'une histoire, et inclure des travaux de groupes qui nécessitent la prise en compte du point de vue d'autrui. Dans l'enseignement secondaire, le concept de sentiment est approfondi. Les élèves prennent conscience de leur diversité, mais également de leur ambivalence. L'ensemble de ces séances peuvent également comporter pour l'ensemble des niveaux l'apprentissage de techniques de relaxation, de respiration et de gestion du stress.

Dans une méta-analyse, Durlak *et al.* (2011) observent une amélioration des performances académiques et des compétences et attitudes sociales et émotionnelles des élèves. Ils observent également une amélioration des comportements prosociaux des élèves et une diminution des problèmes de conduite. L'ensemble de ces effets sont statistiquement significatifs 6 mois après l'intervention. Les résultats suggèrent par ailleurs que les interventions SEL peuvent être intégrées aux pratiques pédagogiques. Le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets positifs à tous les niveaux de classe (pour cette méta analyse : pour l'*Elementary*, la *Middle School* et l'*High School*).

Plus récemment, une méta-analyse de Taylor *et al.* (2017) a examiné 82 programmes SEL impliquant 97 406 élèves scolarisés de la maternelle à l'école secondaire (âge moyen de 11,09 ans). Les précédentes études portant sur l'impact de l'apprentissage social et émotionnel ont montré qu'il existait des effets positifs du dispositif à court terme (Weare & Nind, 2011). La méta-analyse

---

<sup>4</sup> Aux Etats-Unis, l'école publique obligatoire commence avec le *Kindergarten* (équivalent de la grande section de maternelle en France). Le *Kindergarten* constitue la première année de l'*Elementary School*. Les enfants doivent avoir 5 ans révolus au premier septembre pour y être inscrits.

présentée ici s'intéresse à la pérennité de l'impact du dispositif SEL. Aussi, les auteurs ont retenu des études qui mesuraient les effets 6 mois après la fin de la mise en œuvre des séances. Un second but a été d'étudier également l'efficacité des dispositifs SEL mis en œuvre dans d'autres pays que les États-Unis, auprès d'élèves d'origines sociales et ethniques différentes.

### **a. Méthodologie**

Les études de cette méta-analyse devaient remplir plusieurs conditions. Elles devaient décrire précisément les dispositifs SEL au sein des classes, inclure des élèves de la maternelle à la fin du secondaire, comparer des groupes tests (élèves participants au dispositif) à des groupes contrôles et disposer de données recueillies 6 mois ou plus après la fin de la mise en œuvre des dispositifs. Par ailleurs, les échantillons de chaque étude devaient être suffisamment importants et permettre de calculer statistiquement l'effet du dispositif en pourcentage (*Effect Size ES*) sur les différentes variables. Enfin, la randomisation est une condition *a priori* que la majorité des études retenues ont respectée, les études devant avoir une mise en œuvre fidèle aux démarches prévues par le dispositif. Enfin, on notera que cette méta-analyse concerne des études qui ont été publiées entre 1981 et 2014.

L'ensemble des dispositifs ont été mis en place, pour la plupart, sous forme d'interventions en classe. 99 % d'entre elles ont été évaluées comme ayant des pratiques séquentielles, actives, ciblées et explicites. En effet, les dispositifs à l'attention des enfants sont plus performants dès lors qu'ils sollicitent des interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant, plutôt que la simple écoute de consignes, utilisent des jeux de rôles et un ensemble d'activités structurées afin de guider les enfants vers la réalisation d'objectifs précis.

### **b. Échantillon**

Les échantillons étudiés dans cette méta-analyse comprenaient des élèves scolarisés de la maternelle à la fin du secondaire avec la répartition suivante : 37,8 % de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année, 45,1 % de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année et 13,4 % de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Les enfants étaient issus de milieux socio-économiques divers et scolarisés en milieu urbain, périurbain et rural. Quarante-quatre des dispositifs ont été mis en œuvre aux États-Unis et trente-huit dans d'autres pays comme l'Islande (Adalbjarnardottir, 1993) le Canada (Ayotte *et al.*, 2003), les îles Hawaï (Beets *et al.*, 2009), l'Inde (Bhadwal & Panda, 1992) ou l'Australie (Harnett & Dadds, 2004 ; Sawyer *et al.*, 2008).

Afin d'étudier l'impact des dispositifs sur les compétences sociales et émotionnelles et sur le bien-être d'élèves issus des populations les plus défavorisées sociologiquement, les auteurs ont retenu les études dans lesquelles au moins 75 % des élèves étaient issus d'un milieu socio-économique défavorisé. En effet, les études ont montré qu'il existe un bénéfice important de ce type de dispositif sur cette population. Ainsi, 14 études portaient sur des élèves de milieu ouvrier, 9 sur les élèves de milieu favorisé et 28 sur des élèves de milieu mixte. Toutes les études n'ont pas apporté d'informations concernant le milieu socio-économique de leurs participants. Le tableau 1 récapitule les différentes caractéristiques de l'échantillon, pour l'âge, l'origine ethnique et le milieu socio-économique.

**Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon total  
pour les 82 interventions en milieu scolaire**

Catégories de l'échantillon	N	%
<b>Niveau de classe et âge pendant le dispositif</b>		
Enfance âge 5-10/classes K-grade 5	31	37,8
Préadolescence âge 11-13 grades 6-8	37	45,1
Adolescence âge 14-18 grades 9-12	11	13,4
Non renseigné	3	3,7
<b>Origine ethnique des participants</b>		
Prédominance d'élèves blancs	21	25,6
Prédominance d'enfants de couleur	14	17,1
Pas d'ethnie prédominante	19	23,2
Non renseignée	28	34,1
<b>Statut socio-économique des participants</b>		
Prédominance du milieu favorisé	14	17,1
Prédominance des classes moyennes et défavorisées	9	11,0
Pas de prédominance d'un milieu en particulier	28	34,1
Non renseigné	31	37,8

### **c. Mesures**

Les mesures ont pris la forme d'auto-questionnaires, de jeux de rôle, de résolution de conflits fictifs. Les auteurs ont fait le choix de retenir les mesures qui concernaient uniquement les élèves. Ils les ont organisées en 7 catégories : *les compétences sociales et émotionnelles* (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision...), *les attitudes envers soi-même* (sentiment d'efficacité personnelle, concept de soi, estime de soi) et *envers les autres* (l'idée que les enfants se font de ce qui est bien pour la société comme la réprobation de la toxicomanie ou des comportements violents...), *les comportements sociaux positifs* (coopération, effort pour aider les autres), *les résultats scolaires*, *les problèmes de comportement* (renvois disciplinaires, violence, agression)... issus des dossiers scolaires, *la détresse émotionnelle* (dépression, anxiété, stress...) et *l'usage de substances* (prise auto déclarée de drogue).

La taille des effets (*Effect Size*) a été calculée afin de tester l'effet du programme sur les compétences sociales et émotionnelles. Cet indicateur statistique a également été utilisé pour tester l'effet du dispositif en fonction du pays où il était conduit. L'effet bénéfique du dispositif à long terme sur les compétences socio-émotionnelles et les indicateurs de bien-être a été testé par une série de méta-régressions.

#### **d. Résultats**

Le traitement statistique des données a montré un impact important des dispositifs pour les participants versus les groupes contrôles, pour 5 des 7 catégories définies ci-dessus : les compétences sociales et émotionnelles ( $n = 36$  ;  $ES = 0,17$  ; IC à 95 % [0,11 ; 0,24]), les attitudes envers soi-même ( $n = 25$  ;  $ES = 0,17$  ; IC à 95 % [0,09 ; 0,24]), la détresse émotionnelle ( $n = 38$  ;  $ES = 0,12$  ; IC à 95 % [0,06 ; 0,19]) et l'usage de drogues ( $n = 21$ ,  $ES = 0,12$ , IC à 95 % [0,04 ; 0,19]).

Les résultats statistiques ne montrent pas de différence significative pour les comportements sociaux positifs ni pour les problèmes de comportement.

Concernant l'effet des dispositifs dans les différentes catégories sociodémographiques, les chercheurs observent des effets positifs pour toutes les catégories d'élèves ayant bénéficié du programme SEL. Ainsi il n'y a pas de différence significative pour les effets des dispositifs après 6 mois entre les enfants de couleur, les enfants blancs ou d'une minorité ethnique. Il n'y a pas non plus de différence entre les enfants d'ouvriers et les enfants plus favorisés. Par ailleurs, les auteurs n'observent pas de différence significative entre les enfants américains et les enfants ayant suivi les programmes dans d'autres pays.

Enfin, les chercheurs s'attendaient à trouver des effets à long terme, pour les enfants ayant bénéficié des dispositifs SEL. Les résultats montrent que ce sont les plus jeunes qui tirent avantage des dispositifs pour les différents indicateurs du bien-être. Les adolescents ne se différencient pas des deux autres groupes. La méta-analyse des régressions hiérarchiques montre par ailleurs des corrélations entre les compétences sociales et émotionnelles et les différents indicateurs de bien-être.

#### **e. Conclusion**

Il existe donc un vrai bénéfice à long terme des dispositifs *Social Emotional Learning (SEL)* sur plusieurs indicateurs du bien-être. Une pratique des SEL permet de favoriser un meilleur bien-être des élèves à l'école et dans la vie quotidienne par le renforcement de compétences inter et intra personnelles comme l'autorégulation, la résolution de conflit (Domitrovich, Staley, Durlak, et Weissberg, 2016, cités par Taylor *et al.*, 2017). Par ailleurs, l'ensemble des enfants issus de groupes ethniques et socio-économiques différents bénéficient du dispositif, quel que soit le pays où il a été implanté. Enfin, les auteurs ont observé un bénéfice plus important en faveur des plus jeunes. Cependant, cette conclusion doit tenir compte d'un biais lié à l'attrition des élèves dans les groupes d'adolescents, puisqu'en fin de parcours scolaire, ils passent dans l'enseignement supérieur ou dans le monde professionnel. Aussi, pour les mesures à 6 mois, il existe une différence dans la taille des échantillons entre les groupes d'écoliers et les groupes d'adolescents.

## 2. Un dispositif d'éducation positive en Israël (Shoshani *et al.*, 2016)

Inspiré du modèle PERMA de Seligman (2011), le dispositif *Maytiv* (Shoshani & Slone, 2013) a pour objectif de favoriser un meilleur bien-être des enfants à l'école. Il se rapproche par certains aspects des dispositifs SEL (*Social Emotional Learning*, Durlak *et al.*, 2011), dans la mesure où il favorise également les compétences socio-émotionnelles, les relations interpersonnelles positives et l'empathie. Il s'en distingue en proposant d'intégrer des composantes absentes des programmes SEL, mais étant reconnues comme favorisant le bien-être subjectif : la gratitude (Emmons et McCullough, 2003, cités par Shoshani *et al.*, 2016), la compassion (Neff, 2009, cité par Shoshani *et al.*, 2016) le sens (le but poursuivi dans la vie) (Csikszentmihalyi, 1991, cité par Shoshani *et al.*, 2016), la pleine conscience (Burke *et al.*, 1991 cité par Shoshani *et al.*, 2016) l'espérance en l'avenir (Marques, Lopez et Pais-Ribeiro, 2011 cités par Shoshani *et al.*, 2016) et la force de caractère (Peterson et Seligman, 2004 cités par Shoshani *et al.*, 2016).

Le dispositif *Maytiv* est composé de 15 séances d'intervention sur les 5 thèmes du modèle PERMA. Des séances sous forme d'ateliers de perfectionnement sont prévues pour les enseignants. Ces enseignants sont ensuite chargés de mener les séances auprès des élèves avec du matériel et des activités adaptés à l'âge des enfants. Les données de la littérature indiquent que les résultats sont meilleurs lorsque ce sont les enseignants, plutôt que des intervenants extérieurs, qui sont responsables de la conduite des séances (Durlak *et al.*, 2011 ; O'Hara et McNamara, 2001, cités par Shoshani *et al.*, 2016). Les séances peuvent prendre différentes formes :

- Des histoires lues ou racontées,
- Des exercices qui impliquent de travailler ensemble, de jouer des scènes, de dessiner...
- Des discussions, des débats,
- L'écriture d'histoires,
- Des actions par exemple la préparation d'un poster pour la classe.

L'étude a porté sur deux années scolaires (2011-2012 et 2012-2013) et a utilisé un modèle d'intervention à mesure répétée. L'évaluation du programme comprend donc 4 temps de mesure soit : avant l'intervention, immédiatement après l'intervention, ainsi que 8 mois puis 1 an après le début de sa mise en place. Elle poursuit trois objectifs :

- observer les effets du programme *Maytiv* sur le bien-être perçu des élèves,
- observer les effets sur le fonctionnement scolaire et la motivation,
- observer les effets longitudinaux du programme sur le bien-être subjectif et l'engagement des adolescents.

### a. Méthodologie

L'échantillon est composé de 70 classes de 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, de collèges urbains israéliens (N = 2517). L'échantillon est randomisé en classes tests (35 classes ; n = 1 262) et contrôles (35 classes ; n = 1 255) par établissement. L'échantillon est équilibré du point de vue des caractéristiques sociales



et en termes d'âge, de sexe et de niveau de classe. Les écoles religieuses et ultra-orthodoxes sont exclues de l'échantillon.

La mesure du bien-être subjectif s'est faite à partir de trois outils : la *Satisfaction With Life Scale* (SWLS ; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), la *Positive and negative affect schedule* (PANAS ; Watson, Clark & Tellegen, 1988) et la *Friends subscale of the school adjustment report* (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 2001).

Des mesures ont également porté sur :

- l'engagement des enfants qui comprend leur participation aux activités scolaires, mais également le respect des règles de la classe et une conduite positive ;
- l'accomplissement, c'est-à-dire la volonté et la capacité d'atteindre des buts personnels ;
- le milieu socio-économique.

Afin d'explorer les effets longitudinaux, les chercheurs ont utilisé une analyse multi niveaux. Les modèles hiérarchiques ascendants ont permis de mieux apprécier la croissance du modèle dans le temps, selon une trajectoire quadratique. Une ANCOVA<sup>5</sup> a été réalisée afin de contrôler les covariables et d'apprécier les effets réels du programme.

## **b. Résultats**

Les résultats ont montré une amélioration du bien-être subjectif des élèves, de leurs relations paritaires, de leur engagement émotionnel et cognitif et du score académique pour les groupes d'intervention. En revanche, chez les élèves des classes contrôles, les chercheurs ont montré une diminution des émotions positives et de l'engagement cognitif.

Deux modèles ont été mis en œuvre pour analyser les résultats de l'étude, un modèle linéaire et un modèle quadratique. Le modèle le plus adapté se révèle être le modèle quadratique, qui met en évidence une diminution avec le temps des écarts entre le groupe test et le groupe contrôle (terme quadratique négatif). Le dispositif a donc un effet positif sur le groupe test, même si les effets à long terme tendent à diminuer au dernier temps de mesure.

---

<sup>5</sup> ANCOVA : analyse de la covariance. Il s'agit d'une méthode statistique visant à tester, par un modèle linéaire général, l'effet sur une variable dépendante continue d'une ou plusieurs variables indépendantes catégorielles, indépendamment de l'effet d'autres facteurs quantitatifs continus, dits co-variables.

### c. Conclusion

L'ensemble des résultats a montré qu'il existait un impact positif du dispositif *Maytiv* à moyen et long terme. Les élèves semblent avoir intériorisé les contenus du programme. Ce dispositif permet aux enseignants d'expérimenter eux-mêmes les séances sur leur temps de formation et de mener eux-mêmes les séances d'éducation positive en classe. Pour cette raison, le dispositif *Maytiv* s'intègre bien à l'école et dans les apprentissages. Les valeurs et concepts développés avec les élèves au cours des séances peuvent constituer un point de repère et une ressource utilisable par les enseignants pour résoudre les problèmes rencontrés sur le temps de classe.

## 3. Un programme scolaire pour la promotion du bonheur et du bien-être à l'adolescence selon la perspective subjective du bien-être (Boniwell, Osin, & Martinez, 2016)

Dans le domaine de l'éducation positive toujours, le dispositif évalué dans l'étude qui suit comprend 18 séances bihebdomadaires de 50 minutes chacune. Les séances prennent la forme de jeu de rôle ou autres activités pratiques. Elles portent sur des thèmes comme les émotions positives, l'espoir, les relations aux autres, la gratitude ou la différence.

### a. Méthodologie

À partir d'un échantillon de 164 élèves (7<sup>e</sup> année ; 11-12 ans) issus de deux écoles du sud-est de Londres, deux groupes non randomisés sont constitués : un groupe d'intervention (n = 96 ; 47 garçons et 49 filles) et un groupe contrôle (n = 68 ; 35 garçons et 33 filles). Le groupe témoin bénéficie d'un programme de promotion de la santé plus général qui ne se concentre pas sur les aspects plus spécifiques du bien-être psychologique.

La première partie de cette évaluation est quantitative. Le bien-être est mesuré à l'aide de trois échelles : la *Student Life Satisfaction Scale* (SLSS ; Huebner, 1991), la *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* (MSLSS ; Huebner, 1994 ; Huebner & Gilman, 2002) puis la *Positive and Negative Affect Schedule for Children* (Laurent et al., 1999). Ces échelles font l'objet d'un pré test en septembre et d'un post test en juin. Des *t* de Student sont utilisés afin de comparer les résultats du pré-test et du post-test sont comparés (*t* de Student), ainsi que ceux des deux groupes – test et contrôle – (Anova). La seconde partie, qualitative, comprend des entretiens avec des enseignants et des élèves. Le recueil de données est traité par une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2006).

## b. Résultats

Les auteurs observent une détérioration entre les deux temps de mesure des indicateurs de bien-être dans le groupe témoin pour la satisfaction avec soi-même. Les scores ont montré une baisse significative du pré-test au post-test dans le groupe témoin ( $F(1,64) = 22,20$  ;  $p < 0,001$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,258$ ), mais pas dans le groupe d'intervention ( $F(1,90) = 0,07$  ;  $p = 0,79$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,001$ ). Ils observent également une diminution des indicateurs d'impact positif et négatif pour le groupe témoin. La diminution de l'effet positif était plus importante dans le groupe témoin ( $F(1,61) = 28,93$  ;  $p < 0,001$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,322$ ) par rapport au groupe d'intervention ( $F(1,75) = 6,44$  ;  $p < 0,05$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,079$ ). L'augmentation de l'effet négatif (*Positiv and Negativ Affect Schedule for Children*) du pré-test au post-test a été significative dans le groupe témoin ( $F(1,62) = 10,97$  ;  $p < 0,01$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,150$ ), mais pas dans le groupe d'intervention ( $F(1,73) = 1,83$  ;  $p = 0,18$  ;  $\eta^2_{\text{partial}} = 0,024$ ).

L'analyse qualitative commune des entretiens pour les enseignants et les élèves fait apparaître trois thèmes principaux pour les expériences des participants sur les séances de bien-être : l'apprentissage explicite (stratégies, apprentissage des matières, innovations pédagogiques), résultats psychologiques (conscience de soi, sensibilisation des autres, transformation personnelle, intérêt intrinsèque) et défis (défis internes, défis externes).

## c. Conclusion

Alors que l'on observe dans la littérature une dégradation importante des différentes dimensions du bien-être au cours de la scolarité (Guimard *et al.*, 2015), cette étude montre qu'il est possible d'atténuer cette baisse de la satisfaction scolaire par des pratiques de classe intégrant une approche destinée à réfléchir sur les émotions positives, les relations aux autres, la gratitude (thème plus anglo-saxon et moins habituel en France) ou la différence.

## 4. Des dispositifs en faveur d'un meilleur climat scolaire. Un programme d'intervention en éducation positive dans une école du Connecticut (USA) (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2015)

Les programmes d'éducation positive ont pour but de prévenir les problèmes de comportement et d'améliorer le climat scolaire. Les évaluations de ces programmes ont mesuré une diminution des troubles du comportement, moins de renvois de la classe et de ce fait un temps d'apprentissage plus important (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010 ; Bradshaw *et al.*, 2015), ainsi qu'une augmentation du sentiment de sécurité (Barrett, Bradshaw, & Lewis-Palmer, 2008). Les dispositifs de prévention basés sur l'éducation positive permettent d'intervenir en amont de l'apparition de comportements problématiques. Ces dispositifs comprennent un temps de formation destiné aux élèves et portent sur les comportements positifs attendus de leur part et le renforcement positif de ces comportements. Les temps de formation peuvent prendre la forme de débats, de jeux de rôle, l'idée

étant de définir des attentes explicites qui soient comprises par tous les élèves et de leur donner les moyens de modifier positivement leur comportement (Spencer, 2013). Les études récentes (Bradshaw *et al.*, 2015 ; Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer & Clarke, 2017) qui ont mesuré l'impact de ces dispositifs ont porté sur des évaluations produites par les adultes (enseignants ou parents). Il s'agit donc d'une mesure indirecte : c'est la perception qu'ont les adultes du climat scolaire qui a été interrogée.

L'étude de Bradshaw *et al.* (2015) présentée ici, a porté sur des enfants scolarisés dans 37 écoles du Connecticut (USA) en *Kindergarten*, 1<sup>st</sup> et 2<sup>nd</sup> grades. C'est une étude longitudinale sur 4 ans, avec en tout 5 temps de mesure : pour la première année deux mesures, une mesure initiale en automne et une au printemps, puis une mesure au printemps lors des 3 années suivantes. L'article est récent, mais le dispositif et l'ensemble des mesures ont été réalisés entre 2002 et 2007. Le dispositif comportait en plus des séances prévues avec les élèves, une formation destinée aux adultes (enseignants et administratifs des écoles). L'objectif était d'évaluer si l'impact du dispositif variait en fonction du niveau de risque socio-émotionnel et comportemental des élèves. Les chercheurs ont donc utilisé une analyse de variables latentes afin d'identifier les groupes d'enfants qui pouvaient partager un profil similaire (Lanza et Rhoades, 2013 cités par Bradshaw *et al.*, 2015).

#### **d. Méthodologie**

L'échantillon a été randomisé en deux groupes : un groupe test (n = 5124) et un groupe contrôle (n = 6614). Les enseignants ont renseigné deux questionnaires par enfant. Le premier évaluait le comportement agressif, les problèmes d'attention, les comportements prosociaux et la régulation des émotions. L'analyse de variables latentes reposait sur ce premier questionnaire. Le second concernait les convocations pour discipline, les exclusions de l'école et la réorientation scolaire des élèves présentant des problèmes de discipline vers des classes d'enseignement spécialisé dans les problèmes de comportement. Ce second questionnaire permet de définir les variables d'observation.

#### **e. Résultats**

Il n'y avait pas de différence significative entre le groupe test et le groupe contrôle pour la variable latente ( $\chi^2 = 5,18 ; p = 0,15$ ). Les élèves ont été répartis en 4 catégories pour la variable latente : les élèves socialement et émotionnellement habiles (33,6 % de l'échantillon), les élèves entrant dans une catégorie nommée « normale » (36,5 %), les élèves présentant un risque de développer des problèmes de comportement (23,3 %) et les élèves à haut risque (6,6 %). Les chercheurs ont également associé des co-variables interindividuelles tels que l'âge et l'origine ethnique des élèves. Les analyses ont montré que les enfants de couleur appartenaient significativement de façon plus importante aux catégories « à risque » et à « haut risque ». Par ailleurs, on retrouve également une proportion significativement plus grande d'enfants âgés dans ces mêmes catégories.

Les comparaisons entre les groupes (test et contrôle) ont montré que, dans les écoles bénéficiant du dispositif, les enfants à risque et à haut risque recevaient moins de convocations pour discipline que dans les écoles contrôle (41,3 % contre 46,5 % ;  $d = -0,23$  pour les élèves à risque ; 69,9 % contre 78,2 % ;  $d = -0,23$  pour les élèves à haut risque). Les élèves à risque recevaient également moins de conseils pour comportement inapproprié que leurs pairs du groupe contrôle (25 % contre 30,2 % ;  $d = -0,14$ ). Enfin, les enfants à risque des écoles tests étaient moins orientés vers un enseignement spécialisé que les enfants du groupe contrôle (23,2 % contre 27,0 % ;  $d = -0,12$ ). Les auteurs observent par ailleurs un taux de maintien (redoublement) plus faible dans les écoles ayant bénéficié du dispositif. Toutefois, la taille de l'effet est faible, du fait du petit nombre d'enfants redoublants.

## f. Conclusion

Cette étude montre ainsi que les élèves présentant un risque de développer des comportements inadaptés à l'école tirent bénéfice d'un dispositif mettant en avant l'éducation positive. Pouvoir identifier des élèves « à risque » est intéressant. La méthode scientifique de construction d'une variable latente apporte une contribution importante à la communauté scientifique dès lors qu'il s'agit de faire des propositions de dispositif en faveur d'un meilleur climat scolaire. Cependant, cette identification, si elle est intéressante dans le cadre de la recherche, ne devrait pas se généraliser dans les écoles. En effet, il serait problématique pour un enfant de commencer sa scolarité avec pour « étiquetage » : « *risque de développer à l'avenir des problèmes de comportement* ». La variable latente permet de déterminer un risque statistique et non l'assurance que ces problèmes seront développés pour un enfant donné. C'est aux enseignants d'identifier les enfants qui pourraient avoir besoin d'aide, en évitant le risque de stigmatisation des élèves ainsi « diagnostiqués » et son impact pour les familles. Aussi les programmes de prévention devraient-ils s'adresser à tous les élèves, sans distinction, comme il existe un niveau de prévention primaire dans le champ de la santé, destiné à tous (actions éducatives, campagnes d'information, etc.).

## II. Des dispositifs en faveur de la qualité de vie des élèves dans le domaine de la santé

---

L'état de santé des élèves constitue une composante importante de leur bien-être à l'école (cf. la revue de question de Pinel-Jacquemin<sup>6</sup>, Cnesco, 2016). Il existe de nombreux indicateurs de la santé : l'activité physique, les conduites addictives, les conduites sexuelles, le bien-être, les conduites alimentaires, l'hygiène de vie... Les dispositifs de prévention font le choix de traiter soit un aspect de la santé, soit un ensemble d'indicateurs. Par ailleurs selon cette même revue de littérature, plutôt qu'une éducation à la santé qui se concentrerait sur les problèmes de santé proprement dits, il est proposé d'agir sur des facteurs qui influencent les choix des élèves et les problématiques qui les touchent. La première recherche présentée dans ce chapitre évalue un dispositif qui propose des séances de « pleine conscience » destinées à développer chez les élèves un ensemble de ressources personnelles pour faire face aux défis de la vie quotidienne. Le second dispositif présenté se concentre plus sur une éducation à la santé en lien avec la politique d'établissement dans ce domaine.

### 1. Un programme de prévention de la dépression, de l'anxiété et des troubles de l'alimentation (Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2016)

C'est au cours de l'adolescence qu'apparaissent le plus souvent les troubles de l'alimentation, la dépression et l'anxiété, avec bien souvent une comorbidité entre les symptômes de ces trois pathologies (Johnson *et al.*, 2016). Ces affections chroniques, généralement accompagnées de troubles physiques, d'une baisse des résultats scolaires, de moins bonnes relations sociales, entraînent une diminution de la qualité de vie. Les programmes scolaires de prévention en santé mentale offrent la possibilité d'agir sur une population large, puisque des classes complètes sont concernées dans ces dispositifs. Les programmes de prévention avaient pour vocation jusqu'à présent de cibler une seule pathologie. Le dispositif évalué dans cette étude associe des approches visant à prévenir simultanément ces trois pathologies. Par ailleurs, il se situe à un moment-clé du développement.

Les dispositifs « pleine conscience » *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT, Atkinson & Wade, 2015) *Mindfulness Based Stress Reduction*, (MBSR, Kabat-Zinn, 2006) intègrent à la fois des éléments issus du bouddhisme (comme les pratiques de méditation laïque) et des éléments de thérapie

---

<sup>6</sup> Pinel-Jacquemin, S. (2016). Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

cognitive et comportementale (TCC). Des études ont montré leurs impacts positifs en matière de santé chez les adultes (Khoury et al., 2013 cités par Johnson *et al.*, 2016). En revanche, les recherches chez les adolescents sont nettement plus récentes, et, à notre connaissance, les dispositifs intégrant les trois approches n'ont pas été évalués.

Le premier objectif de l'étude de Johnson et ses collègues (2016) était de mesurer des effets positifs sur l'anxiété, la dépression, le bien-être subjectif et les troubles de l'alimentation dans un essai randomisé. Le second était d'évaluer si une pratique des techniques de pleine conscience réalisée dans le milieu familial modérait les effets positifs du dispositif.

### **a. Description du dispositif**

Le dispositif proposé ici est adapté des programmes réservés aux adultes. Les intervenants disposent de manuels détaillés et les participants d'un guide pour les pratiques à la maison. Il comprend 9 leçons hebdomadaires (dont une leçon d'introduction courte) de 35 à 60 minutes selon les écoles<sup>7</sup>. Pour chaque pratique abordée, les élèves ont été encouragés à les mettre en œuvre à la maison. L'ensemble des leçons ont été menées par le premier auteur de l'article présenté ici, Catherine Johnson.

### **b. Échantillon**

Afin de cibler un temps-clef du développement des adolescents, c'est-à-dire un temps où des enfants sont susceptibles de développer ces pathologies, mais également un temps où leur raisonnement abstrait est suffisamment développé, les chercheurs ont choisi des élèves scolarisés en 7<sup>e</sup> (école primaire)<sup>8</sup> et 8<sup>e</sup> année (école secondaire) d'écoles d'Adélaïde au sud de l'Australie. Afin de déterminer la taille de l'effet (EF), le groupe test est constitué de 132 enfants et le groupe témoin de 176 enfants ( $M_{\text{âge}}=13,63$ ;  $SD = 0,43$ ). Parmi les 5 écoles impliquées, deux écoles scolarisaient majoritairement des élèves de milieu défavorisé (16,2 %), deux de milieu de classe moyenne (39 %) et une de milieu favorisé (44,8 %). Parmi les participants, 47,7 % étaient des filles et 52,3 % des garçons.

---

<sup>7</sup> Des leçons figurent sur le site [http:// mindfulnessinschools.org/what-is-b/nine-lessons/](http://mindfulnessinschools.org/what-is-b/nine-lessons/).

<sup>8</sup> La durée exacte du « *Secondary college* » varie d'un État à l'autre. Dans les écoles de Nouvelle-Galles du Sud et du Victoria, les études durent de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année ; alors qu'en Australie occidentale, dans le Queensland, le Territoire du Nord et en Australie-Méridionale, les études s'étendent de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.

### c. Méthodologie

Les classes ont été réparties de manière aléatoire dans les deux groupes (test et témoin). L'ensemble des pratiques ayant eu lieu à la maison ou en classe, le taux de « contamination » entre les classes a été jugé faible, même si certaines écoles comprenaient plusieurs classes intégrées à l'étude. Les mesures ont eu lieu en trois temps : avant la mise en place du dispositif, à la fin du dispositif et 11 semaines après l'intervention.

Après consentement des directions d'établissements, des enfants et des familles, les participants ont rempli des questionnaires soit en ligne soit sur papier, sous le contrôle d'étudiants formés ayant pour tâche de contrôler que les passations étaient individuelles et réalisées dans un cadre serein.

### d. Mesures

Les auteurs ont utilisé deux types de mesures qu'ils qualifient de mesures primaires et de mesures secondaires. Les mesures primaires portaient sur l'anxiété, la dépression, les problèmes liés au poids et à l'apparence ainsi que sur le bien-être subjectif. Les mesures secondaires portaient sur la pleine conscience, le dérèglement émotionnel et l'auto-compassion.

**Le bien-être** subjectif a été mesuré par la *WarwickeEdinburgh Mental Wellbeing Scale* (WEMWBS). Une validation de cette échelle a été faite auprès d'une population étudiante et adulte (Tennant *et al.*, 2007). Cette échelle comprend 14 items et interroge les participants sur les deux semaines précédentes en utilisant des formulations telles que : « Je me sentais optimiste quant à l'avenir » et « Je me sentais proche d'autrui ». L'échelle de mesure était en 5 points allant de 1 (à aucun moment) à 5 (tout le temps). **L'analyse des pratiques de pleine conscience à domicile** a également fait l'objet d'une évaluation. Les élèves ont renseigné au second temps de mesure des questions comme : « Pendant le cours de 8 semaines, à quelle fréquence avez-vous pratiqué chacune des techniques suivantes en dehors des leçons ? », ou pour le troisième temps de mesure : « Depuis le cours de pleine conscience à l'école, à quelle fréquence avez-vous utilisé les techniques de pleine conscience suivantes ? ». Ils avaient à se positionner sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (3 fois ou plus par semaine). Enfin, les élèves et les enseignants ont été interrogés sur leur degré de satisfaction à l'égard du dispositif.

### e. Traitement statistique

Des analyses de variance (Anova) ont été effectuées afin d'examiner les différences entre les groupes témoins et les groupes tests pour les trois temps de mesure.

Les analyses de résultats primaires et secondaires ont été menées à l'aide de la modélisation linéaire mixte (LMM), permettant l'inclusion de cas avec des données manquantes par une estimation de probabilité maximale. Enfin, une régression hiérarchique multiple a permis d'estimer la modulation des pratiques à domicile.



## f. Résultats

Les analyses de variance n'ont pas montré de différence significative entre les différents groupes, pour les trois temps de mesure. La modélisation linéaire mixte tend même à montrer que l'anxiété est plus élevée chez le groupe test que chez le groupe témoin sur le troisième temps de mesure. Un *t test* a montré que les garçons ont un taux de pleine conscience (*Mindfulness*) plus élevé que les filles sur le troisième temps de mesure. Concernant les pratiques du programme à domicile, 26,3 % des adolescents ont eu des temps de réinvestissement à domicile pendant la durée du dispositif, et uniquement 12,7 % après la fin du dispositif. Par ailleurs, bien que les pratiques à domicile aient été envisagées comme modérateur des mesures principales, les résultats montrent que la fréquence de ces pratiques n'améliore pas de façon significative les scores relatifs à la dépression, à l'anxiété, aux problèmes de poids et d'apparence et au bien-être.

## g. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'impact d'un programme de « pleine conscience » d'une durée de huit semaines sur une large gamme de mesures. Contrairement aux études antérieures (Atkinson & Wade, 2015) les chercheurs n'ont trouvé aucun effet positif du programme, que ce soit directement après sa mise en œuvre ou trois mois après. L'une des explications avancées par les auteurs pour expliquer cette absence d'effet est que les programmes de « *Mindfulness* » ont été conçus pour des adultes. Actuellement, selon les auteurs, aucun modèle ne décrit les trajectoires de développement de la pleine conscience et ses différents aspects chez les adolescents. Les concepteurs de dispositifs ne disposent donc pas de points d'ancrage théoriques leur permettant de construire des programmes, autrement qu'intuitivement. Dans une revue de littérature sur les programmes d'intervention en psychologie positive, Shankland & Rosset (2016) préconisent des recherches portant sur les mécanismes par lesquels certains dispositifs semblent conduire à des résultats positifs en termes de bien-être des élèves, mais aussi en termes de résultats scolaires, de climat scolaire et de bien-être des enseignants. Ces recherches permettraient de recommander certains dispositifs plutôt que d'autres.

## 2. Évaluation d'un programme de promotion de la santé à l'école (Mclsaac *et al.*, 2017)

Les écoles de promotion de la santé (*Health Promoting Schools*, HPS) visent à améliorer les résultats scolaires ainsi que le bien-être physique, social et émotionnel. D'après les auteurs, l'impact sur le bien-être des dispositifs en faveur de la santé semble n'avoir jamais été observé au Canada. Cependant, certaines études ont montré que les dispositifs HPS contribuaient à de meilleurs comportements de santé chez les enfants (Fung *et al.*, 2012 ; Veugelers et Fitzgerald, 2005 b ; Reed *et al.*, 2008 ; Naylor *et al.*, 2006 cités par Mclsaac *et al.*, 2017). L'étude de Mclsaac *et al.* (2017) poursuit deux objectifs. Le premier est d'évaluer l'impact du dispositif de promotion de la santé sur le bien-être perçu des élèves. Le second est de mesurer l'impact sur l'équilibre alimentaire, l'activité

physique, le temps passé devant les écrans et la possibilité pour les enfants d'avoir une activité physique. L'originalité de l'étude tient au fait qu'elle utilise une échelle de mesure multidimensionnelle de la qualité de vie à l'école la QoLS (*Quality of Life in School*) (Weintraub & Bar-Haim Erez, 2009). Les dispositifs de promotion de la santé au Canada s'inscrivent dans un programme national de la santé scolaire globale qui comprend 4 piliers : l'enseignement et l'apprentissage, une politique en faveur du bien-être pour tous dans l'établissement, les environnements physiques et sociaux ainsi que les partenariats et services (*Pan-Canadian Joint Consortium for School Health*, 2016). La mise en œuvre et le développement de plans d'action sont élaborés par des équipes éducatives qui intègrent à la fois le personnel de l'éducation, mais aussi différents partenaires de la communauté éducative et les élèves.

### a. Méthode et mesures

La principale variable indépendante repose sur le calcul d'un score (score HPSE) intégrant à la fois l'inscription des établissements dans le dispositif HPS et « l'éthos de l'école ». Les établissements inscrits dans le dispositif bénéficient de moyens financiers attribués par la province. « L'éthos de l'école » est une mesure qui intègre des données concernant la politique de l'établissement, sa philosophie, son éthique. Pour certains auteurs, le concept d'éthos rejoint celui de climat scolaire (Rutter & Maughan, 2002). Pour McIsaac *et al.* (2017) l'éthos est une composante de la promotion de la santé à l'école. D'autres variables indépendantes ont également été prises en compte dans cette étude : le sexe, l'âge, le revenu des parents et le lieu de résidence (rural ou urbain).

**La mesure de la qualité de vie scolaire** a été évaluée par l'échelle *Quality of Life in School* (QoLS), une mesure du bien-être et de la qualité de vie en général qui repose sur les expériences positives et négatives des activités scolaires (Weintraub & Bar-Haim Erez, 2009). Dans le cadre de cette étude, l'échelle se composait de 34 items répartis en 4 sous-échelles : une échelle psychosociale (« j'ai des amis à l'école » ou « les autres élèves me taquent »), l'attitude envers l'école (« j'ai envie d'aller à l'école » ou « les sujets à l'école sont intéressants »), la relation enseignant-élève (« je comprends ce que m'explique mon enseignant » ou « mon enseignant a une bonne approche ») et l'environnement scolaire (« ma classe est belle » ou « mon école est belle »). Les items ont été évalués par les participants sur une échelle de Likert en 4 points allant de « toujours vrai » à « jamais vrai ».

Les auteurs ont également réalisé des mesures secondaires. Ils ont choisi d'évaluer l'équilibre alimentaire, l'activité physique, le temps passé devant les écrans et la possibilité d'avoir une alimentation saine et une activité physique chez eux.

### b. Échantillon

Le nombre de participants, après accord des familles et des élèves, s'élève au total à 636 élèves. 401 élèves ont bénéficié du programme contre 235. Les échantillons tests et témoins sont identiques en ce qui concerne le milieu socioculturel, le sexe et l'âge ( $M = 10,9$  pour chaque groupe). Seul le lieu de résidence diffère, avec un groupe témoin issu d'un milieu plus rural que le groupe test (respectivement 85,6 % et 53,8 % d'enfants de milieu rural).

### **c. Résultats**

Les résultats de l'analyse de régression montrent que les élèves des écoles ayant bénéficié du dispositif ont, comparativement aux autres, des scores plus élevés à l'échelle QoLS et aux mesures secondaires. Toutefois ces différences ne sont pas significatives. Seule la relation enseignant-élève apparaît comme perçue plus positivement par les élèves du groupe test (différence statistiquement significative), avec cependant une faible taille d'effet. Les auteurs n'apportent pas d'explication à cet effet, mais on peut faire l'hypothèse que les enseignants ayant participé à ce dispositif de prévention ont parallèlement été plus à l'écoute des besoins des élèves. Cette qualité d'écoute peut avoir entraîné une perception meilleure de la relation par les élèves.

### **d. Conclusion**

Cette étude présente l'originalité d'examiner sous l'angle du bien-être scolaire l'impact d'une politique publique de promotion de la santé au sein des écoles canadiennes. Les auteurs de l'étude rapportent que la construction d'une éthique d'établissement est un processus long et encore peu compris, ce qui peut expliquer les faibles différences observées entre les groupes. Cependant, on peut penser qu'une politique d'établissement orientée vers des actions préventives dans le domaine de la santé contribuerait à un meilleur bien-être des élèves. Des études longitudinales, examinant les effets à plus long terme d'une telle politique, pourraient apporter des informations intéressantes sur les trajectoires d'élèves ayant bénéficié d'un tel dispositif.

### III. Des dispositifs à l'intention des adultes : enseignants et familles

---

Bronfenbrenner (1979) considère le développement de l'enfant comme l'adaptation progressive et mutuelle de l'enfant avec son environnement, et il définit ainsi différents systèmes plus ou moins proches de l'enfant. Si la relation parent-enfant constitue un système proche, celle entre la famille et l'école constitue un système plus éloigné influençant également le développement de l'enfant. Les travaux sur le bien-être scolaire des enfants, qui s'inscrivent dans cette perspective, prennent en compte les différents facteurs susceptibles de l'influencer. Baker *et al.* (2003) (*cf.* Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco) identifient plus précisément, deux ensembles de variables susceptibles de favoriser le bien-être à l'école : des variables proximales telles que les capacités académiques, le sexe, l'ethnie, le statut socio-économique, la santé mentale, la famille ; des variables distales, moins directement liées aux enfants, comme le climat scolaire, les pratiques de classe, l'organisation scolaire et les relations avec les pairs. Plusieurs travaux ont porté sur l'épuisement professionnel des enseignants et confirment qu'il a un impact négatif sur la relation de l'enseignant avec ses élèves (Seidman et Zager, 1991 cités par Rasclé & Bergugnat, 2016) et sur le climat de classe (Huberman, 1993 ; Lamude *et al.*, 1992 cités par Rasclé & Bergugnat, 2016).

Cette dernière partie présente deux dispositifs en lien avec le bien-être des enfants à l'école. Le premier concerne le bien-être des enseignants, le second a pour objectif l'amélioration des relations entre l'école et les familles.

#### 3. Un dispositif en faveur du bien-être des enseignants. Le programme CARE (USA) (Jennings *et al.*, 2013)

Il existe de nombreux travaux sur l'impact de la relation enseignant-élèves sur le bien-être. Ainsi, une ambiance de classe apaisée (Battistich, Schaps, Watson, Solomon, & Lewis, 2000), des relations maîtres-élèves sereines (Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013) et un sentiment de compétence professionnelle (Hattie, 2012) participeraient à un sentiment positif de l'école de la part des enfants et des enseignants.

Par ailleurs, d'autres recherches montrent également que les enseignants sont soumis à un stress important pouvant entraîner chez eux un épuisement professionnel et des risques de maladie mentale et psychologique, un absentéisme plus important et une moins bonne qualité d'enseignement (Rasclé & Bergugnat, 2016).

Aux États-Unis, le programme CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) a pour but de promouvoir auprès des enseignants (de *preschool* à *high school*) diverses compétences sociales et émotionnelles (*Social-Emotional-Competence SEC*) : la conscience de soi, l'autogestion, la prise de conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Deux objectifs

sont poursuivis. Le premier est de conduire les enseignants à mieux comprendre et réguler leurs émotions dans le cadre de leurs pratiques de classe. Le second objectif est de leur permettre d'identifier les besoins des élèves et le climat émotionnel de la classe, par une meilleure écoute et une plus grande empathie, afin de mieux s'y ajuster.

CARE est un programme de 30 heures, réparties dans 4 séances d'une journée. Il comprend un coaching par téléphone avec un des animateurs du programme entre deux séances, ainsi qu'un appel téléphonique prévu deux mois après la dernière séance. Ces appels téléphoniques permettent d'examiner les progrès de l'enseignant, de répondre à ses questions et de l'aider à relever les défis qui peuvent survenir. Dans le cadre de la formation continue des enseignants, un tel programme est assez inhabituel du fait de son intensité.

Les séances sont composées d'activités sur le thème des émotions. Les participants reçoivent à la fois des informations théoriques et didactiques sur les émotions, et sont également amenés à réaliser un certain nombre de tâches de réflexion, des jeux de rôle, des pratiques d'attention et de compassion. Ils disposent d'un livret d'exercices, d'un CD et d'une série de diapositives (sous forme de PowerPoint) qui soutiennent les dispositifs de formation.

Pour cette étude, les chercheurs s'attendent à une amélioration des indices de mesure du bien-être pour les enseignants ayant bénéficié du programme CARE et à une évaluation positive du programme par les enseignants.

### **a. Échantillon**

L'échantillon de l'étude est composé de 53 participants (*preschool*:  $n = 3$ ; *elementary*:  $n = 25$ ; *middle school*:  $n = 3$ ; *high school*:  $n = 6$ ; et dans plusieurs grades,  $n = 16$ ), soit 89 % de femmes et 11 % d'hommes, âgés de 22 à 60 ans et d'une expérience comprise entre 1 et 36 ans. Les chercheurs ont constitué deux groupes : un groupe participant au programme CARE et un groupe témoin. Les participants ont été répartis de façon aléatoire à l'intérieur de ces deux groupes. Cette expérimentation a été menée dans des écoles publiques urbaines et péri urbaines d'une petite région métropolitaine du nord-est des États-Unis. L'évaluation des participants est réalisée par auto-questionnaires (renseignés en ligne) pré et post formation afin d'évaluer le bien-être général, l'efficacité, l'épuisement et l'attention. Les sujets ayant participé au programme CARE ont également renseigné un questionnaire de satisfaction.

### **b. Mesure**

Les mesures ont eu lieu avant l'intervention, puis directement après. Aucune mesure des effets à plus long terme n'a été effectuée.

**Le bien-être général** a été évalué par quatre outils de mesure : *The Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson *et al.*, 1988). Ce questionnaire évalue les sentiments positifs et négatifs de

participants allant de « hostile » à « enthousiaste ». Ils se situent sur une échelle de Likert en 5 points (de 1 « *pas du tout* » à 5 « *extrêmement* »).

- *The Emotion Regulation Questionnaire* (Gross & John, 2003). Ce questionnaire permet d'évaluer les stratégies de régulation des émotions des sujets à partir de ce qu'ils ressentent ou des gestes qu'ils font lorsqu'ils ressentent des émotions. Selon les auteurs du questionnaire, les sujets qui utilisent la réévaluation cognitive expriment une plus grande émotion positive et une plus faible émotion négative, alors que les sujets qui utilisent la suppression expressive expérimentent et expriment une émotion moins positive, mais éprouvent une plus grande émotion négative.

Les enseignants se positionnaient sur une échelle de Likert en 7 points (de 1 « *fortement en désaccord* » à 7 « *tout à fait d'accord* »). L'échelle mesure ces deux types de stratégies, la réévaluation cognitive et la suppression expressive.

- *The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (CES-D-20 ; Radloff, 1977). Pour cette échelle, les sujets sont interrogés sur la semaine qui précède le test. Il leur est demandé d'évaluer 20 symptômes de la dépression, puis d'en classer la fréquence à partir d'une échelle de Likert allant de 0 (*rarement moins d'un jour*) à 3 (*la plupart du temps 5 à 7 jours*).

- *The Daily Physical Symptoms* (DPS ; Larsen & Kasimatis, 1991). Le DPS correspond à une liste de symptômes physiques tels que les maux de tête, de ventre, le rhume... Il a été demandé aux participants d'évaluer la fréquence de ces symptômes à partir d'une échelle allant de 1 (*très doux*) à 10 (*très sévère*).

Des mesures ont également porté sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'épuisement professionnel et la « pression liée au temps », ainsi que la pleine conscience.

Les sujets ayant participé à la formation CARE renseignent un auto-questionnaire sur les aspects suivants : le contenu du programme, la compétence du facilitateur, la durée du programme , l'atmosphère, le design du programme, la communication reçue des facilitateurs, les appels et l'encadrement (1 *très insatisfait* à 5 *très satisfait*), la probabilité de recommander à un collègue (1 *très peu probable* à 5 *très probable*), les effets perçus sur l'efficacité de l'enseignement et le stress (1 *totalemt en désaccord avec* 5 *tout à fait d'accord*), les effets perçus sur le comportement social, le comportement des élèves et le rendement scolaire (1 *pire* à 5 *beaucoup mieux*), la qualité globale et l'impact sur le rendement au travail (1 *inférieur* à 5 *beaucoup plus élevés*)

### **c. Résultats**

Les *t test* ne font pas apparaître de différence significative entre les groupes tests et témoins pour les différentes caractéristiques individuelles évaluées. Des analyses de covariances ont été effectuées afin de comparer les résultats obtenus aux auto-questionnaires.

Les résultats suggèrent que le programme CARE a un effet significatif sur le bien-être général des enseignants. Grâce à l'ensemble des nouvelles compétences développées au cours du programme,

comme la capacité à mieux réagir aux situations difficiles, par exemple, les chercheurs observent chez les enseignants une réduction des symptômes quotidiens liés au stress et une meilleure gestion des situations difficiles. Ils montrent par ailleurs que la régulation émotionnelle qu'opèrent les enseignants conduit à un meilleur sentiment d'efficacité. Des effets importants sont observés sur l'épuisement et la pression liée au temps pour la sous-échelle « hâte générale » de la TUS (*Time Urgency Scale*) et pour la sous-échelle « niveau d'accomplissement personnel » de la MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Des effets sur l'attention sont également montrés pour les sous-échelles d'observation et de non-réactivité de la FFMQ (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*). Cependant les auteurs n'ont pas trouvé d'effet sur « agir avec conscience » et « sans jugement » alors que ce sont des composantes du programme CARE. Aussi s'interrogent-ils sur l'effet à plus long terme de certaines dimensions du programme (effets non mesurés ici). Enfin, les enseignants évaluent le programme de manière positive. Ils trouvent que la formation suivie leur permet d'améliorer leurs relations avec leurs élèves, la gestion et le climat de classe.

Les auteurs soulignent que l'échantillon pour cette étude était relativement faible et qu'une étude plus longue sur les effets de la formation à long terme pourrait montrer que certains effets prennent du temps pour apparaître alors que d'autres s'estompent avec le temps. Par ailleurs, ils soulignent également l'absence d'un groupe contrôle à qui il serait aussi proposé une certaine attention afin de valider le fait que le programme CARE est bien responsable des effets positifs. En effet, on pourrait supposer qu'un groupe d'enseignants à qui on consacrerait de l'écoute et du temps pourrait également bénéficier d'un meilleur bien-être, ce qui interrogerait sur la spécificité du programme.

Les auteurs recommandent ce programme, dans la mesure où il permet de lutter contre l'épuisement et le stress des enseignants. Il apparaît comme une ressource intéressante pour la formation initiale et continue des enseignants. Il permet aux enseignants d'être plus disponibles et d'obtenir une ambiance de classe plus sereine, un meilleur contact avec les enfants. Ses effets sur le climat de la classe et les relations avec les enfants vues selon le point de vue de ces derniers n'ont pas été évalués.

#### **4. Les dispositifs pour favoriser les relations famille-école : la mallette des parents (Avvisati et al., 2011)**

Les études internationales décrivent la qualité des relations entre l'école et les familles comme un élément déterminant à la fois de la réussite scolaire, mais également d'un meilleur bien-être des élèves à l'école (Avvisati et al., 2011). Une meilleure connaissance du fonctionnement de l'école permet aux parents de mieux comprendre et d'accompagner leur enfant. En effet, le rapport du Cnesco sur les inégalités sociales et migratoires (2016) souligne que les inégalités ne concernent pas uniquement les performances académiques des élèves. Il existe également des différences liées aux aspirations des élèves et de leurs familles, dans les processus d'orientation, de diplomation, dans les poursuites d'études engagées, et même dans le rendement des diplômes, de l'enseignement obligatoire, sur le marché du travail. Par ailleurs, dans une étude longitudinale, Guimard et ses collègues (2015) montrent que les enfants issus des milieux les plus défavorisés ont des sentiments

moins positifs à l'égard de l'école. Selon d'autres auteurs (Hattie, 2012 ; Wong *et al.*, 2003 ; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006), certains enfants doivent surmonter de nombreuses différences culturelles et socioéconomiques et même parfois sociolinguistiques pour se sentir appartenir à une école dont les normes culturelles sont celles de la classe moyenne.

Le dispositif « La mallette des parents » est destiné aux parents des élèves entrant au collège. Il fait suite à un certain nombre de constats. D'une part, l'éloignement géographique des établissements, l'autonomie accrue des collégiens et la multiplicité des interlocuteurs au secondaire semblent entraîner une rupture du lien entre les familles et l'école. D'autre part, selon les enseignants, cette rupture de lien semble s'accompagner d'une forme de désinvestissement en rapport avec un absentéisme plus fréquent, des problèmes de comportements et une fragilité des résultats scolaires. L'enjeu du dispositif est de permettre aux parents de se réapproprier le parcours scolaire de leur enfant en construisant une bonne relation entre eux et l'école. Le bénéfice attendu est une meilleure fréquentation de l'école, une plus grande disponibilité pour les apprentissages et de meilleurs résultats scolaires des enfants.

Ce programme a été mis en œuvre en France au cours de l'année scolaire 2008-2009 dans 37 collèges (dont 21 situés en ZEP) de l'académie de Créteil. Il s'agissait, pour les parents des élèves de sixième, d'assister à trois débats animés par le chef d'établissement, sur l'aide que les parents peuvent apporter aux enfants, les relations avec le collège et la compréhension de son fonctionnement. Les parents sont par la suite invités à participer à des formations complémentaires. Afin d'évaluer les effets de ce programme, Avisati et ses collègues (2011) produisent deux études complémentaires. La première a pour objectif de mesurer l'impact du dispositif « la mallette des parents » sur l'implication des parents et la seconde porte de manière plus spécifique sur les moyens de communication mis en œuvre par le collège dans le cadre de ce dispositif et l'implication des familles qui en découle.

### **a. Échantillon**

Parmi 200 classes de 6<sup>e</sup> des collèges considérés, la moitié a été tirée au sort pour être incluse dans le programme. L'échantillon comprend 1 000 parents volontaires pour y participer. Les résultats scolaires, la situation familiale et l'origine sociale (19 % de parents-cadres dans chaque groupe) des élèves des parents volontaires sont similaires aux caractéristiques des élèves des parents non volontaires. Le tirage au sort définit donc quatre groupes : les volontaires des classes tests, les volontaires des classes témoins, les non volontaires des classes tests et les non volontaires des classes témoins. Seuls les parents du premier groupe sont invités de manière individuelle par le principal du collège à participer aux débats. Les autres parents sont informés de ces débats au moment des traditionnelles réunions d'information de début d'année.



## **b. Déroulement du programme**

Trois rencontres/débats sont donc organisées au premier trimestre, entre la mi-novembre et la fin décembre (début janvier pour quelques établissements). Elles ont lieu au collège à 18 h et sont animées par le principal de l'établissement, assisté d'un collègue (enseignant ou Conseiller Principal d'Éducation). L'animateur dispose de supports d'animation (DVD, guide, documents...). La présence de traducteurs permet également aux parents non francophones de participer aux rencontres. Les deux premières rencontres portent sur l'aide et le soutien que les parents peuvent apporter aux enfants. La dernière rencontre a lieu après le conseil de classe et porte sur la manière de réagir face aux résultats scolaires du trimestre. À l'issue de ces rencontres, les parents sont sollicités pour participer à des sessions d'informations complémentaires. En fin d'année scolaire, un questionnaire est transmis aux familles, il a pour objectif d'évaluer l'implication des parents dans l'année scolaire de leur enfant. Il leur est demandé d'évaluer leur relation avec l'équipe pédagogique, le suivi à la maison, leur connaissance du collège et le sentiment qu'il leur inspire. Enfin, ils doivent indiquer le nombre de convocations reçues de l'administration pour des problèmes de comportement de leur enfant.

## **c. Mesures**

Concernant l'implication des parents, les chercheurs mesurent les résultats pour trois variables : une variable synthétique « d'implication institutionnelle », une variable synthétique « d'implication maison » et une variable « connaissance et perception du collège ». Le score total obtenu au questionnaire est également pris en compte. L'ensemble des résultats vont dans le sens d'une implication plus importante des familles ayant participé aux débats. Par ailleurs, ces mêmes parents ont été significativement moins convoqués que les parents des classes témoins.

Les effets sur le comportement des élèves sont observés par les appréciations de conseil de classe concernant les résultats et l'attitude des élèves. Pour 28 établissements, l'étude dispose également d'une note de vie scolaire. Ainsi, les chercheurs mesurent trois variables binaires (notées 1 ou -1) : une variable « sanction », une variable « bonne conduite » et une variable « distinction ». Les deux premières variables concernent bien le comportement des élèves. En revanche, les distinctions (« encouragements » ou « félicitations » sont généralement attribués en fonction des résultats scolaires). Le choix de cette dernière variable peut être discutable dans la mesure où des élèves « très sages » peuvent ne pas obtenir ces distinctions alors qu'inversement certains élèves d'un bon niveau scolaire peuvent être turbulents. C'est l'ensemble des scores obtenus pour ces trois variables qui permet de calculer un score total « qualité du comportement ». Les demi-journées d'absences non justifiées sont également prises en compte.

L'ensemble de ces informations n'a pas toujours été disponible. Chaque établissement dispose d'un moyen d'évaluation qui lui est propre, même s'il existe une base d'harmonisation. Ainsi, les informations sont disponibles pour 90 % des élèves et 60 % d'entre eux disposent d'une note de vie scolaire.

Deux mesures sont prises pour l'évaluation scolaire des élèves. D'une part les notes attribuées par les enseignants au cours de l'année, d'autre part un test de mathématiques et français soumis à l'ensemble des 5 000 élèves et corrigé par des correcteurs extérieurs à l'établissement selon une notation unifiée. Cette dernière mesure est choisie en raison de son aspect plus objectif. Ces évaluations ont lieu au début et à la fin de l'année scolaire.

#### **d. Résultats**

Les scores obtenus par le groupe test et le groupe contrôle sont comparés (*t* de Student). En ce qui concerne la participation dans les classes tests, 57,8 % des parents volontaires ont participé à au moins un des trois débats initiaux, contre 1,1 % des parents non volontaires. Par ailleurs, 11,7 % des familles volontaires ont également participé à une ou plusieurs sessions complémentaires. Dans les classes contrôles, 4,1 % des parents volontaires contre 0,2 % de parents non volontaires ont participé à au moins un débat sur les trois. 3,2 % des parents volontaires ont participé aux sessions complémentaires destinées aux parents non francophones. Le taux de retour des questionnaires s'élève à 80 %, pour les deux groupes confondus.

Les résultats montrent une meilleure implication des familles volontaires des classes tests. L'implication globale des parents est significativement plus élevée dans le groupe test que dans le groupe témoin. La différence correspond à 11,9 % d'un écart-type du score mesurant cette implication. Elles font part d'une plus grande implication institutionnelle (SD = 12,7 %), d'une meilleure implication à la maison (SD = 5,7 %) et d'une meilleure connaissance et perception du collège (SD = 6,4 %) que les familles initialement non volontaires. Elles ont également reçu moins de convocations de l'institution, révélant ainsi que leurs enfants développaient moins de problèmes de comportement, ou qu'une meilleure communication permettait de gérer en amont les problèmes rencontrés. Par ailleurs, les comparaisons entre les groupes de familles volontaires ayant pu participer aux débats et les familles volontaires des classes témoins montrent aussi des différences. Elles ont davantage participé aux réunions parents-professeurs (88,3 % contre 80 %) et aux réunions proposées par les associations de parents d'élèves (79,7 % contre 72 %). Les chercheurs observent également des différences pour l'implication à la maison et la connaissance que les familles ont du collège entre ces deux groupes.

En ce qui concerne le comportement des élèves, des différences importantes sont observées. Les auteurs du rapport notent que les bénéfices sur le comportement des élèves sont essentiellement perceptibles à la fin de l'année. Aussi, pour les comparaisons entre les classes test et les classes témoins, les auteurs observent : moins d'absentéisme (3,6 demi-journées en moyenne contre 4,3), moins de sanctions (10,9 % contre 13,4 %), davantage de distinctions (38,6 % contre 34,2 %) ou de très bonnes notes de vie scolaire (37,4 % contre 32,6 %). Ces résultats sont intéressants parce qu'ils montrent également que les enfants des classes tests dont les parents étaient non volontaires ont également amélioré leur comportement. Ce dernier résultat montre ainsi que l'organisation de débats au sein du collège à l'attention des familles entraîne des phénomènes d'influence entre les élèves. Enfin, ce sont les garçons et les familles des milieux modestes qui bénéficient le mieux de ce

type de programme. Ce sont, par ailleurs les élèves les plus fragiles scolairement, c'est-à-dire ceux nécessitant une plus grande attention de leurs parents, qui en sont les plus grands bénéficiaires.

Dans les deux évaluations des résultats scolaires (notes des enseignants et tests standardisés), il existe une amélioration pour les élèves des parents volontaires, mais seulement pour les notes de français.

#### **e. Évaluation des modes de communication entre le collège et les familles dans le dispositif « La mallette des parents » (Avvisati et al., 2011)**

Le faible taux de participation des parents volontaires aux débats - 57,8 % des parents volontaires ont participé à au moins un des trois débats initiaux, mais seulement 17 % aux trois débats - a incité les auteurs à revoir une partie du dispositif, afin de mieux mobiliser les parents et d'obtenir une plus grande participation. Le même programme a donc été proposé à l'ensemble des parents d'élèves de sixième des mêmes 37 collèges de l'académie de Créteil que précédemment, majoritairement en ZEP, pendant l'année scolaire 2009-2010.

Pour cette expérimentation, l'ensemble des débats est organisé de la même façon que précédemment. Ce sont les modalités d'invitation aux débats qui varient. Ainsi tous les parents sont informés de la possibilité de participer aux débats, mais selon des modalités variables : une partie est informée seulement lors d'une réunion de rentrée, une autre partie d'entre eux reçoit une invitation personnelle par lettre, d'autres par lettre accompagnée d'un DVD, éventuellement complétée par des SMS de rappel ou un appel téléphonique. La sélection des parents pour les modalités d'invitation se fait par tirage au sort.

Les résultats montrent que les parents bénéficiant d'une invitation personnelle participent significativement plus aux débats. Ce dispositif permet également aux familles qui en auraient le plus besoin de se mobiliser de manière plus importante. Ainsi, ces résultats vont à l'encontre de l'idée selon laquelle ce sont les familles les plus aisées qui se saisissent des dispositifs d'aide mis en place. Par ailleurs, les chercheurs observent un surcroît de participation très significatif dès lors que les familles sont relancées par SMS (de l'ordre de 10 points) ou par appel téléphonique (de l'ordre de 25 points). Ce dernier résultat confirme qu'il est nécessaire de mettre en place une communication plus explicite auprès des familles, puisque c'est bien la forme d'invitation qui fait la différence.

#### **f. Conclusion générale**

L'ensemble de cette étude tend à montrer qu'une politique de communication peu coûteuse (1 000 à 1 500 euros par établissement) peut entraîner de manière indirecte, par une meilleure implication des parents, des améliorations pour les élèves de leur comportement et de leurs résultats. Ce sont les élèves les plus fragiles scolairement et les familles de milieux modestes qui en bénéficient le plus. Par ailleurs, ce dispositif doit s'accompagner d'une communication explicite pour les familles qui doivent se sentir « attendues ».

## Conclusion générale

---

Il existe de nombreuses « entrées » pour améliorer la qualité de vie des enfants à l'école et le climat scolaire. La méta-analyse de Taylor *et al.* (2017) montre des effets significatifs à long terme des dispositifs SEL (*Social Emotional Learning*) sur les différents indicateurs du bien-être et des corrélations entre les compétences psychosociales et émotionnelles et les différents indicateurs du bien-être. La mise en œuvre de programmes d'éducation positive contribue également de manière significative à un meilleur climat scolaire (Bradshaw *et al.*, 2010, 2015) par une diminution des troubles du comportement, des renvois disciplinaires et l'augmentation du sentiment de sécurité (Barrett *et al.*, 2008). Par ailleurs, un certain nombre d'enquêtes montrent une diminution significative du bien-être scolaire au cours de la scolarité, avec un pourcentage d'élèves insatisfaits en augmentation au fur et à mesure de la scolarité (Guimard *et al.*, 2015). Boniwell *et al.* (2016) montrent qu'un dispositif d'éducation positive permet d'atténuer significativement la diminution de la satisfaction scolaire. L'évaluation des dispositifs de « pleine conscience » a en revanche montré qu'il n'existait pas de différence significative en matière de bien-être entre les groupes ayant bénéficié du dispositif et les autres (Johnson *et al.*, 2016). De la même manière, il semble que les dispositifs de promotion de la santé à l'école n'aient pas d'impact significatif sur la qualité de vie scolaire (McIsaac *et al.*, 2017). On peut cependant faire l'hypothèse qu'une politique d'établissement orientée vers des actions préventives dans le domaine de la santé contribuerait à un meilleur bien-être des élèves. Les dispositifs de prévention dans ce domaine sont, en France, animés par les infirmières scolaires, mais, à notre connaissance, leurs effets n'ont pas été évalués.

Une autre manière de favoriser le bien-être des élèves est de proposer des dispositifs dont l'objectif est d'améliorer, selon le modèle de Bronfenbrenner (1979) les relations entre les différents systèmes dont dépend son développement. Ainsi, les programmes permettant de prévenir le stress et l'épuisement des enseignants contribuent également à un meilleur climat de classe et à des relations enseignant-élève apaisées. Les dispositifs visant à une meilleure implication des familles dans l'établissement scolaire ont un effet positif sur le comportement des élèves. Cependant, si les dispositifs qui ont pu dans des études récentes bénéficier d'une évaluation existent aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie, en Finlande et Israël, ils sont, à notre connaissance, quasi inexistant en France. Seule l'étude de Avvisati *et al.*, (2011), sur les effets de « La mallette des parents », plus ancienne que les précédentes, a fait l'objet d'une évaluation rigoureuse.

Le bien-être est au cœur de plusieurs enjeux, comme l'évolution pédagogique, l'organisation spatiale et temporelle d'une école bienveillante. Le ministère de l'Éducation nationale met en œuvre depuis plusieurs années des actions en faveur d'une meilleure qualité de vie à l'école l'école (*cf.* l'analyse de Nguyen Thuy Phuong, « La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? » Cnesco, 2016). Cet objectif est présent dans plusieurs textes législatifs, comme la loi du 11 janvier 2005 sur l'intégration des enfants en situation de handicap, et la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école. Il apparaît aussi dans la réforme des rythmes scolaires incluant la mise en place d'activités périscolaires, la prévention des violences en milieu scolaire, la lutte contre le décrochage scolaire, ou différents dispositifs, comme « Plus de maîtres que de

classes », et, depuis la rentrée 2017, le dédoublement des classes de CP en REP et REP+. Des outils pédagogiques sont également mis à la disposition des enseignants sur le site Eduscol, relatifs à l'amélioration du climat scolaire et la qualité de vie à l'école.

Les données sur le bien-être à l'école recueillies en contexte français (Guimard *et al.*, 2015) distinguent plusieurs dimensions constitutives du bien-être scolaire. La première concerne la relation entre l'enseignant et les élèves. Selon l'enquête PISA (OCDE, 2015), la moitié des élèves français de 15 ans exprime que leurs enseignants ne se préoccupent pas de leur bien-être. Dans l'étude de Guimard *et al.* (2015) sur des écoliers et collégiens, la satisfaction à l'égard des enseignants, des activités scolaires et des évaluations fait l'objet d'une appréciation négative d'une majorité des élèves. Par exemple, plus de la moitié des élèves souhaiteraient que leurs enseignants les encouragent davantage et expliquent plus les choses qu'ils ressentent comme difficiles. Par ailleurs, les données de la littérature internationale stipulent que le degré de soutien des enseignants est un puissant prédicteur de la satisfaction des élèves (Epstein & Mcpartland, 1976; Kong, 2008; Verkuyten & Thijs, 2002).

Une seconde dimension concerne les relations paritaires. Les relations que les enfants établissent avec leurs pairs ont un rôle important pour leur épanouissement et leur bien-être (Gadernann *et al.*, 2016). Ces relations contribuent à un développement social, cognitif et émotionnel équilibré, en mettant à profit ses habiletés sociales dans de nombreux contextes (Nadeau & Tessier, 2003). Au collège, la qualité des relations paritaires contribue au bien-être ressenti des adolescents (Guimard *et al.*, 2015).

Enfin le sentiment de sécurité contribue également à un meilleur bien-être. Il est « une partie intégrante du climat scolaire » (Debarbieux *et al.*, 2012). Il semble qu'il soit également lié aux phénomènes de violence entre pairs et de victimisation. Dans un rapport pour la Dgescio en 2012, Debarbieux et ses collaborateurs établissent une liste de suggestions en vue d'améliorer le climat scolaire au sein des établissements. Certaines de ces suggestions peuvent constituer un point d'appui à la construction de dispositifs et de protocoles fondés scientifiquement, ayant pour objectif l'amélioration du climat scolaire et du bien-être perçu des élèves.

Des dispositifs SEL ont montré par ailleurs leur efficacité quant aux différents indicateurs de bien-être pour les différentes échelles de mesure utilisées par les chercheurs. Ils permettent d'améliorer les relations sociales des élèves et des enseignants, la qualité de ces relations constituant un facteur important de la satisfaction scolaire.

En France, des programmes proches des programmes SEL sont proposés par l'Ireps (l'Instance régionale en éducation et promotion de la santé), dans différentes régions. Ils ont pour but de développer les compétences psychosociales chez les jeunes enfants et les adolescents. Comme les programmes SEL, dont ils sont inspirés, ils visent le développement de compétences individuelles destinées à soutenir le développement sain des enfants. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1994) définit ainsi 5 paires de compétences : savoir résoudre des problèmes et prendre des décisions ; avoir une pensée créative et critique ; savoir communiquer et être habile dans les relations interpersonnelles ; avoir conscience de soi et de l'empathie pour les autres ; savoir gérer son stress et ses émotions. Dans ces programmes proposés par l'Ireps, en lien avec certaines

municipalités, les personnels chargés du temps périscolaire reçoivent une formation et mettent en place des séances sur des temps périscolaires, les enseignants pouvant y être associés, selon les partenariats locaux qui sont développés, alors que les programmes SEL internationaux sont inclus seulement sur des temps de classe.

Associer les enseignants et l'ensemble des professionnels responsables des enfants dans leur journée scolaire (temps scolaire et temps périscolaire) pourrait s'avérer une démarche globale intéressante en faveur de la qualité de vie à l'école. Ces programmes n'ont pas encore fait l'objet de publications d'évaluations de leur impact sur le bien-être des enfants.

Des études longitudinales des différents dispositifs mis en œuvre permettraient :

- d'évaluer les actions réalisées au sein des établissements scolaires et d'envisager les impacts positifs de ces dispositifs et leurs limites,
- d'examiner les effets à plus long terme des politiques d'établissement ou de la mise en œuvre de ces dispositifs,
- d'apporter des informations intéressantes sur les trajectoires d'élèves ayant bénéficié d'un dispositif en faveur du bien-être scolaire,
- de généraliser des dispositifs qui favorisent une meilleure qualité de vie à l'école.

Ces études devraient porter sur un échantillon randomisé conséquent, permettant de contrôler les tailles d'effet, comporter un groupe test et des groupes contrôles. Le tirage au sort et la présence de groupes test et contrôle permettent de limiter les effets qui ne seraient pas liés au dispositif. Les études devraient présenter au moins trois temps de mesure (avant la mise en œuvre du dispositif, après sa réalisation et quelques mois plus tard). Certains effets n'apparaissent qu'après les mises en œuvre, alors que d'autres peuvent disparaître.

Enfin, les enfants devraient être interrogés sur leur bien-être subjectif. Il est en effet important qu'ils soient associés au développement de ce qui contribue à leur qualité de vie et ils sont les plus indiqués pour évaluer les différentes expériences qu'ils vivent à l'école.

Ces suggestions nécessitent une démarche collective :

- une collaboration étroite entre la recherche universitaire, les établissements scolaires, les ÉSPÉ responsables de la formation initiale des enseignants, ainsi que les responsables de leur formation continue ;
- les réseaux d'aide spécialisés et les infirmières scolaires constituent une ressource importante dans le domaine de la santé mentale et pourraient être sollicités dans la mise en œuvre de ces actions.
- une collaboration entre écoles et collectivités locales permettrait d'envisager l'ensemble du temps des élèves passé à l'école et d'intégrer les temps périscolaires, contribuant ainsi à une meilleure cohérence entre les différents acteurs de la scolarité des enfants.

À terme, la qualité de vie, si elle est effectivement intégrée dans les objectifs de l'école, via la formation, les programmes scolaires, la définition des parcours scolaires, les pratiques en classe, etc., ne devrait plus nécessiter des dispositifs spécifiques...

## Bibliographie

---

- Adalbjarnardottir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(4), 461-484. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(93\)90002-D](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90002-D)
- Atkinson, M. J., & Wade, T. D. (2015). Mindfulness-based prevention for eating disorders: A school-based cluster randomized controlled study: MINDFULNESS-BASED EATING DISORDER PREVENTION. *International Journal of Eating Disorders, 48*(7), 1024-1037. <https://doi.org/10.1002/eat.22416>
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2011). Communication des collèges et implication des parents d'élèves. *Rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*. Consulté à l'adresse <http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/guyon-nina/rapport-mallette2-6mai.pdf>
- Ayotte, V., Sacier., Bowen, F., Laurendeau, M., Fournier, M., & Blouis, J. (2003). Teaching multiethnic urban adolescent how to enhance their competencies : effects of a middle school primary prevention program on adaptation. *The Journal of Primary Prevention, 24*, 7-23.
- Barrett, S. B., Bradshaw, C. P., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland Statewide PBIS Initiative: Systems, Evaluation, and Next Steps. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1098300707312541>
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 21*(1), 75-99.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Snyder, F. J., Acock, A., Li, K.-K., ... Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American journal of public health, 99*(8), 1438-1445.
- Bhadwal, S. C., & Panda, P. K. (1992). The Composite Effect of a Curricular Programme on the Test Anxiety of Rural Primary School Students: a one-year study. *Educational Review, 44*(2), 205-220. <https://doi.org/10.1080/0013191920440208>
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology, 11*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>



- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 546-557. <https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.286>
- Conduct Problems Prevention Research Group (2001). The school adjustment report. (Retrieved from) <http://www.fasttrackproject.org/techrept/s/sar/sar11tech.pdf>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? *Les préconisations du Cnesco*, 2016.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éd.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la violence à l'école.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence: SCHOOLS AS DEVELOPMENTAL CONTEXTS. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Epstein, J. L., & Mcpartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Ferrière, S. (2016). Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie dans les établissements scolaire : revue de question pour le Cnesco. ([www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/interactions-entre-acteurs](http://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/interactions-entre-acteurs)).
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents?
- Florin, A., Guimard, P., (2017) Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves. Rapport scientifique pour le Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_Florin\\_Guimard.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf)
- Gadermann, A. M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2016). A Population-Based Study of Children's Well-Being and Health: The Relative Importance of Social Relationships, Health-Related Activities, and Income. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1847-1872. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9673-1>
- Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. *La santé psychosociale des élèves*, 95-124.
- Garcia, C. & Veltcheff, C. (2016) *Oser le bien-être au collège*. éd., Le coudrier, Collection « Partage d'expériences »
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, (88-89), 163-184.
- Harnett, P. H., & Dadds, M. R. (2004). Training school personnel to implement a universal school-based prevention of depression program under real-world conditions. *Journal of School Psychology*, 42(5), 343-357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.06.004>

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning*. Routledge. Consulté à l'adresse <https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/SUMMARY%20OF%20VISIBLE%20LEARNING.pdf>
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. In B. D. Zumbo (Éd.), *Advances in Quality of Life Research 2001* (Vol. 17, p. 115-122). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-015-9970-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-015-9970-2_5)
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 81, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.03.002>
- Kabat-Zinn, J. (2006). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kong, C.-K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9040-9>
- Larsen, R. J., & Kasimatis, M. (1991). Day-to-Day Physical Symptoms: Individual Differences in the Occurrence, Duration, and Emotional Concomitants of Minor Daily Illnesses. *Journal of personality*, 59(3), 387-423.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., ... Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326-338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). Loi numéro 2013-595 du 8 juillet 2013. Technical report, JO du 9 juillet 2013. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapé (2005). Loi numéro 2005-102 du 11 février 2005. Technical report, JO du 12 février 2005. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>
- Mclsaac, J.-L. D., Penney, T. L., Ata, N., Munro-Sigfridson, L., Cunningham, J., Veugelers, P. J., ... Kuhle, S. (2017). Evaluation of a health promoting schools program in a school board in Nova Scotia, Canada. *Preventive Medicine Reports*, 5, 279-284. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.01.008>
- Nadeau, L., & Tessier, R. (2003). Relations sociales entre enfants à l'âge scolaire : effet de la prématurité et de la déficience motrice. *Enfance*, 55(1), 48. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0048>
- OCDE (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? Pisa à la loupe, n°50, Edition de l'OCDE.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1994) *Life skills education for children and adolescents in school*.
- Pan-Canadian Joint Consortium for School Health, 2016 Nov 1. Comprehensive School Health Framework [Internet]. (Available from:). <http://www.jcsh-cces.ca/index.php/about/comprehensive-school-health>.
- Phuong, NT., (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? : revue de question pour le Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_institutions.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_institutions.pdf)
- Pinel-Jacquemin (2016). Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé : Synthèse de la littérature internationale pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). ([Http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_sante.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_sante.pdf))
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants.pdf>
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.

- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical child and family psychology review*, 2(2), 71–90.
- Sawyer, M., Macmullin, C., Graetz, B., Said, J., Clark, J., & Baghurst, P. (2008). Social skills training for primary school children: A 1-year follow-up study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 33(5), 378–383. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1997.tb01624.x>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163–1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>
- Spencer, J. (2013). *Effect of positive behavioral interventions and supports on school-wide discipline in a title i intermediate school*. Walden University. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/openview/eea7d24218d748fe0b78a5e3224c1913/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203–228.
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weintraub, N., & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) Questionnaire: Development and Validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724-731. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of personality*, 71(6), 1197-1232.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

## Équivalence des niveaux scolaires et âge des enfants en classe

Âge minimum en années	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>Israël</b>	Maternelle	École primaire : beit sefer yéssodi					Cycle intermédiaire : hativat benaïm			Cycle secondaire : hativa éliona				
<b>Grande Bretagne</b>	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>		
	Cycle 1			Cycle 2			Cycle 3			Cycle 4		Cycle 5		
	Primary school						Secondary school							
<b>Canada (Nouvelle Écosse)</b>	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>		
	École élémentaire et maternelle						École secondaire 1 <sup>er</sup> cycle			École secondaire 2 <sup>e</sup> cycle				
<b>France</b>	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>d</sup>	1 <sup>ère</sup>	Terminal e	
	Cycle 1	Cycle 2 Cycle des apprentissages fondamentaux			Cycle 3 Cycle de consolidation			Cycle 4 Cycle des approfondissements						
	Maternelle	École élémentaire					Collège			Lycée ou professionnel				
	Enseignement primaire						Enseignement secondaire							
<b>États-Unis</b>	K	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12	
	Elementary						Middle school			High School				
<b>Australie</b>	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>		
	Primaire						Secondaire							

## Retrouvez toute l'actualité et les publications du cnesco



[www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)



[@Cnesco](https://twitter.com/Cnesco)



[Cnesco](https://www.facebook.com/Cnesco)



[Regard du Cnesco - la lettre d'information](#)

**Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est une instance chargée d'une évaluation indépendante** créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013.

Il est composé de **scientifiques issus de champs disciplinaires variés**, de **parlementaires** ainsi que de **membres du Conseil économique, social et environnemental**.

Le Cnesco mène une évaluation scientifique et indépendante du système scolaire afin d'**éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public**. Il met à disposition son **expertise sur les méthodologies d'évaluation**. Enfin, il **promeut une culture d'évaluation** en direction des professionnels de l'éducation et du grand public.