

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



NOTES DES EXPERTS

#CCI-BIEN-ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

NOTES DES EXPERTS

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Cnesco (2024). *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur le bien-être à l'école :
Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

Ce document s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Bien-être à l'école**

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr
Publié en mars 2024
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Quelles politiques éducatives en faveur du bien-être des élèves à l'école en Finlande ? Kirsi Pyhältö, université d'Helsinki (Finlande)	5
Le bien-être des enseignants à travers le prisme des données TALIS et PISA. Ruochen Li, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).....	22
Résultats du baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation. Marie-Noël Vercambre-Jacquot, Fondation d'entreprise pour la Santé publique (France)	30
Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : d'un pilotage systémique à un pilotage local ? Benoît Galand, université catholique de Louvain (Belgique).....	43
Quels liens entre le bâti scolaire et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation ? L'exemple du contexte australien. Benjamin Cleveland, Melbourne School of Design (Australie)	51
Comment organiser les temps de pause scolaires en faveur du bien-être des élèves ? Ed Baines, Institut de l'éducation, University College de Londres (Angleterre)	68
Comment favoriser le bien-être des élèves de maternelle ? Le cas de l'école en plein air au Danemark. Andreas Rasch-Christensen, VIA University College (Danemark)	83
Comment développer les compétences psycho-sociales des élèves pour promouvoir le bien-être et le vivre-ensemble à l'école ? Melissa Schlinger, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (États-Unis).....	92
Comment promouvoir le bien-être psychologique dans les écoles en adoptant une approche globale ? Margaret Barry, université de Galway (Irlande)	105
Comment adapter les enseignements pour accroître le bien-être des élèves sud-coréens dans un contexte de forte pression scolaire ? Bong Joo Lee, université nationale de Séoul (Corée du Sud)	117
Comment lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement à l'école ? Annalaura Nocentini, université de Florence (Italie)	123
Quels facteurs de bien-être des personnels de direction ? Une comparaison France-Québec. France Gravelle, université du Québec à Montréal (Canada).....	130

Quelles politiques éducatives en faveur du bien-être des élèves à l'école en Finlande ?



KIRSI PYHÄLTÖ

UNIVERSITÉ D'HELSINKI (FINLANDE)

Introduction

Au cours des dernières décennies, le bien-être des enfants et des adolescents est devenu en Europe une préoccupation centrale des décideurs politiques, des professionnels de l'éducation et des chercheurs. Bien que la plupart des enfants et des adolescents se portent bien en Europe, il existe de nombreuses preuves montrant que certains d'entre eux vivent plutôt un mal-être, et les différences entre ces deux groupes augmentent rapidement (OMS, 2021). En effet, dans plusieurs contextes culturels pourtant différents, jusqu'à 20 % des élèves sont confrontés à des problèmes de santé mentale pendant leur scolarité (OMS, 2017). Toujours en Europe, des résultats plus récents montrent que 35 % des enfants âgés de 13 ans et 40 % des enfants âgés de 15 ans ont déclaré se sentir mal, nerveux et présentent des symptômes psychosomatiques plus d'une fois par semaine (Deighton *et al.*, 2019 ; Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, 2020). Par ailleurs, la pandémie du Covid-19 a amplifié ce défi en augmentant la vulnérabilité de groupes spécifiques d'enfants et en accélérant la polarisation entre eux (Andrew *et al.*, 2020 ; de Miranda *et al.*, 2020 ; Loades *et al.*, 2020 ; Thorell *et al.*, 2020 ; Tison *et al.*, 2020). Par conséquent, il n'est pas surprenant que la recherche de moyens efficaces pour promouvoir le bien-être des enfants et des adolescents soit devenue une priorité majeure des sociétés à travers l'Europe.

L'école peut être un lieu important de prévention précoce et de traitement de problèmes en lien avec le bien-être chez les enfants et les adolescents, en raison de son impact à long terme. Cependant, pour exploiter ce potentiel, il est nécessaire d'identifier, d'adopter et de développer des politiques et des pratiques éducatives efficaces fondées sur la recherche afin de promouvoir le bien-être des élèves à l'école. Les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants, jouent un rôle majeur dans l'adoption, la mise en œuvre et le développement de telles pratiques dans la vie quotidienne de l'école/établissement.

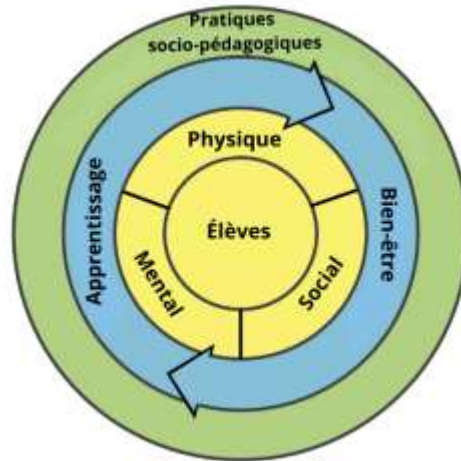
Cette note a pour objectif de synthétiser les recherches récentes sur les moyens socio-pédagogiques favorisant le bien-être des élèves à l'école, en abordant dans un premier temps les liens entre le bien-être des élèves et l'apprentissage à l'école. Les principales politiques éducatives finlandaises en faveur du bien-être des élèves à l'école seront ensuite résumées. Enfin, nous concluons ce propos par une présentation des stratégies efficaces pour promouvoir le bien-être des élèves à l'école. Cette note est principalement basée sur un ensemble de revues systématiques récentes et de méta-analyses questionnant les interventions visant à améliorer le bien-être des élèves à l'école.

I. L'apprentissage et le bien-être sont imbriqués dans les pratiques socio-pédagogiques de l'école

Une bonne santé mentale, physique et sociale, en particulier durant l'enfance et au début de l'adolescence, sont des prédicteurs de la réussite scolaire, de relations sociales fortes, de réussites, d'accès à l'emploi, de santé mentale en tant qu'adulte et d'une longévité importante (de Greeff *et al.*, 2018 ; Rodriguez-Ayllon *et al.*, 2019 ; Timonen *et al.*, 2021). En revanche, des problèmes dans ces domaines augmentent chez les élèves le risque de décrochage scolaire, d'exclusion sociale, de chômage, de toxicomanie, d'exposition à la criminalité ou d'agissements criminels, de développement de maladies graves, d'une retraite anticipée et de suicide (Hilli *et al.*, 2017 ; Katzmarzyk *et al.*, 2015 ; Laaksonen *et al.*, 2021). Le fait d'avoir à traiter les pathologies résultant d'une détérioration précoce du bien-être psychosocial signifie que des occasions d'intervention précoce ont été manquées. En conséquence, la prévention est la stratégie d'intervention la plus efficace pour promouvoir le bien-être des enfants et des adolescents à grande échelle.

L'école est un environnement central de développement des enfants et des adolescents, et donc de possibilités de prévention et d'actions précoces sur des problèmes en lien avec le bien-être. Le bien-être des élèves et l'apprentissage à l'école sont liés et enracinés dans la qualité et la quantité des pratiques socio-pédagogiques mise en œuvre à l'école (Govorova *et al.*, 2020 ; Pyhältö *et al.*, 2010 ; Soini *et al.*, 2010). Il existe des preuves scientifiques montrant que le bien-être et la santé des élèves sont associés à la réussite scolaire (Faught *et al.*, 2019). La relation entre l'apprentissage et le bien-être à l'école est réciproque : le bien-être des élèves influence la réussite scolaire (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) et cette réussite influence à son tour leur bien-être. En conséquence, le bien-être d'un élève peut stimuler ou entraver ses processus d'apprentissage motivationnels, cognitifs, émotionnels, comportementaux et sociaux (Govorova *et al.*, 2020 ; Pyhältö *et al.*, 2010), ainsi que sa réussite scolaire (Govorova *et al.*, 2020). De leur côté, les stratégies et les pratiques qui favorisent le bien-être des élèves peuvent être apprises, développées à l'échelle internationale et cultivées à l'école. L'apprentissage et le bien-être des élèves passent alors du domaine inter-individuel au domaine intra-individuel (Bruner, 1966 ; Vygotski, 1978), et sont donc influencés par les pratiques socio-pédagogiques. Par conséquent, les interventions socio-pédagogiques visant à promouvoir le bien-être des élèves à l'école fournissent des leviers stratégiques pour la reconnaissance précoce, la prévention et la prise en charge de problèmes en lien avec le bien-être des enfants et des adolescents ainsi que leur apprentissage.

Figure 1. Interrelation entre le bien-être des élèves, l'apprentissage et les pratiques socio-pédagogiques à l'école



II. L'approche globale de la Finlande en faveur du bien-être des élèves à l'école

L'un des principes fondamentaux de la politique éducative finlandaise est la promotion de l'équité et de l'égalité (loi finlandaise¹ sur l'Éducation de base n°628/1998). L'objectif central de la loi sur l'Éducation de Base et de la politique éducative finlandaise est d'offrir à tous les citoyens des chances égales de recevoir une éducation indépendamment de leur âge, de leur lieu de naissance, de leur statut économique, de leur sexe et de leur langue maternelle. Cet objectif se reflète également par une approche globale visant à accroître le bien-être des élèves tout au long de leur parcours scolaire. La promotion du bien-être et de la sécurité des élèves est présentée comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de base finlandais (loi finlandaise sur l'Éducation de base n°628/1998 ; Agence nationale finlandaise pour l'Éducation, 2014). La stratégie finlandaise pour atteindre cet objectif peut être qualifiée de globale, inclusive, préventive et basée l'école/établissement dans son ensemble.

En Finlande, tous les élèves en enseignement préprimaire, primaire et secondaire inférieur ont droit à des services d'aide sociale. L'accès à ces niveaux d'enseignement est gratuit pour tous les élèves. Ils obtiennent gratuitement du matériel d'apprentissage, des repas scolaires quotidiens, des soins de santé et dentaires, et un transport de la maison à l'école si ce chemin est long ou dangereux. Les services d'aide sociale, tels que les services de psychologues, le soutien aux besoins particuliers, les travailleurs sociaux scolaires ainsi que les services de santé spécifiquement dédiés aux élèves sont intégrés gratuitement dans leur scolarité. Par ailleurs, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés au sein de classes ordinaires.

Le bien-être des élèves est principalement mis en œuvre à travers une approche globale impliquant l'ensemble de la communauté scolaire. Cela signifie que le soutien au bien-être des élèves est mis en œuvre et coordonné comme une entité opérationnelle unique à travers la coopération multiprofessionnelle systématique entre le personnel enseignant, les services de santé et sociaux, les

¹ <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

élèves et leurs tuteurs. Les souhaits et les opinions des élèves doivent être pris en considération lors de l'adoption de mesures et de décisions les concernant, cela en tenant compte de l'âge, de la maturité et des compétences personnelles des élèves. Construire une culture scolaire qui favorise l'apprentissage, l'interaction, la participation, le bien-être et un mode de vie durable est également un objectif central de l'enseignement de base inclus dans le Programme national de Base (Agence nationale finlandaise pour l'Éducation, 2014). La promotion du bien-être des élèves met l'accent sur la prévention. Cela signifie que le bien-être des élèves est systématiquement surveillé dès l'enseignement préscolaire et tout au long de l'enseignement de base, et dès lors qu'un besoin est identifié, un soutien est fourni. En conséquence, en plus du soutien global en faveur du bien-être des élèves, ces derniers ont également droit à un soutien individualisé. Les trois niveaux de soutien individuel à l'apprentissage et à la participation scolaire sont le soutien général, accru et pour les élèves à besoins particuliers². Les différentes formes de soutien sont l'enseignement de rattrapage, l'éducation à temps partiel pour les élèves à besoins particuliers, les services d'assistants scolaires et les aides spécialisées. Le soutien général implique des solutions pédagogiques individuelles et des conseils dans le cadre de la vie scolaire quotidienne. Il est fourni dès qu'un besoin de soutien est détecté, et aucun test ou décision spéciale n'est nécessaire pour cela. Le soutien accru personnalisé prend une forme plus poussée et systématique dans l'apprentissage et d'assiduité scolaire. Un soutien accru est initié et organisé sur la base d'une évaluation pédagogique élaborée dans le cadre d'un effort de collaboration multiprofessionnelle, notamment des professionnels de l'aide sociale. Un soutien accru est accordé aux élèves sur la base d'un plan d'apprentissage personnalisé établi individuellement en fonction des besoins de l'élève. Le soutien aux élèves à besoins particuliers se compose de l'enseignement à besoins particuliers et d'autres types de soutien dont l'élève a besoin, tel qu'un assistant scolaire personnel. Un plan éducatif individualisé (PEI) est élaboré pour l'élève.

Les politiques éducatives finlandaises pour promouvoir le bien-être des élèves sont fondées sur la recherche scientifique. Cela signifie qu'il y a un dialogue et une collaboration intenses entre les décideurs de l'éducation et les chercheurs. Plusieurs programmes nationaux visant à promouvoir différents éléments du bien-être des élèves ont été mis en œuvre, tels que le programme de lutte contre l'intimidation nommé *KiVa*³ ou encore les *Écoles finlandaises en Mouvement*⁴, qui est un programme d'action national visant à établir une éducation physique active par une approche globale dans les écoles finlandaises. Ces programmes nationaux se fondent sur la recherche et leur efficacité a été testée et/ou évaluée, notamment par le biais d'expérimentations contrôlées. L'exemple le plus récent d'une telle initiative politique est l'expérimentation d'un enseignement préprimaire à deux ans (2021-2024), qui vise à rendre la scolarité plus équitable en encourageant les enfants à participer à l'enseignement préprimaire dans le cadre de l'éducation et des soins de la petite enfance⁵.

² Ministère de l'Éducation et de la Culture. <https://okm.fi/en/support-for-learning-and-school-attendance>

³ <https://www.kivaprogram.net/what-is-kiva/>

⁴ <https://www.oph.fi/en/move>

⁵ <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163006>

III. Les caractéristiques des interventions scolaires en faveur du bien-être des élèves

L'efficacité des politiques scolaires visant à promouvoir le bien-être des élèves dépend : a) du ciblage efficace des politiques, c'est-à-dire si elles sont adaptées à la demande et basées sur des données probantes montrant l'efficacité du programme d'intervention sur le bien-être mis en œuvre à l'école ; et b) de la manière dont les politiques et les interventions équivalentes sont mises en œuvre. Les caractéristiques des stratégies d'intervention en matière de bien-être en milieu scolaire qui sont présentées ci-dessous reflètent les résultats de la recherche. Ces caractéristiques sont complétées par l'illustration de programmes d'intervention ou d'initiatives politiques récentes visant à promouvoir le bien-être des élèves dans l'enseignement préprimaire, primaire et/ou secondaire inférieur en Finlande.

A. Les interventions efficaces en matière de bien-être à l'école

Sur la base de récentes revues systématiques et d'une méta-analyse sur les interventions scolaires visant à promouvoir le bien-être des élèves mises en œuvre au cours des dix dernières années, trois types d'intervention efficaces peuvent être identifiés.

1. Les avantages des interventions visant à développer une communauté scolaire accueillante

Une communauté scolaire accueillante se caractérise par 1) une sécurité socio-émotionnelle et physique, comprenant les normes et règles communes liées à la prévention de l'intimidation, 2) des interactions sociales positives, caractérisées par le soutien des enseignants et des pairs, la cohésion, l'inclusivité et le respect de la diversité, et 3) des pratiques pédagogiques collaboratives, y compris l'éducation socio-émotionnelle, l'enseignement de haute qualité, la collaboration entre les professionnels de l'éducation et l'engagement envers le développement scolaire (Thapa *et al.*, 2013). Il est essentiel d'investir dans la sécurité socio-émotionnelle, les relations bienveillantes, la collaboration, l'égalité et l'inclusion pour favoriser la santé mentale et le bien-être des élèves (Atkinson *et al.*, 2019 ; Feiss *et al.*, 2019 ; Weare & Nind, 2011). Il a été démontré que les interventions favorisant une communauté scolaire accueillante augmentent le bien-être psychosocial, les comportements prosociaux des élèves, la motivation pour l'apprentissage et la réussite scolaires (Thapa *et al.*, 2013) et diminuent les problèmes de santé mentale, l'intimidation et les comportements à risque (d'Aldridge & McChesney, 2018) tels que la consommation de drogues et l'absentéisme. Par exemple, l'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire dans la prévention contre le harcèlement, y compris l'établissement d'une politique scolaire anti-harcèlement, de règles et de gestion en classe, de travail de groupe coopératif et de matériel pédagogique, d'information pour les parents, d'implication des pairs, de formation au contrôle émotionnel et d'empathie, se sont révélés être des caractéristiques d'interventions efficaces en faveur des programmes anti-harcèlement (i.e., Gaffney *et al.*, 2021 ; Lee *et al.*, 2015 ; van Noorden *et al.*, 2016). L'information pour les parents et la participation informelle des pairs s'avèrent particulièrement efficaces pour réduire le nombre de victimes du harcèlement (Gaffney *et al.*, 2021). Les interventions qui ont eu le plus grand impact en matière de réduction de la perpétration des actes de harcèlement et du nombre de ses victimes ont été les plus intensives, les plus longues, et comprenaient la formation des parents, une meilleure supervision des lieux de jeu et des méthodes disciplinaires fermes (Ttofi & Farrington, 2011). Il est également démontré qu'une communauté scolaire accueillante favorise la prévention du décrochage

scolaire précoce, modère l'impact négatif du statut socio-économique sur la réussite scolaire et fait diminuer l'agressivité, l'intimidation et le harcèlement sexuel (Thapa *et al.*, 2013). Enfin, la mise en place d'une communauté scolaire accueillante bénéficie également aux enseignants en favorisant leur développement professionnel et leur bien-être professionnel (McGilloway *et al.*, 2014 ; Oberle *et al.*, 2016).

Exemple 1 : Programme anti-harcèlement KiVa.

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa est un programme d'intervention en groupes mené dans les écoles primaires, qui vise à favoriser l'empathie chez les élèves et à fournir des méthodes fiables pour faire face aux situations de harcèlement. Ce programme a été conçu en Finlande et a été lancé en 2007. Il est fondé sur les droits de l'Homme, les obligations légales de lutte contre le harcèlement, et sur la compréhension, fondée sur la recherche, du harcèlement en tant que phénomène de groupe (Salmivalli *et al.*, 1996). KiVa a été développé en collaboration avec l'ensemble des acteurs, les parents, les enfants et les professionnels de l'éducation. Le programme applique une approche communautaire sur l'ensemble de l'école pour prévenir et lutter contre l'intimidation. Environ la moitié des écoles primaires finlandaises ont intégré le programme en 2019. Les écoles y participant peuvent être davantage vigilantes à la survenue d'incidents d'intimidation. Le programme KiVa cible les élèves de la première à la neuvième année et comprend des mesures préventives pour tous les élèves, la résolution des cas d'intimidation et un suivi continu. Le programme tient également compte des impacts négatifs de l'intimidation sur l'auteur et la victime. Le programme KiVa anti-intimidation comprend des leçons thématiques et ciblées en classe pour tous les élèves, ainsi que des mesures spécifiques pour gérer les situations d'intimidation. Le programme comprend une équipe d'enseignants KiVa chargés de traiter les cas d'intimidation, de distribuer du matériel KiVa aux familles et d'afficher les logos KiVa dans les écoles. L'efficacité des mesures de prévention est évaluée au moyen de questionnaires annuels, et des applications numériques KiVa ont été développées pour compléter le guide et le matériel pédagogique. En Finlande, aucune formation spécifique n'est requise pour mettre en œuvre le programme de lutte contre l'intimidation KiVa puisque le programme est facilité par un guide, du matériel pédagogique et diverses applications. Le programme est accessible à tous les établissements d'enseignement primaire en Finlande. De nombreuses études internationales et recherches finlandaises, y compris des expérimentations randomisées contrôlées (ERC) et des conceptions quasi-expérimentales, ont examiné l'efficacité du programme de lutte contre l'intimidation KiVa (Kärnä *et al.*, 2011a). Les résultats indiquent une réduction de l'intimidation dans les écoles mettant en œuvre KiVa par rapport à celles qui ne l'ont pas mise en place (Kärnä *et al.*, 2011b). Le programme a été désigné comme une intervention robuste réduisant efficacement l'intimidation entre élèves.

2. Les avantages des interventions visant à promouvoir le sentiment d'appartenance des élèves

Le sentiment d'appartenance des élèves désigne dans quelle mesure les élèves se sentent acceptés, inclus et soutenus par d'autres personnes à l'école, en particulier par les enseignants et par leurs pairs (Allen *et al.*, 2018 ; Goodenow & Grady, 1993). Il a été démontré que s'investir dans une culture du sentiment d'appartenance des élèves au sein de la communauté scolaire contribue à plusieurs résultats psychosociaux et académiques positifs à court et à long terme. Le soutien des enseignants s'est avéré particulièrement efficace pour promouvoir le sentiment d'appartenance des élèves (Allen

et al., 2018 ; Hattie, 2009). Au niveau individuel, chez les élèves, les avantages de promouvoir leur sentiment d'appartenance à l'école est qu'il augmente le niveau de bonheur, du fonctionnement psychologique, d'estime de soi (Jose *et al.*, 2012 ; Law *et al.*, 2013 ; Nutbrown & Clough, 2009 ; O'Rourke & Cooper, 2010), de bien-être psychologique et de santé mentale (Allen *et al.*, 2018 ; Arslan *et al.*, 2020), il favorise une meilleure adaptation scolaire (Pittman & Richmond, 2007) ainsi que des résultats scolaires plus élevés, une motivation à l'apprentissage (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013) et des chances plus élevées d'obtenir un diplôme universitaire (OCDE, 2020). En ce qui concerne les relations sociales à l'école, les retours de l'invention dans la culture du sentiment d'appartenance des élèves sont également probants. Il a été démontré que les avantages de l'investissement, en particulier le soutien des enseignants (Allen *et al.*, 2018 ; Hattie, 2009), impliquent une augmentation du comportement et des compétences prosociaux des élèves, et une réduction de la prise de risque (Allen *et al.*, 2022), de bagarre, d'intimidation, de vandalisme, et de comportements perturbateurs tels que la toxicomanie (Allen *et al.*, 2018 ; Lonczak *et al.*, 2002 ; van Ryzin *et al.*, 2009 ; Wike & Fraser, 2009). Il a été également démontré que le sentiment d'appartenance réduit l'absentéisme scolaire comme le décrochage scolaire, et augmente la durée d'études (Allen *et al.*, 2018 ; Demanet & Van Houtte, 2012).

Exemple 2 : Une initiative politique pour promouvoir le bien-être des élèves - Le modèle finlandais en matière d'activités de loisir.

En 2021, le ministère de l'Éducation et de la Culture a lancé un projet pilote pour offrir des activités de loisirs aux élèves de l'enseignement de base. Les municipalités ont été invitées à participer au projet pilote par un appel ouvert. L'objectif de l'initiative était d'accroître le bien-être des enfants en offrant à chaque élève de l'enseignement de base la possibilité de bénéficier gratuitement d'activités de loisirs durant la journée scolaire⁶. Le fait que ces activités soient gratuites permet à tous les élèves d'y participer, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, elles ont donc le potentiel de prévenir les inégalités dans le bien-être des élèves. Le choix des activités est basé sur les préférences de l'élève pour accroître son engagement et cultiver sa participation active à la conception d'activités de loisirs⁷. Le modèle est conçu, créé et testé en collaboration avec les fournisseurs d'activités de loisirs. Il applique une approche systémique de l'ensemble de l'école et combine la consultation des élèves sur les activités de loisirs, la coordination des bonnes procédures et pratiques existantes et la coopération entre les écoles et les fournisseurs d'activités de loisirs. Les écoles fournissent des installations pour ces activités et jouent un rôle important dans l'information des élèves, des parents/tuteurs à leur sujet. Au cours de l'année scolaire 2022-2023, des activités de loisirs basées sur ce modèle sont organisées dans 249 municipalités. La première évaluation du modèle pilote a été achevée au printemps 2023. L'évaluation du modèle finlandais a montré qu'une activité de loisirs agréable et gratuite a un impact positif sur l'égalité entre les enfants et la vie scolaire (Lammi *et al.*, 2023). L'interaction et l'engagement sincères avec l'instructeur sont particulièrement importants lorsque les élèves s'engagent dans des activités de loisirs. D'autres facteurs augmentent l'attractivité d'une activité, par exemple les possibilités d'influencer son contenu, la qualité de l'activité, le fait de ne pas mettre de pression à l'élève et le sentiment d'appartenance à une communauté (Lammi *et al.*, 2023). Finalement, ce modèle a été inscrit dans la loi sur la Jeunesse en 2023.

⁶ <https://okm.fi/en/the-finnish-model>,

⁷ <https://harrastamisensuomenmalli.fi/en/>

3. Les avantages des interventions visant à cultiver les compétences socio-émotionnelles des élèves

Les compétences socio-émotionnelles comprennent des attitudes, des connaissances et des compétences intra-personnelles et interpersonnelles telles que la conscience de soi et sociale, l'autorégulation, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2021). L'éducation socio-émotionnelle favorise certaines caractéristiques du développement chez l'enfant et l'adolescent (Cefai *et al.*, 2018 ; Dray *et al.*, 2017). S'investir dans les compétences socio-émotionnelles des élèves augmente leur comportement prosocial et leur santé mentale, améliore simultanément l'engagement et la réussite scolaires, cela réduit l'anxiété, la dépression, la détresse émotionnelle, la toxicomanie, l'intimidation et les comportements antisociaux tels que l'agressivité (Cefai *et al.*, 2018 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Sklad *et al.*, 2012 ; Taylor *et al.*, 2017 ; van Noorden *et al.*, 2016 ; Weare & Nind, 2011 ; Wilson & Lipsey, 2007). Le développement des compétences socio-émotionnelles prévient le décrochage scolaire précoce, facilite la trajectoire scolaire, améliore les perspectives de carrière et les compétences socio-émotionnelles à l'âge adulte (Domitrovich *et al.*, 2017). Les effets positifs de l'investissement dans l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles ont été détectés tout au long des années scolaires, de la petite enfance au lycée, et dans un large éventail de contextes géographiques, culturels et socio-économiques (Jones *et al.*, 2015). Les interventions se sont révélées bénéfiques pour tous les élèves, mais surtout pour les élèves à haut risque (Weare & Nind, 2011). Les interventions sont plus efficaces lorsqu'elles commencent à partir de la petite enfance notamment car elles facilitent la scolarité des élèves (Wigelsworth *et al.*, 2020).

Exemple 3 : TUIKKU, un programme pour cultiver les compétences socio-émotionnelles en enseignement préscolaire et en école maternelle.

En 2019, le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture a lancé le programme Action pour la Prévention de l'Intimidation, de la Violence et du Harcèlement⁸. Le programme a été préparé en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de la Culture, le ministère de la Justice, le ministère de l'Intérieur et le ministère des Affaires Sociales et de la Santé, et impliquait de multiples actions intersectorielles. Le programme TUIKKU vise à renforcer les compétences socio-émotionnelles en enseignement préscolaire afin de prévenir les comportements d'intimidation dès la petite enfance et jusqu'en maternelle, notamment en développant l'expertise du personnel scolaire. Le projet pilote TUIKKU comprenait des garderies venant de 12 municipalités finlandaises et de différentes tailles. Au total, 24 groupes d'enfants (i.e., 480 enfants) et leurs parents, ainsi que 72 employés ont participé au projet pilote.

Le programme TUIKKU comprend les domaines de formation suivants : renforcer une interaction éducative et une participation des enfants de haute qualité ; soutenir les compétences socio-émotionnelles, l'auto-régulation et l'interaction sociale des enfants ; renforcer la communauté scolaire par la participation et la prévention contre l'intimidation dans le groupe d'enfants ; soutenir la participation et la collaboration des parents dans la scolarité des élèves ; ainsi que renforcer le bien-être et l'expertise du personnel. Le programme a été développé et mis en œuvre par l'Université de Jyväskylä, Faculté des Sciences de l'Éducation et de Psychologie, et financé par le ministère finlandais

⁸ <https://okm.fi/kiusaamisen-ehkaisemisohjelma>

de l'Éducation et de la Culture⁹. Par ailleurs, une étude sur l'efficacité du programme TUIKKU a été menée. Dans les groupes d'enfants participants, des données ont été recueillies à partir de janvier 2022 au début et à la fin du programme par le biais d'un journal mobile et de diverses méthodes qualitatives telles que des entretiens de groupe, des observations et des photographies. L'étude était également composée d'un groupe de contrôle n'ayant pas suivi le programme TUIKKU.

B. Synthèse des qualités fondamentales de politiques de mise en œuvre d'intervention efficace en faveur du bien-être à l'école

Six caractéristiques de politiques de mise en œuvre d'intervention efficace en faveur du bien-être à l'école peuvent être identifiées à partir des données issues de la recherche :

1. Les interventions scolaires visant à promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves sont plus susceptibles d'être efficaces si elles sont organisées dans le cadre d'une approche systémique et globale (Simões *et al.*, 2021). Cette approche s'appuie notamment sur les diverses ressources issues de la communauté scolaire en mobilisant les élèves, les enseignants, autres professionnels à l'école et les parents, dans un effort de collaboration afin de promouvoir le bien-être de l'ensemble de la communauté scolaire (Thomas & Aggleton, 2016).
2. Les interventions efficaces sont intégrées dans le programme d'études et l'organisation de l'école au fil du temps. Les interventions efficaces sont généralement lancées tôt, dès le début de l'école primaire, et se poursuivent tout au long de l'enseignement secondaire. Les interventions ont lieu plusieurs fois au cours de la semaine et comprennent des techniques de gestion des contingences (Sanchez *et al.*, 2018).
3. Les interventions visant à promouvoir le bien-être à l'école se sont révélées plus efficaces lorsqu'elles ont été intégrées dans les cours et qu'elles adoptent une approche active et participative de l'apprentissage centrée sur l'élève, comme les jeux de rôle, des séances dans lesquelles les élèves sont physiquement actifs, la participation à des discussions de groupe ou des jeux interactifs (Scholz *et al.*, 2022 ; Wigelsworth *et al.*, 2020). L'implication des enseignants s'est révélée fondamentale dans toute intervention réussie visant à promouvoir le bien-être des élèves à l'école (Durlak *et al.*, 2011 ; Fenwick-Smith *et al.*, 2018 ; Liu *et al.*, 2020 ; O'Conner *et al.*, 2017 ; Ungar *et al.*, 2014). La méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) a montré que l'impact des enseignants en tant que principaux responsables de la mise en œuvre des interventions socio-émotionnelles en classe était plus efficace que celui de professionnels externes, et que l'efficacité des interventions ne s'améliorait pas avec la participation de chercheurs ou de professionnels psychosociaux (Sklad *et al.*, 2012).
4. La pertinence et la durabilité des interventions sont accrues grâce à la participation active des enseignants et des élèves à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes. Les interventions efficaces ont tendance à utiliser des approches holistiques, participatives et interactives. À l'inverse, les approches comportementales, informationnelles et didactiques sont moins efficaces (Weare & Nind, 2011).

⁹ <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikku>

5. Il a été démontré que des interventions efficaces reposent sur une approche à plusieurs composantes. Cela signifie que les interventions universelles destinées à l'ensemble de la population des élèves qui sont complétées et appuyées par des interventions ciblées pour les élèves à risque se sont révélées plus efficaces que les interventions ciblées à une seule composante (Domitrovich *et al.*, 2017 ; Stallard *et al.*, 2012).
6. Pour favoriser le bien-être des élèves, les enseignants doivent avoir les compétences suffisantes pour s'engager dans des pratiques expérimentales et interactives fondées sur des données probantes et pour apporter un soutien à la santé mentale des élèves et à leur bien-être (Goldberg *et al.*, 2019 ; Sanchez *et al.*, 2018 ; Thomas & Aggleton, 2016). Par conséquent, les enseignants doivent être correctement formés et accompagnés dans l'enseignement des programmes scolaires pour assurer une mise en œuvre de qualité qui produise des résultats positifs chez les élèves.

Références

- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: *A systematic literature review. International Journal of Educational Research, 88*, 121–145. doi : 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Allen, K., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G. & May, F. (2022). Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: A Systematic Review. *Educational Psychology Review, 34*(1), 229–257. doi : 10.1007/s10648-021-09621-w
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. Doi : 10.1007/s10648-016-9389-8
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children’s Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies, 41*(3), 653–683. doi : 10.1111/1475-5890.12240
- Arslan, G., Yıldırım, M., Karataş, Z., Kabasakal, Z. & Kılınc, M. (2020). Meaningful Living to Promote Complete Mental Health Among University Students in the Context of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(2), 930–942. doi : 10.1007/s11469-020-00416-8
- Atkinson, C., Thomas, G., Goodhall, N., Barker, L., Healey, I., Wilkinson, L. & Ogunmyiwa, J. (2019). Developing a student-led school mental health strategy. *Pastoral Care in Education, 37*(1), 3–25. Doi : 10.1080/02643944.2019.1570545
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- CASEL (2021). SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? CASEL. URL : <https://casel.org/sel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence [Report]. European Union. doi : 10.2766/664439
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport, 21*(5), 501–507. Doi : 10.1016/j.jsams.2017.09.595
- de Miranda, M., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C. & Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction, 51*, 101845. doi : 10.1016/j.ijdrr.2020.101845
- Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N. & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: Poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. *British Journal of Psychiatry, 215*(3), 565–567. doi : 10.1192/bjp.2019.19

Demaret, J. & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514. doi : 10.1007/s10964-011-9674-2

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi : 10.1111/cdev.12739

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. doi : 10.1016/j.jaac.2017.07.780

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. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Faught, E. L., Qian, W., Carson, V. L., Storey, K. E., Faulkner, G., Veugelers, P. J. & Leatherdale, S. T. (2019). The longitudinal impact of diet, physical activity, sleep, and screen time on Canadian adolescents' academic achievement: An analysis from the COMPASS study. *Preventive Medicine*, 125, 24–31. doi : 10.1016/j.ypmed.2019.05.007

Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M. & Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. doi : 10.1007/s10964-019-01085-0

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6(1), 1–17. doi : 10.1186/s40359-018-0242-3

Finnish National Agency for Education (2014). *National core curriculum for basic Education*. OPH, Finnish. URL : <https://www.oph.fi/en/Education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-Education>

Gaffney, H., Ttöfi, M. M. & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), 27–56. doi : 10.1002/cl2.1143

Gillen-O'Neel, C. G.-O. & Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2), 678–692. doi : 10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. doi : 10.1007/s10212-018-0406-9

Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. doi : 10.1080/00220973.1993.9943831

Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11. doi : 10.3389/fpsyg.2020.00431

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskemasta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(6).

Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. doi : 10.2105/AJPH.2015.302630

Jose, P. E., Ryan, N. & Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time?. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. doi : 10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x

Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Champagne, C. M., Chaput, J.-P., Fogelholm, M., Hu, G., Johnson, W. D., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E. V., Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O. L., Standage, M., Tremblay, M. S., ... Church, T. S. (2015). Physical Activity, Sedentary Time, and Obesity in an International Sample of Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47(10), 2062–2069. doi : [10.1249/MSS.0000000000000649](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000649)

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. (2011b). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. doi : [10.1037/a0029174](https://doi.org/10.1037/a0029174)

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011a). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. doi : [10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x)

Laaksonen, M., Blomberg, J. & Perhoniemi, R. (2021). Mielenterveysyistä alkavat eläkkeet ovat yleistyneet nuorilla mutta vähentyneet vanhemmissa ikäryhmissä. *Suomen Lääkärilehti*, 76(36), 1889–1897.

Lammi, T., Pusa A-M, Rajala, K. & Stenvall, E. (2023) Evaluation report pre-primary and basic Education. Meaningful leisure time, friends and coordination – Evaluation of the Finnish Model for Leisure Activities. Karvi. URL : https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1223.pdf

Law, P. C., Cuskelly, M. & Carroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115–140. doi : 10.1017/jgc.2012.19

- Lee, S., Kim, C.-J. & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care: For Professionals Working with Children in the Hospital and Community*, 19(2), 136–153. doi : 10.1177/1367493513503581
- Liu, J. J. W., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M. & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82, 101919. doi : 10.1016/j.cpr.2020.101919
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. doi : 10.1016/j.jaac.2020.05.009
- Lonzak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on Sexual Behavior, Pregnancy, Birth, and Sexually Transmitted Disease Outcomes by Age 21 Years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(5), 438–447. doi : [10.1001/archpedi.156.5.438](https://doi.org/10.1001/archpedi.156.5.438)
- McGilloway, S., NiMhaille, G., Bywater T., Leckey, Y., Kelly, P. & Furlong, M. (2014). Reducing child conduct disorder behaviour and improving parent mental health in disadvantaged families: a 12-month follow-up and cost analysis of a parenting intervention. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(9), 783-794.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children’s perspectives on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191–206. doi : [10.1080/09669760903424523](https://doi.org/10.1080/09669760903424523)
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). REL 2017-245 Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results. Volumes I-III*. Éditions OCDE. URL : <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- O’Rourke, J. & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94-107.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. doi : 10.3200/JEXE.75.4.270-292

- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school— Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207–221. doi : 10.1007/s10212-010-0013-x
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B. & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. doi : [10.1007/s40279-019-01099-5](https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5)
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12, 173–185.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. doi : [10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T. & Comer, J. S. (2018). The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Elementary-Aged Children: A Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153–165. doi : 10.1016/j.jaac.2017.11.022
- Scholz, D., Taylor, A. & Strelan, P. (2022). Factors Contributing to the Efficacy of Universal Mental Health and Wellbeing Programs in Secondary Schools: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 8(2), 117–136. doi : 0.1007/s40894-022-00193-6
- Simões, C., Caravita, S. C. S. & Cefai, C. (2021). *A Systemic, Whole-School Approach to Mental Health and Well-Being in Schools in the EU*. Analytical Report. European Union. doi : 10.2766/50546
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. doi : 10.1002/pits.21641
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751. doi [10.1080/13540602.2010.517690](https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690)
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2021). Shared sense-making as key for large scale curriculum reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 247-272). Emerald. doi : [10.1108/978-1-83867-735-020211012](https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211012)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2022). Shared Sense-Making, Agency, and Learning in School Development in Finnish School Reforms. In W. T. Pink (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of School Reform*. Oxford University Press. doi : [10.1093/acrefore/9780190264093.013.1659](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1659)
- Stallard, P., Sayal, K., Phillips, R., Taylor, J. A., Spears, M., Anderson, R., Araya, R., Lewis, G., Millings, A. & Montgomery, A. A. (2012). Classroom based cognitive behavioural therapy in reducing symptoms of

depression in high risk adolescents: Pragmatic cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 345, e6058. doi : 10.1136/bmj.e6058

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. doi : 10.1111/cdev.12864

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi : 10.3102/0034654313483907

Thomas, F. & Aggleton, P. (2016). A confluence of evidence: What lies behind a “whole school” approach to health Education in schools?. *Health Education*, 116(2), 154–176. doi : [10.1108/HE-10-2014-0091](https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0091)

Thorell, L. B., Skoglund, C. B., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A., Groom, M., Mammarella, I., Oord, S. V. der, Hoofdakker, B. van den, Luman, M., Miranda, D. M. de, Siu, A., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U., Roch, M., ... Christiansen, P. D. H. (2020). Psychosocial effects of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. doi : 10.31234/osf.io/68pfx

Timonen, J., Niemelä, M., Hakko, H., Alakokkare, A. & Räsänen, S. (2021). Associations between Adolescents' Social Leisure Activities and the Onset of Mental Disorders in Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(9), 1757–1765. doi : 10.1007/s10964-021-01462-8

Tison, G. H., Avram, R., Kuhar, P., Abreau, S., Marcus, G. M., Pletcher, M. J. & Olgin, J. E. (2020). Worldwide Effect of COVID-19 on Physical Activity: A Descriptive Study. *Annals of Internal Medicine*, 173(9), 767–770. doi : 10.7326/M20-2665

Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi : 10.1007/s11292-010-9109-1

Ungar, M., Russell, P. & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4. doi : 10.5539/jedp.v4n1p66

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association With Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. doi : 10.1027/1016-9040/a000143

van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, 25(1), 176–192. doi : 10.1111/sode.12133

van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. doi : 10.1007/s10964-007-9257-4

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. doi : 10.1093/heapro/dar075

OMS (2016). *Mental Health of Adolescence: Fact sheet*. Organisation mondiale de la Santé. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

OMS (2017). Mental health: a state of well-being. Organisation mondiale de la Santé. URL: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/index.html

OMS - Regional Office for Europe. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report: Summary. In *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report: Summary*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://iris.who.int/handle/10665/357175>

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P. & Troncoso, P. (2020). Programmes to Practices Identifying Effective, Evidence-Based Social and Emotional Learning Strategies for Teachers and Schools: Evidence Review. Education Endowment Foundation. URL: https://Educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Social_and_Emotional_Learning_Evidence_Review.pdf

Wike, T. L. & Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior*, 14(3), 162–169. doi : 10.1016/j.avb.2009.01.005

Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143. doi : [10.1016/j.amepre.2007.04](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04).

Le bien-être des enseignants à travers le prisme des données TALIS et PISA



RUOCHEN LI

ORGANISATION DE COOPÉRATION

ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE)

I. L'enquête TALIS et le bien-être des enseignants

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée par l'OCDE est l'enquête la plus vaste au monde sur les enseignants et les chefs d'établissement. Depuis 2018, TALIS a recueilli des informations sur les pratiques d'enseignements, les attitudes des enseignants et les conditions de scolarisation dans plus de 55 pays et économies. Les pays et les économies peuvent choisir de participer à l'enquête TALIS dans les écoles/établissements scolaires de niveau CITE 1, CITE 2, CITE 3¹⁰, dans les écoles maternelles et établissements de garde d'enfants.

L'OCDE définit le bien-être professionnel des enseignants comme « les réponses des enseignants aux conditions cognitives, émotionnelles, sanitaires et sociales liées à leur travail et à leur profession » (Viac & Fraser, 2020). L'enquête TALIS mesure le bien-être des enseignants en recueillant des données sur plusieurs aspects, incluant la satisfaction professionnelle, le sentiment de stress et d'auto-efficacité.

II. La satisfaction professionnelle des enseignants

Cette note se concentre sur un aspect du bien-être des enseignants : la satisfaction au travail. L'enquête TALIS décompose la satisfaction professionnelle des enseignants entre la satisfaction à l'égard de la profession (l'enseignement en général) et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail (l'enseignement dans leur école en fonction de leurs conditions actuelles) (OCDE, 2020a).

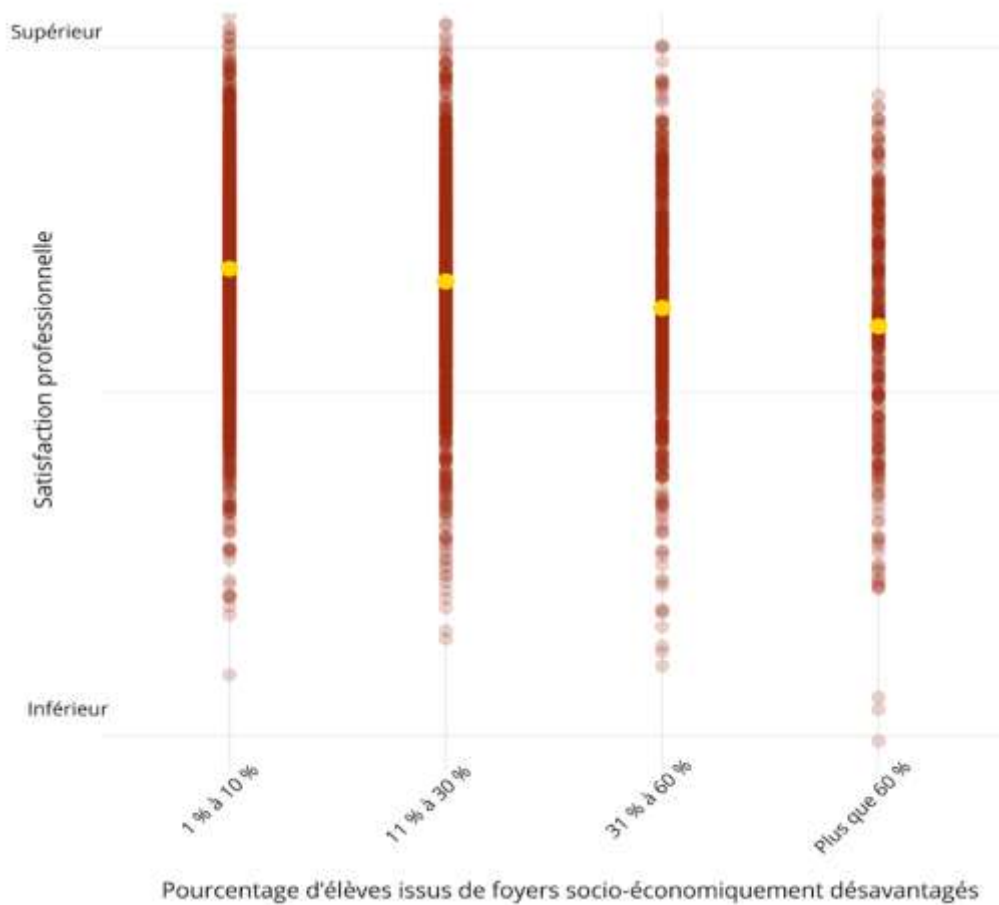
L'OCDE a analysé les données TALIS de 2018 afin de déterminer dans quelle mesure les différences entre écoles/établissements scolaires contribuent à la variation de la satisfaction professionnelle des enseignants. Les résultats montrent que les facteurs au niveau des écoles/établissements scolaires contribuent peu à la satisfaction des enseignants quant à leur profession (moyenne de l'OCDE : 3,6 %), mais qu'ils ont en revanche un impact significatif sur leur satisfaction à l'égard de leur environnement de travail (moyenne de l'OCDE : 12,9 %). Dans certains pays, environ 20 % de la variance de la satisfaction des enseignants à l'égard de leur environnement de travail s'explique par les différences à l'échelle des écoles/établissements scolaires (OCDE, 2020a).

¹⁰ Classification internationale type de l'éducation. CITE 1 = enseignement primaire ; CITE 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; CITE 3 = deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Au niveau des écoles/établissements scolaires, plusieurs facteurs peuvent influencer la satisfaction des enseignants à l'égard de leur environnement de travail, par exemple le fait de travailler dans un environnement scolaire difficile peut être particulièrement important. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants qui travaillent dans des écoles/établissements scolaires favorisés (ce qui est mesuré par la concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés) sont en moyenne plus satisfaits de leur environnement de travail par rapport aux enseignants qui travaillent dans des écoles/établissements scolaires défavorisés.

Les résultats au niveau international peuvent aider à illustrer ces disparités. Par exemple, la figure 1 montre que, parmi 31 pays de l'OCDE, les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) exerçant dans les établissements scolaires favorisés se déclarent généralement plus satisfaits de leur environnement de travail que les enseignants exerçant dans les établissements scolaires défavorisés.

Figure 1. Satisfaction des enseignants à l'égard de leur environnement de travail parmi 31 pays de l'OCDE



Note : Chaque point représente la moyenne des enseignants d'un établissement scolaire. L'axe des ordonnées indique le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants. L'axe des abscisses indique le pourcentage d'élèves issus de foyers socio-économiquement défavorisés, renseigné par les enseignants. La moyenne de chaque catégorie est représentée par un point jaune. Seuls les établissements scolaires où au moins dix enseignants ont répondu sont représentés.
Source : OCDE (2020a)

III. Implications politiques

A. La ségrégation des élèves

Compte tenu du lien entre l'environnement scolaire et la satisfaction professionnelle des enseignants, les pays qui souhaitent améliorer cette dernière peuvent envisager d'agir sur la manière dont les élèves sont sélectionnés dans les écoles/établissements scolaires. Par exemple, selon les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018, environ 51 % des élèves de 15 ans (CITE 2) en Lettonie fréquentent des établissements scolaires qui prennent parfois ou toujours en compte les résultats scolaires de l'élève dans les critères d'admission. Ce type de sélection ciblée peut contribuer à un système ségréatif dans lequel les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés, qui sont de forts prédicteurs des résultats scolaires, sont concentrés dans des établissements scolaires distincts.

À l'inverse, en Finlande, seuls 11 % des élèves de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) fréquentent des établissements scolaires qui prennent parfois ou toujours en compte les résultats scolaires dans leurs critères d'admission. Le fait de ne pas mettre l'accent sur la performance scolaire comme critère de sélection et de s'appuyer davantage sur des critères tels que la localisation géographique peut diminuer la ségrégation d'un système, car ce type d'affectation des élèves dans les écoles/établissements scolaires est moins lié à leur origine socio-démographique.

La figure 2 utilise les données de PISA 2018 pour illustrer ces différentes approches de sélection des élèves. En Finlande, le quartile supérieur et le quartile inférieur des établissements scolaires en fonction du statut socio-économique et culturel des élèves (ESCS¹¹) présentent des niveaux de réussite relativement similaires. En Lettonie, au contraire, les quartiles supérieur et inférieur présentent des variations importantes.

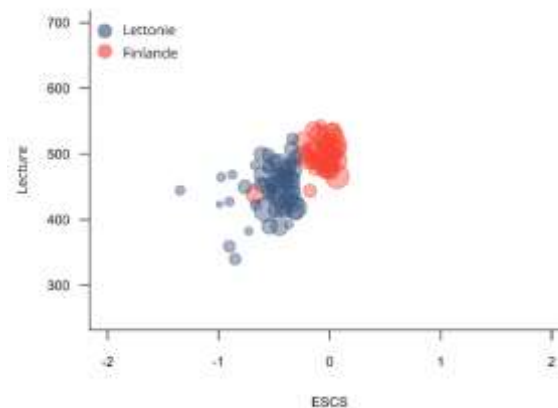
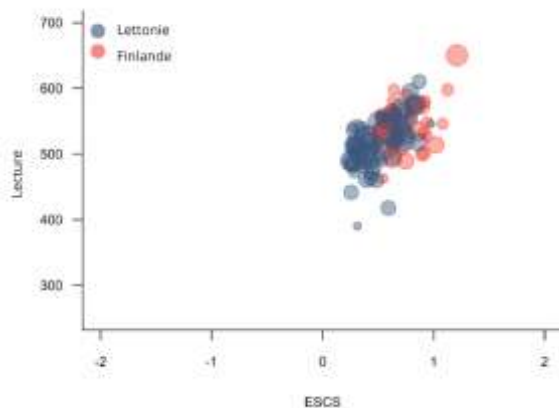
Ces approches de la sélection des élèves peuvent avoir une incidence sur la satisfaction professionnelle des enseignants, car ceux qui enseignent dans des établissements scolaires où les élèves sont majoritairement défavorisés peuvent trouver leur environnement de travail difficile. La figure 3 présente des données sur la satisfaction professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) en Lettonie et en Finlande. En Lettonie, la satisfaction professionnelle des enseignants est plus fortement corrélée au statut socio-économique de leurs élèves, tandis qu'en Finlande, la satisfaction des enseignants est répartie de manière plus aléatoire.

¹¹ Socio-economic and cultural status.

Figure 2. Résultats scolaires et statuts socio-économique et culturel des élèves (ESCS)

Quartile supérieur des établissements scolaires selon l'ESCS des élèves

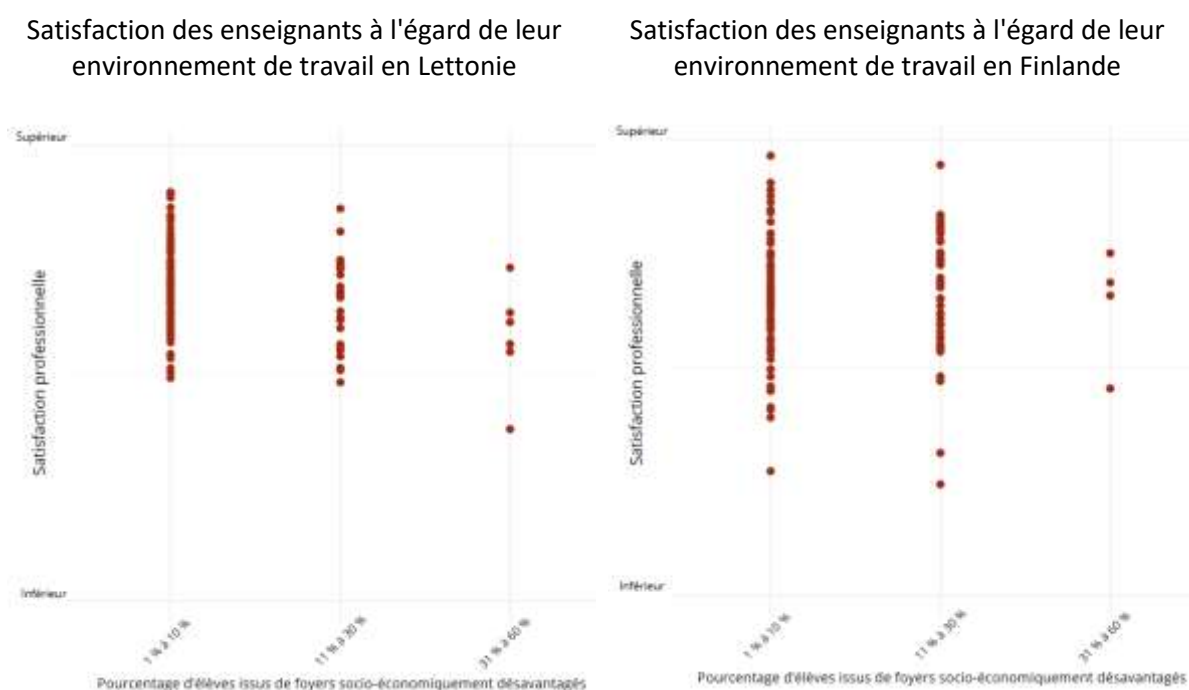
Quartile inférieur des établissements scolaires selon l'ESCS des élèves



Note : Chaque point représente la moyenne des élèves d'un établissement scolaire et la taille de chaque point représente ses effectifs. L'axe des ordonnées indique les résultats des élèves en lecture (les scores les plus élevés représentent une meilleure réussite). L'axe des abscisses indique le statut socio-économique et culturel des élèves (des valeurs plus élevées représentent un avantage plus important).

Source : OCDE (2019)

Figure 3. Satisfaction des enseignants à l'égard de leur environnement de travail en Finlande et en Lettonie



Note : Chaque point représente la moyenne des enseignants d'une école/d'un établissement scolaire. L'axe des ordonnées indique le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants. L'axe des abscisses indique le pourcentage d'élèves issus de foyers socio-économiquement défavorisés, renseigné par les enseignants. Seules les écoles/établissements scolaires comptant au moins dix enseignants ayant répondu sont représentés.

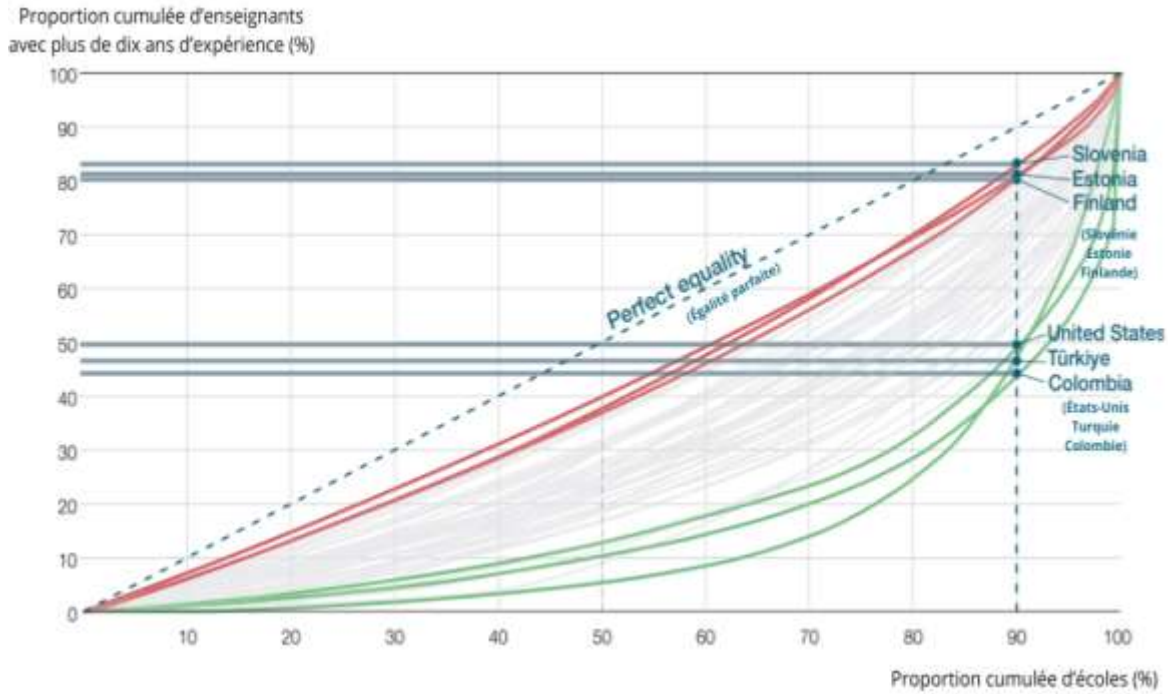
Source : OCDE (2020a)

B. L'affectation des enseignants

Outre la réduction de la ségrégation des élèves, les pays peuvent réfléchir à la manière dont ils répartissent les enseignants dans les écoles/établissements scolaires afin d'améliorer leur satisfaction professionnelle. En effet, les enseignants travaillant dans des environnements difficiles sont plus susceptibles de montrer des niveaux de satisfaction professionnelle plus faibles. Dès lors, il est important que l'affectation des enseignants dans les écoles/établissements scolaires se fasse de manière équitable et que les enseignants qui enseignent dans des contextes difficiles soient soutenus. Dans le cas contraire, les enseignants pourraient se sentir « coincés », ce qui pourrait entraîner une baisse de la satisfaction professionnelle et un épuisement professionnel (OCDE, 2020b).

Les données TALIS 2018 montrent que certaines caractéristiques des enseignants ont tendance à être concentrées dans quelques écoles/établissements scolaires, comme l'expérience de l'enseignant. Dans certains pays de l'OCDE, plus de la moitié des enseignants expérimentés se trouvent dans seulement 10 % des écoles/établissements scolaires (figure 4). Des analyses plus approfondies révèlent que les enseignants expérimentés ont tendance à être plus concentrés dans les écoles/établissements scolaires socio-économiquement favorisés (figure 5).

Figure 4. Répartition des enseignants expérimentés dans les écoles/établissements scolaires

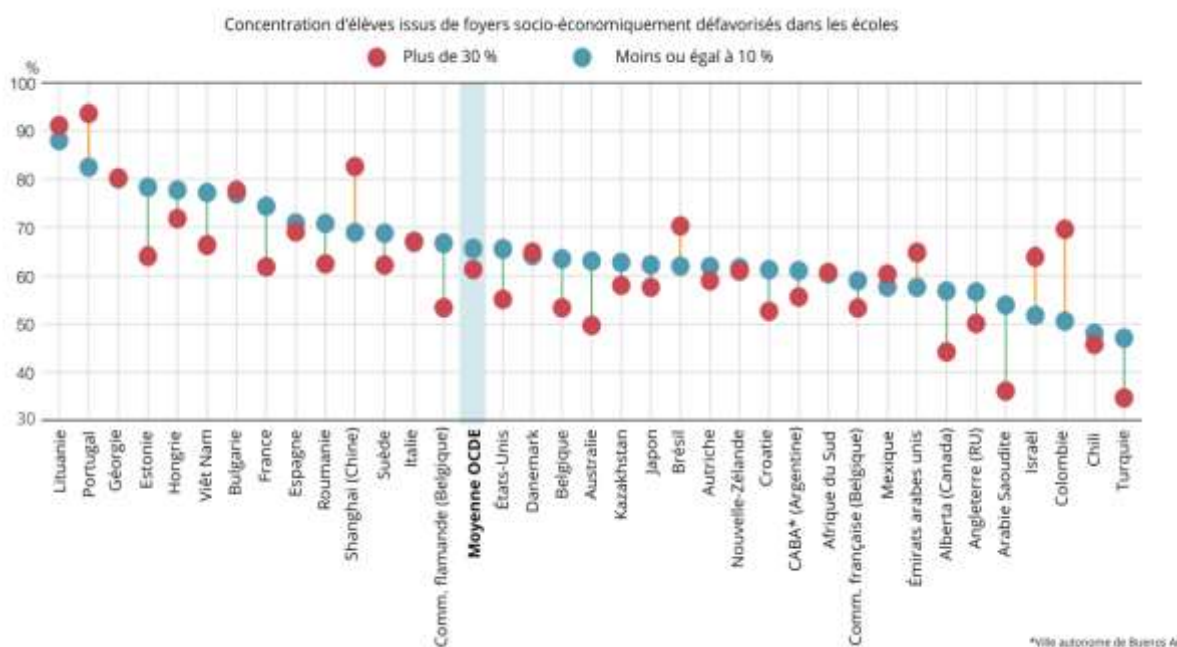


Note : L'axe des ordonnées indique la proportion cumulée d'enseignants ayant au moins dix ans d'expérience. L'axe des abscisses indique la proportion cumulée d'écoles/d'établissements scolaires. Le graphique peut être interprété comme montrant le degré de concentration des enseignants expérimentés dans un système éducatif (par exemple, une grande proportion d'enseignants expérimentés peut se trouver dans une proportion relativement faible d'écoles). La ligne en pointillé indique une égalité parfaite.

Pour tenir compte des différences de taille des écoles, le nombre d'enseignants dans chaque école est normalisé.

Source : OCDE (2023)

Figure 5. Enseignants expérimentés par concentration de désavantages socio-économiques dans les écoles/établissements scolaires



Note : L'axe des ordonnées indique la proportion d'enseignants ayant au moins dix ans d'expérience. Les points rouges représentent les écoles/établissements scolaires où plus de 30 % des élèves sont issus de foyers socio-économiquement défavorisés (d'après les enseignants). Les points bleus représentent les écoles/établissements scolaires où 10 % ou moins des élèves sont issus de foyers socio-économiquement défavorisés (d'après les enseignants). L'écart entre les deux points indique la différence entre les deux types d'écoles/d'établissements scolaires en termes d'enseignants expérimentés. Une ligne verticale verte ou orange indique une différence statistiquement significative. L'absence de ligne indique qu'il n'y a pas de différence statistique.
Source : OCDE (2023)

Ces résultats suggèrent que les mécanismes d'affectation des enseignants dans de nombreux systèmes éducatifs pourraient privilégier l'ancienneté, par exemple en donnant aux enseignants plus expérimentés une priorité dans le choix de l'endroit où ils souhaitent travailler. Dans le même temps, les nouveaux enseignants sont plus susceptibles d'enseigner dans les environnements les plus difficiles, bien qu'ils soient moins préparés à réussir dans ces circonstances. Cette situation peut avoir une incidence sur leur satisfaction professionnelle et sur le taux global de rétention de la profession. Certains systèmes éducatifs, comme le Japon et la Corée, s'attaquent à ces problèmes en offrant des incitations à travailler dans des environnements difficiles, ou en encourageant la rotation des enseignants entre les écoles (OCDE, 2018).

Références

OCDE (2023). Where to find experienced teachers?. *Teaching in Focus*, No. 45. Éditions OCDE. doi : [10.1787/d948a889-en](https://doi.org/10.1787/d948a889-en)

OCDE (2020b). *A Teachers' Guide to TALIS 2018*. Éditions OCDE. URL :

https://www.oecd.org/Education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-II_ENG.pdf

OCDE (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, Éditions OCDE. doi : [10.1787/19cf08df-en](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en)

OCDE (2019). *PISA 2018 Database*. PISA, Éditions OCDE. URL :

<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, Éditions OCDE. doi : [10.1787/9789264301603-en](https://doi.org/10.1787/9789264301603-en)

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 213. Éditions OCDE. doi : [10.1787/c36fc9d3-en](https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en).

Résultats du baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation



MARIE-NOËL VERCAMBRE-JACQUOT

FONDATION D'ENTREPRISE POUR LA SANTÉ PUBLIQUE

(FRANCE)

I. Le baromètre international I-BEST

Le Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation I-BEST est un dispositif de recueil de données statistiques de mise en œuvre relativement légère permettant de dresser rapidement un état des lieux des conditions de travail et du ressenti des personnels de l'éducation au niveau des territoires, dans une finalité de promotion de leur santé (Billaudeau *et al.*, 2022). Cet outil a été développé par le Réseau Éducation et Solidarité (RES) et la Fondation d'entreprise pour la santé publique (FESP) avec l'appui de l'Internationale de l'Éducation et la chaire Unesco « Éducatifs et Santé ». I-BEST est une enquête en ligne disponible en diverses langues (i.e., en fonction des pays enquêtés), renouvelée tous les deux ans, incluant une centaine de questions sur le bien-être, le ressenti professionnel et les conditions de travail ainsi qu'un focus sur une thématique d'actualité¹². Elle est diffusée auprès des personnels de l'éducation par des partenaires locaux aux moyens de mails ou de posts ciblés sur des sites internet et réseaux sociaux.

A. Évaluation du bien-être et de la santé dans I-BEST

Le bien-être, notion complexe, a donné lieu à diverses conceptualisations, qui se rejoignent sur son caractère multidimensionnel et plurifactoriel. Les composantes du bien-être les plus classiquement répertoriées sont la santé, les conditions de vie matérielles, l'éducation, la participation à la vie politique et à la gouvernance, les liens sociaux, l'environnement et la sécurité, les activités personnelles, et parmi elles, en particulier en population adulte : le travail. Du fait de sa méthodologie et de l'intérêt porté à la santé des personnels, le baromètre I-BEST appréhende le bien-être subjectif, d'abord globalement (« bien-être général », y compris la santé, sans contextualisation professionnelle), puis plus spécifiquement, la composante de ce bien-être liée au travail (« bien-être professionnel », y compris certains symptômes étroitement liés au travail).

Ainsi, l'enquête commence par une question illustrée d'une échelle à 8 degrés dont le premier porte l'indication « Pire vie possible » et le plus élevé « Meilleure vie possible » : « Voici l'image d'une échelle. Supposons que le haut de l'échelle représente la meilleure vie possible pour vous et le bas de l'échelle la pire vie possible. Où vous sentez-vous actuellement sur l'échelle ?... ». Cet item permet

¹² En 2021, le focus s'intéressait aux conséquences de la pandémie de covid-19 sur le travail et le bien-être des personnels de l'éducation ; en 2023, à l'utilisation et l'impact des outils numériques dans l'enseignement.

d'emblée une évaluation du bien-être général, complétée ensuite par des questions ciblant la santé globale (« En général, diriez-vous que votre santé est... ») ou psychologique (« À quelle fréquence éprouvez-vous des sentiments négatifs comme l'anxiété, la dépression, le désespoir... ? ») ou encore certains symptômes (« Êtes-vous satisfait-e de votre sommeil ? »). Le bien-être professionnel, quant à lui, est appréhendé au travers des expériences qui sont reliées au travail, notamment l'autonomie, la valorisation du métier et divers indicateurs de satisfaction professionnelle.

Les réponses sont à champs fermés mais avec un choix le plus large possible et une gradation explicite. Sauf rare exception, le nombre de modalités de réponse est pair afin de délimiter sans ambiguïté la frontière négative/positive. En pratique, et pour faciliter une lecture intuitive des résultats, les modalités de réponses (entre 4 et 8, le plus souvent 6) ont été légendées a posteriori dans un camaïeu de rouges du côté négatif et de bleus du côté positif, la couleur étant d'autant plus foncée que la modalité est extrême.

B. Les deux éditions d'I-BEST

La première édition d'I-BEST a eu lieu au printemps 2021 dans 6 territoires à travers le monde : 8 000 enseignants originaires de France, de Québec, de la Belgique francophone¹³, du Maroc, de la Gambie et du Mexique y avaient participé. La deuxième édition s'est déroulée entre février et juin 2023, et a concerné non seulement les enseignants, mais aussi les personnels de soutien à l'enseignement : direction, administration, animation pédagogique, etc. Cette fois, 26 281 personnels de l'éducation, issus de 11 territoires répartis sur 4 continents (dont 4 territoires ayant déjà participé en 2021) ont répondu à l'enquête en ligne :

- 18 932 en Europe : 10 562 en France, 3 049 en Espagne, 2 572 au Royaume-Uni, 1 690 en Suisse (Cantons de Genève et de Vaud) et 1 059 en Belgique ;
- 5 311 en Amérique : 2 277 en Argentine, 2 124 au Québec et 910 dans le reste du Canada¹⁴ ;
- 1 477 en Afrique : 875 au Maroc et 602 au Cameroun ;
- 561 en Asie, au Japon.

Afin de limiter les biais de réponse, les échantillons sont redressés afin d'être représentatifs en genre, degré d'enseignement, et si possible, catégorie d'âge, de la population des personnels éducatifs au niveau territorial¹⁵.

¹³ Simplement désigné par Belgique dans la suite de la note.

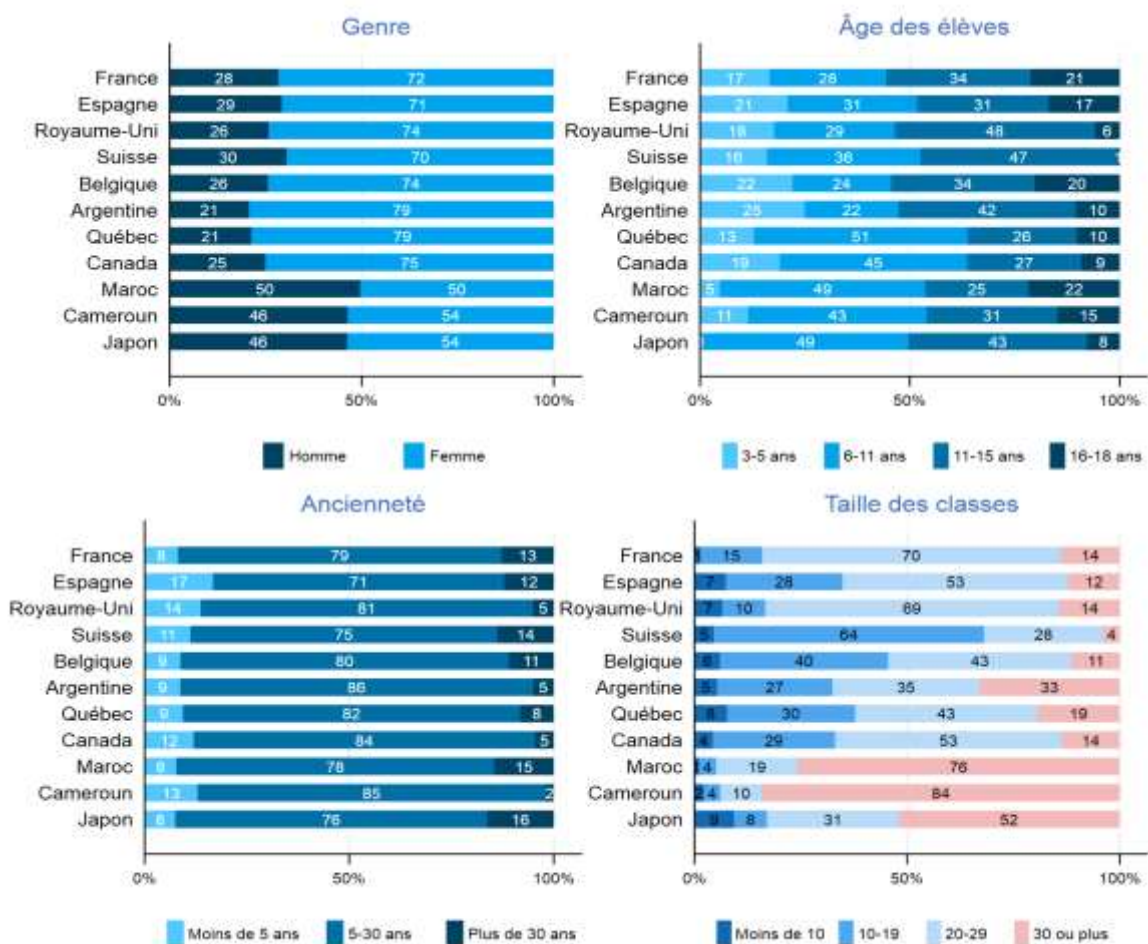
¹⁴ Simplement désigné par Canada dans la suite de la note.

¹⁵ Selon le territoire, la source des effectifs pour calculer les pondérations a été l'OCDE (<https://data.oecd.org/>), l'UNESCO (<http://data.uis.unesco.org/>) ou le ministère de l'Éducation du territoire concerné.

II. Les participants à I-BEST 2023 : plus de 26 000 personnels de l'éducation issus de 11 territoires aux profils sociodémographiques et professionnels variés

Les personnels de l'éducation ayant participé à la deuxième édition de I-BEST sont en très large majorité des enseignants (9 participants sur 10). Leurs profils sont relativement variés au sein de chacun des 11 territoires enquêtés. Chaque échantillon territorial présente des spécificités par rapport aux autres, reflet d'une organisation du système éducatif, d'une culture et de réalités locales contrastées (figure 1).

Figure 1. Caractéristiques des personnels de l'éducation ayant participé à I-BEST 2023



Note de lecture : Les femmes représentent 54 % de l'échantillon japonais des personnels de l'éducation qui ont répondu à l'enquête I-BEST 2023.

Source : I-BEST- Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

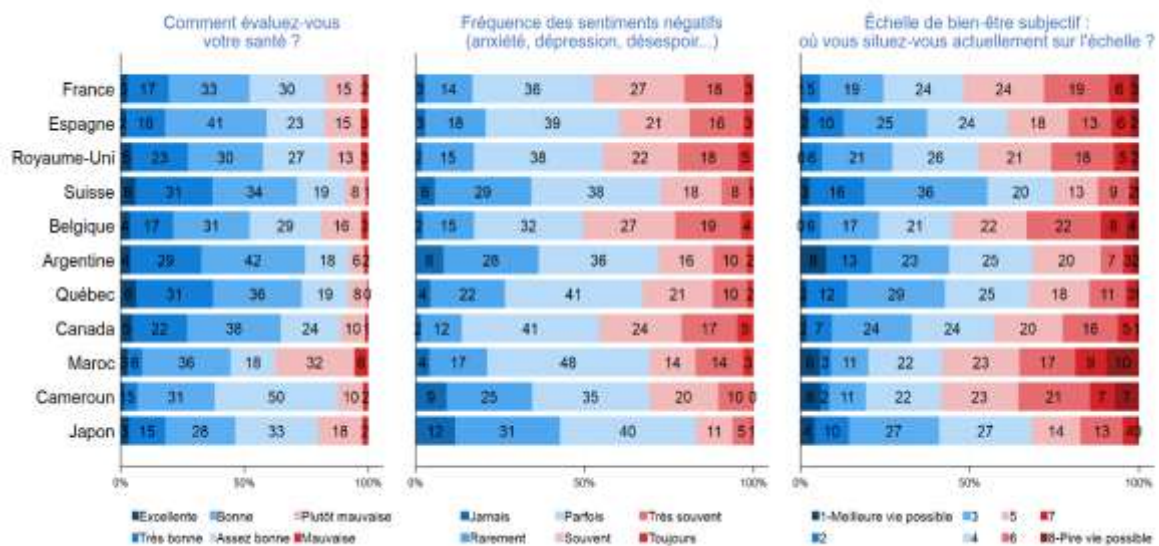
III. Bien-être et santé des personnels de l'éducation : un ressenti hétérogène à travers le monde

A. Un bien-être général émoussé

Le bien-être des personnels de l'éducation apparaît contrasté à travers le monde. Il est particulièrement préoccupant au Cameroun, au Maroc, en Belgique et en France, avec plus de 50 % des personnels qui se situent sur la partie inférieure de l'échelle de bien-être subjectif utilisée dans I-BEST. Par contraste, la situation en Suisse, au Japon, en Argentine ou au Québec apparaît plus favorable (Figure 2).

La santé globale évaluée par les personnels de l'éducation apparaît bonne en moyenne avec moins de 20 % des personnels qui la jugent mauvaise ou très mauvaise (même moins de 10 % en Suisse, en Argentine et au Québec), à l'exception du Maroc où le taux grimpe à 38 % (figure 2). La santé psychologique évaluée par les personnels de l'éducation apparaît néanmoins fragilisée dans de nombreux territoires, notamment en Belgique, en France et au Canada, et dans une moindre mesure au Royaume-Uni : dans ces 4 pays, autour d'un personnel sur deux rapporte ressentir souvent, très souvent ou toujours des sentiments négatifs.

Figure 2. Indicateurs de bien-être général des personnels de l'éducation ayant participé à I-BEST 2023



Note de lecture : Au Cameroun, 9 % des personnels de l'éducation estiment qu'ils ne ressentent « jamais » de sentiments négatifs tels que l'anxiété, la dépression, le désespoir.

Source : I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

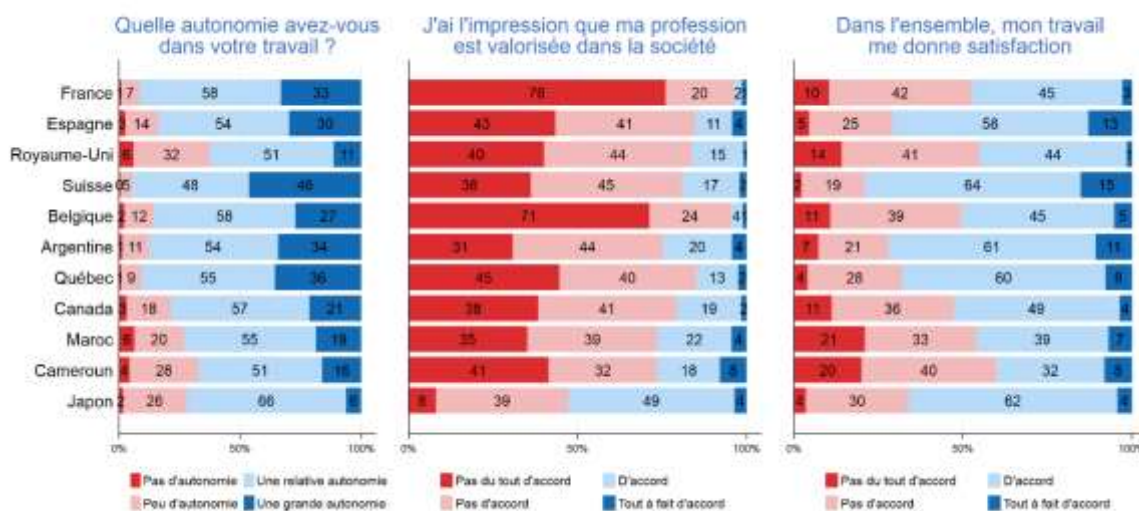
B. Bien-être au travail : des indicateurs préoccupants dans certains pays

La part des personnels jugeant leur travail assez ou très stressant depuis le début de l'année scolaire varie largement selon les territoires, de 33 % au Japon (8 % « très stressant ») à 76 % au Royaume-Uni (39 % « très stressant »). En ce qui concerne l'autonomie dans le travail, la majorité des personnels de l'éducation la qualifie positivement dans les différents territoires, avec un taux de satisfaction le plus faible observé au Royaume-Uni (62 %) et le plus élevé en Suisse (94 %) (figure 3).

Le niveau de reconnaissance sociale des métiers de l'éducation est très faible au niveau international (seul le Japon fait exception), avec près de trois quarts des personnels qui considèrent que leur métier n'est pas valorisé par la société, ce taux atteignant 95 % et 96 % respectivement en Belgique et en France.

La satisfaction professionnelle apparaît modérée, notamment en France, au Royaume-Uni, en Belgique, au Cameroun et au Maroc, avec à peine un personnel sur deux qui reste « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction ». Par contraste, la satisfaction professionnelle apparaît préservée en Suisse, en Argentine, au Québec, en Espagne et au Japon.

Figure 3. Indicateurs de bien-être au travail des personnels de l'éducation, I-BEST 2023



Note de lecture : Au Maroc, respectivement 22 % et 4 % des personnels de l'éducation indiquent être « d'accord » et « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « J'ai l'impression que ma profession est valorisée dans la société ».

Source: I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

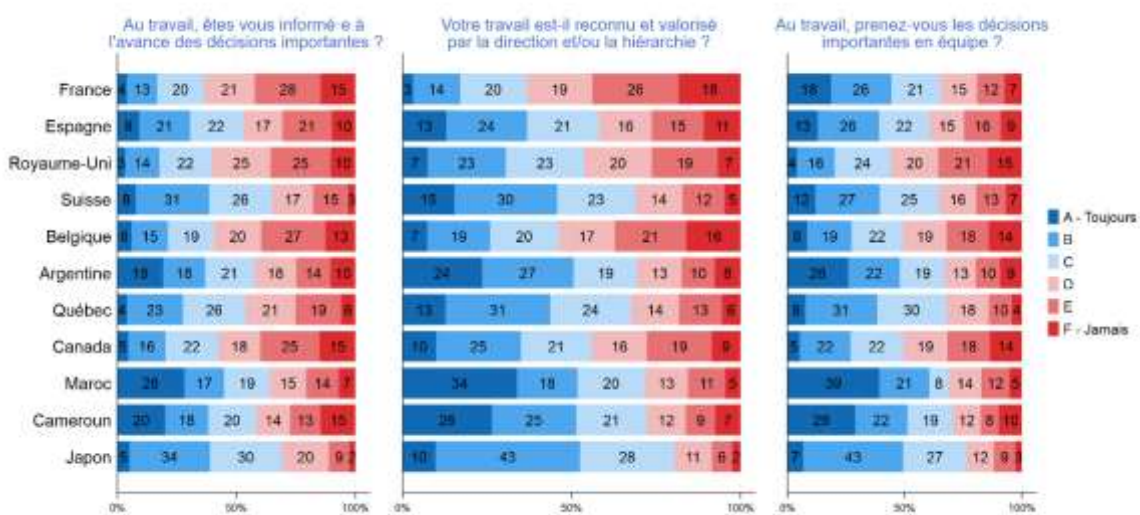
IV. Conditions et environnement de travail des personnels de l'éducation : des facteurs accessibles à la prévention

A. Charge de travail, organisation et management : des marges d'amélioration dans la plupart des pays

Lorsque les personnels de l'éducation sont interrogés sur leur durée effective de travail, la réponse donnée est assez variable, tant en intra qu'en inter-territoire, mais globalement, la charge de travail apparaît importante. Les personnels du Japon rapportent le plus gros volume d'heures effectives travaillées – autour de 50 heures en moyenne par semaine pour un temps plein –, suivis de près par ceux du Royaume Uni (49h) et du Canada (47h). Dans la plupart des autres territoires, les personnels estiment leur temps de travail aux alentours de 40 heures hebdomadaires.

Vis-à-vis de la dimension verticale du travail, les personnels de l'éducation de France, de Belgique, du Canada et du Royaume-Uni sont moins satisfaits que ceux des autres pays : l'information donnée et la valorisation par la hiérarchie y sont jugées insuffisantes par près de la moitié des personnels. Parmi ces quatre pays, l'opinion reste fragile vis-à-vis de la dimension horizontale (prendre les décisions importantes en équipe), sauf en France où elle est un peu plus favorable (figure 4).

Figure 4. Facteurs organisationnels du travail évalués par les personnels de l'éducation, I-BEST 2023



Note de lecture : Au Canada, 10 % des personnels de l'éducation estiment que leur travail est « toujours » reconnu et valorisé par la direction et/ou la hiérarchie.

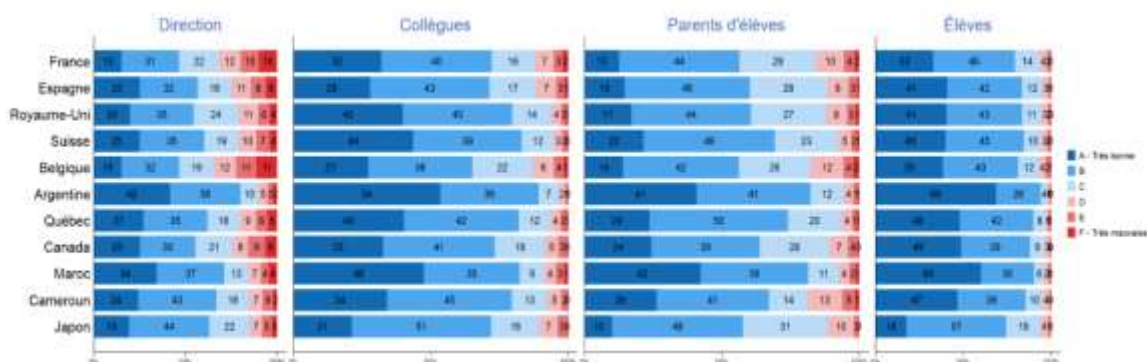
Source : I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

Les personnels expriment largement leur insatisfaction concernant les possibilités de formation en France, au Canada et en Belgique. Dans ces trois territoires, ainsi qu'en Espagne, le taux d'insatisfaction est encore plus important vis-à-vis des possibilités d'évolution (entre 61 % et 82 %). À l'inverse, en Argentine, les personnels sont globalement satisfaits à la fois des possibilités de formation (81 % de satisfaits) et d'évolution professionnelle (74 % de satisfaits). Quant au salaire, les niveaux de satisfaction sont les plus élevés en Suisse (71 %) et en Belgique (67 %), et les plus faibles au Cameroun (39 %) et en France (26 %). Sur ces trois aspects – formation, évolution, salaire – les taux d'insatisfaction les plus élevés parmi les 11 territoires enquêtés sont systématiquement observés en France.

B. Relations sociales au travail : une ressource sur laquelle capitaliser

En ce qui concerne les relations sociales avec les différents acteurs de la communauté éducative – direction, collègues, parents d'élèves, élèves –, la satisfaction reste très majoritaire. Néanmoins, vis-à-vis de la direction spécifiquement, l'insatisfaction s'approche d'un tiers en France et en Belgique où ces chiffres sont les moins bons de tous.

Figure 5. Qualité des relations sociales au travail évaluées par les personnels de l'éducation, I-BEST 2023



Note de lecture : En Espagne, le taux de personnels de l'éducation qualifiant de « très bonne » leur relation avec la direction est de 25 %, et respectivement de 28 %, 15 % et 41 % avec les collègues, les parents d'élèves et les élèves.

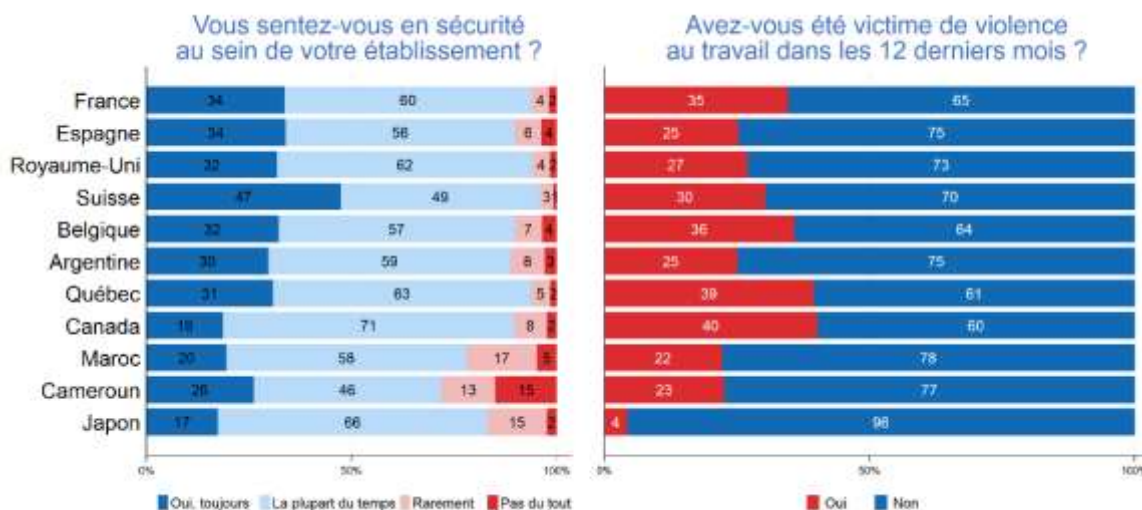
Source : I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

C. Violence au travail : une triste banalisation

Dans la plupart des territoires enquêtés, la très grande majorité des personnels se sent en sécurité au sein de leur établissement, mais le Cameroun fait figure d'exception, avec 13 % des personnels qui se disent « rarement » en sécurité et même 15 % « pas du tout » (dans une moindre mesure au Maroc, 17 % et 5 %, et au Japon, 15 % et 2 % respectivement) (figure 6).

La proportion de personnels ayant été victimes de violence au travail dans les 12 derniers mois est hétérogène mais préoccupante dans de nombreux territoires : allant de 40 % au Canada (39 % au Québec), à moitié moins au Maroc (22 %) et au Cameroun (23 %), et tombant à 4 % au Japon (figure 6). La proportion de personnels témoins de violence est environ le double de celle de personnels victimes, sauf pour le Maroc, où elle est moindre (16 %), et au Japon où elle est plutôt quadruplée (17 %).

Figure 6. Sécurité et violence au travail évalués par les personnels de l'éducation, I-BEST 2023



Note de lecture : Au Royaume-Uni, 32 % des personnels de l'éducation estiment être « toujours » en sécurité dans leur établissement, mais 27 % indiquent avoir été victime de violence au travail dans les 12 derniers mois.

Source : I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

D. Environnement physique : des besoins d'investissement

Les avis sont partagés sur l'environnement physique au sein de chaque territoire, avec tous les degrés de satisfaction et d'insatisfaction représentés dans une proportion non négligeable. La satisfaction l'emporte en général, mais la relative insatisfaction vis-à-vis de l'état des locaux interpelle en Espagne et en Belgique, et vis-à-vis des conditions matérielles (espaces, matériel pédagogique, internet, etc.) au Cameroun et en Espagne. Le Cameroun et, dans une moindre mesure, le Maroc et la Belgique présentent des indicateurs péjoratifs par rapport aux autres territoires en matière de commodités (électricité, eau potable) et de conditions d'hygiène. La Suisse se distingue par des indicateurs d'environnement physique presque systématiquement plus favorables que dans les autres territoires enquêtés et le Japon également par de bons résultats concernant par exemple le niveau sonore et la qualité de l'air extérieur.

E. Vie privée - vie professionnelle : un équilibre délicat

La satisfaction des personnels de l'éducation vis-à-vis de l'équilibre vie personnelle/vie professionnelle est partout dispersée. C'est en France que cet équilibre est jugé le plus négativement (64 % d'insatisfaits), suivie par le Royaume-Uni, le Canada et le Japon (les taux s'échelonnant entre 57 % et 60 %), et à l'inverse, le plus favorablement en Argentine puis au Maroc et en Suisse, avec un taux d'insatisfaction en deçà de 40 %.

Une part importante de personnels est amenée à apporter, en plus du travail, un soutien régulier à un proche, de l'ordre de 45-60 %, et même plus de 80 % au Cameroun, au Maroc et en Argentine.

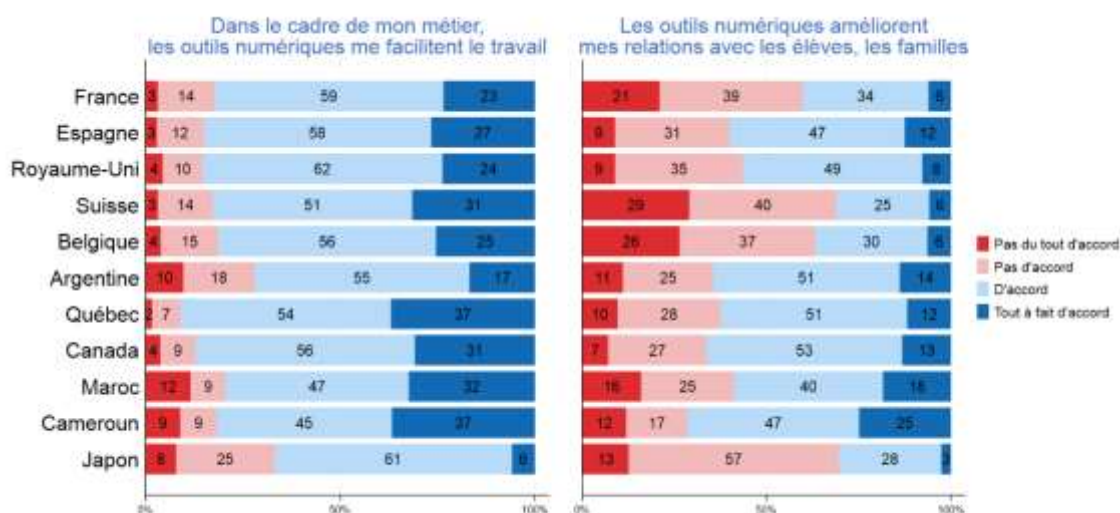
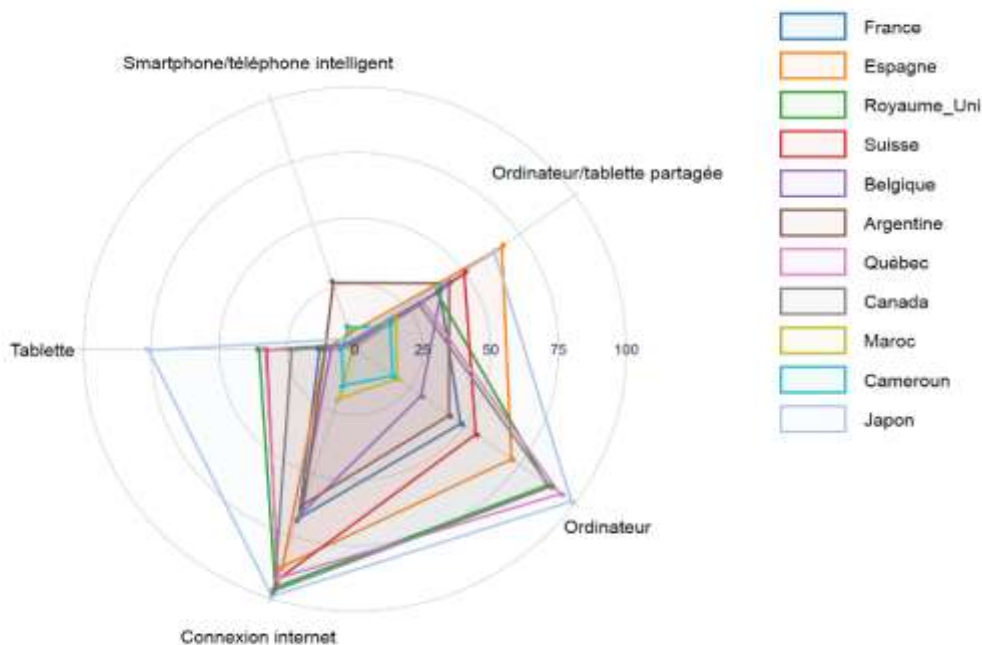
V. Outils numériques : une utilisation ancrée dans les pratiques, une bonne adhésion mêlée d'une pointe d'ambivalence

L'équipement à titre professionnel des personnels de l'éducation en outils numériques est assez inégal selon les territoires. Le Japon est celui où les taux sont les meilleurs tant en ce qui concerne l'ordinateur que la connexion internet (taux d'équipement de presque 100 %) et la tablette (>75 %), mais c'est en Argentine où la mise à disposition d'un smartphone professionnel est la plus courante (tout en restant modérée : 25 % des personnels équipés) (figure 7). Dans tous les territoires, l'utilisation des outils numériques est très courante, si ce n'est quotidienne, à l'exception du Maroc et du Cameroun, où seuls un tiers des personnels y déclarent les utiliser tous les jours, en lien avec des taux d'équipements à titre professionnel les plus faibles observés.

L'adhésion au numérique des personnels de l'éducation apparaît globalement bonne, puisque dans les 11 territoires, au moins deux personnels sur trois s'estiment à l'aise avec les outils numériques et considèrent que ces derniers leur facilitent le travail (figure 7). Pour autant, l'utilisation du numérique reste une source de stress pour une part non négligeable de personnels. De plus, une certaine réserve est observée vis-à-vis de son impact sur les relations sociales (figure 7).

Figure 7. Équipement et adhésion des personnels de l'éducation aux outils numériques, I-BEST 2023

À titre professionnel, êtes-vous équipé·e des équipements suivants ?



Note de lecture : Au Japon, les personnels d'éducation sont presque tous équipés à titre professionnel d'ordinateur et de connexion internet (taux ~ 100%), mais pour ce qui est de la tablette numérique c'est en Argentine où l'équipement des personnels est le plus courant, de l'ordre de 25 %. En Suisse, respectivement 11 % et 27 % des personnels de l'éducation indiquent n'être « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » avec l'affirmation « les outils numériques améliorent mes relations avec les élèves, les familles ».

Source : I-BEST, RES/FESP, 2023. Champ : personnels de l'éducation.

Au Maroc et au Cameroun, plus de deux tiers des personnels considèrent que l'utilisation du numérique n'est pas soutenue par la direction, avis loin d'être marginal également au Japon (52 %) et en France (48 %).

VI. Une évolution contrastée entre 2021 et 2023 des indicateurs santé/travail des enseignants en France, au Québec et en Belgique

Parmi les 4 territoires ayant participé à la fois aux éditions 2021 et 2023 d'I-BEST, trois avaient des échantillons de taille satisfaisante et de structure comparable¹⁶ : la France, le Québec et la Belgique, ouvrant la possibilité d'appréhender les évolutions sur deux ans de différents indicateurs santé/travail pour les enseignants de ces territoires¹⁷.

L'ensemble des indicateurs ont plutôt évolué favorablement en France, de manière mitigée au Québec, et défavorablement en Belgique (figure 8). En matière de formation, d'évolution et de salaire, les évolutions sont encourageantes dans les trois pays, pointant vers un certain retour à la normale après la crise covid-19.

Figure 8. Évolution 2021-2023 du bien-être des enseignants en France, en Belgique et au Québec, I-BEST

	France		Québec		Belgique	
	En 2023	Tendance	En 2023	Tendance	En 2023	Tendance
Bien-être subjectif	47%	~	66%	~	41%	-10pts%
Santé subjective	82%	~	91%	~	81%	-4pts%
Symptômes dépressifs	47%	-4pts%	35%	~	51%	+5pts%
Stress au travail	72%	-4pts%	55%	-14pts%	74%	+6pts%
Violence au travail	34%	~	41%	+14pts%	36%	+10pts%
Avantages >> inconvénients	15%	+4pts%	36%	~	19%	-5pts%
Satisfaction professionnelle	46%	~	66%	-5pts%	49%	-13pts%
Je choisirais à nouveau mon métier	50%	+10pts%	58%	+4pts%	50%	-8pts%
Vie professionnelle/personnelle	37%	+7pts%	49%	~	44%	~
Valorisation par les supérieurs	34%	~	67%	-5pts%	46%	~
Possibilités de formation	31%	+14pts%	74%	+5pts%	52%	+11pts%
Opportunités de carrière	17%	+11pts%	55%	~	35%	+11pts%
Salaire	24%	+11pts%	55%	-6pts%	67%	+16pts%
Circulation de l'information	38%	+9pts%	55%	~	42%	~
Travail en équipe	68%	~	68%	-7pts%	49%	~
Temps de trajet	75%	~	78%	~	60%	-5pts%

~ niveau stable de l'indicateur (évolution strictement moindre que 4 points de pourcentage), en bleu, amélioration sensible de l'indicateur, en rouge, détérioration sensible ; pts% : points de pourcentages

Note de lecture : En 2023, le taux d'enseignants ayant été victime de violence au travail dans les 12 derniers mois est de 34 % en France, et ce taux est resté stable depuis 2021. Ce taux a augmenté de respectivement +14 points de % au Québec (s'établissant à 41 %) et +10 points de % en Belgique (s'établissant à 36 % en 2023).

Source : I-BEST, RES/FESP, 2021 et 2023, France, Québec, Belgique. Champ : enseignants.

En France, les évolutions observées vont systématiquement dans le sens d'une amélioration. De nombreux indicateurs en valeur absolue restent cependant préoccupants compte tenu des niveaux faibles de 2021. Au Québec, si le ressenti s'améliore sur le degré de stress au travail, le climat

¹⁶ Le Maroc a également participé aux deux éditions, mais la taille et la structure de ses deux échantillons diffèrent trop fortement pour pouvoir permettre une interprétation des évolutions observées.

¹⁷ Seuls les enseignants avaient été ciblés en 2021 ; afin de raisonner à champ comparable, les personnels de soutien à l'enseignement (non -enseignants) ayant participé à l'édition 2023 n'ont pas été considérés dans l'analyse de l'évolution des indicateurs sur 2 ans. L'analyse de l'évolution contrôle les différences de structure en genre, degré d'enseignement et catégorie d'âge entre les deux échantillons.

relationnel a tendance à se tendre, avec un taux de personnels victimes de violence qui croît de +14 points de pourcentages pour s'établir à 41 %, et une satisfaction vis-à-vis de la valorisation par la direction et le travail en équipe qui diminue respectivement de 5 et 7 points de pourcentages. En Belgique, en parallèle d'une banalisation de la violence (+10 points de pourcentages), d'une intensification des sources de stress au travail, et d'un allongement des temps de trajets, les indicateurs de bien-être se dégradent tant globalement (-10 points de pourcentages) qu'en matière de santé générale, de symptomatologie dépressive ou de satisfaction professionnelle (-13 points de pourcentages). Cette dynamique péjorative positionne le ressenti des enseignants de Belgique à des niveaux proches de ceux de la France, sauf pour ce qui est des possibilités de formation et d'évolution, ou encore du salaire, domaines pour lesquels les indicateurs belges restent sensiblement meilleurs.

VII. Forces et limites

I –Best présente de nombreux aspects positifs : l'enquête offre une vue d'ensemble du ressenti des personnels de l'éducation selon diverses facettes, via un dispositif de mise en œuvre légère, avec redressement des échantillons par pondération. De plus, le fait de pouvoir disposer de données actualisées ouvre la possibilité d'appréhender des évolutions dans le temps.

En revanche, le défi des comparaisons interculturelles (traductions, etc.) reste à relever, tout comme les biais de participation. Enfin, afin de permettre des analyses approfondies, les statistiques descriptives univariées sont à compléter par des modèles multivariés.

Conclusion

La seconde édition du Baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation I-BEST, fort de ces 26 000 participants issus de 11 territoires répartis sur 4 continents, met en lumière, d'une manière encore plus évidente que la première édition, la grande diversité des conditions de travail et du ressenti des personnels de l'éducation à travers le monde, révélant le sérieux malaise des personnels dans certains territoires. Elle pointe des chantiers qui s'imposent à l'international, notamment ceux d'une meilleure valorisation des métiers de l'enseignement, d'un renforcement de la collégialité et de la confiance, notamment dans le lien hiérarchique, de la lutte contre la violence à l'école et de l'amélioration de l'équilibre vie professionnelle/ vie privée. Au-delà de ces grandes directions, I-BEST permet aux acteurs locaux d'identifier rapidement des marges de progression spécifiques à leur territoire et d'orienter les stratégies de promotion de la santé de ces personnels au plus près du terrain.

Références

Billaudeau, N., Alexander, S., Magnard, L., Temam, S. & Vercambre, M. N. (2022). What Levers to Promote Teachers' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic and Beyond: Lessons Learned from a 2021 Online Study in Six Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(15):9151. doi: 10.3390/ijerph19159151

Remerciements : Nathalie Billaudeau pour les statistiques et les figures. Pascale Lapie-Legouis pour la relecture. Hawa Fatty, Ange-Andréa Lopo et Morgane Richard du Réseau Éducation et Solidarité et tous les partenaires du RES pour la mise en œuvre d'I-BEST.

Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : d'un pilotage systémique à un pilotage local ?



BENOÎT GALAND

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN (BELGIQUE)

Introduction

Cette contribution s'intéresse à la fois à la mise en place d'indicateurs de bien-être au niveau systémique et à la pertinence de l'usage de tels indicateurs au niveau des établissements.

A. Une réforme orientée vers des objectifs systémiques

En 2014, le gouvernement de la Communauté française de Belgique a lancé un vaste programme de réformes, le *Pacte pour un enseignement d'excellence*¹⁸. Parmi les mesures phares du Pacte figure l'instauration d'un nouveau mode de gouvernance, qui concerne à la fois le système dans son ensemble et chacun des établissements en particulier. À l'échelle du système, sept objectifs d'amélioration ont été définis pour l'enseignement obligatoire fondamental et secondaire. À l'échelle locale, chaque équipe éducative doit analyser la situation de son établissement, poser un diagnostic et décider de ses objectifs d'amélioration pour les six années à venir. Ce processus fait l'objet d'une contractualisation suivie d'une évaluation.

Pour chacun des sept objectifs d'amélioration du système éducatif dans son ensemble (OASE)¹⁹, un ou plusieurs indicateurs sont précisés ainsi que, chaque fois que possible, des valeurs de référence (résultats chiffrés à atteindre dans un délai précisé²⁰). Parmi ces objectifs figure une amélioration des indices du bien-être à l'école et du climat scolaire (OASE 7). Le site dédié au Pacte précise :

« Avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, le bien-être à l'école et le climat scolaire sont des conditions essentielles pour assurer les apprentissages et l'épanouissement des élèves et des équipes éducatives. L'école doit être un lieu accueillant et inspirant pour chaque élève. »

¹⁸ <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

¹⁹ Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf

²⁰ Par exemple, à l'horizon 2030, pour l'objectif 4 « réduction progressive du redoublement et du décrochage », les taux de retard scolaire devraient être réduits de moitié.

Pour les objectifs 1 à 6²¹, les indicateurs sur lesquels le pilotage doit s'appuyer existent déjà. Il s'agit pour l'essentiel d'indicateurs issus des enquêtes internationales telles que PISA ou qui, de longue date, sont collectés par l'administration et figurent dans la publication annuelle des *Indicateurs de l'enseignement*²². En revanche, pour ce qui est de l'objectif relatif au climat scolaire et au bien-être, il n'existait ni indicateurs préalablement définis, ni enquête de terrain dressant un état des lieux général avant la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance.

B. Comment se doter d'indicateurs de bien-être ?

Face à cette situation, un contrat de coopération liant deux équipes universitaires et l'administration générale de l'enseignement a été conclu en 2019. Le but de ce contrat était de concevoir, réaliser et analyser une enquête multidimensionnelle et systémique auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents, dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, relative au bien-être à l'école et au climat scolaire. Il s'agissait donc d'une part de construire et valider un ou des indicateurs de climat scolaire et de bien-être à l'école, d'autre part de réaliser l'enquête auprès des différents publics concernés. En cours de projet, les équipes universitaires ont été interpellées quant à la pertinence d'utiliser ces indicateurs systémiques au niveau des établissements dans le cadre des plans de pilotage évoqués ci-avant.

Dans un premier temps, nous présenterons la manière dont (I) un modèle conceptuel du bien-être et du climat scolaire a été élaboré, (II) des échelles ont été retenues pour mesurer les composants de ce modèle et une enquête a été planifiée, (III) l'enquête a été réalisée et les qualités psychométriques des indicateurs ont été vérifiées. Dans un second temps, nous aborderons la question de la pertinence d'utiliser ces indicateurs de bien-être à des fins de pilotage local par les établissements (IV).

I. Élaboration d'un modèle conceptuel

La première étape du projet a consisté à élaborer un cadre conceptuel sur la base d'un état des connaissances scientifiques. En effet, les notions de bien-être et de climat scolaire sont loin d'être univoques et leurs définitions sont très variables (Cooke *et al.*, 2016 ; Lewno-Dumdie *et al.*, 2020). Cette étape s'est notamment avérée essentielle pour pouvoir convaincre les différentes parties prenantes de l'importance de prendre en compte le caractère multidimensionnel du bien-être plutôt que de le réduire à un unique indicateur. Au sein de ce projet, l'option a été prise (a) de s'appuyer sur les études en psychologie et en santé autour de la notion de bien-être subjectif, défini comme « les évaluations globales que font les personnes de leur vie [scolaire/professionnelle] et de leurs expériences émotionnelles » (Diener *et al.*, 2017, p. 87), pour le choix des indicateurs de bien-être et (b) d'utiliser des cadres de références issus des travaux sur l'engagement et la motivation (Ryan & Deci, 2017 ; Christenson *et al.*, 2012) ainsi que sur la qualité de l'enseignement (Allen *et al.*, 2013 ;

²¹Les six premiers objectifs d'amélioration du système éducatif dans son ensemble (OASE) sont : Une amélioration significative des savoirs et compétences des élèves ; Une augmentation de la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ; Une réduction des différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ; Une réduction progressive du redoublement et du décrochage ; Une réduction des changements d'école au sein du tronc commun ; Une augmentation progressive de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

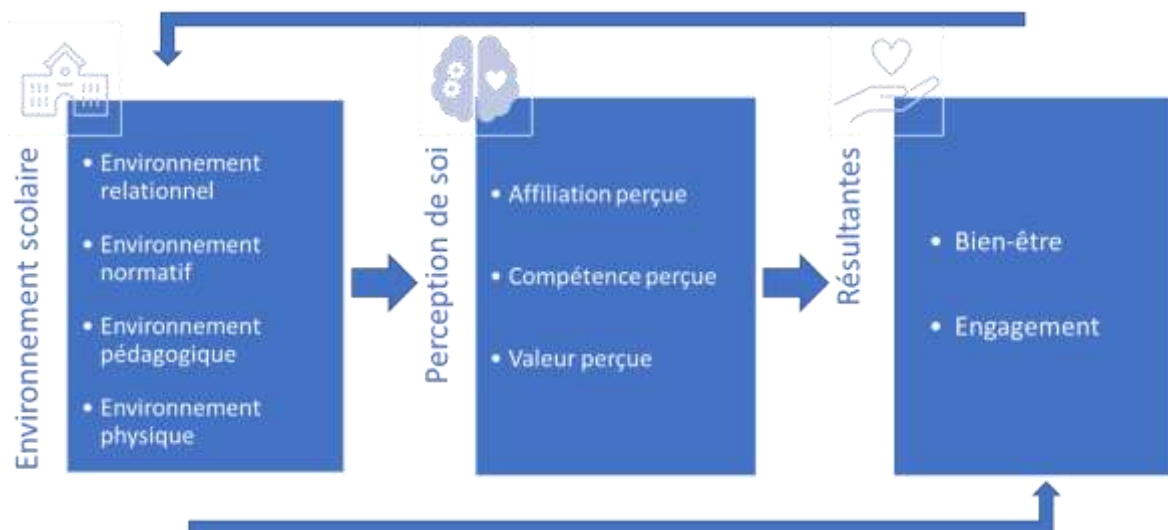
²² <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>. Le code précise « valeur de référence 7 : à venir ».

Praetorius *et al.*, 2018) pour le choix des dimensions du climat scolaire et pour clarifier la distinction entre le bien-être à l'école et d'autres éléments du vécu scolaire des élèves.

Les indicateurs de bien-être retenus pour les élèves sont : la fréquence des émotions positives à l'école, la fréquence des émotions négatives à l'école, la satisfaction scolaire et les symptômes somatiques (fatigue, douleur, ...) (Baudoin & Galand, 2021). Pour les équipes éducatives, il s'agit de l'épanouissement professionnel, de l'épuisement émotionnel, de la satisfaction professionnelle, et de la dépersonnalisation. Dans notre modèle, le climat scolaire est conçu comme un ensemble de perceptions collectives de l'environnement scolaire qui influence le bien-être et l'engagement des différents acteurs de l'école par l'intermédiaire du vécu individuel de chaque personne dans cet environnement. En d'autres termes, les caractéristiques de l'environnement scolaire influenceraient les perceptions de soi, qui, à leur tour, influenceraient le bien-être et l'engagement individuel (cf. figure 1). Cette même logique peut s'appliquer aux différents acteurs de l'école, qu'ils soient élèves, membres de l'équipe éducative ou parents (De Clercq *et al.*, 2020).

Ce modèle fait également l'hypothèse que l'environnement scolaire pourrait dans certains cas influencer directement le bien-être et l'engagement, sans passer par les perceptions de soi, mais aussi qu'il existe des boucles de rétroaction par lesquelles l'engagement et le bien-être des individus auraient à leur tour une influence sur les caractéristiques de l'environnement et la perception que les acteurs peuvent en avoir²³. Enfin, ce modèle postule que des variations sont possibles en fonction de certaines caractéristiques des individus, telles que le genre, l'âge, le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé), ou la filière d'enseignement.

Figure 1 : Modèle multidimensionnel du climat et du bien-être (De Clercq *et al.*, 2020)



²³ Ce modèle conceptuel a essentiellement guidé la construction d'indicateurs. La validation empirique des relations postulées dans le modèle ne faisait pas partie du présent projet.

II. Développement d'échelles et préparation de la réalisation de l'enquête

Pour tous les construits du modèle conceptuel, une ou plusieurs échelles ont été retenues ou développées sur la base d'un inventaire des outils existants, en utilisant, quand c'était possible, des échelles déjà validées en français. La plupart des échelles demandent une réponse sur 4 ou 5 degrés d'accord ou de fréquence²⁴. Le contenu et le format des échelles ont fait l'objet d'une consultation auprès des différents partenaires impliqués dans les réformes en cours au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B).

En parallèle, un travail d'échantillonnage a été réalisé afin d'aboutir à la meilleure représentativité possible vis-à-vis des populations visées par l'enquête. Pour des raisons de faisabilité, il a été décidé de limiter la passation de l'enquête à certaines années d'études. Un protocole de passation a aussi été rédigé conjointement, de façon à faciliter la logistique de la passation et sa standardisation.

III. Collecte des données et validation des indicateurs

Initialement prévue en 2020 et reportée à plusieurs reprises à la suite de l'épidémie de Covid, l'enquête a finalement été réalisée au printemps 2022. Les populations cibles sont les élèves, les équipes éducatives et les parents, dans l'enseignement fondamental et secondaire (niveau collège et lycée), ordinaire et spécialisé. Les élèves ont passé une version papier du questionnaire en classe (passation assurée par l'inspection). Les questionnaires adressés aux équipes éducatives et aux parents étaient proposés en ligne.

Les échantillons élèves (primaire, grade 5, $n = 1\,712$; secondaire, grades 8 et 11, $n = 2\,371$) et équipes éducatives (équipes du fondamental $n = 818$; équipes du secondaire $n = 991$) peuvent être considérés comme représentatifs après pondération des données. En revanche, l'échantillon pour les parents ($n = 889$) ne peut être considéré comme représentatif (taux de participation faible et très inégal d'un établissement à l'autre).

Une fois les données collectées, les réponses des participants ont fait l'objet de différentes analyses statistiques destinées à estimer la fiabilité et la validité des indicateurs choisis : vérification du fonctionnement identique des questions en primaire et en secondaire (*Differential Item Functioning*), de la cohérence interne des réponses (alpha de Cronbach) et du regroupement des réponses sur une même dimension (analyse factorielle) à l'intérieur d'une même échelle. Un score regroupant les réponses pour chaque indicateur a ensuite été élaboré en utilisant le modèle de la réponse à l'item (IRT). Ces scores permettent de comparer les réponses par catégorie de participants (par exemple dans l'enseignement ordinaire *versus* spécialisé ou en fonction du genre) et dans le temps, entre différentes collectes de données²⁵. À l'heure actuelle, les informations recueillies offrent un premier état des lieux systématique de la perception du climat scolaire et du bien-être parmi les élèves et des membres des équipes éducatives (Francotte *et al.*, 2023). En lien avec le modèle conceptuel présenté dans la figure 1, ces informations comprennent par exemple des indicateurs de la qualité de relations entre enseignants et élèves, de la clarté et de l'application des règles, de la perception de l'environnement physique de

²⁴ Exemples d'options de réponse : « jamais, rarement, parfois, souvent, très souvent » ou « pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord ».

²⁵ Il est prévu que l'enquête se répète tous les cinq ans.

l'école, des violences perçues, du sentiment d'appartenance, du sentiment d'efficacité, de l'engagement scolaire ou professionnel, et du bien-être tel que précisé ci-dessus.

Il faut rappeler que les données collectées ne sont pas des faits, mais – vu la nature même des objets investigués – des perceptions et des ressentis des participants. La plupart des questions sont des mesures auto-rapportées pour lesquelles un certain nombre de biais peuvent intervenir (Lafontaine, 2016). L'anonymat de l'enquête permet de limiter certains de ces biais. Pour les élèves, le fait que la passation ait été assurée par un membre de l'inspection et non par un de leurs enseignants visait à garantir à ces derniers de pouvoir s'exprimer avec plus de sincérité. Un des avantages de ce genre d'enquête est de collecter systématiquement des informations auprès de différents acteurs, y compris les personnes peu susceptibles de s'exprimer publiquement et peu représentées, évitant ainsi les biais de sélection.

IV. Les indicateurs systémiques peuvent-ils servir au pilotage local, dans les établissements ?

Au fil du projet et des rencontres avec différents acteurs du système éducatif, un questionnement a émergé sur la possibilité et la pertinence d'utiliser certains des indicateurs de l'enquête systémique au niveau local (établissement). La question est légitime dans la mesure où une large majorité d'établissements choisissent, dans leur plan de pilotage, de poursuivre une amélioration du climat et du bien-être comme objectif local.

Afin d'instruire cette question et de cerner les conditions et limites d'utilisation d'indicateurs de climat et de bien-être par les acteurs locaux, l'équipe de recherche a, dans un premier temps, réalisé un état des recherches issues de différents courants théoriques (*school effectiveness, school improvement, data based decision making*) qui ont étudié l'utilisation de données ou d'indicateurs à des fins de pilotage et d'amélioration aux différents niveaux du système éducatif et plus spécifiquement au niveau local (Crépin *et al.*, 2021). Ces éléments ont été complétés par des entretiens avec deux catégories d'acteurs. D'une part, les équipes universitaires se sont entretenues avec trois experts²⁶ dans le domaine du climat scolaire et du bien-être à l'école et/ou de l'utilisation des données par les acteurs. D'autre part, un *focus group* a été organisé avec six fonctionnaires qui encadrent les établissements dans l'élaboration de leur plan de pilotage, afin d'identifier des éléments plus spécifiques au contexte de la FW-B et les défis à y relever. Cette double approche a permis de dégager une série de constats.

(1) La production de données, en objectivant la situation *via* des indicateurs partagés, n'offre en soi aucune garantie d'entraîner une amélioration de la situation des écoles en difficulté. Comme il en est d'autres politiques éducatives, l'efficacité de cette approche dépend de nombreux facteurs. L'utilisation de données sur les progrès des élèves dans certaines matières scolaires, si elle est bien menée, pourrait participer, au moins dans certaines écoles, à des démarches favorisant une amélioration des notes des élèves (Visscher, 2021). Si cette utilisation n'est pas adéquatement menée, non seulement elle ne se traduira pas par une amélioration des performances, mais elle peut avoir des effets délétères : très chronophage pour les équipes, elle peut apparaître comme une surcharge administrative sans réel bénéfice et conduire à la démotivation et à la résignation des équipes.

²⁶ Eric Debarbieux (France), Michel Janosz (Québec) et Kim Schildkamp (Pays-Bas).

(2) Dans l'état actuel des connaissances, on ignore si un travail sur des données de climat scolaire et de bien-être au niveau d'un établissement permet des améliorations. Des observations réalisées dans le cadre de politiques d'éducation prioritaire montrent que, quand elles ont le choix, beaucoup d'écoles définissent des objectifs en termes d'amélioration du climat scolaire et de bien-être, ce qui peut entraîner une diminution des violences à l'école, mais risque souvent de se faire au détriment d'un travail sur les questions pédagogiques et par conséquent de n'apporter aucune amélioration de la réussite ou de l'accrochage scolaire des élèves (Desmet *et al.*, 2017 ; Janosz *et al.*, 2011).

(3) Les indicateurs utilisés au niveau systémique ne sont pas nécessairement adéquats pour les acteurs locaux, qui ont généralement besoin d'informations plus contextualisées, plus ciblées et moins coûteuses à collecter. Un questionnement en équipe et la formulation d'hypothèses semblent un préalable au choix des données à récolter au sein d'un processus d'amélioration au niveau local. Bryk et ses collègues (2015) recommandent de concevoir des outils qui sont directement connectés aux projets et dispositifs mis en place par les équipes, ciblés sur des objectifs à court terme, très simples à utiliser de façon répétée et dont l'analyse est intuitive ou automatisée. Les outils ergonomiques permettant la construction d'indicateurs de ce type restent largement à inventer. De plus, l'interprétation des indicateurs et leur transposition en actions pertinentes sur le plan local demandent des connaissances et des compétences spécifiques qui paraissent souvent peu présentes dans les équipes éducatives. L'accompagnement ou le suivi à long terme des équipes sur le terrain par des personnes compétentes est pointé par tous les experts comme une condition absolument *indispensable*.

(4) Si les équipes éducatives se focalisent sur la valeur chiffrée des indicateurs, le risque est de rester à des stratégies de surface pour se mettre en conformité avec une norme ou pour « sortir du rouge ». Au-delà des indicateurs chiffrés, l'enjeu est d'arriver à impulser de véritables *processus d'amélioration* de l'école, en créant une communauté professionnelle qui partage une vision commune et dont les membres apprennent ensemble. Cela nécessite la mise en place dans la durée de conditions particulières qui dépassent largement le recours à des indicateurs locaux.

Conclusion

Dans le cadre de réformes plus larges, la FW-B a mis en place un processus qui a abouti à la constitution d'indicateurs multidimensionnels du climat scolaire et du bien-être à l'école auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents. Plusieurs étapes et expertises complémentaires ont été nécessaires pour assurer autant que possible la validité et la fiabilité de ces indicateurs. Après analyse, pour une série de raisons exposées supra, la simple transposition de ces indicateurs systémiques au niveau local semble peu pertinente et leur utilisation judicieuse à des fins de pilotage au niveau des établissements paraît liée à des conditions rarement rencontrées en pratique, pour des bénéfices qui restent à démontrer. Au niveau des établissements scolaires, la priorité serait plutôt d'offrir un accompagnement des équipes pour mettre en place les conditions favorables à une démarche d'amélioration des pratiques pédagogiques et éducatives (Galand & Janosz, 2020). Quand ces conditions sont rencontrées, des indicateurs choisis et adaptés localement – éventuellement inspirés des indicateurs systémiques – peuvent servir de point d'entrée et de suivi d'une démarche plus globale d'amélioration concertée et accompagnée.

Références

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School psychology review*, 42(1), 76-98.

Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Cooke, P. J., Melchert, T. P. & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757.

Crépin, F., Baye, A., Lafontaine, D., Baudoin, N., Dellisse, S., Gigi, M., Coertjes, L. & Galand, B. (2021). *Pilotage par les résultats/indicateurs au niveau local : État des connaissances – Rapport d'étape*. Université de Liège et Université Catholique de Louvain.

Christenson, S., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). Springer.

Desmet, L., Dupriez, V. & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements en encadrement différencié. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 108.

De Clercq, M., Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjes, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. & Lafontaine, D. (2020). Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) - Rapport intermédiaire. Université Catholique de Louvain et Université de Liège.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 87.

Francotte, E., Baudoin, N., Coertjes, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., Baye, A., Monseur, C. & Lafontaine, D. (2023). *Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) – Rapport final*. Université de Liège et Université Catholique de Louvain.

Galand, B. & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?*. Presses universitaires de Louvain.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. & Turcotte, L. (2011). *Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 203-212.

Lafontaine, D. (2016). Évaluations à large échelle : prendre la juste mesure des effets de contexte. In P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. De Boeck.

Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B. & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health, 12*, 1-21.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM, 50*(3), 407-426.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational evaluation, 69*, 100899.

Quels liens entre le bâti scolaire et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation ? L'exemple du contexte australien



BENJAMIN CLEVELAND

MELBOURNE SCHOOL OF DESIGN (AUSTRALIE)

Résumé

Le soutien à la santé et au bien-être des élèves²⁷ et des professionnels de l'éducation²⁸ est de plus en plus reconnu comme étant d'une importance cruciale parmi les objectifs à atteindre en matière d'éducation. En effet, le programme « Écoles promotrices de santé » (*Health promoting schools*) de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) s'efforce d'accroître la capacité des écoles à promouvoir des cadres de vie, d'apprentissage et de travail sains (OMS, 2023).

Le bâti a un rôle important à jouer dans ce contexte. Les bâtiments scolaires peuvent permettre ou limiter la mise en place d'environnements adaptés pour l'enseignement et l'apprentissage grâce aux qualités de l'environnement intérieur (QEI) qu'ils offrent aux utilisateurs (*i. e.*, l'accès à la lumière naturelle/artificielle, une bonne qualité de l'air, le confort thermique et des conditions acoustiques propices) et à la manière dont leur conception facilite la mise en place de programmes et de services de santé et de bien-être – y compris pour les élèves, les enseignants et les autres membres des communautés locales.

Cette note met en lumière certaines des discussions et recherches actuelles en Australie qui traitent du rôle des bâtiments scolaires dans la promotion de l'éducation, de la santé et du bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel d'appui, des familles/responsables d'enfants et des autres membres des communautés locales. Les infrastructures scolaires axées sur le bien-être sont de plus en plus développées dans certaines régions d'Australie, en particulier dans les zones à faible niveau socio-économique où les relations sociales et les relations de confiance qui tendent à exister autour des écoles peuvent être mises à profit pour soutenir le développement des enfants et de la communauté.

²⁷ Incluant les enfants et les adolescents.

²⁸ Les enseignants et le personnel de soutien.

Introduction

La santé est définie par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2021, p.3) comme « un état de bien-être physique, social et mental complet, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Dès lors, l'OMS définit le bien-être en ces termes :

« Le bien-être est un état positif ressenti par les individus et les sociétés. Comme la santé, il constitue une ressource pour la vie quotidienne et est déterminé par les conditions sociales, économiques et environnementales. » (OMS, 2021, p. 10)

Selon l'OMS, le bien-être n'est pas uniquement lié aux individus, mais il influence aussi la capacité collective d'une société à contribuer au monde et à relever les défis :

« Le bien-être englobe la qualité de vie, ainsi que la capacité des personnes et des sociétés à contribuer au monde en fonction d'un sens et d'un objectif. Se concentrer sur le bien-être favorise la poursuite d'une répartition équitable des ressources, la prospérité générale et la durabilité. Le bien-être d'une société peut être observé à l'aune de sa capacité de résilience, d'action et d'adaptation face aux défis. » (OMS, 2021, p. 10)

Dans ce contexte, la recherche sur les relations entre les bâtiments scolaires, la santé et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation s'est historiquement concentrée sur les conditions fondamentales associées à la qualité de l'environnement intérieur (QEI) : lumière naturelle/artificielle, qualité de l'air, confort thermique, conditions acoustiques (Vijapur *et al.*, 2021). L'accès à des conditions environnementales confortables est essentiel pour un enseignement et un apprentissage efficaces. Les espaces trop clairs, trop sombres, appauvris en oxygène, pollués, trop chauds, trop froids ou trop bruyants peuvent être préjudiciables aux élèves et aux enseignants, notamment en ajoutant des facteurs nuisibles à leur santé et à leur capacité à travailler ensemble. Veiller à ce que les conditions environnementales dans les écoles soient bien adaptées aux activités humaines, y compris au fil des saisons, est un rôle fondamental des bâtiments scolaires. Récemment, la nécessité de veiller à ce que les maladies transmises par l'air, en particulier le Covid-19, ne se transmettent pas facilement, a fait l'objet d'une attention nouvelle. À cette occasion, le besoin d'une ventilation et d'une filtration de l'air dans les écoles/établissements scolaires s'est accrue (Ding, 2023).

Au cours de la dernière décennie, la recherche sur les « environnements d'apprentissage innovants » a aussi suscité l'intérêt des universitaires et des responsables des systèmes éducatifs qui cherchent à comprendre comment les bâtiments scolaires pourraient mieux soutenir a) l'enseignement et l'apprentissage, et b) les programmes et les services étendus de santé et de bien-être. Les écoles sont de plus en plus perçues comme devant dépasser leur rôle de mise à disposition de salles de classe standard et d'espaces spécialisés pour des matières telles que l'art, la science et la technologie, pour inclure des espaces destinés aux sports et aux loisirs, aux spectacles, aux grands rassemblements communautaires et aux cadres accueillants pour les soins de santé physique et mentale. Dans le même temps, au-delà des élèves et des professionnels de l'éducation, l'accès à ces espaces est en train d'être étendu aux familles/responsables légaux et aux autres membres des communautés locales – en particulier en dehors des heures de cours (Cleveland, 2023).

Les changements sociétaux associés à l'avènement des technologies numériques et d'Internet ont également élargi les exigences et les possibilités pour concevoir des écoles/établissements scolaires

de manière plus « innovante » – mettant souvent en évidence les limites des conceptions historiques des écoles/établissements scolaires. Herman Hertzberger (2008), célèbre architecte néerlandais et professeur émérite à l'université de technologie de Delft, a remis en cause cette situation en suggérant que les relations entre les bâtiments scolaires et les enseignants/élèves devraient être explorées de manière plus créative et plus approfondie :

« L'architecture a toujours abordé la conception des écoles d'un point de vue peu critique. Pendant tout ce temps, semble-t-il, les architectes ont docilement suivi leurs instructions et se sont surtout préoccupés des aspects formels de l'extérieur, sans s'occuper des possibilités spatiales qui pourraient conduire à une meilleure éducation... » (p. 11)

Affordances de l'environnement d'apprentissage, paramètres comportementaux et conception des écoles contemporaines

En s'appuyant sur les théories de la psychologie écologique/environnementale développées dans les années 1960-70, des progrès ont été réalisés au cours des quinze dernières années en ce qui concerne le développement de connaissances plus approfondies sur la manière dont les écoles/établissements scolaires peuvent être conçues pour mieux s'aligner sur les pratiques éducatives contemporaines et sur l'utilisation étendue par les communautés locales. La « pensée relationnelle » associée à la théorie de l'affordance (Gibson, 1979 ; Young & Cleveland, 2022) et à la théorie des paramètres comportementaux (Barker, 1968 ; Heft, 2001) a joué un rôle déterminant dans la reconnaissance des opportunités et des contraintes liées à la conception des écoles/établissements scolaires et dans la promotion d'approches architecturales plus créatives, souvent axées sur le soutien d'expériences plus engageantes et plus utiles pour les utilisateurs – en particulier pour les élèves.

Le développement d'une vision critique des types d'activités qui devraient être possibles dans les écoles a progressé grâce à l'exploration des différents points de vue des parties prenantes, en particulier en ce qui concerne les types de relations qui devraient exister entre les activités d'enseignement et d'apprentissage et les conceptions des bâtiments.

La théorie de l'affordance de James Gibson (1979), essentiellement définie comme des possibilités d'action pouvant résulter des relations entre l'utilisateur et l'environnement, devient un outil théorique utile pour explorer les types de possibilités d'action/activités que les bâtiments scolaires devraient soutenir. Young *et al.* (2020, p. 695) ont défini les « affordances de l'environnement d'apprentissage » comme « les qualités de l'environnement (espace, objets et personnes) qui permettent de percevoir les activités et les comportements d'enseignement et d'apprentissage ». Dans ce contexte, si nous pensons au bien-être des élèves et des enseignants, quels types d'installations scolaires pourraient être créés et quelles possibilités d'action pour l'enseignement et l'apprentissage devraient être offertes ?

En outre, quels types de paramètres comportementaux devraient exister dans les écoles ? Quelles relations devraient exister entre les « modèles dominants de comportement » des élèves et des enseignants et les environnements dans lesquels ils se produisent ? Les modèles de comportement « stables » existant dans les écoles sont-ils les types de comportements d'enseignement et d'apprentissage qui devraient persister ? Comment le milieu entourant les élèves et les enseignants peut-il coexister au mieux avec l'utilisation des installations scolaires par d'autres membres de la

communauté – en particulier pour soutenir le développement de l'enfant et de la communauté, ainsi que la santé et le bien-être de la population dans son ensemble ?

I. Prise de conscience de la nécessité de soutenir le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation – et des autres membres de la communauté

Le soutien au bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation est de plus en plus reconnu comme essentiel à la réalisation des objectifs en matière d'éducation. En particulier, le programme Écoles promotrices de santé de l'OMS (2023) s'efforce d'accroître la capacité des écoles à promouvoir des cadres de vie, d'apprentissage et de travail sains. Entre autres objectifs, l'OMS suggère que les écoles promotrices de santé :

« s'efforcent de garantir un environnement sain, une éducation à la santé et des services de santé scolaire, ainsi que des projets et des activités de proximité entre l'école et la communauté, des programmes de promotion de la santé pour le personnel, des programmes de nutrition et de sécurité alimentaire, des possibilités d'éducation physique et de loisirs, et des programmes de conseil, de soutien social et de promotion de la santé mentale. » (OMS, 2023, site web)

A. Les écoles en tant que hub communautaires/écoles à services étendus

Les objectifs de l'OMS décrits ci-dessus sont bien connus, y compris dans certaines régions du Canada, des Pays-Bas, des États-Unis, du Danemark, de l'Écosse et de l'Australie. Bien qu'elle ne soit pas généralisée dans ces pays, la prise de conscience de la nécessité de soutenir le bien-être des élèves, des professionnels de l'éducation et des membres de la communauté au sens large a conduit à développer les écoles pour qu'elles offrent bien plus qu'une l'éducation formelle. L'évolution vers l'idée que l'école est une « plate-forme de prestation de services multiples », par opposition aux institutions strictement académiques, correspond aux objectifs de l'OMS dans le cadre d'Écoles promotrices de santé. Cette évolution a été constaté par Lawson et van Veen (2016a, p. 23), qui suggèrent ce qui suit :

« Un changement institutionnel important du modèle quasi universel de "l'école" est en cours au niveau mondial, bien que de manière différenciée et avec des arrêts, des redémarrages et des ajustements dans divers contextes régionaux, nationaux, provinciaux, étatiques et locaux. »

Dans leur ouvrage intitulé *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools* [Développer les écoles communautaires, les centres d'apprentissage communautaires, les écoles à service étendu et les écoles multiservices], Lawson et van Veen (2016b) identifient un certain nombre de raisons de repenser et de redéfinir l'école. Ils suggèrent que les objectifs gouvernementaux derrière la ré-imagination de ce que l'école devrait soutenir comprennent :

- Le développement d'une nouvelle main-d'œuvre dans les économies avancées, en mettant l'accent sur le renforcement des capacités scientifiques et technologiques ;
- le développement de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques ;
- l'intégration sociale de divers enfants et de leurs familles en réponse aux migrations massives de personnes à travers le monde ;

- la nécessité d'améliorer l'équité en matière d'éducation, afin de soutenir les populations socialement isolées et défavorisées.

Les nouveaux immigrants en situation de vulnérabilité et vivant de plus en plus en forte concentration dans des lieux spécifiques, Lawson et van Veen (2016b, p. 4) estiment que les nouvelles conceptions des écoles doivent soutenir « l'ensemble des services, des soutiens sociaux et des ressources dont les enfants et les familles ont besoin pour s'assurer d'un bien-être ». En outre, ils suggèrent que :

« Avant tout, cette nouvelle conception [des écoles] s'écarte du modèle hérité de l'école autonome. Bien que l'apprentissage et la réussite scolaires restent des résultats importants, dans cette nouvelle conception, plusieurs résultats connexes sont tout aussi importants. Ces résultats comprennent le développement sain de l'enfant et le développement positif de la jeunesse, le soutien à la famille, le développement et la revitalisation de la communauté et la préparation à la citoyenneté démocratique. » (Lawson & van Veen, 2016b, p. 7)

B. L'éducation inclusive et le bien-être pour tous

En tant que sous-ensemble des aspirations au bien-être liées aux écoles, le soutien à l'éducation inclusive se développe au niveau international, en incluant le désir d'accueillir davantage d'élèves handicapés dans les écoles dites « ordinaires ». L'inclusion, en tant qu'expression des droits de l'Homme et de la justice morale, a fait l'objet d'une attention accrue au cours des trente dernières années. L'éducation pour tous (UNESCO, 1994 ; 2005) a exigé une appréciation de la diversité et a mis en évidence les appels à une éducation exempte de discrimination et offrant des chances égales à tous les élèves.

Malgré ces progrès, la littérature reste lacunaire sur les exigences environnementales nécessaires pour soutenir la participation des élèves ayant un handicap/des besoins éducatifs particuliers dans les écoles (Imms *et al.*, 2020). Au-delà des perspectives offertes par les sept principes de la conception universelle (Story, 1998), il n'existe pas de recherche soutenue sur l'aménagement des écoles en vue de l'inclusion (Martin, 2016) et les progrès limités dans ce domaine sont vivement ressentis par les élèves confrontés à des obstacles à leur participation (Booth & Ainscow, 2002).

Un petit corpus de recherches sur les conditions environnementales favorables aux élèves autistes constitue une exception, de même que des études sur l'acoustique et l'audition dans les espaces d'apprentissage (Klatte *et al.*, 2010). Bien que la recherche sur les relations entre les installations scolaires et les élèves autistes ait pris de l'ampleur ces dernières années (McAllister & Maguire, 2012a ; McAllister & Maguire, 2012b ; Mostafa, 2014 ; Mostafa, 2015 ; Tufvesson & Tufvesson, 2009), d'autres recherches sont nécessaires. Un livre récemment publié, *Design for Inclusivity : Proceedings of the UIA World Congress of Architects Copenhagen 2023* (Concevoir pour l'inclusivité : Actes du Congrès mondial des architectes de l'UIA à Copenhague 2023) (Mostafa *et al.*, 2023), propose des orientations théoriques et pratiques dans le domaine, encadré par les Objectifs de développement durable des Nations Unies, avec un accent particulier sur le rôle de l'architecture dans la conception de l'inclusivité.

II. Les liens entre les bâtiments scolaires et le bien-être dans le contexte australien

Depuis le milieu des années 2010, les gouvernements des États australiens ont manifesté leur intérêt pour l'amélioration des relations entre les écoles et les communautés, en vue d'accroître le bien-être des individus, des communautés et de la société (*Government of South Australia*, 2017 ; 2019). Alors que l'élaboration initiale des politiques était axée sur le changement social, notamment « la sécurité personnelle, la sécurité économique, l'appartenance et la connexion avec les personnes et les lieux, et l'accès aux opportunités, au soutien et aux ressources » (*Government of South Australia*, 2017, p. 6), la mise en œuvre des politiques par le biais du développement des infrastructures est rapidement devenue une évidence. Par exemple, le gouvernement du Queensland a créé le programme *Community Hubs and Partnerships* (CHaPs) en 2014 pour « travailler avec tous les niveaux de gouvernement, les organisations non gouvernementales et le secteur privé afin de planifier des infrastructures sociales accessibles et rentables pour relier les communautés et soutenir la prestation coordonnée de services communautaires » (Lauer *et al.*, 2023) — y compris en association avec les écoles, dont le rôle central dans les communautés en faisait des lieux d'investissement évidents, notamment dans le cadre d'initiatives pilotes visant à explorer la manière dont les écoles pourraient être développées pour contribuer au bien-être des enfants et de la communauté. Ces activités ont coïncidé avec l'intérêt accru des ministères de l'Éducation pour la construction de bâtiments écologiquement durables, non seulement plus efficaces sur le plan énergétique, mais offrant également un meilleur confort aux occupants (i. e., QEI).

III. Développer les écoles en tant que lieux de bien-être pour les élèves, les professionnels de l'éducation et les communautés

Avec les aspirations émergentes dans plusieurs États australiens pour développer les écoles en tant que hubs communautaires (*hubs community*)/plateformes de prestation de services multiples, notre laboratoire *Learning Environments Applied Research Network* (LEaRN) à l'Université de Melbourne a entrepris une étude pluriannuelle entre 2019-2022 pour étudier comment de telles écoles pourraient être développées avec succès. Financé par le programme *Linkage* de l'*Australian Research Council* (ARC) et ses partenaires, le projet *Building Connections : Schools as Community Hubs*²⁹ (Bâtir des liens : écoles en tant que hubs communautaires) a étudié les opportunités et les défis associés au développement, à la mise en œuvre et au maintien des écoles en tant que hubs communautaires – « un concept largement défini englobant les réseaux de relations entre les administrateurs scolaires, les élèves, les enseignants, les parents, les soignants et les membres de la communauté, avec les bâtiments, les paysages, les services et les infrastructures numériques des écoles et des zones environnantes » (Cleveland *et al.*, 2023, p. 4). Le projet s'est concentré sur les écoles d'enseignement précoce (crèche), primaire et secondaire.

Les résultats se sont concentrés sur quatre thèmes principaux : le partenariat, la planification, la conception et l'habilitation. L'importance pour les écoles d'établir des partenariats avec d'autres agences et organisations pour réussir est apparue très clairement, soulignant la nécessité de collaborations locales enracinées dans les communautés et les contextes locaux. Les défis associés à l'intégration de la planification de l'éducation dans la planification sociale et urbaine sont également

²⁹ [Building Connections - Home \(unimelb.edu.au\)](https://unimelb.edu.au/building-connections-home)

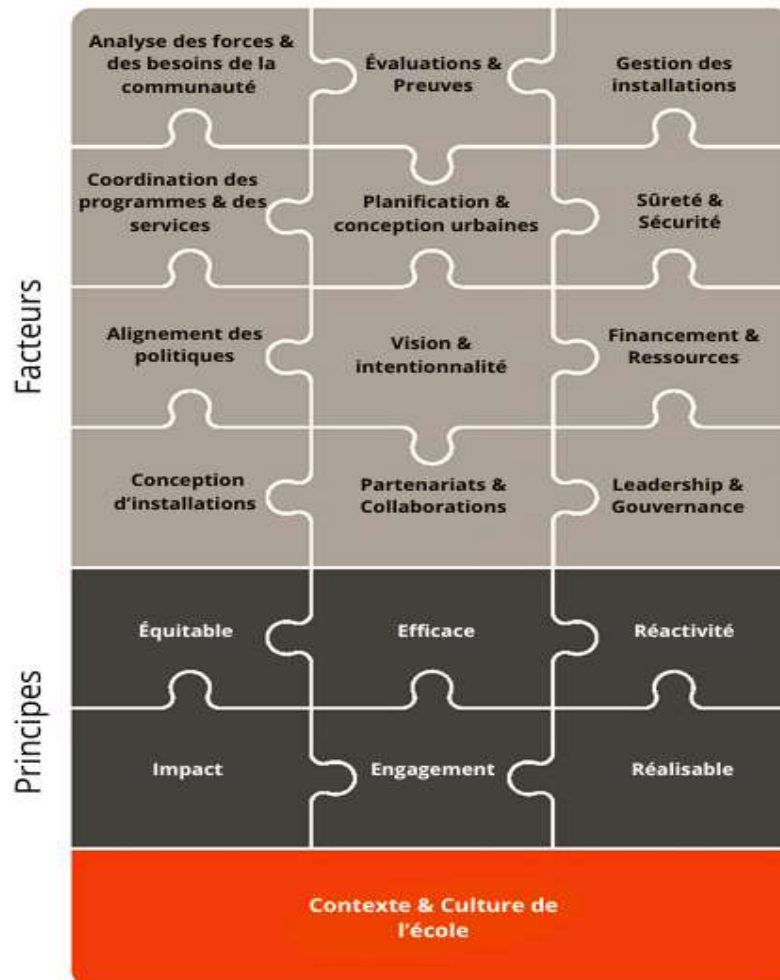
apparus clairement, en particulier dans les cas où la coordination limitée entre les agences gouvernementales peut compromettre leur capacité à travailler ensemble pour résoudre les problèmes de santé et de bien-être qui affectent les enfants et les familles/responsables d'enfants. La conception d'écoles par le biais de processus participatifs impliquant de larges groupes de parties prenantes a montré comment les processus de création de nouvelles écoles peuvent exercer une action et une influence significatives sur la conception des écoles en tant que hubs communautaires — en aidant à aligner la conception des bâtiments scolaires sur les possibilités d'action souhaitées par l'école et les groupes communautaires au sens large. Divers facteurs favorables sont également à prendre en compte, notamment l'importance du leadership, y compris les dispositions prises pour répartir la responsabilité des opérations menant vers l'objectif « plus qu'une école », ainsi que la nécessité d'une évaluation continue et d'un partage des données sur ce qui fonctionne et sur ce qui ne fonctionne pas. Les preuves de la réussite ou de l'échec des écoles qui cherchent à soutenir la santé et le bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel de soutien, des familles/responsables d'enfants et d'autres membres des communautés locales seront absolument nécessaires pour informer le développement et l'extension des écoles en tant que hubs communautaires en Australie et à l'international (Cleveland *et al.*, 2023).

IV. Le cadre « How to Hub Australia »

Un résultat clé du projet *Building Connections : Schools as Community Hubs* est le cadre *How to Hub Australia* (Comment faire un hub en Australie) (Cleveland *et al.*, 2022 ; Cleveland, 2023)³⁰. Ce cadre offre des conseils fondés sur des résultats probants concernant la mise en place et la gestion des infrastructures scolaires en rapport avec les activités, programmes et services qui peuvent être proposés dans les établissements scolaires en plus de l'enseignement. Il a pour but d'aider les décideurs politiques, les chefs d'établissement et les concepteurs à surmonter les incertitudes et les obstacles perçus qui tendent à limiter la mise à disposition et l'utilisation des infrastructures scolaires pour le bénéfice de la communauté au sens large (figure 1).

³⁰ Voir aussi [How to Hub Australia: Evidence and advice for policy makers, school leaders and designers involved in schools as community hubs \(figshare.com\)](https://figshare.com)

Figure 1. Le cadre « *How to Hub Australia* » (Cleveland et al., 2022)



L'extrait suivant résume les questions clés qui doivent être abordées pour développer, mettre en œuvre et soutenir avec succès les écoles orientées vers la communauté, les écoles à service étendu ou les écoles multiservices (Cleveland, 2023) :

Contexte et culture de l'école

Il est important de noter que le succès de chaque école en tant que hub communautaire dépend de sa capacité à répondre de manière appropriée à son contexte et à sa culture uniques. L'adoption d'un état d'esprit « plus qu'une école » doit s'accompagner d'une perspective claire et bien informée sur les raisons pour lesquelles il convient d'améliorer les relations entre l'école et la communauté. Chaque école doit réagir différemment à sa situation socio-économique, géographique et culturelle unique.

Principes

Les initiatives visant à faire de l'école un hub communautaire doivent s'articuler autour de six grands principes :

Engagement : Il est essentiel de maximiser l'engagement des parties prenantes pour favoriser l'intérêt initial, l'attachement et les contributions à long terme aux activités du hub communautaire. Le

développement et le maintien de partenariats qui favorisent un sentiment d'appropriation et d'appartenance sont essentiels pour un succès à long terme. Les parties prenantes et les partenaires comprennent généralement les bailleurs de fonds et les utilisateurs : autorités éducatives, départements du gouvernement fédéral et/ou de l'État, municipalités locales, organisations philanthropiques, prestataires de services, associations et clubs sportifs, directeurs d'école, membres du conseil scolaire, parents, élèves, enseignants et membres de la communauté.

Réalisable : Pour maximiser la faisabilité des initiatives visant à faire de l'école un hub communautaire, il faut faire preuve de discernement, en se projetant dans l'avenir. Ces initiatives doivent être tangibles, réalisables et fondées sur une vision claire.

Équitable : Maximiser l'accès aux activités, programmes et services du hub communautaire signifie offrir des opportunités équitables et inclusives en matière d'éducation, de santé et de bien-être à tous ceux qui souhaitent y participer.

Efficace : Maximiser l'utilisation efficace des ressources du hub communautaire signifie s'assurer que les résultats soient évalués par rapport à l'investissement émotionnel, au financement, à la main-d'œuvre et aux atouts spatiaux apportés. Si les résultats escomptés changent, l'évaluation de l'efficacité doit également changer.

Réactivité : Il est essentiel, lors du lancement de nouveaux projets de hub communautaires, de maximiser l'adéquation entre les offres de hubs et les forces et besoins de la communauté. L'adaptation des modèles de hubs à de nouveaux lieux nécessite une attention particulière aux besoins locaux. La réponse aux contextes changeants, tels que les changements démographiques au fil du temps, devrait permettre de maintenir la pertinence des activités, des programmes et des services du hub communautaire.

Impact : L'optimisation de l'impact positif et durable des écoles en tant que hubs communautaires dépend de la régularité de leur fréquentation. Il faut donc veiller à la qualité et à la viabilité à long terme des activités, des programmes, des services et des installations. Il est essentiel que les offres atteignent les populations visées et que les contacts soient maintenus au fil du temps.

Facteurs

Douze facteurs sont proposés pour guider ceux qui entreprennent des projets d'écoles en tant que hubs communautaires.

Analyse des forces et des besoins de la communauté : Chaque école en tant que hub communautaire est différente. Les objectifs de ce projet doivent s'appuyer sur une analyse détaillée des contextes et des besoins de la communauté locale. Il est important d'adopter des approches basées sur le lieu qui impliquent les membres de la communauté et d'autres parties prenantes dans la planification des activités, des programmes, des services et des installations, car il n'y a pas de solution unique.

Vision et intentionnalité : L'élaboration d'une vision commune avec les parties prenantes est essentielle à la réussite à court et à long terme. Le fait de défendre cette vision et d'adopter une approche volontariste attirera des partenaires et des collaborateurs partageant les mêmes idées, guidera les décisions et facilitera l'action.

Partenariats et collaboration : Les écoles ne peuvent pas agir seules. Elles ont des ressources limitées. Les partenariats avec des membres de la communauté, des organisations et des prestataires de services partageant les mêmes idées sont essentiels à la création et au fonctionnement d'une école en tant que hub communautaire. Faciliter la communication, entretenir les relations et développer des partenariats solides nécessite un investissement important en temps et en ressources, mais accroît considérablement la capacité à produire des effets durables.

Leadership et gouvernance : Les directeurs d'école/chefs d'établissement ont besoin de soutien. Dans l'idéal, les chefs d'établissement se feront les champions des projets du hub communautaire, sans pour autant se laisser submerger par des responsabilités supplémentaires liées à ce dernier. Investir dans leur capacité à travailler avec la communauté et les organisations externes, adopter des modèles de leadership distribué et nommer des responsables du hub employés par l'école ou ses partenaires permettra d'éviter l'épuisement des directeurs d'école. Des structures de gouvernance et des processus de décision clairs réduisent également le stress.

Alignement des politiques : Les écoles, en tant que hubs communautaires, évoluent dans des environnements politiques fragmentés. Pour mettre en œuvre une politique, il faut souvent passer d'une juridiction à l'autre et d'un organisme de financement à l'autre. Les premières informations sur la manière dont les politiques des parties prenantes peuvent influencer le développement et le fonctionnement d'un hub doivent permettre d'aller de l'avant. Il est également important de suivre les mises à jour des politiques et leur influence sur les ressources, les installations et les opérations des plateformes. Un dialogue régulier avec les décideurs politiques permet de plaider en faveur de changements politiques et de favoriser un soutien dans la durée.

Financement et ressources : Un financement et une gestion financière fiables et à long terme sont essentiels. Il est souvent nécessaire de combiner des financements provenant de différentes sources — souvent liés à des résultats à rapporter — pour soutenir le fonctionnement des hubs. En outre, la construction et la gestion des installations nécessitent souvent des accords contractuels entre les partenaires. Des accords préalables sur qui paie quoi permettent d'éviter les litiges.

Coordination des programmes et des services : Les programmes réalisés au hasard n'ont pas d'impact. La planification stratégique permet de s'assurer que les activités quotidiennes, les programmes et les services atteignent les résultats souhaités. Cela nécessite une gouvernance efficace et le choix de ne pas s'associer à des parties prenantes dont les objectifs ne correspondent pas à la vision du hub. Il est donc essentiel de former et de conserver des coordinateurs compétents.

Planification et conception urbaines : Les écoles ne sont pas isolées. La planification des hubs doit tenir compte de leur emplacement par rapport à d'autres infrastructures, ainsi que de leur intégration physique dans l'environnement urbain immédiat. La connexion des établissements scolaires avec les réseaux d'infrastructures sociales peut améliorer l'éducation, la santé et le bien-être de la communauté. Leur conception doit renforcer l'esthétique du quartier, avec des seuils accueillants entre l'école et le domaine public afin de favoriser un sentiment d'appartenance et d'encourager les membres de la communauté à accéder aux activités, programmes et services du hub — en fonction des différents moments de la journée (voir « sûreté et sécurité » ci-dessous).

Conception d'installations : Conception pour l'apprentissage et la communauté. L'identification de tous les groupes d'utilisateurs est une condition préalable à une bonne conception des installations. Les bâtiments et les espaces extérieurs doivent accueillir les activités scolaires principales, tout en offrant une certaine flexibilité pour d'autres utilisations. Les installations connectées numériquement doivent permettre plusieurs modes de communication entre les fournisseurs de programmes/services et les utilisateurs. Les espaces doivent être accueillants et inclusifs, conçus pour tous les âges et tous les talents. Les installations partagées ou colocalisées peuvent créer des économies budgétaires grâce au partage des coûts d'investissement et d'exploitation.

Sûreté et sécurité : Aucune école ne doit être une forteresse. Il est possible de trouver un équilibre entre la sécurité et un environnement accueillant pour la communauté. La sécurité est d'autant plus importante que les enfants côtoient des adultes de la communauté au sens large. Il est donc préférable d'en discuter dès le début de la conception, lorsque les options de sécurité, qu'elles soient « dures » ou « douces », peuvent être explorées. Lorsque les parties prenantes collaborent ouvertement, il est possible de trouver des solutions aux problèmes de sécurité. Des protocoles d'accès bien définis pour les différents groupes d'utilisateurs pendant les heures de classe et en dehors des heures de classe doivent guider les mesures de sécurité.

Gestion des installations : Le partage des installations signifie également le partage de leur gestion. Le partage des installations scolaires avec la communauté accroît la complexité de la gestion des sites scolaires. Il est important d'impliquer les gestionnaires des installations scolaires dès le début afin de s'assurer que les dispositions durables sont prises en compte dans le plan directeur et dans la conception des installations individuelles. Le partenariat avec des groupes de gestion des installations, ou l'externalisation de ces services, peut améliorer l'accès de la communauté, tout en réduisant la charge administrative du personnel de l'école.

Évaluation et preuves : Les décisions doivent s'appuyer sur un retour d'information de qualité. L'évaluation est essentielle au fur et à mesure que de nouveaux hubs se développent et que les hubs existants évoluent. Les enseignements tirés des autres hubs peuvent aider à orienter les nouveaux projets dans la bonne direction. La collecte, l'analyse et la communication régulières des données d'évaluation contribuent à la viabilité des hubs. Il convient d'envisager des mesures qui vont au-delà des résultats scolaires des élèves pour évaluer leur impact sur l'appartenance, l'engagement, la satisfaction et les avantages tangibles pour les individus, les familles et la communauté au sens large. Un partenariat avec des évaluateurs qualifiés peut aider à surmonter les difficultés que cela peut poser.

Exemple d'un bâtiment scolaire australien conçu pour favoriser la santé et le bien-être de l'enfant, de la famille et de la communauté

Le *Korayn Birralee Family Centre* a ouvert ses portes en 2020 à Corio, dans l'État de Victoria, en complément du *Northern Bay P-12 College*. Il représente les efforts du gouvernement de l'État de Victoria pour développer les écoles à services étendus dans les communautés défavorisées. *Korayn Birralee* signifie « enfants de Corio » dans la langue indigène locale, le Wadawurrung (Cleveland, 2023).

Figure 2. Entrée du Korayn Birralee Family Centre, avec passage vers le Northern Bay P-12 College (Image gracieusement fournie par Brand Architects. Photographie par Blue Tree Studios)



Figure 3. Vue aérienne du Korayn Birralee Family Centre, avec connexion au Northern Bay P-12 College (Image gracieusement fournie par Brand Architects. Photographie par Blue Tree Studios)



Le Centre Familial a été créé dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation et de la Formation dans l'État de Victoria, le ministère des Familles, de l'Équité et du Logement, la ville de Greater Geelong, *Our Place* et *Northern Bay P-12 College*, avec le soutien philanthropique de la Fondation Coleman. Il comprend une entrée et une réception communes avec le *Northern Bay P-12 College* et offre des services de garde de longue durée, des jardins d'enfants, des services de santé maternelle et infantile, des groupes de jeu, des programmes d'éducation parentale, cinq salles de consultation pour les services paramédicaux, une salle pour le programme de soutien familial spécialisé, une ludothèque, une salle communautaire polyvalente, un salon pour les parents et une vaste aire de jeu extérieure inspirée de la nature (*Our Place*, 2021). Conformément à l'approche

élaborée par *Our Place*, cinq stratégies fondamentales ont contribué à l'obtention de résultats positifs pour les enfants, les familles et les communautés :

1. Apprentissage précoce, santé et développement de haute qualité
2. Une scolarisation de haute qualité
3. Des services de santé et de bien-être intégrés
4. Activités d'engagement et d'enrichissement pour les enfants
5. Engagement des adultes, bénévolat, apprentissage et emploi (*Our Place*, 2021, p. 8)

Cette initiative basée sur le lieu représente l'une des dix écoles similaires développées dans l'État de Victoria entre 2019 et 2022, sur la base du succès historique du *Doveton College*, développé une décennie plus tôt, qui est largement reconnu comme une école exemplaire en tant que hub communautaire. À l'instar de la relation entre le *Northern Bay P-12 College* et le *Korayn Birralee Family Centre*, ces nouvelles initiatives scolaires ont vu la construction d'installations supplémentaires dans les écoles existantes ou à proximité de celles-ci, créant ainsi des liens physiques et relationnels entre les écoles et les prestataires de services étendus.

V. Recherche sur les espaces d'apprentissage inclusifs dans les écoles

Dans le cadre de l'intérêt mondial émergeant pour la conception d'espaces inclusifs, notre laboratoire LEARN de l'université de Melbourne entamera bientôt une nouvelle étude de trois ans intitulée *Designing Learning Spaces for Diversity, Inclusion and Participation* (Conception d'espaces d'apprentissage pour la diversité, l'inclusion et la participation). Le projet, financé par le programme *Linkage* du Conseil australien de la recherche (ARC) et ses partenaires, regroupe des chercheurs des domaines de l'architecture, de l'éducation, de la médecine et de la santé, ainsi que plusieurs gouvernements d'État, l'industrie et des partenaires du secteur de l'aide aux personnes handicapées. Le projet aboutira notamment à la production d'un cadre de conception d'espaces d'apprentissage inclusifs qui fournira des approches fondées sur des résultats probants pour concevoir et/ou modifier les écoles ordinaires, afin de favoriser l'accès et l'implication de tous les élèves à l'apprentissage et à la vie de leur école. Ce cadre comprendra des preuves, des outils et des lignes directrices essentiels pour permettre aux planificateurs, aux concepteurs, aux éducateurs et aux personnes handicapées de créer des écoles sûres, accueillantes, accommodantes et stimulantes, en intégrant des connaissances auparavant distinctes dans les domaines de l'architecture, de l'éducation et de la santé.

La « participation » constitue la base conceptuelle de la recherche et permet d'attirer l'attention sur les questions liées à l'accès et à l'implication dans l'apprentissage (Imms *et al.*, 2016). La « participation » permet également d'étudier les relations agent-action qui sont à la fois sociales et spatiales/physiques/matérielles (Almqvist & Granlund, 2005 ; Eriksson & Granlund, 2004 ; Maxwell *et al.*, 2011). Il convient de noter que l'OMS (2007) reconnaît les environnements sociaux et physiques dans lesquels les gens vivent et mènent leur vie comme des facteurs environnementaux primordiaux qui influencent la « participation ».

Conclusion

Ce document de recherche aborde certains des discours et des activités de recherche actuels en Australie concernant le rôle des bâtiments scolaires dans la promotion de l'éducation, de la santé et du bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel de soutien, des familles/responsables d'enfants et d'autres membres des communautés locales. L'importance de la qualité de l'environnement intérieur (QEI) dans les écoles a été soulignée, y compris les mesures visant à limiter la transmission des maladies transmises par l'air, en particulier le Covid-19. Une série de questions visant à repenser le rôle des écoles dans la société et leur évolution en hubs communautaires/plateformes de prestation de services multiples ont également été abordées. Aussi, les recherches actuelles sur le (re)développement des écoles ordinaires en tant que lieux qui accueillent et soutiennent la participation d'élèves handicapés/à besoins éducatifs particuliers ont été présentées.

La proposition centrale de cette note, telle qu'articulée par Lawson et van Veen (2016b), est que les écoles en tant qu'institutions cloisonnées et centrées sur les résultats scolaires doivent être remises en question si nous voulons donner la priorité à la santé et au bien-être des élèves, des professionnels de l'éducation et des autres membres de la communauté. Les résultats scolaires resteront certes importants, mais pour que les enfants, les familles/responsables d'enfants et les autres membres des communautés locales soient bien soutenus et puissent accéder pleinement aux possibilités éducatives, il faudra que les écoles adoptent une vision plus holistique de leur rôle. L'équité en matière d'éducation exigera des écoles qu'elles adoptent un point de vue de plus civique et qu'elles étendent leur capacité à travailler avec des organisations partenaires pour fournir des programmes et des services de santé et de bien-être « plus qu'une école » à ceux qui en ont besoin, en particulier dans les zones socio-économiquement défavorisées où les relations sociales et les relations de confiance qui tendent à exister autour des écoles peuvent être mis à profit pour soutenir le développement de l'enfant et de la communauté.

Références

- Almqvist, L. & Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford University Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Cleveland, B., Backhouse, S., Chandler, P., Colless, R., McShane, I., Clinton, J., Aston, R., Paproth, H., Polglase, R., Rivera-Yevenes, C., Miles, N. & Lipson-Smith, R. (2022). *How to hub Australia framework*. The University of Melbourne. doi : [10.26188/19100381.v6](https://doi.org/10.26188/19100381.v6)
- Cleveland, B., McShane, I., Chandler, P., Backhouse, S., Aston, R., Clinton, J. M. (2023). Renewed Aspirations for Schools as Community Hubs. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_1)
- Cleveland, B. (2023). A Framework for Building Schools as Community Hubs: If It Were Simpler Would It Happen Everywhere?. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_2)
- Ding, E., Zhang, D., Hamida, A., García-Sánchez, C., Jonker, L., de Boer, A., Bruijning, P., Linde, K., Wouters, I, Bluysen, P. (2023). Ventilation and thermal conditions in secondary schools in the Netherlands: Effects of COVID-19 pandemic control and prevention measures. *Building and Environment*, 229. doi : [10.1016/j.buildenv.2022.109922](https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2022.109922)
- Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3). Doi : 10.1023/B:JODD.0000032299.31588.f0
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton-Mifflin.
- Government of South Australia (2017). *State of Wellbeing*. South Australia. URL : <https://www.sahealth.sa.gov.au/wps/wcm/connect/329fb0004f5504e1bb71ffdd8959a390/SA+State+of+Wellbeing+Statement+revised+2017-03.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-329fb0004f5504e1bb71ffdd8959a390-niQXHEM>
- Government of South Australia (2019). *Wellbeing for learning and life. A framework for building resilience and wellbeing in children and young people*. Department for Education. URL : <https://www.education.sa.gov.au/docs/support-and-inclusion/engagement-and-wellbeing/wellbeing-for-learning-and-life-framework.pdf>
- Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context: James Gibson, Roger Barker, and the Legacy of William James*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning—Lessons in architecture 3*. 010 Publishers.

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2016). "Participation": A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*. Blackwell Publishing Ltd. doi : [10.1111/dmcn.12932](https://doi.org/10.1111/dmcn.12932)

Imms, W., Cleveland, B. & Bradbeer, C. (2020). Participation in school space: The role of the environment in inclusion. In C. Imms, & D. Green (Eds.), *Participation: Optimising outcomes in childhood-onset neurodisability* (pp. 57-66). Mac Keith Press.

Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J. & Leistner, P. (2010). Effects of classroom acoustics on performance and well-being in elementary school children: A field study. *Environment and Behavior*, 42(5), 659–692. doi : [10.1177/0013916509336813](https://doi.org/10.1177/0013916509336813)

Lauer, L., Watters, S., Morris, K. & Griffin, S. (2023). Brokering School-Community Partnerships: Cross-Sector Advocacy and Hard Work. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_4](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_4)

Lawson, H. A. & van Veen, D. (2016a). A Shared Rationale for New School Designs with Place-Based Differences. In H. Lawson, & D. van Veen (Eds.), *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools*. Cham. doi : [10.1007/978-3-319-25664-1_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25664-1_2)

Lawson, H. A. & van Veen, D. (Eds.) (2016b). *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools*. Springer. doi : [10.1007/978-3-319-25664-1_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25664-1_1)

Martin, C. S. (2016). Exploring the impact of the design of the physical classroom environment on young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 280-298. doi : [10.1111/1471-3802.12092](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12092)

Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. (2011). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78. doi : [10.3109/17518423.2011.633108](https://doi.org/10.3109/17518423.2011.633108)

McAllister, K. & Maguire, B. (2012a). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for Learning*, 27(3), 103-112. doi : [10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x)

McAllister, K. & MaGuire, B. (2012b). A design model: The Autism Spectrum Disorder Classroom Design Kit. *British Journal of Special Education*, 39(4), 201-208. doi : [10.1111/1467-8578.12006](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12006)

Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: autism ASPECTSS (TM) in school design. *ArchNet - IJAR: International journal of architectural research*, 8(1), 143-158. URL : <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bvh&AN=713892&site=ehost-live>

Mostafa, M. (2015). Architecture for autism: Built environment performance in accordance to the autism ASPECTSS™ design index. *Design Principles and Practices*, 8, 55-71. URL : <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84940049730&partnerID=40&md5=c48da5e102aa58b25cb4ebd8079d8a8c>

Mostafa, M., Baumeister, R., Thomsen, M. R. & Tamke, M. (Eds.) (2023). *Design for Inclusivity. UIA 2023. Sustainable Development Goals Series*. Springer. doi : [10.1007/978-3-031-36302-3_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36302-3_1)

Our Place (2021). *The Northern Bay journey*. URL : <https://ourplace.org.au/wp-content/uploads/2021/08/082021-northernbayjourneyreport-lowres.pdf>

Story, M. F. (1998). Maximizing Usability: The Principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10:1, 4-12. doi : 10.1080/10400435.1998.10131955

Tufvesson, C. & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24(1), 47-66. doi :10.1007/s10901-008-9129-6

UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs Education*. Paris.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.

Vijapur, D., Candido, C., Göçer, Ö. & Wyver, S. (2021). A Ten-Year Review of Primary School Flexible Learning Environments: Interior Design and IEQ Performance. *Buildings*, 11(5), 183. doi : [10.3390/buildings11050183](https://doi.org/10.3390/buildings11050183)

Young, F. & Cleveland, B. (2022). Affordances, Architecture and the Action Possibilities of Learning Environments: A Critical Review of the Literature and Future Directions. *Buildings*, 12(1), 76. doi : [10.3390/buildings12010076](https://doi.org/10.3390/buildings12010076)

Young, F., Cleveland, B. & Imms, W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*, 47, 693–720. doi : [10.1007/s13384-019-00354-y](https://doi.org/10.1007/s13384-019-00354-y)

OMS (2007). *International classification of functioning, disability and health: children and youth version: ICF-CY*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>

OMS (2023). *Health Promoting Schools*. Organisation mondiale de la Santé. URL : https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1

OMS (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <http://www.jstor.org/stable/resrep39121>

Comment organiser les temps de pause scolaires en faveur du bien-être des élèves ?



ED BAINES

INSTITUT DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE DE LONDRES

(ANGLETERRE)

Résumé

Cette note examinera le rôle des pauses scolaires sur le bien-être des enfants. Le « temps de pause » ou « récréation » est une interruption dans la journée scolaire au cours de laquelle les enfants jouent et se socialisent avec leurs pairs. Cependant, la nature et la place de la récréation dans les écoles/établissements scolaires sont peu connues au niveau international. Il existe peu d'informations et de données sur les activités qui se déroulent pendant ces périodes. En s'appuyant sur des données issues de trois enquêtes nationales menées en Angleterre et sur des données issues d'enquêtes internationales, on constate des signes de diminution du temps de récréation. Cependant, il est également prouvé que ces moments sont très appréciés et valorisés par presque tous les enfants, et qu'ils constituent des opportunités importantes à l'école pour favoriser leur bien-être. Les temps de pause constituent un contexte important pour les enfants : ils leur permettent de développer des relations et des amitiés avec leurs pairs, de faire de l'exercice physique et des activités de leur choix. Ces moments offrent également des opportunités significatives pour le développement de compétences sociales et cognitives qui sont importantes pour leur bien-être actuel et futur en matière de fonctionnement social, émotionnel et scolaire. Les temps de pause constituent une fenêtre importante sur la vie socio-émotionnelle des enfants, et indiquent dans quelle mesure les écoles et les pays respectent le droit de jouer ainsi que les activités récréatives, comme le préconise la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant. En outre, des temps de pause de qualité peuvent favoriser le bien-être des enfants.

I. Les bénéfices des temps de pause à l'école sur les enfants : réflexions à partir de données nationales et internationales

La vie sociale des enfants à l'intérieur et à l'extérieur de l'école a considérablement changé durant ces trois dernières décennies. Au cours de cette période, la santé mentale et le bien-être des enfants ont suscité des inquiétudes croissantes (Unicef, 2007 ; 2013). De plus en plus de rapports indiquent que les enfants connaissent des problèmes de santé mentale et de bien-être à des niveaux sans précédent : en Angleterre, selon les estimations, entre 1 enfant sur 6 et 1 enfant sur 4 présenterait ainsi un trouble de santé mentale (Newlove-Delgado *et al.*, 2022). Les données suggèrent en effet une augmentation des cas d'anxiété, d'automutilation, de dépression et de solitude (Twenge, 2023 ; Patalay & Fitzsimons, 2016 ; 2018). D'autres études ont démontré que les niveaux d'interactions entre pairs et amis en dehors de l'école ont nettement diminué chez les enfants, en primaire et au secondaire, au cours des

15 à 20 dernières années (Baines & Blatchford, 2019). Les rapports « *Good Childhood* » de la Children's Society (2015 ; 2017) fournissent des preuves suggérant un déclin de la satisfaction des enfants en matière d'amitié depuis 2007. De même, les niveaux d'indépendance en matière de mouvement et de jeu ont nettement diminué chez les jeunes (Baines & Blatchford, 2012 ; Gray *et al.*, 2023 ; Shaw *et al.*, 2013 ; Singer *et al.*, 2009). Des chercheurs, en particulier Twenge et ses collègues, ont attribué ces changements et leurs effets sur le bien-être à la disponibilité accrue de technologies numériques (par exemple les smartphones, les consoles de jeu) qui peuvent avoir conduit à un changement des modèles d'engagement social et de soutien relationnel. Nous faisons ici l'hypothèse que ce sont les changements issus des technologies numériques, plutôt que l'utilisation des technologies elles-mêmes, qui ont pu conduire à la diminution de la santé mentale et du bien-être chez les enfants (Baines & Blatchford, 2019 ; Gray *et al.*, 2023 ; Twenge, 2018).

Face à ces changements, les temps de pause et la pause méridienne, du moins dans les écoles anglaises, semblent être une constante. Ce sont des moments de la journée où les élèves ont du temps libre entre leurs activités d'apprentissage et où ils peuvent rencontrer des amis et se socialiser. Bien que ces moments puissent sembler sans importance, ils peuvent être cruciaux pour les enfants en matière de santé, de bien-être, de développement social, d'apprentissage et d'adaptation à l'école (Ramstetter *et al.*, 2010). Le « temps de pause » (ou « récréation » dans certaines parties du monde³¹) est une pause dans la journée scolaire qui implique généralement l'accès à un espace extérieur, lorsque le climat et l'espace le permettent, et qui constitue souvent un temps non structuré dédié au jeu et à la socialisation entre pairs, dans un cadre sûr, sous la surveillance d'adultes. Les temps de pause peuvent être différenciés d'autres pauses courtes, ces dernières permettant généralement aux élèves de se reposer, de prendre une collation/un repas ou de se rendre dans un autre lieu pour la leçon suivante. Cette note rassemble les résultats de recherches récentes sur les temps de pause à l'école afin de donner un aperçu de la nature et de la contribution de ces moments au bien-être et au développement psychologique et physique des enfants.

Il est surprenant de constater à quel point nous en savons peu sur les récréations malgré leur caractère répandu dans les différents systèmes scolaires. Bien que nous disposions de connaissances sur les différents systèmes éducatifs et que nous puissions les comparer, par exemple dans le cadre d'études internationales menées par l'OCDE³², nous connaissons mal leurs caractéristiques les plus élémentaires, telles que leur durée et les activités qui s'y déroulent, la manière dont elles sont supervisées, les installations et les ressources disponibles, et la manière dont les pauses sont liées au développement social et scolaire des enfants. Les estimations issues d'études menées par l'Unesco³³ et par Beresin (2016) donnent quelques indications, mais aussi des estimations contradictoires sur la durée des récréations et leur fréquence au cours de la journée. Il est important de noter que ces études ne fournissent pas d'informations sur la manière dont les temps de pause varient en fonction de la phase scolaire et de l'âge des enfants à l'école. Par ailleurs, des résultats récents d'une enquête internationale menée auprès d'enseignants d'écoles participant à la journée des classes en plein air,

³¹ Tout au long de cette note, les termes temps de pause, temps de jeu et récréation sont utilisés de manière interchangeable.

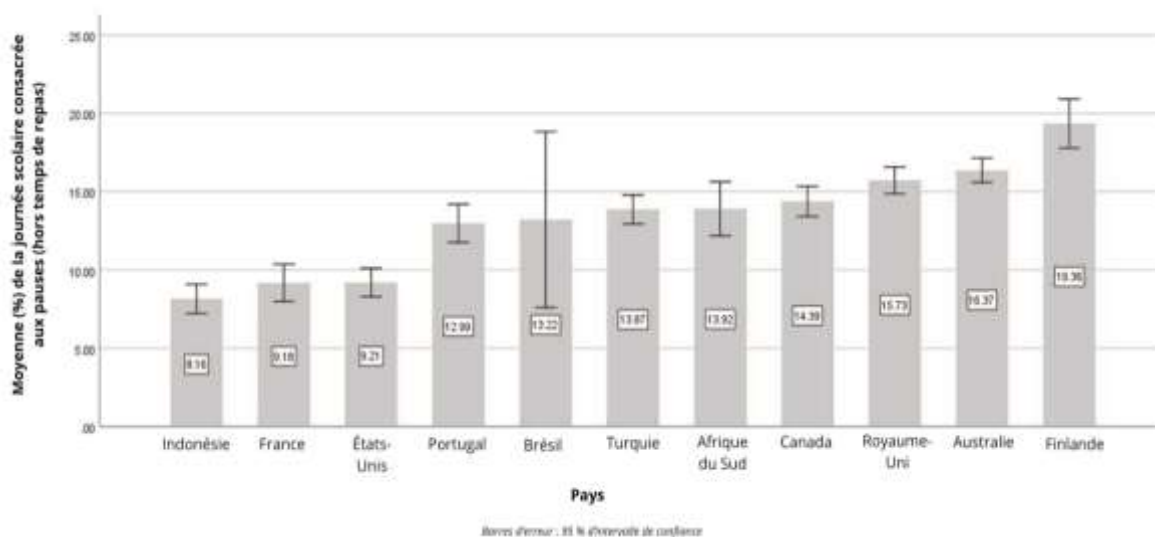
³² Organisation de coopération et de développement économiques

³³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]

qui est une campagne visant à encourager les jeunes à passer plus de temps à l'extérieur pendant la journée scolaire, (Baines *et al.*, en préparation) ont révélé que :

- les temps de récréation varient d'un pays à l'autre ;
- cette variation s'explique, notamment par la durée moyenne d'une journée d'école ;
- mais aussi en raison de l'âge des élèves et des modalités de financement de l'école (école publique ou privée).

Figure 1. Moyenne de la durée totale des temps de pause en proportion de la durée de la journée scolaire par pays (primaire seulement)



L'absence relative d'informations sur les pauses est révélatrice de la faible importance des récréations pour les gouvernements, les décideurs politiques, les chercheurs et les professionnels de l'éducation. Ce n'est peut-être pas surprenant car, à première vue, les pauses ne semblent pas importantes, il s'agit simplement d'un moment où les élèves disposent d'un peu de temps libre au cours d'une journée scolaire. Mais il y a d'autres raisons qui expliquent ce point de vue négatif. Les pauses peuvent poser des problèmes en matière d'intimidation (Smith, 2014), de supervision (par exemple, avoir suffisamment de surveillants pour couvrir l'espace), de gestion et de sécurité. Ainsi, les chefs d'établissement suggèrent de réduire leur durée ou d'interdire des activités particulières qui sont perçues comme dangereuses ou problématiques. Une autre raison importante de cette opinion négative est que la récréation est considérée comme un obstacle au temps consacré aux matières scolaires et à l'apprentissage. Aux États-Unis, la récréation a été interdite dans les écoles publiques d'Atlanta car : « Nous avons l'intention d'améliorer les résultats scolaires. On n'y parvient pas en laissant les enfants suspendus à des barres de gymnastique » (*Superintendent of public school - Pellegrini*, 2005, p.3). Dans la même optique, l'établissement scolaire *Academy*, nouvellement construit en Angleterre, a été conçu sans cour de récréation et sans pause le matin. D'après les journaux *Guardian* et *Telegraph* en 2007, un responsable de l'école aurait déclaré : « Nous avons supprimé un espace incontrôlable pour prévenir le harcèlement et la délinquance » (Barkham, 2007 ; Beckford, 2007).

Il est probable que les seules données systématiques et représentatives proviennent d'une série de trois études menées en Angleterre portant sur la durée, l'organisation et la supervision des pauses dans les écoles. Ces études ont été menées en 1995, puis en 2006 et à nouveau en 2017. Chacune de ces études était basée sur un échantillon national représentatif d'environ 5 % des établissements primaires et secondaires et l'enquête a été remplie par les chefs d'établissement (voir détails ci-dessous). Ces études sont importantes au niveau national car non seulement il n'y a pas de données collectées sur ces périodes ou, jusqu'à l'année dernière, sur la durée de la journée scolaire en général, mais il n'y a pas non plus de politiques relatives à leur mise en place, à leur durée, aux ressources qui devraient être disponibles et à leur qualité. La perspective à long terme fournie par les résultats de ces études suggère que les pauses sont en train de disparaître au profit d'une augmentation du temps consacré à l'apprentissage, à l'enseignement, et au contrôle des comportements problématiques de quelques élèves. C'est particulièrement saillant dans l'enseignement secondaire, où les élèves bénéficient de 65 minutes de moins de temps de pause par semaine en 2017 par rapport à 1995, une baisse qui est quant à elle de 45 minutes pour les plus jeunes élèves. Les écoles où les niveaux de privation socio-économique sont les plus élevés accordent moins de temps pour les pauses que les écoles plus favorisées (Baines & Blatchford, 2023). La surveillance des pauses a évolué au cours des 25 dernières années, passant d'une situation où les enseignants étaient les principaux surveillants à une situation où la surveillance revient principalement au personnel de soutien (qui tend à être non formé, non qualifié et inexpérimenté). Le nombre de surveillants a également augmenté, de sorte que les ratios élèves/surveillants ont nettement diminué, ce qui révèle une approche plus soucieuse de la sécurité et du contrôle des enfants. Par exemple, le ratio d'enfants par surveillant pour la pause du matin à l'école primaire était en moyenne d'1 surveillant pour 86 élèves en 1995, d'1 surveillant pour 67 élèves en 2006 et d'1 surveillant pour 52 élèves en 2017.

Contrairement à l'idée selon laquelle les temps de pause doivent être limités et contrôlés, il existe un certain nombre de bonnes raisons pour lesquelles les temps de pause sont importants pour les enfants (Hodges *et al.*, 2022). Ces raisons sont souvent négligées alors qu'elles revêtent une importance croissante à la lumière des changements sociétaux observés dans les pays occidentalisés (Gray *et al.*, 2023 ; Twenge, 2023). Premièrement, les pauses ont un rôle positif à jouer sur la santé et le bien-être des enfants, ainsi que dans leurs activités de loisirs. Deuxièmement, les pauses constituent un élément important pour les relations sociales et le développement social des enfants. Enfin, les pauses scolaires favorisent l'engagement et l'adaptation scolaires. Nous examinerons chacun de ces domaines tour à tour.

II. Les temps de pauses contribuent au bien-être et à la santé des enfants

Les pauses dans les établissements primaires et secondaires peuvent contribuer positivement à la santé mentale et physique ainsi qu'au bien-être des enfants (Reid *et al.*, 2015). L'un des éléments clés des pauses scolaires est que, pour les enfants, il s'agit des moments les plus appréciés de la journée scolaire. Nos enquêtes nationales menées en 2006 et 2017 auprès de plus de 1 300 enfants et adolescents âgés de 10, 14 et 16 ans montrent que les élèves apprécient significativement les pauses, en particulier l'heure du déjeuner qui est le temps de pause le plus long de la journée, et que cette tendance n'a pas changé au cours des dernières décennies (Baines & Blatchford, 2019 ; Blatchford, 1998 ; Blatchford & Baines, 2006). Ces moments constituent une occasion importante pour les enfants de disposer d'une brève période agréable, loin de l'intensité de l'apprentissage en classe, pour se

détendre, se ressourcer, prendre l'air et de réaliser une activité agréable de leur choix dans un contexte sûr et favorable (Burson & Castelli, 2022 ; McNamara *et al.*, 2018).

D'après les enfants, avoir du temps libre pour entreprendre une activité de son choix est l'un des aspects les plus appréciés des pauses (Baines & Blatchford, 2019). Pendant les pauses, on observe souvent les enfants s'engager dans diverses formes de jeu. Les activités typiques pendant les pauses impliquent des interactions sociales entre les enfants pour s'engager dans des jeux à règles tels que le football, les jeux de poursuite, d'attrape et de recherche, les jeux de construction, les jeux imaginatifs ou socio-dramatiques, les activités de jeu vigoureuses et tumultueuses (Baines & Blatchford, 2011 ; Blatchford, 1998 ; Smith, 2010). Compte tenu de la vision négative des comportements pendant la récréation, il est intéressant de constater que dans les études d'observation, les comportements antisociaux, tels que les disputes, les moqueries et les agressions sont souvent peu fréquents, ne représentant pas plus de 1 % à 2 % des observations (Pellegrini *et al.*, 2004). Ces résultats suggèrent que la vision commune sur la récréation comme étant négative et conflictuelle serait erronée. Bien que les différents types de jeux puissent apparaître pour certains comme des activités frivoles sans but ni valeur particulière, ils font partie, à bien des égards, des systèmes évolutifs de développement et d'adaptation (Pellegrini, 2009). Les activités ludiques deviennent de plus en plus un forum d'engagement social et, au début de l'adolescence, l'engagement social et la conversation deviennent des activités dominantes (Blatchford, 1998). Nous ne devrions pas supposer que les pauses sont moins importantes pour les adolescents. Leur vie sociale prend une importance nouvelle et plus profonde, elle joue un rôle central dans le développement et la construction de leur identité, et de leur sentiment d'auto-efficacité. Mais le personnel scolaire a tendance à ne pas voir l'importance de la valeur sociale de la récréation pour les adolescents. Ils ont tendance à considérer la récréation comme un moment pour répondre à des besoins physiques tels que manger, faire de l'exercice physique et respirer de l'air frais. Compte tenu de ces opinions, il n'est peut-être pas surprenant que les écoles secondaires réduisent le temps social non structuré à l'école (Baines & Blatchford, 2023).

Les pauses, en particulier à l'école primaire, contribuent également à la santé physique car elles sont souvent l'occasion d'une activité physique vigoureuse pendant les jeux. Dans le contexte des préoccupations croissantes concernant le manque d'activité physique et les niveaux d'obésité chez les jeunes, certains soulignent que les pauses peuvent contribuer à hauteur de 30 % à 40 % à la quantité recommandée d'activité physique quotidienne (Graham *et al.*, 2021 ; Ridgers *et al.*, 2006). Malheureusement, cet avantage est perçu par les personnels de l'éducation comme un argument pour remplacer les pauses par l'éducation physique (Pellegrini, 2005), ce qui ne tient pas compte des nombreuses autres fonctions importantes décrites ci-dessus.

La communauté internationale considère depuis longtemps que les temps de pause, de jeu non structuré et de récréation sont essentiels au bonheur des enfants et à leur développement physique, social, mental et émotionnel. Ce principe a été reconnu en 1987 dans le cadre de la Convention des Nations unies relative aux Droits de l'Enfant (UNCRC³⁴) et plus particulièrement dans le cadre de l'article 31, « Le droit au jeu, au repos et aux loisirs », qui souligne que « tout enfant a le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Un examen récent des progrès accomplis en ce qui

³⁴ United Nations Convention on the Rights of the Child

concerne l'article 31 a montré qu'il fallait poursuivre les efforts pour « créer du temps et de l'espace pour que les enfants puissent s'adonner spontanément au jeu, aux loisirs et à la créativité, et pour promouvoir des attitudes sociétales qui soutiennent et encouragent ce type d'activité ». Comme les enfants passent une grande partie de leur temps à l'école, les pauses constituent une occasion importante pour les sociétés de permettre à tous les enfants d'exercer leurs droits fondamentaux au jeu et à la récréation.

III. Les temps de pauses contribuent au développement des amitiés entre pairs et des compétences sociales

Les pauses sont l'un des rares moments où les enfants peuvent interagir ensemble sans qu'un adulte n'organise ou ne gère l'activité (Blatchford, 1998). Ces moments permettent aux enfants de se connaître les uns les autres ; ils représentent des moments où le statut, la réputation et la structure sociale se forment à travers les conversations et les activités quotidiennes, mais aussi où des liens étroits peuvent se développer entre les enfants pour former des amitiés et des groupes. Ces moments offrent également des opportunités quotidiennes importantes pour le développement des compétences socio-émotionnelles. Ces compétences sont utilisées pour gérer, négocier et développer des relations avec les pairs et fournissent des connaissances pour l'avenir et la vie après l'école (Baines & Blatchford, 2011 ; Pellegrini, 2005).

Les activités auxquelles les enfants participent pendant les pauses sont utiles à plusieurs égards pour leurs amitiés et leurs relations avec leurs pairs (Blatchford *et al.*, 2016). Premièrement, les activités ludiques et les jeux peuvent servir d'échafaudages sociaux intrinsèquement motivants qui soutiennent le développement des interactions sociales des enfants qui ne se connaissent pas, par exemple au début de l'année scolaire. Deuxièmement, les jeux et les activités ludiques peuvent servir à renforcer et à consolider les amitiés et les groupes de pairs, ainsi que contribuer à l'émergence d'une identité commune en tant que groupe. Une fois les relations établies, les membres collaborent à l'élaboration et à la mise en valeur des jeux et au développement de nouveaux cadres de référence pour les activités ludiques. Troisièmement, les activités de pause peuvent remplir une fonction plus large, et contribuer à surmonter les différences, par exemple entre les groupes ethniques ou les personnes de sexe opposé. De nombreuses recherches antérieures ont conduit les psychologues sociaux à comprendre que, outre le contact, un objectif global de ce type est nécessaire pour fournir la base d'une collaboration susceptible d'engendrer de nouvelles relations et de nouvelles compréhensions. Le jeu, tel qu'il s'exprime pendant les pauses scolaires, peut également offrir des possibilités d'exploration sociale. Il peut s'agir de relations avec le sexe opposé, où les enfants explorent les rôles, les stéréotypes et les limites du genre par le biais du jeu.

Un domaine d'intérêt spécifique concerne la relation entre les pauses et les aptitudes sociales. Il est désormais admis que les amitiés peuvent favoriser la coopération, la réciprocité, la gestion efficace des conflits, l'intimité et l'engagement. Maxwell (1992) suggère que « le groupe de pairs constitue sans doute le contexte le plus efficace et le plus motivant pour l'apprentissage et le développement des aptitudes sociales qui, en fin de compte, permettront aux enfants de vivre de manière adaptée en tant que membres de la société adulte » (p. 171). Au cours de leurs interactions ludiques avec leurs pairs durant la pause, les enfants peuvent apprendre et développer ces compétences sociales importantes ainsi que d'autres telles que la prise de décision et la résolution de problèmes, la

recherche de compromis, les stratégies d'autorégulation et de régulation émotionnelle et une série d'autres compétences socio-émotionnelles qui ne sont pas formellement enseignées dans les salles de classe (Blatchford *et al.*, 2016). La socialisation à l'heure du jeu peut fournir un contexte pédagogique pertinent pour la vie adulte (Pellegrini, 2005).

La vie dans les cours de récréation a également un caractère de groupe important et complexe, car les amis ont tendance à se rencontrer en compagnie d'autres pairs et amis. Les interactions qui ont lieu au sein des groupes pendant les activités ludiques de la pause offrent d'importantes occasions d'acquérir des compétences de groupe et de comprendre les rôles et les normes, ainsi que les relations entre groupes. Ces apprentissages ne peuvent pas être reproduits dans les salles de classe (Blatchford & Baines, 2010 ; Kinderman & Gest, 2018), mais il est possible pour le personnel de l'école de médiatiser ces expériences afin d'obtenir des résultats d'apprentissage positifs.

Les pauses peuvent cependant avoir un aspect négatif. Malheureusement, le harcèlement et la victimation peuvent avoir lieu pendant les pauses et les déjeuners, lorsque les enfants sont libres de socialiser à leur manière et surtout lorsque la supervision des adultes est faible (Smith, 2014). Comme nous l'avons dit, de nombreuses écoles cherchent donc à réduire le harcèlement en raccourcissant les pauses et/ou en contrôlant ce que font les enfants par le biais d'activités plus structurées. Bien que compréhensible, cette démarche ne tient pas compte de l'importance de ces moments en matière de plaisir et de développement social, et transfère probablement le problème dans d'autres contextes (par exemple, en dehors de l'école). Les écoles et les politiques scolaires doivent adopter une éthique plus inclusive, qui soutient ceux qui s'opposent au harcèlement et fournit aux enfants des stratégies claires pour y parvenir (Smith, 2014). S'il existe des mesures utiles pour que les établissements scolaires puissent minimiser les comportements problématiques, par exemple en veillant à ce qu'un large éventail de matériel de jeu intéressant et d'opportunités d'activités soit disponible, cela ne remplace pas l'appropriation par les enfants des moyens et des systèmes nécessaires pour résoudre les situations de harcèlement. Il existe une série d'interventions socio-émotionnelles efficaces, fondées sur des résultats probants, qui peuvent développer les environnements et les processus scolaires permettant de lutter efficacement contre le harcèlement (Boulton *et al.*, 2021 ; Kärnä *et al.*, 2011).

IV. Les temps de pauses contribuent à l'engagement et à l'adaptation à l'école

Les temps de pause sont un contexte dans lequel des apprentissages et des compétences plus larges qui ne sont pas couvertes par l'éducation traditionnelle peuvent être développées, ce qui a des implications importantes pour le bien-être des enfants. Comme nous l'avons déjà mentionné, d'importants apprentissages et des compétences socio-émotionnelles sont acquises pendant ces moments, mais les récréations peuvent également offrir des apprentissages plus larges en matière de risque et de défi, d'innovation, de créativité, de conscience de soi, d'identité et d'apprentissages sociaux et moraux qui ne sont pas nécessairement enseignés de manière explicite ou pris en compte dans les salles de cours (Ramstetter *et al.*, 2022). Dans une perspective plus académique, les pauses favorisent certains apprentissages cognitifs et comportementaux, et on sait que l'engagement scolaire, le goût de l'école et la réussite sont importants pour la santé mentale et le bien-être à plus long terme (Patalay & Fitzsimons, 2018). Le moment optimal et la durée des pauses, ainsi que la valeur des pauses pour l'apprentissage ont fait l'objet d'une attention particulière. Certaines études ont fait fluctuer la durée d'une leçon précédant une pause et/ou ont observé la capacité des élèves à s'engager

dans une activité physique lors de celle-ci (Pellegrini *et al.*, 1995 ; Rhea & Rivchun, 2018). Ces études indiquent que plus la durée pendant laquelle les enfants doivent concentrer leur attention sur une tâche est importante, moins ils sont susceptibles d'être attentifs, et que les enfants sont plus engagés et se comportent mieux après une pause qu'avant cette dernière (Brez & Sheets, 2017 ; Jarrett *et al.*, 1998 ; Pellegrini *et al.*, 1995 ; Barros *et al.*, 2009 ; Rhea & Rivchun, 2018). Ces études fournissent peu d'explications causales, car il est impossible d'attribuer la cause au fait d'avoir une pause ou des occasions de jouer, de faire de l'activité physique ou de se socialiser avec des pairs, mais elles mettent néanmoins en évidence la contribution positive globale de ces moments.

Des chercheurs ont établi des parallèles entre les activités qui se déroulent de manière informelle entre pairs dans la cour de récréation et l'aspect plus formel de l'apprentissage scolaire (Blatchford & Baines, 2010 ; Howe, 2009), mais les preuves que les jeux et les activités ludiques sont directement liés à l'apprentissage en classe sont peu nombreuses. Certaines recherches suggèrent que les enfants les plus impliqués socialement dans les activités ludiques sont susceptibles de mieux s'adapter à l'école (Blatchford *et al.*, 2003 ; Pellegrini *et al.*, 2004). Des recherches indiquent également que le jeu offre de nombreuses possibilités de développer des compétences scolaires de base telles que la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement logique non verbal (Hodges *et al.*, 2022 ; Kern *et al.*, 2018 ; Ramstetter *et al.*, 2022), ainsi que la compréhension de la vie et de la culture (Blatchford, 1989 ; Haapla *et al.*, 2014 ; London *et al.*, 2015).

Il existe des chevauchements évidents entre certaines activités ludiques et les activités d'apprentissage en classe (par exemple, la créativité dans le jeu socio-dramatique et les compétences d'écriture créative, le jeu de comptage des rimes et des nombres), mais la mesure dans laquelle les compétences sont transférées d'une situation à l'autre n'a pas été suffisamment étudiée. Il se peut que les activités sociales ludiques aient un impact plus important sur les compétences sociales individuelles et la compréhension, sur la capacité à coopérer et à travailler avec d'autres au sein d'un groupe, et sur d'autres compétences transversales ou « *softs skills* » qui soutiennent l'apprentissage mais ne font pas partie du programme scolaire formel. Il est par ailleurs prouvé que les enfants qui sont dans une relation d'amitié collaborent mieux ensemble sur les tâches scolaires que ceux qui ne le sont pas (Zajac & Hartup, 1997). Cela suggère que des interactions répétées avec des amis au cours d'activités ludiques pourraient préparer les enfants à s'engager plus facilement dans des tâches collaboratives complexes en classe. Certaines des compétences en matière de planification, de raisonnement, de résolution de problèmes et d'explication qui sont généralement requises pour l'apprentissage collaboratif peuvent être expérimentées pour la première fois pendant les jeux des enfants avec leurs pairs (Howe, 2009), et peuvent jouer un rôle important dans le développement des compétences dites du 21^e siècle, telles que la collaboration et le travail d'équipe, la résolution de problèmes, la prise de décision et toute une série de compétences individuelles et de communication. Les liens potentiels entre le jeu pendant la pause, les relations avec les pairs, le développement et l'apprentissage au sein de la classe méritent davantage d'attention de la part des chercheurs.

V. Comment les temps de pause changent dans les écoles britanniques

Jusqu'à présent, nous avons examiné les contributions potentielles des pauses au développement social, émotionnel et psychologique, et au bien-être des enfants. Nous allons maintenant nous pencher sur les efforts visant à améliorer la qualité des pauses dans les écoles britanniques. Au vu de l'érosion des temps de pause dans les écoles britanniques, évoquée plus haut, les animateurs et autres partisans du jeu ont déployé des efforts considérables pour améliorer la nature des possibilités de jeu non structuré. Dans les écoles, ces efforts ont principalement consisté à introduire ou à augmenter l'offre de jeux. Outre la formation du personnel d'encadrement et l'élaboration d'une politique scolaire sur les pauses et le jeu, il s'agit souvent de multiplier les possibilités de jeux non structurés (LPP³⁵). Cela se fait par l'introduction de matériaux et de ressources mobiles, flexibles et bon marché (par exemple, des pneus, des tonneaux, des vêtements, des filets) qui incitent les enfants à explorer une série de types de jeux différents, y compris la construction, l'imagination et le jeu risqué, ainsi que d'autres formes de jeux non structurés. Des initiatives telles que « *Outdoor Play and Learning* » (OPAL) (Follett, 2017), « *Scrapstore Playpods* » et bien d'autres groupes travaillent avec les écoles pour améliorer les possibilités de jeu pendant le temps scolaire.

Des recherches préliminaires suggèrent que le jeu non structuré est associé à une plus grande activité physique, augmentant le nombre de pas, le temps consacré à une activité physique modérée et diminuant l'activité sédentaire (Engelen *et al.*, 2013 ; Hyndman *et al.*, 2014). Or, il existe des associations largement documentées entre l'activité physique et la santé et le bien-être (Biddle *et al.*, 2011). D'autres études faisant appel à des méthodes qualitatives ont indiqué que les interventions basées sur le jeu non structuré sont prometteuses quant aux bénéfices pour les enfants en matière de bonheur, d'estime de soi et de confiance, d'inclusion sociale, d'engagement scolaire et de réduction des comportements agressifs (James, 2012 ; Lester *et al.*, 2010). Toutefois, un examen systématique de cinq études portant sur l'utilisation du jeu non structuré en relation avec le développement cognitif, social et émotionnel a rapporté relativement peu d'effets, à l'exception de niveaux plus élevés de bonheur et de jeu coopératif (Gibson *et al.*, 2018). Cela s'explique en grande partie par le nombre limité d'études et la faible disponibilité d'outils quantitatifs de bonne qualité et suffisamment sensibles pour mesurer ces concepts - un problème partagé par de nombreuses recherches sur le thème du bien-être.

Conclusion

Cette note suggère que, contrairement à une vision indifférente ou négative, les pauses scolaires apportent une contribution importante et riche à la santé et au bien-être des enfants, ainsi qu'à leur développement socio-émotionnel, à leur engagement positif et à leur adaptation à l'école. Toutefois, l'ampleur de ces effets dépend en grande partie de la qualité des pauses et des pratiques d'encadrement. Les enfants doivent avoir la possibilité de s'engager dans un large éventail d'activités ludiques qui favorisent des formes positives de jeu individuel et social, de créativité et d'innovation. Si les établissements scolaires et les enseignants sont efficaces pour enseigner aux enfants la morale, les enfants apprennent également de leurs propres expériences, erreurs et réflexions. Les pauses scolaires jouent un rôle important à cet égard. Les activités sociales et les interactions pendant les

³⁵ *Loose parts play*

pauses offrent aux enfants l'occasion de développer des compétences sociales précieuses, de relever et de résoudre des défis sociaux du monde réel, ce qui n'est généralement pas le cas lorsque les adultes interviennent dans l'interaction. Les difficultés qui surviennent lors des pauses et dont les personnels d'éducation sont informés peuvent être perçues positivement, comme une base de discussion avec les élèves et un pas vers une plus grande implication de ces derniers dans les décisions et la gestion de l'école (Blatchford, 1998), dans un cadre moral garanti par l'école. Nous soutenons que les écoles/établissements scolaires devraient prendre en compte le point de vue des élèves pour concilier les intérêts de la direction de l'école avec les avantages sociaux, physiques et mentaux importants des pauses, en minimisant les difficultés qui peuvent survenir pendant ces moments. Les écoles devraient envisager de développer une politique sur les temps de pause au même titre que d'autres politiques scolaires ou portant sur le programme, afin de garantir que ces temps soient considérés comme stratégiques, soient financés et non négligés en matière d'impact sur le développement et le bien-être des enfants et des adolescents.

Il semble pertinent d'inviter à une plus grande réflexion sur la manière dont la pratique et la politique peuvent avoir un impact sur ces importants contextes d'apprentissage social et sur les façons de les améliorer. Des discussions et des attentes doivent émerger aux niveaux national et international au sujet des temps de pauses, ainsi que sur la manière dont ils peuvent être considérés pour garantir les meilleures opportunités et les meilleurs avantages à tous les enfants, afin qu'ils puissent exercer leurs droits, comme le préconise la Convention des Nations unies relative aux Droits de l'Enfant, mais aussi de façon à ce qu'ils bénéficient de ces expériences dans une société en mutation.

Références

- Baines, E. & Blatchford, P. (2011). Playground games and activities in school and their role in development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Baines, E. & Blatchford, P. (2012). *Children's independent mobility and travel to school*. Breaktime. URL : www.breaktime.org.uk/Publications.htm
- Baines, E. & Blatchford, P. (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: a follow-up national study*. Full report to the Nuffield Foundation. Breaktime. URL : www.breaktime.org.uk/Publications.htm
- Baines, E. & Blatchford, P. (2023). The decline in breaktimes and lunchtimes in primary and secondary schools in England: Results from three national surveys spanning 25 years. *British Educational Research Journal*. doi :10.1002/berj.3874
- Baines, E., MacIntyre, H. & Prisk, C. (in preparation). A cross country comparison study of the number and length of breaktimes in primary and secondary schools.
- Barkham, P. (2007, May 7). Do schools need playgrounds? *The Guardian*. URL : https://www.theguardian.com/education/2007/may/08/schools.uk3?CMP=gu_com
- Barros, R. M., Silver, E. J. & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436.
- Beckford, M. (2007, May 7). School without play area bans break times. *The Telegraph*. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1550808/School-without-play-area-bans-break-times.htm>
- Beresin, A. (2016). Playing with time: towards a global survey of recess practices. *International Journal of Play*, 5(2), 159-165.
- Biddle, S. J. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school: pupils, experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years*. Falmer.
- Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.
- Blatchford, P. & Baines, E. (2006). *A follow up national survey of breaktimes in primary and secondary schools* (Report to Nuffield Foundation Ref: EDV/00399/G). URL: <http://www.breaktime.org.uk>
- Blatchford, P. & Baines, E. (2010). Peer relations in school. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine-Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald.

Blatchford, P., Pellegrini, A. & Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers* (2nd edition). Routledge.

Blatchford, P. & Sumpner, C. (1998) What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1),79-94.

Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.

Boulton, M. J., Macaulay, P. J., Atherton, S., Boulton, L., Colebourne, T., Davies, M. J., Down, J., Garner, I.W., Harriss, B., Kenton, L., Lomas, B., Marx, H., Scattergood, S. & Turner, C. (2021). Promoting junior school students' anti-bullying beliefs with the CATZ cross-age teaching zone intervention. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 38-51.

Brez, C. & Sheets, V. (2017). Classroom benefits of recess. *Learning Environments Research*, 20, 433-445.

Burson, S. L. & Castelli, D. M. (2022). How Elementary In-School Play Opportunities Relate to Academic Achievement and Social-Emotional Well-Being: Systematic Review. *Journal of School Health*, 92(10), 945-958.

Children's Society (2015). *The Good Childhood Report 2015*. URL : <http://www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/resources-and-publications/the-good-childhood-report-2015>

Children's Society (2017). *The Good Childhood Report 2017*. URL : <https://www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/resources-and-publications/the-good-childhood-report-2017>

Engelen, L., Bundy, A., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G. & van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children it's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 56(5), 319–325. doi : 10.1016/j.ypmed.2013.02.007.

Follett, M. (2017). *Creating excellence in primary school playtimes: How to make 20% of the school Day 100% better*. Jessica Kingsley Publishers.

Graham, M., Wright, M., Azevedo, L. B., Macpherson, T., Jones, D. & Innerd, A. (2021). The school playground environment as a driver of primary school children's physical activity behaviour: A direct observation case study. *Journal of sports sciences*, 39(20), 2266-2278.

Gray, P., Lancy, D. F. & Bjorklund, D. F. (2023). Decline in Independent Activity as a Cause of Decline in Children's Mental Well-being: Summary of the Evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260.

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and

lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*, 14(1): 1114-1122. doi : 10.1186/1471-2458-14-1114.

Hodges, V. C., Centeio, E. E. & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health*, 92(10), 959-967.

Howe, C. (2009). *Peer groups and children's development*. John Wiley & Sons.

Hyndman, B., Mahony, L., Te Ava, A., Smith, S. & Nutton, G. (2016). Complementing the Australian primary school Health and Physical Education (HPE) curriculum: Exploring children's HPE learning experiences within varying school ground equipment contexts. *Education 3-13*, 45(5), 613-628. doi : 10.1080/03004279.2016.1152282.

James, D. (2012). Survey of the impact of Scrapstore PlayPod in primary schools. Children's Scrapstore.

Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. & Yetley, A. (1998). Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 121-126.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330.

Kern, B. D., Graber, K. C., Shen, S., Hillman, C. H. & McLoughlin, G. (2018). Association of school-based physical activity opportunities, socioeconomic status, and third-grade reading. *Journal of School Health*, 88(1), 34-43.

Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2018). The peer group: Linking conceptualizations, theories, and methods. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 84–105). The Guilford Press.

Lester, S., Jones, O. & Russell, W. (2010). Supporting school improvement through play: An evaluation of South Gloucestershire's outdoor play and learning programme. Play England.

London, R. A. (2022). It is not called recess anymore: Breaktime in middle school. *Journal of School Health*, 92(10), 968-975.

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K. & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of school health*, 85(1), 53-60.

Maxwell, W. (1992). The nature of friendship in the primary school. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (pp. 169-189). Taylor & Francis.

McNamara, L., Gibson, J., Lakman, Y., Spadafora, N., Lodewyk, K. & Walker, M. (2018). The Influence of a Recess Intervention on Children's Sense of Belonging and Enjoyment. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 37-54.

Newlove-Delgado, T., Marcheselli, F., Williams, T., Mandalia, D., Davis, J., McManus, S., Savic, M., Treloar, W. & Ford, T. (2022). Mental Health of Children and Young People in England, 2022. NHS

Digital, Leeds. Mental Health of Children and Young People in England 2022 - wave 3 follow up to the 2017 survey - NDRS (digital.nhs.uk).

Patalay, P. & Fitzsimons, E. (2016). Correlates of mental illness and wellbeing in children: are they the same? Results from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 771-783.

Patalay, P. & Fitzsimons, E. (2018). Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1311-1323.

Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K. & Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social development*, 13(1), 107-123.

Pellegrini, A., Huberty, P. & Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviours. *American Educational Research Journal*, 32, 845 – 864.

Pellegrini, A. D. (2005). Recess: Its role in education and development. LEA.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press, USA.

Ramstetter, C., Murray, R. & Garner, A., (2010). The crucial role of recess in school. *Journal of School Health*, 80, 517-526.

Ramstetter, C. L., Baines, E., Brickman, C. W., Hyndman, B., Jarrett, O., London, R., Massey, W., McNamara, L., Murray, R. & Rhea, D. (2022). Recess in the 21st Century Post-COVID World. *The Journal of School Health*, 92(10), 941.

Reid, M. A., MacCormack, J., Cousins, S. & Freeman, J. G. (2015). Physical Activity, school climate, and the emotional health of adolescents: findings from 2010 Canadian Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study. *School Mental Health*, 7, 224-234.

Rhea, D. J. & Rivchun, A. P. (2018). The LiNK Project: Effects of Multiple Recesses and Character Curriculum on Classroom Behaviors and Listening Skills in Grades K–2 Children. *Frontiers in Education*, 3, 9.

Ridgers, N. D., Stratton, G. & Fairclough, S. J. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine*, 36, 359-371.

Shaw, B., Watson, B., Frauendienst, B., Redecker, A., Jones, T. & Hillman, M. (2013). *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany (1971-2010)*. Policy Studies Institute.

Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H. & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?. *American journal of play*, 1(3), 283-312.

Smith, P. (2010). *Children and Play*. Wiley Blackwell.

Smith, P. (2014). *Understanding school bullying*. Sage Publications.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.

Twenge, J. M. (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future*. Simon and Schuster.

Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Unicef Innocenti Research Centre.

Unicef (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A Comparative Overview*. Innocenti Report Card 11. Unicef Office of Research.

Zajac, R. J. & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *The Elementary School Journal*, 98(1), 3-13.

Comment favoriser le bien-être des élèves de maternelle ?

Le cas de l'école en plein air au Danemark



ANDREAS RASCH-CHRISTENSEN

VIA UNIVERSITY COLLEGE (DANEMARK)

Introduction

Le bien-être des enfants et des jeunes est un domaine à multiples facettes et très controversé, qui doit être examiné sous de nombreux angles. Le bien-être des enfants et des jeunes est essentiel pour leur trajectoire dans la vie, et nous devons examiner différentes conceptions du bien-être. Si nous ne sommes pas conscients des différentes facettes du bien-être, nous risquons de négliger un enfant ou un jeune en détresse.

Dans cette note, nous nous concentrons sur la manière dont la vie en plein air, les maternelles et les écoles en plein air peuvent contribuer au bien-être des enfants. La définition du bien-être est large, mais selon Krøjgaard (1996) et Söderström (2011), nous pouvons définir le bien-être comme la santé physique et mentale des enfants et des jeunes et la formation de relations (Ejbye-Ernst *et al.*, 2019). Ce dernier point est crucial, car il est bien documenté que les interventions précoces efficaces portent sur les relations des enfants entre eux et avec des adultes professionnels (Sylva *et al.*, 2010). Deux projets différents d'éducation en plein air seront présentés, l'un pour la garderie et l'autre pour l'école. Ensuite, quelques opportunités et défis de l'éducation en plein air seront discutés.

I. Recherche sur les maternelles en plein air

Dans l'ensemble, au Danemark, nous utilisons le concept de garderie pour les crèches et les maternelles. Le terme « préscolaire » n'est pas utilisé dans un contexte nordique. La garderie concerne les enfants âgés de 0 à 6 ans et la vie en plein air fait partie du programme danois dans ce domaine. Les recherches concernant les garderies en extérieur sont relativement récentes. Des tentatives ont été faites en 1990, mais les premières études sur la pédagogie de plein air datent de 1997 (Grahm *et al.*, 1997 ; Fjørtoft, 2000). Il semble désormais établi que le développement des enfants est positivement influencé par les maternelles en plein air dans plusieurs domaines (Ejbye-Ernst *et al.*, 2019) :

- Les maternelles en plein air ont un effet positif sur la force, la flexibilité, la coordination et l'endurance des enfants (Grahm *et al.*, 1997 ; Fjørtoft, 2000 ; Bjørgen & Svendsen, 2015).
- Les maternelles en plein air ont un effet positif sur la santé générale des enfants, leur poids, leurs allergies et le nombre de jours de maladie (Krøjgaard, 1996 ; Söderström, 2011).

- La nature offre un espace pour l'utilisation du corps dans le jeu, renforçant la robustesse des enfants (Sandseter *et al.*, 2012 ; Sandseter & Sando, 2016).
- La nature est un espace qui réduit le stress, où les enfants jouent plus longtemps et avec davantage de concentration (Söderström, 2011 ; Mårtensson, 2004 ; Mårtensson *et al.*, 2009 ; Mårtensson *et al.*, 2011 ; Ulset *et al.*, 2017).
- Dans les établissements en plein air, les garçons et les filles ont tendance à jouer davantage ensemble que dans les autres établissements (Änggård, 2011).
- Il est démontré que les possibilités de soutenir l'attention, la créativité et la fantaisie des enfants sont plus prononcées dans les maternelles en plein air (Änggård, 2011 ; Ulset *et al.*, 2017).
- Les maternelles en plein air ont un effet positif sur le sentiment d'appartenance des enfants à la nature et sur leurs opinions à son sujet (connectivité avec la nature - Chawla, 2020 ; Giusti *et al.*, 2018).
- Les recherches les plus récentes montrent que la manière dont les pédagogues communiquent sur la nature joue sur les connaissances des enfants à son sujet et sur leur intérêt pour la nature (Ejbye-Ernst, 2012).

D'une manière générale, les maternelles en plein air constituent un bon cadre pour travailler sur le bien-être physique et mental des enfants, tout en facilitant les possibilités de développer de nouvelles relations. Lorsqu'ils sont en plein air, les enfants s'adonnent à des jeux plus sauvages et imaginatifs et interagissent avec un groupe d'enfants plus large qu'en intérieur. Dans ces jeux plus « sauvages », le corps, la force et les sens fondamentaux peuvent davantage entrer en jeu. Par exemple, les jeux sur des rochers glissants, près d'un feu, sur des pentes et dans d'autres environnements difficiles où les enfants peuvent tester les capacités de leur corps (Ejbye-Ernst *et al.*, 2019). Les formes structurées de travail sont souvent remplacées par des intervalles de jeu ininterrompu, pendant lesquels les pédagogues observent, soutiennent et sont présents en tant que base sécurisante. Les nombreux objets naturels disponibles dans un environnement extérieur inspirent et stimulent le jeu imaginaire. En outre, les jeux dans les espaces verts sont souvent caractérisés par des formes de socialisation différentes de celles des jeux à l'intérieur (relations entre garçons et filles, création de nouvelles relations) (Ejbye-Ernst *et al.*, 2018).

Il semble y avoir un potentiel inexploré concernant les groupes d'enfants vulnérables (Soulié, 2008), tels que les enfants handicapés, y compris ceux souffrant de troubles du développement intellectuel (*Center for Klinisk Forskning og Forebyggelse*, n.d.) et les enfants qui sont ou peuvent devenir socialement vulnérables (Ejbye-Ernst *et al.*, 2018). Certaines études qualitatives indiquent que les nouvelles relations à l'extérieur incluent également des enfants, ou des groupes d'enfants, qui sont malmenés dans les relations à l'intérieur (Videncenter om handicap, s.d. ; Ejbye-Ernst *et al.*, 2018). D'une manière générale, il serait intéressant d'explorer davantage le potentiel d'inclusivité des maternelles et des écoles de plein air, y compris des écoles spécialisées de plein air, en particulier en ce qui concerne les groupes vulnérables.

II. La vie en plein air dans les garderies danoises

Au Danemark, il existe environ 3 500 institutions et plus de 90 % des enfants âgés de 0 à 6 ans sont inscrits dans des garderies et des activités de plein air (« fritluftsliv »), c'est-à-dire qu'ils explorent la nature et les phénomènes naturels. Depuis 2008, le programme de recherche sur les activités de plein air du VIA University College mène des recherches sur les maternelles et les écoles en plein air. Nous avons produit un panorama des recherches internationales pertinentes et avons constaté que les maternelles danoises ont des niveaux particulièrement élevés d'activités en plein air³⁶, ce qui peut notamment être observé dans les résultats du projet « Come on Out³⁷ » que nous allons présenter.

Le projet « Come on Out » montre qu'environ 20 % à 30 % de toutes les maternelles danoises se considèrent comme des maternelles en plein air. L'une des caractéristiques des maternelles en plein air est que les enfants y passent 3 à 5 heures par jour à l'extérieur et dans la nature. Une enquête menée dans le cadre du projet a montré que les pédagogues danois donnent la priorité aux activités en plein air tout au long de l'année. Cela se traduit par le temps passé à l'extérieur et par le fait que 75 % des écoles maternelles font une excursion dans la nature au moins une fois par semaine (Ejbye-Ernst *et al.*, 2018). En 2020, une enquête de référence (*baseline study*) a montré que toutes les maternelles du Danemark consacraient 2 à 3 heures par jour à des activités de plein air (Præstholt *et al.*, 2020).

III. Interaction entre la recherche, l'éducation et la pratique au sein du projet « Come on out »

Le projet « Come on out » visait à explorer les pratiques éducatives liées à la nature et aux espaces verts dans les garderies danoises (Center for Børn og Natur, s.d.). Le projet a commencé par une exploration quantitative de grande ampleur, comprenant une enquête nationale, qui a permis de découvrir la portée et les modalités de « l'utilisation » de la nature dans le travail pédagogique au sein des garderies. L'enquête comprenait des revues de littérature de recherche approfondies sur les enfants et la nature. Par la suite, 37 institutions ont été identifiées comme des institutions « phares ». Elles ont été sélectionnées parce qu'elles font preuve d'un niveau élevé d'engagement en faveur du plein air dans les activités quotidiennes. En outre, les institutions sélectionnées diffèrent les unes des autres en ce qui concerne le nombre d'enfants, le milieu socio-économique des enfants, le nombre d'employés dans les institutions, la situation géographique, les valeurs, les domaines d'intérêt particulier, etc. Ce panel comprend à la fois des institutions qui se perçoivent comme des établissements de plein air et des établissements qui ne se considèrent pas comme tels (Lassen *et al.*, 2019).

Les établissements « phares » ont fait l'objet d'une enquête qualitative approfondie. Les chercheurs ont visité les établissements, observé les activités quotidiennes et mené des entretiens avec les responsables et les pédagogues. En outre, les chercheurs ont participé à une promenade dans la nature et ont observé les activités extérieures de chaque institution. À partir de là, divers matériels « inspirants », films, etc. ont été produits. Des étudiants se destinant à l'éducation ont également

³⁶ À partir de ce panorama, VIA University College a produit un court film (disponible avec des sous-titres anglais) qui présente les principaux effets positifs de l'école en plein air pour les jeunes enfants documentés par la recherche (voir la vidéo au bas de cette page : <https://centerforboernognatur.dk/projekter/kom-med-ud/>).

³⁷ Traduction : « sortir ».

participé au projet de recherche (Lassen *et al.*, 2019). Ainsi, le projet a débuté par une large exploration quantitative pour passer à une enquête qualitative en profondeur portant sur 37 institutions. Il s'est poursuivi par la large diffusion des résultats et des exemples collectés grâce à la production de matériel et de films pouvant constituer des sources d'inspiration. Les résultats du projet ont été diffusés et utilisés par les décideurs politiques sous forme de recommandations opérationnelles. Ils ont été utilisés dans la mise en œuvre de la réforme scolaire danoise à partir de 2013. Dans ce qui suit, un projet lié à l'éducation en plein air dans les écoles sera présenté.

IV. École et éducation en plein air

L'éducation et l'école de plein air intègrent le plein air dans l'enseignement. L'enseignement régulier en plein air est appelé « école de plein air ». L'éducation en plein air peut potentiellement améliorer l'apprentissage, l'activité physique, les relations sociales, la motivation scolaire et le bien-être (Barfod *et al.*, 2016). Un grand nombre d'études indiquent que le simple fait d'être dans la nature a des effets positifs sur les indicateurs physiques et psychologiques (Mygind *et al.*, 2019). En Europe du Nord, l'école de plein air se caractérise par le fait que les enseignants disposent d'une grande autonomie dans le choix des méthodes d'enseignement. Au Danemark, l'école de plein air est particulièrement caractérisée par le fait que les enseignants amènent les élèves à l'extérieur et sont responsables de l'enseignement. Au Danemark, l'école de plein air peut également inclure des enseignants externes, par exemple des guides de la nature ou de musées (Nielsen *et al.*, 2016).

V. L'étude du projet « TEACHOUT »

Les résultats de recherche suivants sont issus des recherches menées dans le cadre du projet *TEACHOUT*. *TEACHOUT* est le projet d'éducation en plein air le plus complet à ce jour (Nielsen *et al.*, 2016). Dans le cadre de ce projet, 28 classes de collège pratiquant l'école en plein air ont été comparées à 20 classes homologues. Les classes homologues n'ont eu que des cours sporadiques à l'extérieur (Bølling, 2018). Bien que les résultats offrent des indices sur les effets de l'éducation en plein air, il est difficile de tirer des conclusions claires en raison du manque d'essais contrôlés randomisés avec des écoles en plein air. Toutefois, *TEACHOUT* a montré que :

- L'école de plein air a un effet positif (mais d'ampleur limitée) sur la force sociale (empathie), mesurée à l'aide du questionnaire sur les forces et les difficultés (SDQ) (Bølling *et al.*, 2019).
- L'école en plein air a un effet positif (mais d'ampleur limitée) sur l'établissement d'un plus grand nombre d'interactions sociales dans la classe, mesuré par l'analyse du réseau social (Bølling *et al.*, 2019). Les conclusions dans ce domaine ne sont pas claires.
- La motivation pour le travail scolaire est un facteur fréquemment mesuré pour le bien-être dans le contexte scolaire. Les résultats montrent que l'école en plein air a un effet modérément positif sur la motivation interne pour le travail scolaire dans l'enseignement (Bølling *et al.*, 2018). La motivation a été mesurée à l'aide du questionnaire d'autorégulation académique (SRQ-A), qui est ancré dans la théorie de l'autodétermination. Il s'agit de l'aspect lié au bien-être de l'éducation en plein air pour lequel les preuves sont les plus solides.
- Il n'y a pas eu d'effet démontré de l'école de plein air sur les défis psychologiques (difficultés émotionnelles, problèmes de comportement, problèmes d'hyperactivité/d'attention, défis relationnels et forces sociales), mesurés à l'aide du SDQ (Bølling *et al.*, 2019).

La recherche indique que les journées d'école qui comprennent de l'enseignement en plein air sont associées à des niveaux accrus d'activité physique (Schneller *et al.*, 2017). Lorsque les élèves bougent, cela favorise l'apprentissage de prérequis. De plus, le mouvement peut rendre l'apprentissage plus amusant et plus motivant, ce qui peut avoir un impact direct sur le bien-être des élèves. Finalement, l'éducation en plein air ne semble pas compromettre l'apprentissage. Au contraire, l'école de plein air a un léger impact positif sur les compétences en lecture (Otte *et al.*, 2019), mais aucun effet n'est perceptible sur les compétences en mathématiques (Otte *et al.*, 2018), mesurées par les tests MG et SL de Hogrefe.

Conclusion : les opportunités et défis autour des maternelles et des écoles en plein air

Les résultats des deux projets « *Come on Out* » et « *TEACHOUT* » montrent certains des défis et des opportunités pour les maternelles et les écoles en plein air.

Une pratique pédagogique efficace se développe lorsqu'elle reçoit le soutien de la direction par le biais de réunions et de discussions régulières. Le travail en plein air est également soutenu par une pratique d'embauche stratégique, qui veille à sélectionner des pédagogues enclins à s'engager dans des activités en plein air. Le désir et la motivation des pédagogues sont tout aussi importants qu'une formation spécialisée (Lassen *et al.*, 2019).

Les établissements peuvent faciliter les activités pédagogiques en extérieur en établissant des routines structurées, en donnant la priorité à des excursions régulières et en disposant de la logistique nécessaire pour sortir. Ces routines peuvent être discutées avec les parents, car l'interaction entre le domicile d'un enfant et les pédagogues/enseignants est également essentielle pour travailler avec l'éducation en plein air (Lassen *et al.*, 2019).

De nombreuses institutions ont la possibilité de créer des espaces verts au sein de leurs espaces extérieurs, ce qui peut être avantageux. Dans ce cas, une intégration imaginative et non conventionnelle des opportunités locales, telles que la location de jardins familiaux/privés, des accords pour l'utilisation (ou la location) de forêts ou de parcs, ou d'autres espaces privés, peut faciliter l'engagement des pédagogues à être à l'extérieur. Dans le cadre du projet « *Come on Out* », les éducateurs ont trouvé des solutions à plusieurs défis pratiques, tels que la logistique, le transport, la participation des parents et l'habillement des enfants (Lassen *et al.*, 2019).

Les pédagogues gagnent à adopter une conception holistique du bien-être, du développement, de l'apprentissage et de l'éducation des enfants. Cette approche implique d'évaluer ce qui est significatif pour un enfant, de lui donner les moyens d'exprimer ses préférences et de soutenir son développement par le jeu et l'exploration curieuse de son environnement. Cette approche pédagogique est illustrée par les pratiques des établissements « phares » engagés dans l'éducation en plein air (Lassen *et al.*, 2019).

La recherche indique que le fait d'être à l'extérieur pendant le temps passé à la garderie et à l'école peut avoir une influence positive sur le bien-être et la formation ultérieure/le devenir professionnel des enfants et des jeunes. Ces résultats sont bien établis dans le contexte danois, puisque les activités de plein air et l'enseignement en plein air font partie de la tradition pédagogique danoise et sont partie intégrante de la formation des pédagogues et des éducateurs. Toutefois, des études plus approfondies sont nécessaires, notamment en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers, ceux issus

de milieux socio-économiquement défavorisés et les aspects de l'éducation en plein air qui restent inexplorés. Nous devons encore explorer tout le potentiel d'une éducation en plein air pour des groupes d'enfants vulnérables. La conception méthodologique du projet est d'une grande importance pour que ses résultats soient applicables dans les écoles et l'éducation, dans la pratique professionnelle et pour les décideurs politiques.

Références

- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L. & Bentsen, P. (2016, December). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20(1), 277-281. doi : <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.09.012>
- Bjørger, K. & Svendsen, B. (2015). Kindergarten Practitioners' Experience of Promoting Children's Involvement in and Enjoyment of Physically Active Play: Does the Contagion of Physical Energy Affect Physically Active Play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 257-271. URL : <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=7b8b591a-fc80-45b8-96a8-c33707ed195a%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1073161&db=eric>
- Bølling, M. (2018). Kan udeskole fremme eleveres trivsel? En effektevaluering af en 1-årig intervention. *Tidsskrift for professionsstudier*, (27), 108-113. URL : <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/113105/161763/232035>
- Bølling, M., Mygind, E., Pfister, G. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94(1), 29-41. doi : 10.1016/j.ijer.2019.02.014
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-being: Results from a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210-218. doi : 10.1111/josh.12730
- Bølling, M., Otte, C., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). The association between Education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. doi : 10.1016/j.ijer.2018.03.004
- Center for Børn og Natur (s.d.). Kom med ud. URL : <https://centerforboernognatur.dk/projekter/kom-med-ud/>
- Center for Klinisk Forskning og Forebyggelse (s.d.). MOVEOUT-SPECIAL. URL : <https://www.frederiksberghospital.dk/ckff/sektioner/SSF/Sider/MOVEOUT-SPECIAL.aspx>
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2, 619-642.
- Ejbye-Ernst, N. (2012). *Pædagogers formidling af natur i naturbørnehaver*. Ph.d. afhandlingsområde, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Læring, København.
- Ejbye-Ernst, N. & Eggersen, D. V. (2018). *E-læringskursus*. VIA University College, Aarhus. URL : <https://udeskole.nu/wp-content/uploads/e-laeringskursus-om-udeskole.pdf>
- Ejbye-Ernst, N., Moss, B., Stokholm, D., Lassen, B., Præstholm, S. & Frøkjær, T. (2019). Betydningen af dagtilbudsarbejde med børn i naturen: en forskningsoversigt med fokus på nordisk litteratur. Undersøgt med sigte på danske forhold. Center for børn og natur. URL : <https://www.videnomfriluftsliv.dk/sites/default/files/pdf/Pdf-filer/forskningsoversigt.pdf>

- Ejbye-Ernst, N., Seidler, P. H. & Sørensen, V. (2018). Inddragelse af naturen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner - med naturaktiviteter som en integreret del af indsatsen. Videncenter for Friluftsliv og Naturformidling. URL : https://videnomfriluftsliv.dk/sites/default/files/pdf/Pdf-filer/rapport_natur_og_sociale_indsatser.pdf
- Ejbye-Ernst, N., Stokholm, D. & Lassen, B. (2018). Natur i danske dagtilbud 2018: Foreløbig notat om kortlægning af omfanget og prioriteringer af naturbesøg og udetid i danske vuggestuer, børnehaver og integrerede institutioner. Center for Børn og Natur.
- Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape - learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. Doctoral dissertation, Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Giusti, M., Svane, U., Raymond, C. & Beery, T. (2018). A Framework to Assess Where and How Children Connect to Nature. *Frontiers of Psychology*, 8(2283). doi : 10.3389/fpsyg.2017.02283
- Grahn, P., Mårtenssen, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997). Ute på dagis. *Movium Stad & Land*, 145.
- Krøjgaard, K. (1996). Businstitutioner – børns trivsel og sundhed i to busprojekter i Herning kommune. Herning Kommune.
- Lassen, B., Ejbye-Ernst, N. & Stokholm, D. (2019). *Fyrtårnsinstitutioner - Fortællinger fra praksis*. URL : https://centerforboernognatur.dk/dokumenter/Fyrta_rnsinstitutioner___Fort_llinger_fra_praksis_UPDATE_081020.pdf
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58(102136). Doi : 10.1016/j.healthplace.2019.05.014
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*. Lund: Doctoral thesis Swedish University of Agricultural Sciences Alnarp.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health & Place*, (15), 1149-1157.
- Mårtensson, F., Jensen, E., Söderström, M. & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen*. Natur Vårds Verket: Rapport 6407.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C., Scnelter, M., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of Education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: The TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1). doi: 10.1186/s12889-016-3780-8
- Otte, C., Bølling, M., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). Teaching math outside the classroom: Does it make a difference? *Educational Research*, 61(1), 38-52. doi: 0.1080/00131881.2019.1567270

Otte, C., Bølling, M., Stevenson, M., Nielsen, G., Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2019). Education outside the classroom increases children's reading competencies: Results from a one-year Danish quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 4, 42-51. Doi : 10.1016/j.ijer.2019.01.009

Præstholt, S., Schmidt, T., Jensen, F. S. & Schipperijn, J. (2020). *Danske børns aktiviteter og ophold i naturen - Basisdata fra Center for Børn og Naturs baselineundersøgelse 2018/19*. Københavns Universitet, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning. Frederiksberg: Center for Børn og Natur.

Sandseter, E., Little, H. & Wyver, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167-182. doi : 10.1080/14729679.2012.699800

Sandseter, E. & Sando, O. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178-200.

Schneller, M., Schipperijn, J., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2017). Children's physical activity during a segmented school week: Results from a quasi-experimental Education outside the classroom intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(80). Doi : 10.1186/s12966-017-0534-7

Soulié, T. (2008). Friluftsliv og specialpædagogik. *Tidsskriftet Specialpædagogik*, 28(6).

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge.

Söderström, M. (2011). Medicinska perspektiv på barns naturkontakt. In F. Mårtensson, E. Jensen, M. Söderström, & J. Öhman, *Den nyttiga utevistelsen*. Natur Vårds Verket: Rapport 6407.

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A. I. (2017). Time spent outdoor during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52(12), 69-80. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>.

Videncenter om handicap (s.d.). Inklusion af børn med særlige behov i udeskole i almenskolen. <https://videnomhandicap.dk/inklusion-af-boern-med-saerlige-behov-i-udeskole-i-almenskolen/>

Änggård, C. (2011). Children's Gendered and Non-Gendered Play in Natural Spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5. URL: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:474994/FULLTEXT01.pdf>

Comment développer les compétences psycho-sociales des élèves pour promouvoir le bien-être et le vivre-ensemble à l'école ?



MELISSA SCHLINGER

CASEL (ÉTATS-UNIS)

Introduction

Les écoles jouent un rôle clé en offrant des environnements sains et favorables où les élèves peuvent apprendre, grandir et devenir des citoyens éduqués et engagés. Alors que nous continuons à nous remettre d'une pandémie mondiale et de ses effets sur la santé mentale et les résultats scolaires des élèves, les systèmes scolaires qui accordent la priorité au bien-être sont plus importants que jamais.

L'apprentissage socio-émotionnel (SEL : *Social and emotional learning* en anglais) systémique et fondé sur des données probantes est un moyen efficace de promouvoir le bien-être des élèves et des adultes dans les écoles. Plus de la moitié des États-Unis ont adopté les normes du SEL de la maternelle à la 12^e année. Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) travaille avec les ministères de l'Éducation de 40 États à travers le pays qui ont donné la priorité à l'apprentissage socio-émotionnel, et a établi des partenariats avec des districts et des établissements scolaires dans tous les États-Unis, les a soutenus et a appris d'eux lors de la mise en œuvre d'apprentissage socio-émotionnel systémique.

Alors que la majorité des établissements scolaires accordent la priorité au bien-être des élèves et du personnel, le modèle CASEL offre une voie à suivre quant à la mise en œuvre systémique du SEL.

I. Qu'est-ce que CASEL ?

Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) est une organisation à but non lucratif créée en 1994 pour faire de l'apprentissage socio-émotionnel une partie intégrante de l'éducation de chaque élève. Aujourd'hui, CASEL est devenu une source fiable de connaissances et de ressources sur l'apprentissage socio-émotionnel. En faisant progresser le SEL, CASEL soutient les personnels de l'éducation et les responsables politiques, et s'efforce d'améliorer les expériences et les résultats de tous les élèves de la maternelle à la 12^e année. Depuis près de 30 ans, CASEL se concentre sur l'avancement de la recherche, l'information auprès des politiques et la promotion de pratiques fondées sur des résultats probants au sujet du SEL.

- **Faire avancer la recherche** : CASEL fait progresser la base de connaissances sur le SEL en synthétisant, en menant et en coordonnant des recherches, puis en partageant les résultats obtenus sur le terrain.

- **Guider la pratique** : CASEL traduit la recherche en action par le biais de partenariats avec les districts, de ressources et d'outils testés sur le terrain.
- **Informer les politiques** : CASEL informe les décideurs fédéraux sur les résultats du SEL et soutient les États dans l'élaboration de politiques et de lignes directrices pour les élèves de la maternelle à la 12^e année.
- **Mobiliser l'action** : Grâce à des réunions, des collaborations et des partenariats, CASEL rassemble des experts, des praticiens et des décideurs politiques pour accélérer et soutenir le SEL dans les systèmes scolaires du monde entier.

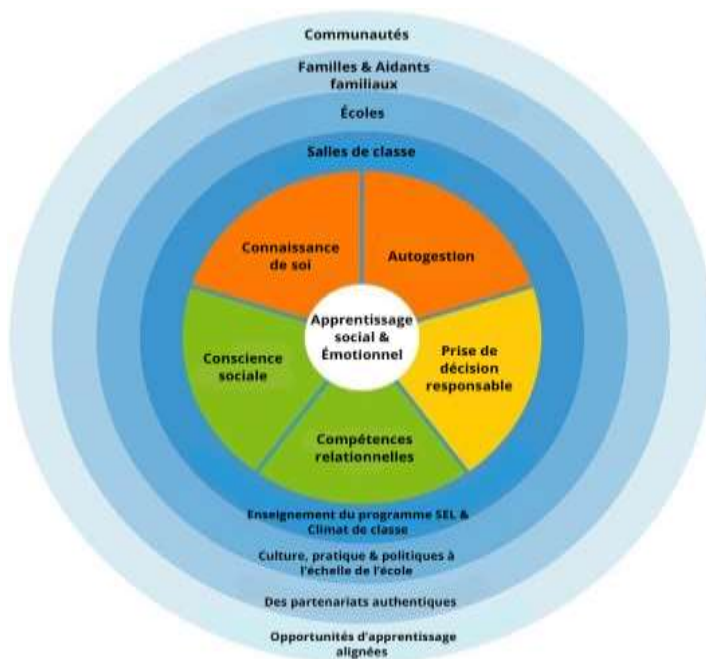
II. Qu'est-ce que le SEL ?

CASEL définit l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) comme une partie intégrante de l'éducation et du développement humain. L'apprentissage socio-émotionnel est le processus par lequel tous les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour développer une identité saine, gérer leurs émotions et atteindre leurs objectifs personnels et collectifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations de soutien et prendre des décisions responsables et bienveillantes.

Le SEL fait progresser l'équité et l'excellence en matière d'éducation grâce à des partenariats authentiques entre l'école, la famille et la communauté afin d'établir des environnements et des expériences d'apprentissage qui se caractérisent par des relations de confiance et de collaboration, un programme et un enseignement rigoureux et probant, ainsi qu'une évaluation continue. Le SEL peut aider à lutter contre diverses formes d'inégalité et donner aux jeunes et aux adultes les moyens de co-crée des écoles prospères et de contribuer à des communautés sûres, saines et justes.

Le modèle développé par CASEL au sujet du SEL (*CASEL SEL Framework*) s'articule autour de cinq compétences socio-émotionnelles de base – des domaines vastes et interdépendants qui soutiennent l'apprentissage et le développement. Autour de ces compétences, se trouvent quatre environnements clés où les élèves vivent et grandissent. Les partenariats école-famille-communauté coordonnent les pratiques en lien avec le SEL et établissent des environnements d'apprentissage équitables dans tous ces contextes.

Figure 1 : CASEL SEL Framework (modèle élaboré par CASEL au sujet de l'apprentissage socio-émotionnel)



III. Que dit la recherche ?

Les avantages du SEL est qu'une éducation qui favorise l'apprentissage socio-émotionnel produit des résultats positifs pour les élèves, les adultes et les communautés scolaires. Les résultats de la recherche proviennent de centaines d'études indépendantes menées dans de multiples domaines, et montrent que le SEL a des effets bénéfiques sur les compétences socio-émotionnelles, les résultats scolaires, le bien-être mental, les comportements favorisant une bonne hygiène de vie, le climat et la sécurité à l'école, ainsi que sur la durée de vie.

A. Le SEL permet d'améliorer les résultats scolaires

Lorsque les élèves ont des relations de solidarité entre eux et des possibilités de développer et de mettre en pratique des compétences sociales, émotionnelles et cognitives dans de nombreux contextes différents, l'apprentissage scolaire s'accélère.

- Des centaines d'études portant sur plus d'un million d'élèves dans le monde entier, de la maternelle à la 12^e année, montrent que le SEL a un impact positif sur les résultats scolaires (Durlak *et al.*, 2022).
- Les élèves qui pratiquent un SEL à l'école ont des niveaux plus élevés de « fonctionnement scolaire », comme en témoignent leurs notes, leurs résultats aux examens nationaux, leur assiduité et la réalisation de leurs devoirs (Cipriano *et al.*, 2023).
- Le SEL développe des compétences socio-émotionnelles qui augmentent l'engagement de l'élève et conduisent à de meilleurs résultats scolaires (Greenberg, 2023).
- Les interventions de SEL portant sur les cinq compétences de base ont augmenté les résultats scolaires des élèves de 11 % par rapport aux élèves qui n'y ont pas participé (Durlak *et al.*, 2011).
- L'impact positif sur les résultats scolaires se maintient à long terme : des années après que les élèves ont participé au SEL, leurs performances scolaires étaient en moyenne supérieures de 13 % par rapport aux élèves qui n'ont pas participé (Taylor *et al.*, 2017).

B. Le SEL contribue au bien-être des élèves et à des écoles sûres

Bien que le SEL ne remplace pas les interventions en santé mentale pour les élèves qui en ont besoin, il peut cultiver d'importants « facteurs de protection » — relations bienveillantes, environnements sûrs et favorables, aptitudes socio-émotionnelles — qui protègent des risques d'une mauvaise santé mentale.

- La participation au SEL est liée à une diminution de la détresse émotionnelle, des comportements antisociaux et des problèmes de discipline, et à des attitudes plus positives à l'égard de soi-même et des autres (Durlak *et al.*, 2022).
- Le SEL améliore chez les jeunes leurs capacités d'adaptation, leur résilience et l'identification de leurs émotions, ce qui peut contribuer à réduire les symptômes de dépression et d'anxiété à court terme (Clarke *et al.*, 2021).
- Les élèves qui participent au SEL font état d'un fort sentiment de sécurité et de soutien, de meilleures relations avec les enseignants et d'un sentiment plus fort d'appartenance et d'inclusion à l'école (Cipriano *et al.*, 2023).
- Le SEL contribue à réduire les brimades et les agressions (Espelage *et al.*, 2015 ; Cipriano *et al.*, 2023).

C. Le SEL développe des compétences qui préparent à la vie future

Les élèves qui participent au SEL constatent des améliorations constantes de leurs compétences socio-émotionnelles (Greenberg, 2023). Ces améliorations contribuent à des résultats positifs sur le long terme, jusqu'à 18 ans plus tard (Taylor *et al.*, 2017). Les élèves dotés de compétences socio-émotionnelles plus solides sont plus susceptibles de franchir des étapes importantes, notamment :

- l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Jones *et al.*, 2015) ;
- l'inscription et l'achèvement d'études postsecondaires (Coleman & DeLeire, 2003) ;
- un emploi stable et à temps plein (Heckman *et al.*, 2006).

D. Le SEL est un investissement financier judicieux

L'analyse de six programmes fondés sur des données probantes a démontré que les avantages l'emportent largement sur les coûts, estimant que chaque dollar investi par les districts dans le SEL rapporte 11 dollars en raison de la réduction des dépenses liées aux interventions disciplinaires, aux soins de santé et à l'absentéisme, ainsi qu'en raison de l'augmentation des revenus lorsque les élèves entrent sur le marché du travail (Belfield *et al.*, 2015).

E. Le SEL est efficace dans tous les contextes culturels

Le SEL est efficace dans tous les groupes démographiques, les milieux socio-économiques et culturels, et les communautés urbaines, péri-urbaines et rurales tant aux États-Unis qu'ailleurs dans le monde (Jones & Kahn, 2017). Mais le SEL n'est pas une approche unique : les approches du SEL sont plus efficaces lorsque l'intervention est conçue en tenant compte d'un contexte ou d'une culture spécifique (comme le lieu et le moment, le niveau de formation des personnes chargées de la mise en œuvre et les approches pédagogiques locales, ainsi que les changements liés à la modification du vocabulaire, des photos, des scénarios ou des noms) (Wigelsworth *et al.*, 2016).

F. Le SEL est bénéfique aussi aux adultes

De plus en plus de résultats montrent que se concentrer sur les compétences socio-émotionnelles des personnels de l'éducation peut également améliorer leur bien-être (Berger *et al.*, 2022 ; Oliveira *et al.*, 2021 ; Jones & Kahn, 2017).

- Les personnels de l'éducation dotés de solides compétences socio-émotionnelles ont des niveaux plus élevés de satisfaction au travail et sont moins sujets à l'épuisement professionnel (Brackett *et al.*, 2010 ; Richardson, 2020 ; Safir, 2019).
- Se concentrer sur les compétences socio-émotionnelles peut aider les personnels de l'éducation à établir et à maintenir des relations plus solides avec les élèves et à gérer les salles de classe (Blewitt *et al.*, 2020 ; Zee & Koomen, 2016 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Jennings & Greenberg, 2009 ; Marzano & Marzano, 2003).
- Les enseignants qui enseignent le SEL aux élèves déclarent se sentir plus efficaces dans leur travail et moins anxieux (Greenberg *et al.*, 2016).

IV.10 indicateurs de l'approche systémique du SEL à l'échelle de l'école/établissement

Le SEL est plus efficace lorsqu'il est mis en œuvre à l'échelle de l'école et qu'il fait partie intégrante de l'organisation et de la culture de l'école. Le SEL à l'échelle de l'école est une approche systémique visant à intégrer ce type d'apprentissage dans chaque partie de l'expérience éducative des élèves - dans toutes les salles de classe, durant toute la journée scolaire et en dehors de l'école, et en partenariat avec les familles et les communautés. Il s'agit de créer des environnements d'apprentissage bienveillants, participatifs et équitables, et d'utiliser des pratiques fondées sur des résultats probants qui impliquent activement tous les élèves dans leur développement social, émotionnel et scolaire.

Ces 10 indicateurs du SEL à l'échelle de l'école sont la preuve d'une mise en œuvre systémique de haute qualité :

Figure 2 : Indicateurs pour la mise en œuvre systémique du SEL à l'échelle d'une école ou d'un établissement

Classe		Instruction explicite du programme SEL	Les élèves ont régulièrement l'occasion de cultiver, de pratiquer et de réfléchir sur les compétences sociales et émotionnelles d'une manière qui soit adaptée à leur développement et à leur culture.
		SEL intégré à l'enseignement académique	Les objectifs SEL sont intégrés dans le contenu pédagogique et les stratégies d'enseignement pour les matières académiques ainsi que pour la musique, l'art et l'éducation physique.
		La voix et l'engagement des jeunes	Le personnel honore et met en valeur un large éventail de perspectives et d'expériences des élèves en les engageant en tant que leaders, à la résolution des problèmes et à la prise de décision.
École		Un climat favorable à l'école et en classe	Les environnements d'apprentissage à l'échelle de l'école et de la classe sont favorables, adaptés à la culture et axés sur l'établissement de relations et d'une communauté.
		Focus du SEL chez l'adulte	Les membres du personnel ont régulièrement l'occasion de cultiver leurs propres compétences sociales, émotionnelles et culturelles, de collaborer les uns avec les autres, d'établir des relations de confiance et de maintenir une communauté solide.
		Discipline de soutien	Les politiques et les pratiques disciplinaires sont instructives, réparatrices, adaptées au développement et appliquées équitablement.
		Un continuum de soutien intégrés	SEL s'intègre de manière transparente dans un continuum de soutiens scolaires et comportementaux, qui sont disponibles pour s'assurer que tous les besoins des élèves sont satisfaits
Communauté Famille		Des partenariats familiaux authentiques	Les familles et le personnel de l'école ont régulièrement et significativement l'occasion d'établir des relations et de collaborer pour soutenir le développement social, émotionnel et scolaire des élèves.
		Des partenariats communautaires alignés	Le personnel de l'école et les partenaires communautaires s'entendent sur un langage, des stratégies et une communication communs autour de tous les efforts et initiatives liés à SEL, y compris pendant le temps extrascolaire.
		Systèmes d'amélioration continue	Les données sur la mise en œuvre et les résultats sont recueillies et utilisées pour améliorer continuellement tous les systèmes, pratiques et politiques liés à SEL, en mettant l'accent sur l'équité.

Le SEL à l'échelle de l'école favorise les environnements, les compétences et les relations, et renforce ainsi l'apprentissage social, émotionnel et scolaire de tous les élèves. Plutôt qu'une liste fragmentée de « choses à faire », ces indicateurs sont cultivés au fil du temps grâce à une mise en œuvre systémique. Cette dernière implique la mise en place d'un soutien et d'une planification de base, le renforcement du SEL des adultes, la promotion du SEL pour les élèves et la pratique d'une amélioration continue.

V. Processus de mise en œuvre systémique du SEL à l'échelle de l'école

Le guide *CASEL Guide to Schoolwide SEL* (schoolguide.casel.org) est une ressource en ligne complète qui fournit un processus étape par étape et des outils testés sur le terrain pour réaliser un programme de SEL systémique à l'échelle de l'école.

A. Domaine d'intervention 1 : établir un socle et élaborer un programme

Pour lancer la mise en œuvre d'un SEL, les écoles doivent constituer une équipe SEL, proposer un apprentissage de base qui permette à toutes les parties prenantes de comprendre l'importance du SEL et leur rôle dans sa promotion, et élaborer une stratégie de communication. Ensuite, les établissements scolaires peuvent planifier la mise en œuvre en développant une vision commune, en évaluant les points forts et les besoins de l'établissement pour fixer des objectifs, en élaborant un plan d'action annuel et en allouant les ressources – y compris le temps, les personnes et les fonds – pour soutenir leurs efforts en matière de SEL.

B. Domaine d'intervention 2 : renforcer les compétences et les capacités des adultes au SEL

Les établissements scolaires favorisent plus efficacement le SEL et le bien-être des élèves lorsqu'ils incluent également le SEL des adultes et qu'ils accordent la priorité à leur bien-être. Il est important d'entretenir un environnement de travail dans lequel le personnel se sent soutenu et a la possibilité d'établir une confiance relationnelle, de collaborer efficacement et d'améliorer ses propres compétences. Ce domaine d'intervention englobe ce que fait l'équipe SEL pour préparer l'apprentissage professionnel afin de renforcer le SEL des adultes et leurs compétences culturelles, de favoriser les compétences pour promouvoir et modéliser le SEL, et de développer des structures pour accroître la collaboration du personnel et le renforcement de la communauté.

Exemple : le SEL intégré dans l'apprentissage professionnel des enseignants afin de favoriser l'engagement des élèves

Alors que de nombreuses écoles américaines étaient fermées pendant la pandémie du Covid-19, un grand district scolaire du Maryland a créé une Bourse d'enseignement sur l'Engagement Virtuel. Il a recueilli des données sur l'expérience des élèves à l'aide de l'enquête *Elevate* et d'entretiens sur l'empathie des élèves afin de déterminer les conditions d'apprentissage à prendre en compte pour accroître l'engagement de ces derniers. Les enseignants ont examiné les données et en ont discuté au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Recevoir les commentaires critiques des élèves et en tirer des enseignements a obligé les enseignants à réfléchir et à gérer leur état d'esprit et leurs réactions émotionnelles, à aborder les données avec curiosité et empathie pour leurs élèves, et

à travailler en collaboration avec leurs collègues pour améliorer les conditions d'apprentissage des membres de la classe, concevoir un travail utile et faire entendre la voix des élèves (PERTS, 2023).

Les enseignants ont pratiqué l'autogestion et l'autonomie en faisant des choix sur la façon d'appliquer l'apprentissage à leur contexte. Deux enseignants ont décidé de se concentrer sur les membres de la classe en mettant en place des « Célébrations d'Élèves », où les élèves ont appris à connaître leurs pairs à travers des faits saillants qu'ils ont choisi de partager sur eux-mêmes. Un deuxième groupe d'enseignants a choisi de travailler sur la création d'opportunités afin de favoriser l'expression des élèves. Ils ont donné aux élèves le « choix de la production » en leur demandant quels étaient leurs modes d'évaluation préférés, puis en leur permettant de choisir parmi trois formats pour démontrer leur apprentissage à l'occasion des devoirs hebdomadaires. Après la mise en œuvre de ces changements par les enseignants, l'enquête menée auprès des élèves a montré que ces modifications avaient eu un impact considérable sur le sentiment d'appartenance des élèves, sur leur capacité à s'exprimer et sur l'importance de leur travail. Les taux de réalisation et de maîtrise des devoirs ont également augmenté. Les enseignants ont continué à suivre les progrès réalisés par rapport à ces objectifs et à affiner leurs pratiques au fil du temps, même après le retour à l'apprentissage en classe.

Adapté de *Using Student Experience Data to Co-Design Learning Environments* (Nwafor et al., 2023)

C. Domaine d'intervention 3 : promouvoir les valeurs du SEL chez les élèves

Au fur et à mesure que les écoles mettent en œuvre les pratiques de SEL de façon systématique, elles élaborent des stratégies coordonnées et cohérentes qui favorisent ces pratiques dans les différents contextes que les élèves rencontrent au cours de la journée. Dans les salles de classe, les écoles offrent des possibilités d'enseignement explicite des valeurs du SEL, intègrent ces valeurs dans le contenu académique et les structures d'apprentissage, et créent des environnements de classe favorables. Au niveau des écoles, celles-ci favorisent un climat scolaire positif, adoptent des programmes et des pratiques d'apprentissage socio-émotionnel fondés sur des résultats probants, favorisent l'expression et l'engagement des élèves, et harmonisent les structures de soutien dédiées aux élèves ainsi que les politiques disciplinaires et pratiques disciplinaires sur le SEL. Pour soutenir les élèves à la maison et dans la communauté, les écoles établissent des partenariats et une communication bidirectionnelle afin d'obtenir des informations, d'aligner les objectifs du SEL et de partager les ressources pour soutenir les élèves.

Exemple : Observer un SEL systémique à l'aide d'un protocole pas à pas

Le *Schoolwide SEL Walkthrough Protocol* est un outil validé pour l'observation, la mesure et le suivi de la mise en œuvre selon les indicateurs de CASEL pour le SEL à l'échelle de l'école/établissement. De nombreux districts scolaires et écoles/établissements l'ont utilisé pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs SEL. Il comprend 11 catégories d'observation couvrant les pratiques du SEL en classe, dans l'ensemble de l'école, dans les partenariats familiaux et dans les partenariats communautaires. Par exemple :

1a. Climat de classe favorable : relations enseignant-élève

Presque tous les élèves partagent leurs idées, leurs points de vue et leurs préoccupations avec leur enseignant et leurs pairs. L'enseignant participe aux activités des élèves, communique de manière

positive et fait preuve de chaleur et de bonne humeur avec les élèves. L'enseignant reconnaît les élèves par leur nom et souligne leurs intérêts, leurs efforts et leurs réalisations en classe. L'enseignant est conscient des besoins des élèves, y répond et montre qu'il apprécie chaque élève en tant qu'individu.

4a. Discipline de soutien à l'échelle de l'école

Les politiques et procédures disciplinaires à l'échelle de l'établissement évitent les mesures d'exclusion. Le personnel examine les données relatives à la discipline afin de garantir des résultats équitables pour les élèves. Le personnel suit les politiques et procédures et est très efficace dans l'utilisation de réponses comportementales réparatrices, instructives et adaptées au développement de l'élève.

6a. Partenariats familiaux authentiques

L'école offre aux familles des occasions régulières et significatives de partager des idées et des commentaires sur les stratégies de soutien au développement social, émotionnel et scolaire des élèves. Ces possibilités sont offertes dans la langue parlée par les familles et à des heures qui leur conviennent. Les équipes décisionnelles de l'école, y compris l'équipe SEL, sont représentées par des membres de la famille.

7a. Partenariats communautaires alignés

Le personnel de l'école et les partenaires communautaires ont établi un langage commun autour du SEL et l'utilisent de manière cohérente. Les chefs d'établissement et les autres membres du personnel rencontrent régulièrement les partenaires de la communauté afin de planifier et d'exécuter des stratégies et des communications alignées sur tous les efforts et initiatives liés au SEL qui se déroulent pendant la journée scolaire et en dehors de celle-ci.

D. Domaine d'intervention 4 : réfléchir sur les données en vue d'une amélioration continue

Il ne s'agit pas d'une étape finale de la mise en œuvre, mais plutôt d'un processus continu consistant à fixer des objectifs, à mesurer les progrès, à relever les défis et à ajuster les plans afin d'améliorer la mise en œuvre et l'impact du SEL. Les établissements scolaires lancent le cycle d'amélioration continue en fixant des objectifs mesurables et en identifiant des sources de données pour surveiller la mise en œuvre et les résultats. Lorsque le plan de mise en œuvre est en cours, les établissements scolaires examinent régulièrement les données pour savoir si les stratégies du SEL permettent d'atteindre les résultats escomptés et corriger le tir si nécessaire. Au fur et à mesure que les objectifs SEL sont atteints, le processus se poursuit alors que les établissements scolaires planifient les moyens de maintenir le succès et fixent de nouveaux objectifs.

VI. Résultats de la mise en œuvre systémique du SEL

En 2011, CASEL a lancé le *Collaborating Districts Initiative* (CDI) pour étudier l'impact de la mise en œuvre systémique du SEL dans les écoles à travers les États-Unis. Lorsque les districts scolaires adoptent une approche systémique pour soutenir leurs écoles avec le SEL, la mise en œuvre est plus générale et complexe que l'introduction d'un cours ou d'une leçon de classe. Elle imprègne tous les aspects de l'expérience scolaire, de l'enseignement en classe et du climat scolaire à la dotation en

personnel, en passant par l'apprentissage professionnel, les politiques de l'école et du district, l'engagement des familles, etc.

CASEL a conclu un partenariat permanent de collecte de données et d'évaluation avec les districts scolaires du CDI et les *American Institutes for Research* (AIR) (2017). Des données ont été collectées pour mesurer la mise en œuvre et les résultats obtenus. Bien que la disponibilité des données varie d'un district à l'autre, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont prometteurs.

A. Amélioration des résultats scolaires

Les trois districts (Austin, Chicago et Cleveland) qui utilisent le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) ont tous amélioré leurs résultats en lecture et en mathématiques au cours des années de mise en œuvre du CDI. En fin d'année scolaire 2015, à Anchorage, Austin, Chicago, Cleveland, Oakland et Nashville, les moyennes générales étaient plus élevées qu'avant le début de la mise en œuvre du CDI. Les améliorations ont été particulièrement notables à Chicago, où la moyenne est passée de 2,19 au cours des trois années précédant le CDI à 2,65 en 2015, soit une augmentation de près de 21 %. À Nashville, le seul district à avoir utilisé les mêmes tests standardisés au cours des années du CDI, les élèves ont amélioré leurs résultats en anglais et en mathématiques. Tous les districts disposant de données significatives ont enregistré des progrès en anglais et arts du langage (ELA) et en mathématiques dans au moins une classe (élémentaire, intermédiaire, secondaire). Le taux d'obtention de diplômes à Chicago a augmenté de 15 % au cours des années du CDI.

B. Amélioration de l'engagement et du comportement des élèves

L'assiduité s'est améliorée dans quatre des six districts qui ont recueilli ces données. Chicago a amélioré l'assiduité globale de 8 % depuis le début du CDI jusqu'en 2015. Anchorage (primaire, collège) et Nashville (collège, lycée) ont enregistré des gains à deux des trois niveaux de scolarité. Les exclusions temporaires ont diminué dans les cinq districts qui ont recueilli ces données. À Chicago, par exemple, elles ont diminué de 65 % en deux ans. Cela signifie que 44 000 élèves de moins ont été suspendus de l'école au cours d'une seule année récente. À Sacramento, les taux de suspension ont diminué au cours des cinq années de mise en œuvre systémique du SEL : 24 % dans l'ensemble du district et 43 % dans les écoles secondaires.

C. Amélioration des compétences socio-émotionnelles des élèves

Dans les districts, les élèves ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles, d'après les enquêtes menées auprès des élèves et des enseignants. À Chicago et à Nashville, les élèves des écoles élémentaires ont amélioré leurs cinq compétences socio-émotionnelles : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. À Austin, où seules des données concernant les collèges et les lycées ont été collectées, les élèves de ces niveaux ont également progressé de manière significative dans les cinq compétences. À Cleveland, les élèves de collège et de lycée ont également progressé, en particulier dans les domaines de la conscience de soi et de la gestion de soi. Sacramento (école primaire uniquement) et Anchorage (école primaire, collège et lycée) ont recueilli une mesure moyenne des compétences socio-émotionnelles globales des élèves. À Sacramento, les élèves du primaire ont enregistré des gains significatifs en termes de compétences globales depuis le début du CDI. Les élèves d'Anchorage ont

connu une croissance significative de leurs compétences globales avant même le début du CDI et ont maintenu la même trajectoire positive pendant les années du CDI.

En collaboration avec CASEL, le comté de Washoe a constaté que les élèves ayant des compétences socio-émotionnelles élevées obtiennent de meilleurs résultats sur plusieurs plans : meilleurs résultats scolaires, assiduité, moyenne générale et taux d'obtention de diplôme, et moins de suspensions. Par exemple, les élèves ayant des compétences socio-émotionnelles élevées avaient un taux de maîtrise en mathématiques supérieur de 21 % à celui de leurs homologues ayant des compétences socio-émotionnelles faibles. De même, les élèves ayant des compétences élevées avaient un taux de maîtrise de l'anglais et arts du langage (ELA) supérieur de 20 % à celui de leurs homologues ayant des compétences faibles. Les conclusions de l'équipe de recherche du partenariat Washoe/CASEL ont également montré que des compétences socio-émotionnelles élevées pouvait protéger les élèves de l'impact des facteurs négatifs (e.g., les suspensions, la mobilité, la faible assiduité) qui les placent souvent dans une situation scolaire à « haut risque ».

D. Amélioration du climat scolaire

Le climat, tel que mesuré par les enquêtes de district à Chicago et à Cleveland, s'est amélioré au cours des années de CDI. À Anchorage, le climat a débuté favorablement avant le CDI et s'est maintenu ainsi pendant les années de CDI. Dans le seul district où les données sur le climat des écoles élémentaires étaient disponibles pour l'analyse (Chicago), les élèves ont signalé des améliorations sur l'indicateur « environnement favorable » par rapport au début du CDI en 2010-2011.

Conclusion

Les données sont claires : le SEL dans les écoles/établissements scolaires favorise le bien-être et la réussite des élèves et des adultes. Lorsque le SEL est intégré à l'organisation et à la culture d'une école, les membres de la communauté scolaire s'épanouissent. Les relations sont plus fortes, le climat scolaire est plus sain et plus favorable, et les résultats scolaires s'améliorent.

Les élèves qui font l'expérience du SEL ont un plus grand sentiment d'appartenance à l'école, se sentent plus soutenus et établissent de meilleures relations avec leurs enseignants et leurs pairs. La détresse émotionnelle, le harcèlement et les agressions sont réduits. Les personnels de l'éducation ressentent les mêmes avantages : ils établissent des relations plus solides avec les élèves, se sentent plus soutenus et satisfaits au travail, et ont des niveaux de stress, d'épuisement professionnel et d'anxiété moins élevés.

Le SEL offre une voie pour développer des écoles centrées sur le bien-être – des écoles avec des environnements accueillants, sûrs et inclusifs pour chaque élève et chaque adulte.

Références

- Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. doi : 10.1017/bca.2015.55
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. & Fathers, C. (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34. doi : [10.1007/s10648-022-09690-5](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5)
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K. Barrett, H. & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systemic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3) 1049. doi : [10.3390/ijerph17031049](https://doi.org/10.3390/ijerph17031049)
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, C. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406 - 417. doi : [10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478)
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M.F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. doi : [10.1111/cdev.13968](https://doi.org/10.1111/cdev.13968)
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation. URL : <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-schoolbased-interventions>
- Coleman, M. & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources*, 38(3) 701-721. doi : 10.3368/jhr.XXXVIII.3.701
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative*. CASEL. URL : <https://casel.org/casel-gateway-key-insights-from-cdi/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. doi : [10.1037/bul0000383](https://doi.org/10.1037/bul0000383)
- Espelage, D. L., Rose, C. A. & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. doi : [10.1177/0741932514564564](https://doi.org/10.1177/0741932514564564)

- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. doi : [10.54300/928.269](https://doi.org/10.54300/928.269)
- Greenberg, M. T., Brown, J. L. & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. URL : <https://prevention.psu.edu/publication/teacher-stress-and-health-effects-on-teachers-students-and-schools/>
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). doi : [10.1086/504455](https://doi.org/10.1086/504455)
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi : [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Jones, D. E., Greenberg, M. T. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. doi : [10.2105/AJPH.2015.302630](https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630)
- Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the council of distinguished sciences. Aspen Institute. URL : https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.
- Nwafor, E., Kelly, O., Skoog-Hoffman, A. & Kroshinsky, F. (2023). *Using student experience data to co-design learning environments*. Building Equitable Learning Environments (BELE) Network. URL : <https://library.belenetwork.org/resources/using-student-experience-data-to-co-design-learning-environments/>
- Oliveira, S., Roberto, M., Veiga Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33. doi : [10.1007/s10648-021-09612-x](https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x)
- PERTS (Project for Education Research That Scales) (2023). *Elevate: Measures Summary*. PERTS. URL : https://docs.google.com/document/d/1vd1WC4GlqgE_AsshNFo3V-qkizLit-nHz8L5AKMncAg/preview
- Richardson, L. (2020). *Principal wellness: Principals' managing their wellbeing* [Doctoral dissertation, University of Nebraska]. Digital Commons@University of Nebraska – Lincoln. URL : <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/365/>
- Safir, S. (2019). Principal well-being: A missing link. *Principal Leadership*, 20. URL : <https://www.nassp.org/publication/principal-leadership/volume-20/principal-leadership-november-2019/principal-well-being-a-missing-link/>

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. doi : [10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K. & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*. 347-376. doi : [10.1080/0305764X.2016.1195791](https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791)

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4). 981-1015. doi : [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)

Comment promouvoir le bien-être psychologique dans les écoles en adoptant une approche globale ?



MARGARET BARRY

UNIVERSITÉ DE GALWAY (IRLANDE)

Introduction

Les écoles/établissements scolaires constituent un cadre unique dans lequel il est possible de promouvoir le bien-être mental des jeunes et d'enseigner et d'acquérir des compétences essentielles pour l'école, le travail et la vie (OCDE, 2021 ; OMS, 2021). Les jeunes ont besoin d'un large éventail de compétences, notamment cognitives, socio-émotionnelles, pour se développer et réussir dans la vie (UNICEF, 2021). Les politiques éducatives intègrent de plus en plus une approche holistique du bien-être des enfants, en mettant l'accent sur le développement socio-émotionnel au même titre que le développement cognitif dans les programmes scolaires (OCDE, 2015). On reconnaît de plus en plus l'importance de fonder la réussite scolaire sur les compétences socio-émotionnelles et le rôle essentiel que les écoles/établissements scolaires peuvent jouer pour aider les élèves à réaliser leur potentiel et à maximiser leur participation à l'éducation, au travail et à la société (OCDE, 2015 ; OMS, 2022). Le développement du bien-être socio-émotionnel des jeunes est un facteur déterminant du développement, de la santé mentale et du bien-être (UNICEF, 2021).

L'impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé mentale et le bien-être des jeunes a entraîné une augmentation des taux d'anxiété, de dépression et de stress, en particulier chez ceux déjà victimes d'inégalités (UNICEF & OMS, 2022). L'impact négatif dû à la fermeture des écoles/établissements scolaires a particulièrement mis en évidence le rôle clé qu'ils jouent dans le soutien au bien-être social et émotionnel des jeunes. Ces résultats soulignent la nécessité d'une approche globale de la promotion de la santé mentale des élèves qui aille au-delà des approches thérapeutiques, en investissant dans le soutien de la santé mentale et du bien-être au quotidien et en fournissant les ressources nécessaires pour réduire les inégalités en la matière (Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé (UIPES), 2021).

L'Organisation mondiale de la Santé définit la santé mentale comme « un état de bien-être mental qui permet aux individus de faire face au stress de la vie, de réaliser leur potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à leur communauté » (OMS, 2002, p. 8). Cette définition remet en question la notion selon laquelle la santé mentale est simplement le contraire de la maladie mentale, et se concentre plutôt sur les dimensions positives de la santé mentale, notamment le bien-être subjectif et l'équilibre émotionnel, le développement de compétences permettant de faire face à la vie, d'optimiser son potentiel, de participer et de contribuer à la société. Une approche de promotion de la santé mentale met l'accent sur le renforcement des facteurs de protection de la santé mentale,

l'amélioration des environnements favorables (par exemple, dans les foyers, les écoles/établissements scolaires et les communautés) et l'accès aux compétences, aux ressources et aux opportunités favorisant la santé mentale et le bien-être (Barry *et al.*, 2019). Les établissements scolaires ont un rôle essentiel à jouer dans la promotion d'une bonne santé mentale chez les jeunes, en leur permettant de grandir et d'apprendre, de réaliser leur potentiel, de réduire le risque de mauvaise santé mentale et de promouvoir leur bien-être.

I. Approches visant à promouvoir le bien-être mental dans les écoles/établissements scolaires

Trois grandes approches ou stratégies de promotion du bien-être mental en milieu scolaire peuvent être identifiées :

1. Une approche universelle basée sur les compétences en classe : enseignement de compétences à tous les élèves de la classe dans le but d'améliorer leur bien-être par le biais d'un programme scolaire adapté à leur développement.
2. Une approche globale de l'école/établissement scolaire : outre le programme scolaire, il s'agit de créer un contexte favorable au sein de l'école dans son ensemble et de coordonner l'action entre trois composantes : (i) l'enseignement et l'apprentissage des programmes scolaires, (ii) l'éthique et l'environnement de l'école/établissement scolaire, (iii) les partenariats avec la famille et la communauté.
3. Une approche ciblée : programmes destinés aux élèves à haut risque visant à renforcer leurs capacités d'adaptation et à réduire le risque d'effets négatifs sur la santé mentale.

Les recherches suggèrent qu'une approche à composantes multiples et à l'échelle de l'école/établissement scolaire pour promouvoir le bien-être mental, avec des interventions à la fois universelles (pour tous) et ciblées (pour ceux qui sont le plus à risque), est l'approche la plus bénéfique et la plus fondée sur des résultats probants que les écoles/établissements scolaires doivent adopter (UNICEF, 2021 ; OMS, 2022). Il a été démontré que les programmes d'apprentissage socio-émotionnel apportent aux élèves les connaissances, les attitudes et les compétences dont ils ont besoin pour comprendre et gérer leurs émotions, se fixer des objectifs et les atteindre, faire preuve d'empathie, entretenir des relations positives et prendre des décisions responsables de manière efficace (Clarke, 2019 ; CASEL, 2015 ; Humphrey, 2013).

II. État des connaissances sur la promotion du bien-être mental à l'école

De nombreuses données internationales montrent que la promotion de la santé mentale en milieu scolaire peut avoir des effets bénéfiques à long terme pour les jeunes, notamment une amélioration de la santé mentale, du comportement social, des résultats scolaires et des comportements positifs en matière de santé (Barry *et al.*, 2017 ; Cipriano *et al.*, 2023 ; Greenberg, 2023 ; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Il a été démontré que les approches globales de l'école, y compris celles qui favorisent un climat scolaire positif et des partenariats familiaux et communautaires, conduisent à des résultats positifs et durables lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière efficace (Goldberg *et al.*, 2019 ; Sheridan *et al.*, 2019). Les programmes d'apprentissage socio-émotionnel (SEL : *Social and emotional learning* en anglais) reposent sur les résultats solides, positifs et durables pour les jeunes, notamment des améliorations au niveau des résultats scolaires (Corcoran *et al.*, 2018 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Taylor *et al.*, 2017). Lorsqu'ils sont mis en œuvre dans les écoles primaires et les établissements du secondaire

par des enseignants bien formés et soutenus, les programmes SEL universels (pour tous les élèves) permettent d'améliorer les compétences socio-émotionnelles, la santé mentale et le bien-être, les comportements sociaux, les attitudes envers soi-même et l'école et les résultats scolaires des élèves (Dray *et al.*, 2017 ; Taylor *et al.*, 2017 ; Higgen *et al.*, 20-22 ; van de Sande *et al.*, 2019). Les interventions de prévention ciblées en milieu scolaire pour les élèves présentant un risque élevé de problèmes de santé mentale sont également efficaces pour réduire l'anxiété, la dépression, les problèmes de comportement et la consommation de substances (Werner-Seidler *et al.*, 2021 ; Waldron *et al.*, 2018).

III. L'écart entre la mise en œuvre et les résultats sur lesquels elle se fonde

Alors que les données internationales confirment l'importance et l'impact positif du développement du bien-être mental des jeunes dans les écoles/établissements scolaires, il existe un fossé entre les données et l'action en ce qui concerne la transposition d'approches fondées sur des données probantes dans les pratiques éducatives courantes. L'intégration des approches fondées sur des données probantes dans le programme scolaire, leur mise en œuvre optimale dans le contexte de l'ensemble du système scolaire et leur durabilité sont loin d'être clairement établies (Jones & Bouffard, 2012). L'intégration des programmes de bien-être mental dans les pratiques et les méthodes scolaires courantes se heurte notamment à la concurrence pour le temps et l'espace dans des programmes scolaires surchargés. Les écoles/établissements scolaires sont confrontés à toute une série de questions et de problèmes différents concernant les élèves, tels que le harcèlement, l'abus de substances, les comportements antisociaux, etc. Il est donc difficile de décider quels programmes sont susceptibles d'être les plus efficaces. Dans la pratique, les programmes de bien-être mental peuvent voir leur importance minorée par rapport aux matières académiques plus traditionnelles, ce qui explique le manque de temps consacré à leur mise en œuvre, le soutien limité dont ils bénéficient et l'incapacité à les intégrer dans l'apprentissage transdisciplinaire. Par conséquent, bien que ces programmes scolaires puissent avoir un impact significatif et durable sur la vie des jeunes, la majorité d'entre eux n'ont pas été adoptés ou étendus au niveau national (Kuosmanen *et al.*, 2019).

La littérature recommande un programme scolaire qui intègre les compétences socio-émotionnelles dans les matières enseignées, avec une progression claire des objectifs d'apprentissage, dispensée par des enseignants formés et avec le soutien des parents (Weare & Nind, 2011). Jones et Bouffard (2012) définissent des principes directeurs pour le développement d'une approche plus intégrée, notamment : la continuité dans le temps et la cohérence, la reconnaissance de la complémentarité des compétences socio-émotionnelles et des compétences scolaires. Selon ces derniers, il est également nécessaire de prendre en compte que les compétences socio-émotionnelles se développent dans le contexte des relations et que les salles de classe et les écoles/établissements scolaires fonctionnent comme des systèmes. Ces principes soulignent l'importance d'une formation appropriée pour les enseignants et l'utilisation de normes pour guider les écoles/établissements scolaires dans l'intégration des compétences scolaires, sociales et émotionnelles dans leur pratique quotidienne. Pour obtenir des résultats durables, les programmes de bien-être mental doivent être ancrés dans la mission principale de l'école et intégrés dans la pratique de l'enseignement et dans le système scolaire au sens large.

IV. Adopter une approche globale de l'école/établissement scolaire

Une approche globale de l'école/établissement scolaire englobe l'ensemble de la communauté scolaire et vise à intégrer la promotion du bien-être mental dans les interactions et les pratiques quotidiennes par le biais d'efforts collaboratifs impliquant l'ensemble du personnel, des enseignants, des familles et des élèves (Oberle *et al.*, 2016). L'approche globale de l'école cherche à façonner l'ensemble du contexte scolaire, y compris l'organisation, les structures de gouvernance, les relations et l'environnement physique de l'école/établissement scolaire, ainsi que le programme et les pratiques pédagogiques (Weare & Markham, 2005). Cette approche systématique permet aux écoles/établissements scolaires de passer d'une approche fragmentaire à une approche globale et coordonnée, tant au niveau de la planification que de la mise en œuvre (Greenberg, 2003).

L'initiative « Écoles promotrices de santé » de l'OMS (OMS, 1998) fournit un cadre utile pour développer une approche globale de l'école. Ce cadre implique une action coordonnée entre trois composantes : (i) le programme, l'enseignement et l'apprentissage (ii) l'éthique et l'environnement de l'école/établissement scolaire (iii) les partenariats et les services. Le modèle des écoles promotrices de santé est considéré comme un processus qui se développe et évolue avec la vie en constante mutation de l'école. Il met l'accent sur la participation des principaux acteurs de l'école - élèves, enseignants, parents, membres de la communauté - à l'identification des besoins et à la mise en œuvre d'actions visant à répondre à ces besoins. Elle s'appuie sur une planification réfléchie et un cycle d'apprentissage qui favorise un développement continu.

Une approche globale à l'école/dans l'établissement fournit un cadre flexible pour la mise en œuvre des programmes en faveur du bien-être mental. Une approche coordonnée centrée sur les méthodes est essentielle afin de provoquer un changement durable au niveau de l'individu, de la classe et de l'école/l'établissement dans le contexte de la communauté élargie (OMS & UNESCO, 2021). Les résultats disponibles à ce jour suggèrent qu'une mise en œuvre réussie est associée à l'engagement de la direction de l'école/l'établissement, au temps consacré à la formation du personnel, à l'appréciation des principes et de l'approche par le personnel, et à un temps suffisant pour la préparation et la mise en œuvre (Banerjee *et al.*, 2014).

Mise en œuvre d'une approche globale dans des contextes scolaires complexes

La mise en œuvre réussie d'approches scolaires globales visant à promouvoir le bien-être mental nécessite une plus grande attention quant à la réalisation de changements au niveau des systèmes par le biais de processus axés sur : i) le contexte, y compris le rôle du contexte de l'école/l'établissement dans la réalisation du changement ; ii) le contenu et la clarté de ce qui doit être fourni ; et iii) la capacité, en veillant à la clarté des objectifs mis en œuvre. Pour ce faire, il convient de se concentrer sur les systèmes scolaires dans leur ensemble et sur la manière de renforcer la capacité de l'école/l'établissement en tant que cadre de promotion du bien-être mental.

Le contexte : Il a été constaté que divers facteurs contextuels influencent à la fois le niveau et la qualité de la mise en œuvre dans les écoles/établissements scolaires. Une étude réalisée par Samdal et Rowling (2013) suggère qu'une pratique efficace à l'échelle de l'école/établissement est soutenue par des éléments clés de la mise en œuvre, notamment les pratiques de direction et de gestion de l'école/établissement, l'état de préparation de l'école/établissement au changement, ainsi que le

contexte organisationnel et de soutien de l'école/établissement. Il s'agit notamment de mettre en place des structures de soutien à la mise en œuvre, incluant une planification adéquate, de prévoir suffisamment de temps et d'espace dans le programme scolaire, de former le personnel de l'école/établissement et de lui apporter un soutien continu à la mise en œuvre, ainsi que d'obtenir l'engagement de l'ensemble des membres de l'école/établissement. Il est essentiel de prêter attention à ces facteurs contextuels plus larges pour garantir une intégration efficace dans le système scolaire général. Une mise en œuvre réussie nécessite une compréhension du contexte particulier de l'école/établissement, y compris de ses préoccupations actuelles et de son contexte socioculturel.

Contenu : Les composantes fondamentales d'une approche scolaire pour promouvoir le bien-être mental comprennent l'enseignement et l'apprentissage efficaces des programmes d'études grâce à la mise en œuvre de programmes de compétences fondés sur des résultats probants, ainsi que la modélisation des compétences socio-émotionnelles, la promotion des compétences dans les situations de classe quotidiennes et les opportunités continues et cohérentes de pratiquer en toute sécurité les compétences socio-émotionnelles (Oberle *et al.*, 2016). Les compétences sont renforcées en dehors des programmes scolaires grâce à des politiques et des pratiques conçues pour promouvoir un climat et une culture scolaires positifs qui aident les jeunes à développer leur bien-être mental dans tous les domaines académiques, personnels et sociaux (Jones & Bouffard, 2012). Les partenariats familiaux et communautaires sont également un élément essentiel d'une approche scolaire globale et impliquent l'extension de l'apprentissage sur le bien-être mental dans le contexte domestique et communautaire. Engager les familles dans une approche scolaire globale renforce les rôles complémentaires des familles et des éducateurs et étend les possibilités d'apprentissage dans les deux contextes dans lesquels les jeunes passent la plupart de leur temps. L'implication des partenaires communautaires est également un élément essentiel pour fournir des liens avec un soutien externe et des services spécialisés dans la communauté, garantissant l'accès aux services aux élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Capacité : Au niveau des politiques et des pratiques, fournir des orientations et des attentes claires envers les établissements scolaires et les enseignants sur la mise en œuvre d'une approche du bien-être est essentielle pour une mise en œuvre efficace et cohérente. Pour soutenir une mise en œuvre efficace, des structures de perfectionnement professionnel et un renforcement des compétences des enseignants en formations initiale et continue sont nécessaires. Cela comprend une formation aux méthodes d'enseignement interactives et aux approches participatives, et la transmission efficace d'un contenu axé sur les compétences. Le soutien de l'organisation et de la direction de l'école/établissement, y compris du directeur ou chef d'établissement, est également essentiel et influencera la préparation générale de l'école/établissement quant à la mise en œuvre des programmes de bien-être mental. L'élaboration de normes pour l'évaluation des pratiques et des compétences scolaires dans la prestation des programmes de bien-être mental augmentera également leur importance perçue dans les programmes scolaires et aidera à consolider l'interconnexion de l'apprentissage académique et socio-émotionnel dans l'éducation et le développement des jeunes (Jones & Bouffard, 2012).

V. Enseignements tirés de la recherche sur la mise en œuvre de programmes de bien-être mental en Irlande

En Irlande, le ministère de l'Éducation a la responsabilité de promouvoir le bien-être dans les écoles/les établissements scolaires et de participer activement à l'élaboration de la politique et du cadre de pratique en matière de bien-être (Département de l'Éducation et des Compétences, 2018-2023, révisé en octobre 2019). Cette politique définit une vision claire de la promotion du bien-être dans l'éducation et fournit une structure globale pour soutenir le bien-être des enfants dans les écoles/établissements scolaires. Dans ce cadre, quatre domaines clés de la promotion du bien-être sont considérés comme centraux : la culture et l'environnement, le programme d'études (enseignement et apprentissage), la politique et la planification, les relations et les partenariats. La Déclaration de politique sur le bien-être et le Cadre de référence pour la pratique aident à assurer la mise en œuvre efficace d'une approche multi-composante à l'ensemble de l'école/établissement pour promouvoir le bien-être conformément aux pratiques internationales les plus efficaces. La collaboration et le partenariat entre le ministère de l'Éducation et le Service de Santé Exécutif (HSE) Division Santé et Bien-être en Irlande soutiennent la mise en œuvre de programmes de bien-être mental dans les écoles primaires et les établissements secondaires à l'échelle nationale. Cette collaboration se traduit également par la production de cours de courte durée et de ressources pour aider les enseignants à planifier, à enseigner et à apprendre, y compris des ressources spécifiques au bien-être émotionnel.

Un exemple d'une telle ressource est *MindOut*, un programme universel de bien-être social et émotionnel fondé sur des résultats probants pour les jeunes âgés de 15 à 18 ans. Ce programme a été développé en partenariat avec les services de santé (Dowling *et al.*, 2017) pour soutenir la mise en œuvre des politiques nationales, y compris la Déclaration de politique sur le Bien-être et le Cadre de référence pour la pratique (Département de l'Éducation et des Compétences, 2019), dans les lycées irlandais. *MindOut* se compose de 13 sessions hebdomadaires (40 minutes chacune), basées sur un guide pédagogique structuré, pour engager les élèves dans l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles essentielles, y compris : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, la gestion des relations et la prise de décision responsable. Ces compétences sont enseignées à l'aide d'une gamme de stratégies interactives, comprenant : la discussion de groupe, des activités structurées, la réflexion guidée, des vidéos et scénarios, etc. Des ressources pédagogiques, des activités pratiques à réaliser chez soi et des conseils sur l'école dans son ensemble pour le personnel sont inclus dans le manuel.

MindOut est conçu pour être dispensé par les enseignants dans le cadre de l'Éducation sociale, personnelle et à la Santé (SPHE), un élément obligatoire du programme scolaire dans les écoles/établissements irlandais. Le SPHE soutient le bien-être des élèves et leur épanouissement, y compris les connaissances et les compétences nécessaires pour s'améliorer, entretenir des relations saines et prendre des décisions responsables (NCCA, 2022). Les enseignants qui dispensent le programme *MindOut* doivent être déjà formés pour dispenser le SPHE et sont également tenus de suivre une formation obligatoire d'une journée, dispensée par le HSE en Irlande. Cette formation vise à renforcer la capacité des enseignants à mettre en œuvre le programme, y compris des séances de pratique d'activités, des conseils sur les conditions de réussite et des étapes pratiques dans la planification de la mise en œuvre.

Une évaluation de *MindOut* auprès de 675 élèves de 15 à 18 ans dans 32 lycées défavorisées, à l'aide d'un essai randomisé contrôlé (Dowling *et al.*, 2019), a révélé que le programme a conduit à des améliorations significatives des compétences socio-émotionnelles des élèves notamment en réduisant la répression des émotions (IC à 95 % CI -0,45, -0,041³⁸; p=0,035³⁹) ; en favorisant l'utilisation de stratégies d'adaptation plus positives (réduction de l'évitement (IC à 95 % 0,64, 2,22 ; p = < 0,001) et augmentation de l'adaptation du soutien social (IC à 95 % 0,02, 1,60 ; p=0,044)). Des améliorations de la santé mentale et du bien-être ont également été constatées, avec des niveaux de stress (IC à 95 % -2,97, -0,30 ; p=0,017), de dépression (IC à 95 % -3,01, -15,15 ; p=0,030) et de niveau d'anxiété plus faibles parmi les élèves (IC à 95 % -5,89, -0,078 ; p=0,044). Cependant, l'étude a également constaté une variation considérable dans la qualité de la mise en œuvre dans les établissements scolaires, les effets positifs du programme n'ayant été constatés que lorsque le programme a été mis en œuvre de manière rigoureuse (Dowling & Barry, 2020a ; 2020b). Ce résultat a souligné l'importance cruciale de la qualité de la mise en œuvre du programme à l'échelle nationale.

À la suite d'une phase d'essai, une analyse approfondie du processus de mise en œuvre de *MindOut* dans les lycées d'une région a été entreprise par Dowling et Barry (2021). Cette étude qualitative a identifié un certain nombre de facteurs clés de mise en œuvre susceptibles d'influencer son efficacité :

- Caractéristiques du programme : elles comprennent le matériel et la conception du programme, y compris la facilité d'utilisation, les méthodes de livraison (par exemple les stratégies interactives) et la pertinence du contenu.
- Caractéristiques du fournisseur : ces caractéristiques sont relatives aux enseignants qui dispensent le programme, y compris leurs connaissances et leurs attitudes à l'égard du programme, leur confiance dans l'exécution du programme et les attributs personnels connexes.
- Caractéristiques de l'élève : elles se rapportent à l'attitude des élèves à l'égard du programme, à la dynamique du groupe, à la taille de la classe, au niveau d'engagement, à la réactivité, etc.
- Environnement scolaire : cela comprend l'éthique et la culture de l'établissement, la qualité de la communication, les ressources, le leadership (par exemple au niveau du directeur et du conseil d'administration), le niveau d'engagement envers le programme, le climat autour de la prestation du programme et la priorité relative perçue.
- Environnement externe : cela fait référence aux politiques externes telles que les politiques d'éducation et de promotion de la santé relatives à l'apprentissage socio-émotionnel dans les établissements scolaires et aux partenariats communautaires avec des organismes externes, y compris les fournisseurs de santé et de santé mentale, et le soutien communautaire local.
- Processus : cela comprend la planification nécessaire à la mise en œuvre du programme, comme le calendrier, le personnel et l'engagement de toutes les parties prenantes.

Ces résultats indiquent que l'obtention de résultats positifs dans les établissements scolaires dépend de la qualité de la mise en œuvre et du niveau de soutien fourni pour une prestation efficace sur

³⁸ Il y a 95 % de chances que la valeur soit comprise entre -0,45 et -0,041, ce qui signifie que le programme est corrélé à une réduction de la tendance des élèves à réprimer leurs émotions.

³⁹ La valeur p pour chaque terme teste l'hypothèse nulle selon laquelle le coefficient est égal à zéro (pas d'effet). Une valeur p faible (<0,05) indique que l'on peut rejeter l'hypothèse nulle.

l'ensemble de l'établissement scolaire. Comme le montre la recherche, plusieurs facteurs contribuent à la qualité de la mise en œuvre du programme, et des stratégies sont nécessaires pour répondre à ces facteurs contextuels afin de soutenir une meilleure qualité de mise en œuvre et de meilleurs résultats pour les élèves.

Les politiques, structures et pratiques de soutien sont essentielles pour maintenir la qualité de la mise en œuvre nécessaire afin d'obtenir des résultats positifs pour les élèves et soutenir le changement. En plus de la prestation de programmes complets, il est nécessaire de tester davantage les méthodes de mise en œuvre pour intégrer le soutien du bien-être mental dans les pratiques quotidiennes des écoles/établissements scolaires et dans les contextes quotidiens de la vie des enfants.

Conclusion

Les approches existantes fondées sur des résultats probants peuvent aider les écoles/les établissements scolaires à améliorer le bien-être mental des jeunes si elles sont adoptées efficacement, intégrées dans la pratique scolaire et maintenues au fil du temps. La mise en œuvre efficace et la diffusion des approches globales de l'école présentent de nombreux défis dans le cadre scolaire et nécessitent de mettre l'accent sur les facteurs contextuels afin de développer des méthodes qui soient réalisables et utilisables et qui puissent être intégrées dans les pratiques quotidiennes. Une approche scolaire globale fournit un cadre flexible pour l'application de stratégies qui peuvent s'adapter aux besoins de contextes scolaires et de groupes d'élèves spécifiques. Les résultats de la recherche internationale suggèrent que cette approche a le potentiel de fournir un ensemble de stratégies de base pouvant être utilisées dans la pratique pour améliorer le bien-être mental des jeunes.

La faisabilité et la durabilité de la promotion du bien-être mental dans les écoles/établissements scolaires dépendent de son intégration dans la mission principale de l'école ainsi que de son adaptation au contexte de l'école/établissement scolaire et de la communauté où les programmes sont dispensés. L'élaboration de pratiques et de politiques organisationnelles qui garantissent la durabilité de stratégies de haute qualité dans le contexte des approches globales de l'école/établissement scolaire est essentielle pour obtenir des résultats positifs à long terme en matière de développement de la jeunesse que ces programmes peuvent apporter.

Des approches novatrices de la recherche et de la pratique sont nécessaires pour soutenir l'intégration et l'intensification de pratiques efficaces fondées sur des résultats probants dans le contexte quotidien des écoles/établissements scolaires, en particulier celles qui manquent de ressources. Les approches actuelles doivent être fermement ancrées dans les politiques éducatives et les pratiques scolaires afin de garantir que les déterminants de l'épanouissement des élèves soient pris en compte et que des environnements scolaires favorables soient créés pour donner aux jeunes les moyens de grandir et de s'épanouir.

Références

- Banerjee, R., Weare, K. & Farr, W. (2014). Working with 'social and emotional aspects of learning' (SEAL): associations with school ethos, pupils' social experiences, attendance, and attainment. *British Education Research Journal*, 4(40):718-742.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I. & Jenkins, R. (2019). *Implementing mental health promotion* (2nd edition). Springer Nature. URL : <https://www.springer.com/in/book/9783030234546>
- Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451. doi: 10.1108/HE-11-2016-0057
- CASEL (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and Highschool Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 00, 1–24. doi : 10.1177/21582440211000053
- Clarke, A. (2019). Promoting Children's and Young People's Mental Health in Schools. In M. Barry, A. Clarke, I. Petersen, & R. Jenkins (Eds.), *Implementing Mental Health Promotion 2nd Edition* (pp. 121-140). Springer Nature. doi : [10.1007/978-3-030-23455-3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23455-3)
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. doi : [10.1016/j.edurev.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001)
- Department of Education and Skills (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018-2023, Revised October 2019*. Government of Ireland, Dublin. URL : <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24725/07cc07626f6a426eb6eab4c523fb2ee2.pdf#page=null>
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2021). *MindOut Mayo: The Implementation of a Social and Emotional Learning Program in Post-Primary Schools*. Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway. URL : <https://www.mindspacemayo.ie/wp-content/uploads/2021/11/MindOut-Mayo-Full-Report-November-2021-FINAL.pdf>
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2020a). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9). doi : 10.3390/ijerph17093249
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2020b). The Effects of Implementation Quality of a School-Based Social and Emotional Well-Being Program on Students' Outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 595-614. URL : <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/2/44>

Dowling, K., Ryan, J., Clarke, A. M., Sheridan, A. & Barry, M. M. (2017). *MindOut Teacher Manual 2.0 – Promoting social and emotional wellbeing: A senior cycle programme for post primary schools* (2nd Edition). Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway & the Health Service Executive.

Dowling, K., Simpkin, A. J. & Barry, M. M. (2019). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the MindOut Social and Emotional Learning Program for Disadvantaged Post-Primary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(7), 1245-1263. doi : 10.1007/s10964-019-00987-3

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. doi : [10.1016/j.jaac.2017.07.780](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780)

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. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T. & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782.

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. doi : 10.54300/928.269

Higgen, S., Mueller, J. T. & Mösko, M. (2022). Universal mental health interventions for young students in adverse environments—a systematic review of evaluated interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 281-293.

Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning* (1st edition). SAGE Publications.

International Union for Health Promotion and Education (2021). *Critical Actions for Mental Health Promotion*. IUHPE. URL: https://www.iuhpe.org/images/IUHPE/Advocacy/IUHPE_Mental-Health_PositionStatement.pdf

Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. doi : 10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kuosmanen, T., Clarke, A. M. & Barry, M. M. (2019). Promoting adolescents' mental health and wellbeing: evidence synthesis. *Journal of Public Mental Health*, 18(1), 73-83. doi : [10.1108/JPMH-07-2018-0036](https://doi.org/10.1108/JPMH-07-2018-0036)

NCCA (2022). *Curriculum Online: SPHE. National Council for Curriculum and Assessment*. Curriculum Online. URL : <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Short-Courses/SPHE/>

Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. In J. L. Matson (Ed.),

Handbook of social behavior and skills in children (pp. 175–197). Springer International Publishing/Springer Nature. doi : [10.1007/978-3-319-64592](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592)

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.

OCDE (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Éditions OCDE. doi : [10.1787/92a11084-en](https://doi.org/10.1787/92a11084-en)

OCDE (2015). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Éditions OCDE. URL : [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

Samdal, O. & Rowling, L. (Eds.) (2013). *The Implementation of Health Promoting Schools: Exploring the theories of what, why and how*. Routledge.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N. & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. doi : [10.3102/0034654318825437](https://doi.org/10.3102/0034654318825437)

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.

UNICEF & OMS (2022). *Global Case for Support - UNICEF and WHO joint programme on mental health and psychosocial well-being and development of children and adolescents*. United Nations Children's Fund and World Health Organization.

UNICEF (2021). United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF. URL : <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>

van de Sande, M. C., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F., Reis, R. & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545-1567.

Waldron, S. M., Stallard, P., Grist, R. & Hamilton-Giachritsis, C. (2018). The 'long-term' effects of universal school-based anxiety prevention trials: A systematic review. *Mental Health and Prevention*, 11, 8–15. doi : [10.1016/j.mhp.2018.04.003](https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.04.003)

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26 Suppl 1, i29-69. doi : 10.1093/heapro/dar075

Weare, K. & Markam, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools?. *Promotion & Education*, 12(3-4):118-122. doi : [10.1177/10253823050120030104](https://doi.org/10.1177/10253823050120030104)

Werner-Seidler, A., Spanos, S., Cate, A. L., Perry, Y., Torok, M., O’Dea, B., Christensen, H. & Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 89. doi : 10.1016/j.cpr.2021.102079

OMS (2022). World Mental Health Report: Transforming mental health for all. Organisation mondiale de la Santé. URL :

<https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-r>

OMS (2021). *Comprehensive mental health action plan 2021-2030*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>

OMS (1998). WHO’s global school health initiative: helping schools to become ‘health-promoting schools’. Organisation mondiale de la Santé.

OMS & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

Comment adapter les enseignements pour accroître le bien-être des élèves sud-coréens dans un contexte de forte pression scolaire ?



BONG JOO LEE

UNIVERSITÉ NATIONALE DE SÉOUL (CORÉE DU SUD)

Introduction

En Corée du Sud, l'accent est mis sur le succès des enfants plutôt que sur le bien-être quotidien (Lee *et al.*, 2013). On demande aux élèves de consacrer leur temps à l'acquisition de compétences considérées par les parents comme essentielles pour réussir à l'âge adulte. Par exemple, on insiste beaucoup sur l'importance d'apprendre une deuxième langue, comme l'anglais ou le chinois, même si la langue principale est le coréen. En raison de l'importance accordée à la réussite scolaire, le niveau des élèves sud-coréens est réputé élevé. Selon l'enquête PISA, les résultats scolaires globaux des élèves sud-coréens étaient parmi les plus élevés des pays de l'OCDE, se classant au 8^e rang lors des tests PISA de 2018 (OCDE, 2019).

Toutefois, de nombreux élèves sud-coréens déclarent ne pas être heureux en raison d'une forte pression scolaire. Les élèves sud-coréens sont moins susceptibles que leurs pairs de la plupart des pays de l'OCDE de se dire très satisfaits de leur vie dans son ensemble, et sont plus susceptibles de se déclarer insatisfaits (OCDE, 2017). En 2021, le niveau de bien-être subjectif des élèves sud-coréens était le plus bas des pays de l'OCDE, avec un score standardisé de 79,50 contre un score moyen de 100 pour l'OCDE (Yum & Sung, 2021).

I. Le bien-être des élèves en Corée du Sud

Ce n'est que ces dernières années que le gouvernement coréen a pris des initiatives politiques pour améliorer le bien-être des élèves. La qualité de vie des élèves est devenue une question importante ces derniers temps. Le bien-être et le bonheur des élèves coréens sont parmi les plus bas des pays de l'OCDE. Par exemple, la Corée du Sud est classée 64^e lorsqu'on demande aux enfants s'ils sont heureux à l'école (OCDE, 2012). D'autres indicateurs, tels que les taux de suicide chez les enfants et les adolescents⁴⁰, montrent également que les enfants coréens ne sont pas heureux (*Statistics Korea*, 2014).

Le bien-être subjectif des élèves sud-coréens est l'un des plus faibles par rapport à d'autres pays moins bien lotis sur le plan économique. La troisième vague de l'enquête *Children's Worlds*, qui incluait de nombreux pays en développement, a montré que le bien-être subjectif des élèves coréens était

⁴⁰ Le taux de suicide chez les 10-19 ans en Corée était de 7,2 pour 10 000.

toujours l'un des plus faibles des 35 pays participants (Gwyther *et al.*, 2020). Le gouvernement coréen a pris au sérieux ces récents résultats concernant le faible bien-être subjectif des élèves coréens.

Les contextes sociaux sont importants pour le bien-être des élèves. Lee et Yoo (2017) ont constaté que les contextes sociaux tels que les loisirs, l'environnement, les relations, la liberté de choix et la confiance en soi sont tous des facteurs importants qui affectent le bien-être des enfants. Étant donné que les élèves coréens consacrent beaucoup de temps aux cours particuliers après les heures de classe et que leurs parents travaillent de longues heures, il est difficile d'avoir suffisamment de temps pour les interactions parents-enfant à la maison pour la plupart des élèves coréens. 65 % des élèves coréens du secondaire ont participé à des cours particuliers après les heures de classe et y ont consacré environ 6,3 heures par semaine en moyenne en 2021 (*Statistics Korea*, 2022). L'augmentation de la pression scolaire sur les élèves entraîne une diminution de la satisfaction à l'égard de la vie scolaire. Or, pour les élèves coréens, une moindre satisfaction à l'égard de l'école se traduit par un moindre bien-être subjectif (Lee & Yoo, 2017).

77,4 % des élèves sont scolarisés dans des établissements privés pour y apprendre les arts et les sports, l'anglais, les mathématiques et d'autres matières scolaires (Kim, 2013). Une fois rentrés chez eux, les enfants prennent normalement leur repas, font leurs devoirs et passent du temps à regarder la télévision, à jouer à des jeux en ligne et à discuter avec leurs amis au téléphone. En moyenne, les enfants passent environ une heure par jour avec leur famille, dont la moitié est consacrée aux repas familiaux (*Statistics Korea*, 2014). Toutefois, comme il s'agit d'une moyenne sur une semaine, les enfants passent moins de temps en semaine et plus de temps le week-end. Il est difficile de dîner en famille pendant la semaine en raison des longues heures de travail des parents et des emplois du temps chargés des enfants. Cette situation peut conduire à une moindre satisfaction à l'égard de la famille et du contexte familial, ce qui, à son tour, peut diminuer le niveau de bien-être subjectif global de l'élève.

Lee et Yoo (2017) ont constaté que le manque de liberté de choix est l'une des principales raisons expliquant le faible niveau de bien-être subjectif des élèves coréens. Le manque de liberté de choix peut provenir d'un manque de temps physique et/ou d'un manque de pouvoir pour déterminer la répartition du temps. Par exemple, il est bien connu que les élèves sud-coréens souffrent du syndrome « *all work and no play* » (Yoon, 2015). Avec trop de temps consacré aux cours particuliers et à la préparation des examens scolaires, les études montrent que les élèves sud-coréens n'ont tout simplement pas assez de temps, même pour dormir et faire de l'exercice (Ripley, 2013). Lorsque la décision sur la manière d'occuper leur temps n'est pas prise par eux-mêmes, mais par leurs parents, le bien-être subjectif des élèves peut être encore plus faible. Il est impératif de donner plus de liberté dans l'utilisation du temps pour accroître le bien-être des élèves. En matière de politique sociale et éducative, il est important de garantir du temps pour leurs loisirs et leurs activités.

Afin d'améliorer le bien-être des élèves, le gouvernement coréen est tenu de présenter son plan d'action pour les élèves tous les cinq ans. En 2020, le gouvernement coréen a publié son deuxième « Plan de base de la politique de l'enfance » (Ministère de la Santé et de la Protection sociale, 2020). Ce plan présente la vision de la politique globale de l'enfance comme un moyen de parvenir au « bonheur » et au « respect » des élèves. Le principal objectif politique du plan est d'augmenter le niveau de bonheur des élèves coréens pour qu'ils se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE en 5 ans.

Le plan de base de la politique vise à augmenter le temps de loisirs des enfants et de leurs parents afin de leur permettre de passer du temps de qualité ensemble pendant les heures du soir. Il reconnaît également l'importance de créer des environnements où la valeur personnelle n'est pas uniquement déterminée par la norme monolithique des résultats scolaires dans l'enseignement secondaire.

Le temps passé par les enfants avec leur famille diffère selon la structure familiale et le statut économique (Chin, 2008). Les élèves dont le statut socio-économique est moins élevé sont moins susceptibles d'avoir du temps libre pour passer du temps de qualité avec leurs parents. Par conséquent, les inégalités en matière d'éducation et la faible mobilité sociale suscitent de plus en plus d'inquiétudes. En 2010, le gouvernement coréen a mis en place un programme d'allocations familiales pour lutter contre les inégalités socio-économiques chez les enfants.

Plusieurs programmes ont été mis en œuvre pour améliorer le bien-être des élèves. Des efforts accrus ont été déployés pour protéger les élèves de la violence à la maison et à l'école. Le gouvernement coréen a lancé plusieurs programmes de prévention du harcèlement à tous les niveaux scolaires. Il a élaboré et mis en œuvre des programmes de prévention de la cyberviolence dans les écoles. Des programmes d'accompagnement sont mis en œuvre dans les écoles pour fournir des services aux victimes de la violence. Le ministère gère également une base de données complète sur l'éducation à la prévention du harcèlement à l'école. Une enquête annuelle est menée auprès de tous les élèves sur les expériences de harcèlement à l'école. Le gouvernement coréen utilise ces données pour surveiller la situation et élaborer des stratégies de prévention.

Afin d'accroître le « droit de jouer » des élèves, des efforts ont été déployés pour assurer un environnement sûr et des infrastructures (terrains de jeu) au niveau des districts. L'institut statistique de Corée a mis au point un système de suivi du bien-être des élèves et a commencé à publier un rapport officiel sur le bien-être des élèves coréens en 2022 (*Statistics Korea, 2022*).

Par ailleurs, de nombreux gouvernements locaux ont participé à l'initiative des villes amies des enfants de l'UNICEF. Sur un total de 226 gouvernements locaux en Corée, 91 ont reçu la certification de l'initiative des villes amies des enfants par le Comité coréen pour l'UNICEF (UNICEF, 2023).

II. De nouvelles politiques éducatives en Corée conçues pour améliorer le bien-être des élèves

Les exigences et le stress liés à l'école et aux études étant connus pour être la principale raison du faible bien-être subjectif des élèves coréens (Kim *et al.*, 2019), le « *Children's Policy Basic Plan 2020* » prévoit de modifier le programme scolaire de manière à garantir le « droit de jouer » des élèves. Afin d'offrir des expériences d'apprentissage plus diversifiées, le gouvernement coréen a instauré un « système de semestre libre » dans le cadre duquel les élèves des collèges passent un ou deux semestres sans examen.

Le système de semestre libre a été introduit comme programme pilote en 2012 et mis en œuvre dans tous les collèges en 2016. Il s'inspire de systèmes en vigueur dans d'autres pays (souvent appelé « *transitional year* »). Les élèves passent ainsi au moins un semestre libre au cours de leurs années de collège. Pendant cette période, il n'y a pas de tests académiques et les élèves participent à des cours basés sur la discussion où l'accent n'est pas mis sur le « bachotage » mais sur la réalisation de projets à l'initiative de l'élève. Pendant le semestre, les élèves participent également à des programmes d'exploration et de développement de carrière au niveau de la communauté.

De nombreux districts scolaires locaux ont mis en place un « programme d'éducation au bonheur ». Ce programme a été élaboré par le Centre de recherche sur le bonheur de l'Université nationale de Séoul (2023). Des « cours de bonheur » sont enseignés pendant les heures périscolaires dans les écoles participantes⁴¹. Pour les élèves des écoles élémentaires, le programme se compose de trois parties : 1) qui rend heureux, 2) qu'est-ce qui rend heureux, 3) de quoi est fait le bonheur. Grâce à ce programme, les élèves sont censés comprendre les principes et les facteurs du bonheur. Ils apprennent que le fait de remercier, de partager et de s'excuser mène au bonheur. Pour les élèves du secondaire, le programme vise à explorer la question de savoir ce qu'est le bonheur. Les élèves sont censés apprendre à ne pas se comparer aux autres, à se fixer des objectifs de vie et à reconnaître l'importance des relations pour une vie heureuse.

Entre-temps, le gouvernement coréen a développé le projet *Wee* afin d'améliorer le bien-être des élèves au niveau de l'école (*Wee Project*, 2023). Ce projet a été mis en œuvre au niveau des écoles en 2009 en réponse au problème du harcèlement à l'école et des risques de suicide⁴². Le projet *Wee* offre des conseils aux élèves afin de prévenir les comportements à risque. Le projet *Wee* est un système à trois niveaux. Les écoles disposent d'une « classe *Wee* » qui offre des conseils et des programmes éducatifs aux élèves présentant un risque de mauvais résultats scolaires, de violence à l'école, d'addiction à Internet et d'inadaptation à l'école. Les districts scolaires locaux disposent d'un « centre *Wee* » qui fournit des services d'orientation en matière de diagnostic professionnel, d'accompagnement et de traitement pour les groupes à haut risque. Le bureau métropolitain de l'éducation gère une « *Wee school* » pour les élèves en décrochage scolaire.

Kim et Kim (2014) ont constaté que ce projet avait un effet statistiquement significatif sur la réduction du harcèlement scolaire et l'augmentation de la satisfaction des élèves à l'école dans une étude portant sur 2 928 dossiers d'élèves de l'enseignement secondaire.

III. Système de suivi du bien-être des élèves

Plusieurs mécanismes de suivi ont été mis en place. Chaque année, le ministère de l'Éducation mène une enquête sur la violence à l'école auprès des élèves âgés de 10 à 18 ans. Toutes les écoles coréennes participent à cette enquête.

Le dispositif du semestre libre a eu un effet positif sur la réduction du stress scolaire des élèves et sur la sensibilisation aux carrières.

Le projet *Wee* est maintenant en place dans 8 619 écoles, 206 districts scolaires et 16 bureaux provinciaux de l'éducation. Le projet *Wee* vise principalement à prévenir les comportements à risque des élèves, notamment le harcèlement scolaire, le suicide et la toxicomanie.

⁴¹ En 2023, environ 4 000 écoles participent au programme d'éducation au bonheur.

⁴² En 2012, des enquêtes menées auprès de tous les élèves coréens âgés de 10 à 18 ans ont révélé que 2,2 % des élèves avaient été victimes d'intimidation à l'école (ministère de l'Éducation, 2022).

Conclusion

Ces dernières années, les politiques se sont de plus en plus préoccupées du fait que le bien-être des élèves sud-coréens souffre d'une pression scolaire élevée. Le gouvernement déploie divers efforts pour améliorer la santé mentale et le bien-être des enfants coréens en supprimant les tests académiques dans les écoles élémentaires, en interdisant l'« apprentissage proactif » dans les écoles, en surveillant les conditions de violence à l'école pour les enfants d'âge scolaire et en modifiant les procédures d'entrée à l'université. Toutefois, l'impact de ces mesures reste à déterminer.

Le projet *Wee* constitue un effort majeur pour améliorer le bien-être des élèves dans les écoles. Il a montré des effets positifs sur l'amélioration du bien-être psycho-émotionnel des élèves (Kim & Kim, 2014). À l'avenir, il semble souhaitable d'augmenter les effectifs du projet *Wee* et d'améliorer les spécialités.

La mise en place des semestres libres a permis de réduire la pression scolaire ressentie par les élèves. Il a également permis d'augmenter leur temps de loisirs. Un autre effet positif est qu'il sensibilise les élèves à leur carrière en leur offrant des enseignements leur permettant de mieux construire leur orientation (scolaire puis professionnelle). Une étude empirique a montré que le programme de semestre libre a également permis d'accroître la socialité des élèves. Toutefois, cette étude n'a pas démontré d'augmentation de la créativité ni du bonheur des élèves (Park, 2017).

Ces dernières années, les écoles coréennes sont confrontées à de nouveaux défis. Les élèves souffrent d'un déficit relationnel et de solitude en raison de l'éloignement social et des fermetures d'écoles pendant la crise du Covid-19. Les écoles doivent améliorer le « capital relationnel » des élèves. Le capital relationnel fait référence à la compétence relationnelle, qui elle-même désigne la capacité d'acquérir, de développer et d'entretenir des relations mutuellement satisfaisantes.

Un autre nouveau défi est la rapidité de la transformation numérique dans les établissements d'enseignement. La transformation numérique exige des efforts pour accroître les compétences numériques des élèves. L'environnement numérique offre de nombreux avantages aux élèves, notamment des canaux d'éducation et d'interaction sociale. Cependant, il présente également de sérieux risques, notamment la cyberintimidation, la sextorsion et les risques pour la vie privée. Il est de plus en plus nécessaire de mettre en place des mesures de sécurité pour protéger les élèves des risques numériques graves. Tous ces efforts devraient être menés dans la perspective de l'amélioration du bien-être des élèves.

Références

Center for Happiness Studies Seoul National University. (2023). URL : <https://www.happyfinder.co.kr/post/category/education/>

Gwyther, R., Sahahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (2020). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: a report on the Children's Worlds Project, 2016-19. Children's Worlds Project.

Kim S., Ahn J., & Lee, B. J. (2019). Why do children become unhappier as they get older? Comparing key dimensions of children's subjective well-being between 8- and 12-year-old groups in South Korea. *Child Indicators Research*, 12, 9-27.

Kim, M. S. (2013). *Actual conditions of children in Korea*. Korea Institute of Health and Welfare.

Kim, S., & Kim J. (2014). An evaluation study of Wee project: focusing on high schools. *Korean Journal of Policy Analysis and Evaluation*, 24,1, 115-133.

Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn, J. J., Yoo, J., Yoo, M. S., & Choi, C. Y. (2013). *What does composite well-being index of children tell us about Korean children's quality of life?*. Seoul, South Korea: Save the Children Korea.

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2017). What accounts for the variations of children's subjective well-being across nations? A decomposition method study. *Children and Youth Services Review*, 80, 15-21.

Ministry of Education. (2022). School violence survey result, 2022. Ministry of Education.

Ministry of Health and Welfare. (2020). *Children's Policy Basic Plan, 2020-24*. Ministry of Health and Welfare.

OCDE (2012). *PISA 2012 results*. Éditions OCDE.

OCDE (2019). *PISA 2018 results*. Éditions OCDE.

OCDE (2017). How does KOREA compare of child well-being? OECD Child Well-Being Data Portal Country Factsheet. Éditions OCDE.

Park, Y. S. (2017). *An evaluation study of free semester program*. Korea Development Institute.

Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way*. Simon and Schuster.

Statistics Korea (2022). *Quality of life of children and youth*. Statistics Korea.

Statistics Korea (2014). *E-Country Index*. Statistics Korea. URL : <http://www.index.go.kr/>

UNICEF Korea (2023). URL: <http://childfriendlycities.kr/0201map.html>.

Wee Project (2023). URL: <https://www.wee.go.kr/eng/main/main.do>.

Yoon, M. (2015, March 11). Korean students suffer from all work and no play. *The Korea Herald*.

Yum, Y. S., & Sung, K. H. (2021). *Happiness index of Korean children and youth: international comparative study*. Yunsei University Center for Social Development.

Comment lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement à l'école ?



ANNALAURA NOCENTINI

UNIVERSITÉ DE FLORENCE (ITALIE)

Introduction

La littérature internationale a montré que de nombreux programmes scolaires axés sur la lutte contre le harcèlement sont efficaces pour réduire les actes de harcèlement à l'école d'environ 19 % à 20 % et le nombre de victimes de harcèlement à l'école d'environ 15 % à 16 % (Gaffney *et al.*, 2019).

En outre, une littérature de plus en plus abondante s'est attachée à comprendre « ce qui fonctionne » pour réduire le harcèlement et la victimisation à l'école, et « dans quelles circonstances ». Les résultats sont particulièrement édifiants et pourraient fournir des pistes d'orientation importantes pour les programmes scolaires futurs. Des études antérieures ont montré que la présence de certaines caractéristiques d'interventions telles qu'une approche globale de l'école, des politiques de lutte contre le harcèlement, les règles de classe, l'information des parents, l'implication informelle des pairs et le travail avec les victimes, était associée à une réduction du harcèlement à l'école (Gaffney *et al.*, 2019). En outre, l'implication informelle des pairs et l'avertissement des parents est associée à une baisse du nombre de victimes du harcèlement à l'école.

S'inspirant de la recherche scientifique, le groupe dirigé par le professeur Ersilia Menesini en Italie a commencé vers l'année 2000 à définir des interventions pour lutter contre le harcèlement et la victimisation. Ces interventions fondées sur des résultats probants ont permis de définir un cycle translationnel allant de la recherche à l'intervention jusqu'à la décision politique, ce qui a conduit à l'investissement des bureaux institutionnels au niveau régional. Cette note présentera notre travail sur les interventions de lutte contre le harcèlement, depuis la recherche et les petits programmes pilotes jusqu'à la mise en œuvre de programmes à plus grande échelle au niveau régional.

I. Le programme « *NoTrap!* »

NoTrap! est un programme italien d'intervention universelle en ligne et en milieu scolaire contre le harcèlement et le cyberharcèlement. Il est destiné aux adolescents de la 7^e à la 10^e année (13-15 ans). Il s'agit d'un programme scolaire d'une durée de quatre mois. Il comporte trois phases principales, chacune étant conçue pour prendre en charge des mécanismes spécifiques responsables du harcèlement et du cyberharcèlement. La première phase consiste en deux réunions de sensibilisation destinées aux élèves et aux enseignants. La deuxième phase vise à former les pairs éducateurs, ce sont les élèves qui se portent volontaires pour assumer ce rôle (quatre ou cinq par classe). Enfin, durant la troisième phase, deux ateliers sont organisés par les pairs éducateurs avec leurs camarades de classe.

Au cours de cette phase, les pairs éducateurs fournissent également un service de soutien aux élèves sur la communauté en ligne du site web *NoTrap!*. Le programme est axé sur la théorie et s'appuie sur la littérature psychologique scientifique. Le cadre théorique général du programme est « l'éducation par les pairs dans le cadre d'une approche systémique ». Selon cette perspective systémique, dans une classe confrontée à des problèmes de harcèlement, la dynamique négative est influencée par des interactions entre de nombreux éléments agissant à différents niveaux. La recherche a mis en évidence l'influence des normes de la classe sur le comportement individuel en matière de harcèlement. Les enseignants peuvent également jouer un rôle important dans la définition des normes de la classe, et donc exercer une influence sur le harcèlement. Par exemple, lorsque l'enseignant n'intervient pas lors d'un incident de harcèlement, il légitime ce comportement, ce qui peut ensuite accroître le désengagement moral des élèves et, par conséquent, le niveau de harcèlement (Campaert *et al.*, 2017). Enfin, les attitudes et les comportements des élèves et des enseignants peuvent être influencés par la politique anti-harcèlement, les valeurs générales, la politique et les comportements promus au niveau de l'établissement.

Conformément à sa dimension systémique, le programme *NoTrap!* vise à impliquer l'ensemble de l'école à différents niveaux, avec des actions ciblées sur les élèves, les enseignants et la politique de lutte contre les intimidations de l'établissement scolaire en question. En ce qui concerne les élèves, *NoTrap!* intervient directement auprès des victimes et des témoins, et indirectement auprès des harceleurs. La réunion de sensibilisation destinée à l'ensemble de la classe et les deux ateliers animés par les pairs éducateurs sont axés sur l'autonomisation des victimes et des témoins. Plus précisément, la réunion de sensibilisation stimule la réflexion des élèves sur l'impact des témoins lors d'actes de harcèlement. Cette réflexion ouvre la voie aux ateliers suivants. Par exemple, dans le premier atelier, les élèves travaillent en profondeur sur les émotions de la victime : à partir d'un épisode, les élèves approfondissent le point de vue de la victime et ses émotions en développant la « carte des émotions » comprenant des réactions physiologiques, des pensées et des actions. Ce premier atelier vise donc à développer de l'empathie pour la victime. Dans le deuxième atelier, les élèves apprennent plusieurs stratégies pour faire face au harcèlement en tant que victime ou témoin. En partant du même épisode, mais raconté par un témoin, les élèves tentent de proposer des stratégies pour faire face au problème en tant que victime et témoin en utilisant la « stratégie de résolution de problèmes ». Donner du pouvoir aux victimes et aux témoins signifie réduire le pouvoir des harceleurs. Par ailleurs, la réunion des enseignants est axée sur l'amélioration des connaissances en matière de harcèlement, de cyberharcèlement et sur la manière dont les enseignants peuvent intervenir. À l'issue de cette réunion, les enseignants devraient être en mesure de reconnaître les dynamiques de harcèlement dans leurs classes. En outre, ils devraient prendre conscience que leur approche du harcèlement a un impact sur les attitudes de leurs élèves. Enfin, les enseignants sont invités à intégrer la politique de l'école à un protocole de gestion des situations d'urgence liées au harcèlement. L'approche systémique du programme *NoTrap!* a également adopté un modèle dirigé par les pairs. Il correspond à toutes les interventions dans lesquelles divers membres d'un groupe plus large sont formés pour devenir des agents chargés du changement dans leur groupe de référence (Cowie & Wallace, 2001). Les adolescents sont plus susceptibles de modifier leurs comportements et leurs attitudes s'ils reçoivent des messages positifs de la part de leurs pairs. En outre, lorsqu'ils sont mis en œuvre au sein d'une classe, les modèles dirigés par les pairs bénéficient d'un moyen déjà établi de partage d'informations et de conseils. Les pairs éducateurs de *NoTrap!*, après une formation spécifique, agissent dans la zone proximale de développement de leurs camarades de classe. En tant que membres de la classe, ils sont

plus à même que certains experts d'activer un processus de changement. Mais il est important de souligner que dans ce programme, il n'est pas question de donner un rôle professionnel aux pairs éducateurs. Au contraire, grâce à l'éducation par les pairs, nous visons à promouvoir un processus de soutien et d'influence réciproque qui est typique des interactions entre camarades de classe.

II. Le développement du programme « *NoTrap!* »

L'approche translationnelle implique un processus circulaire entre les études expérimentales, l'évaluation de programme et la compréhension des modèles d'explication. L'histoire du développement du programme *NoTrap!* est un exemple de la manière dont la recherche théorique et la recherche appliquée peuvent s'influencer mutuellement, et aboutir à une amélioration progressive de l'efficacité du programme. La version pilote de *NoTrap!* a été réalisée au cours de l'année scolaire 2008/2009. Le programme était une évolution d'un modèle de soutien par les pairs éducateurs en face à face (Menesini *et al.*, 2003), auquel s'est ajouté un soutien par les pairs en ligne proposé par le biais du forum sur le site web du programme. Le site web a été créé avec l'aide d'élèves dans la version pilote, et il a été utilisé par des pairs éducateurs formés dans sa première version. Il y avait finalement deux limites de cette version : premièrement, le manque d'attention portée au harcèlement direct et, deuxièmement, le faible engagement des élèves qui n'ont pas participé à la formation des éducateurs pour les pairs. Dès lors, seul le cyberharcèlement a diminué, et uniquement pour les pairs éducateurs masculins (Menesini *et al.*, 2012). Un nouvel essai a été mené (*Noncadiamointrappola*, 2^e version) au cours de l'année scolaire 2010/2011, dans lequel certains aspects du programme ont été modifiés afin d'en améliorer l'efficacité. Une attention égale a été accordée au harcèlement et au cyberharcèlement. Un atelier en face à face dirigé par les pairs éducateurs avec leurs camarades de classe a été ajouté afin d'impliquer l'ensemble de la classe dans le programme. Les enseignants ont également été mobilisés, en leur confiant la tâche d'organiser des activités pour la classe avec les pairs éducateurs. Cette deuxième version a permis d'améliorer les résultats, mais pas de manière suffisante. Il y a en effet eu une diminution significative du harcèlement, de la victimation et de la cybervictimation, mais pas du cyberharcèlement dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin (Menesini *et al.*, 2012). En outre, chez les pairs éducateurs, il y a eu une augmentation significative des stratégies d'adaptation pertinentes et une diminution significative des stratégies d'adaptation non pertinentes. Ces changements ont joué un rôle dans l'évolution des comportements. Bien que la deuxième version ait permis de réduire le harcèlement, le programme n'a pas eu le même effet sur l'ensemble de la classe puisque les pairs éducateurs ont continué à en tirer davantage de bénéfices. La troisième et actuelle version a été utilisée pour la première fois au cours de l'année scolaire 2011-2012. Sur la base d'une analyse approfondie de la littérature, des résultats des précédentes versions du programme mené à partir de recherche théorique et du retour d'expérience, certains éléments du programme ont été renforcés alors que d'autres ont été modifiés.

Les résultats suggèrent finalement qu'un programme efficace doit fonctionner à la fois au niveau individuel et au niveau de la classe. Au niveau individuel, il est important de promouvoir l'engagement moral des témoins. Dans la troisième version, toutes les activités maintiennent la double perspective de la victime et des témoins. Il a été décidé de travailler systématiquement sur l'amélioration de l'empathie envers la victime, car l'empathie prédit l'intervention des témoins (Cappadocia *et al.*, 2012). L'une des innovations les plus importantes de la troisième version est la systématisation des activités menées par les pairs éducateurs. Cette approche était nécessaire pour correspondre au niveau de

preuve requis pour un programme fondé sur des résultats probants (Flay *et al.*, 2005). Les nouvelles activités étaient basées sur l'apprentissage coopératif, même si elles étaient dirigées par des pairs éducateurs. Cette décision s'explique par le fait que le travail de groupe coopératif est l'une des composantes les plus efficaces des programmes de lutte contre le harcèlement.

La troisième version du programme *NoTrap!* a montré des preuves solides de son efficacité : toutes les dimensions (harcèlement, cyberharcèlement, victimation et cybervictimation) ont montré une amélioration significative dans le groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle, toutes avec une taille d'effet significative (supérieure à la taille d'effet trouvée dans la deuxième version : les tailles d'effet étaient toutes supérieures à .20) (Palladino *et al.*, 2016). Des effets à long terme ont également été constatés lors du suivi de 6 mois après la fin du programme.

Au cours des années suivantes de mise en œuvre, la même structure de programme a été conservée, avec seulement des changements mineurs. Dans la dernière version de *NoTrap!* (année scolaire 2017-2018), le « niveau de mise à l'échelle » a été lancé. Pour la première fois, le programme a été mis en œuvre dans 64 écoles secondaires, avec la participation de près de 5 000 élèves dans toute la Toscane. Cela a été possible grâce à la collaboration avec le Conseil régional de Toscane, qui a soutenu ce travail par le biais d'une subvention publique. Le nombre élevé d'écoles impliquées a nécessité un investissement préalable dans les « nouveaux formateurs *NoTrap!* » ainsi que dans les manuels et les cours destinés à les préparer. Nous avons également essayé d'évaluer la fidélité de la mise en œuvre à l'aide d'outils de suivi spécifiques pour les formateurs, les enseignants et les élèves.

Dans le cadre d'une approche translationnelle, le développement et l'évaluation du programme *NoTrap!* peuvent être considérés comme un pont entre la recherche théorique et la recherche appliquée. Ils pourraient constituer un pas en avant sur la voie d'une coopération durable entre les chercheurs, les décideurs politiques et les praticiens dans le cadre d'interventions fondées sur des résultats probants (Spiel *et al.*, 2011). Les politiques et les pratiques fondées sur ce type de résultats sont des approches qui aident les acteurs à prendre des décisions éclairées sur les politiques, les programmes et les projets en plaçant les meilleures données disponibles issues de la recherche au cœur de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques. Des normes pour la recherche menant à une pratique fondée sur des résultats probants ont été définies (Flay *et al.*, 2005) afin d'aider les praticiens, les décideurs politiques et les administrateurs à déterminer quelles interventions sont efficaces et prêtes à être diffusées. Pour évaluer l'efficacité du programme *NoTrap!*, les normes visant à créer un terrain commun pour la recherche et la pratique ont été strictement suivies, ce qui pourrait être une opportunité pour leur développement respectif (Eisner & Malti, 2012). Les recherches menées dans le cadre du programme *NoTrap!* ont tenté de répondre à la demande croissante d'un cadre fondé sur des résultats probants, susceptible d'éclairer les interventions et les politiques de lutte contre le harcèlement scolaire (Eisner & Malti, 2012). Cette méthode prend du temps et nécessite un engagement et des ressources considérables. En conclusion, si l'on se penche sur les dix dernières années de travail, on constate que deux enseignements principaux ont été tirés. Le premier est l'importance de la communication et de la diffusion au sein de la communauté éducative. Les livres de diffusion, les interviews dans les médias, les documents de diffusion, les conférences, les présentations des résultats du programme et la communication sur les réseaux sociaux au sujet du programme sont très importants pour communiquer ce travail de recherche au sein de la communauté éducative. Par exemple, au début de chaque année scolaire, une conférence au niveau régional a été organisée afin de présenter les résultats de la mise en

œuvre de *NoTrap!* au cours de l'année précédente. Lors de cet événement, les enseignants et les élèves des écoles *NoTrap!*, les journalistes, les décideurs politiques et la communauté éducative en général étaient invités. Une page Facebook de *NoTrap!* permet de publier toutes les nouvelles concernant le programme, ainsi que des photos des différentes activités menées dans les écoles. Un deuxième enseignement important est la nécessité d'une approche systémique et d'une attitude persévérante de la part des professionnels de l'éducation et des chercheurs. Cela nous a permis de continuer à améliorer le programme lorsqu'il n'était pas suffisamment efficace, et de le développer davantage, en incluant et en évaluant des éléments prometteurs. Certains des échecs initiaux ont poussé l'équipe de recherche à reconsidérer ce qui avait été fait auparavant. Cela l'a également incitée à poursuivre le travail mené et à analyser plus en profondeur les composantes du programme afin de comprendre comment améliorer les résultats. Cette attitude s'est avérée pertinente et a permis de soulever de nouveaux problèmes et de nouvelles questions de recherche au cours de la mise en œuvre du programme. La persévérance a été essentielle non seulement pour encourager la recherche, mais aussi pour collecter des fonds auprès des communautés locales. Un des objectifs était d'établir un cycle positif de recherche translationnelle qui profite à la fois aux écoles, aux étudiants, aux communautés et à la recherche. Progressivement, il y a eu de plus en plus de demandes de la part des écoles pour mettre en œuvre le programme *NoTrap!*. Afin d'y répondre, un *spin-off* dédié au transfert des connaissances et des licences du programme dans les communautés a été fondé en 2016. La présence croissante du programme *NoTrap!* dans la communauté éducative et dans les écoles a permis d'attirer l'attention de certaines institutions gouvernementales. D'ailleurs, durant la précédente année scolaire, le Conseil régional de Toscane a financé un premier essai de mise en œuvre à grande échelle du programme dans 70 écoles de Toscane. En résumé, il y a eu un processus croissant de collaboration et de respect mutuel entre l'équipe de recherche, les écoles et la communauté éducative dans son ensemble.

III. La plateforme ELISA

La plateforme ELISA (modules d'apprentissage en ligne pour les enseignants sur les stratégies de lutte contre les intimidations) a été développée après l'entrée en vigueur de la loi italienne n°71 pour la prévention et la lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement, dans le cadre d'une collaboration entre l'unité de recherche de Florence et le ministère italien de l'Éducation. L'objectif principal de la plateforme ELISA est de fournir aux enseignants, aux chefs d'établissement et aux écoles des outils leur permettant d'intervenir efficacement dans les situations de harcèlement et de cyberharcèlement. Deux actions spécifiques ont été conçues pour atteindre cet objectif : les modules d'apprentissage en ligne sur les questions liées aux intimidations et les enquêtes nationales annuelles sur les enseignants et les élèves.

La formation en ligne a été structurée en sept cours destinés aux enseignants, aux directeurs d'école, aux coordinateurs régionaux et au personnel scolaire. Le système de suivi en ligne vise à mener des enquêtes périodiques dans le contexte scolaire à travers le pays. La première action nationale de suivi a été menée en juin et juillet 2021 et a impliqué 314 500 élèves de 765 écoles secondaires (25,7 % de toutes les écoles secondaires italiennes) et 46 250 enseignants de 1 849 écoles publiques (25,7 % de l'ensemble des écoles primaires et secondaires italiennes). L'intégration à grande échelle des actions de suivi et de formation permettra d'évaluer les processus de mise en œuvre à plus grande échelle et d'adopter d'éventuels changements visant à améliorer la politique nationale de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement.

Références

- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior, 43*, 483–492. doi : 10.1002/ab.21706.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D. J., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*.
- Eisner, M., & Malti, T. (2012). The future of research on evidence-based developmental violence prevention in Europe- Introduction to the focus section. *International Journal of Conflict and Violence, 6*, 166–175.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science, 6*, 151–175. doi : 10.1007/s11121-005-5553-y.
- Gaffney, M.M. Ttofi, D.P. Farrington (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review, *Aggression and Violent Behavior, 45* (2019), pp. 111-133, 27, 201–216. doi : 10.1177/0829573512450567.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2012). Peer education intervention: face-to-face versus online. In A. Costabile, & B. Spears, *The impact of technology on relationships in educational settings* (pp. 139-150). Routledge.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*, 1–14. doi : 10.1002/ab.80012.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model. *International Journal of conflict and violence, 6*(2), 314-321. ISSN:1864-1385
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini A. (2015). Noncadiamointrappola! [let's not fall into the trap!]: Online and school-based program to prevent cyberbullying among adolescents. In T. Völlink, F. Dehue, & C. McGuckin (Eds.), *Cyberbullying: From Theory to Intervention* (pp. 156-175). Taylor & Francis. ISBN:9781315680354
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). NoTrap! Online and School based intervention to prevent cyberbullying among adolescents. In T. Völlink, F. Dehue, & C. McGuckin (Eds.), *Cyberbullying: From theory to interventions* (pp. 1-202). Taylor & Francis. ISBN:1848723385.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science, 17*, 1012-1023. ISSN:1389-4986
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52-60. ISSN:1359-1789

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, *24*, 634-639. ISSN:0214-9915

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, *42*, 194-206. ISSN:0096-140

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). How to Stop Victims' Suffering? Indirect Effects of an Anti-Bullying Program on Internalizing Symptoms. *International Journal of Environmental research and public health*, *16*, 1-17. ISSN:1660-4601

Spiel, C., Salmivalli, C., & Smith, P. K. (2011). Translational research: National strategies for violence prevention in school. *International Journal of Behavioral Development*, *35*, 381–382. doi : 10.1177/0165025411407556.

Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Why do some students want to be actively involved as peer educators, while others do not? Findings from NoTrap! anti-bullying and anti-cyberbullying program. *The European Journal of Developmental Psychology*, *16*, 373-386. ISSN:1740-5629

Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2020). Voluntary Vs Nominated Peer Educators: a Randomized Trial within the NoTrap! Anti-Bullying Program. *Prevention Science*, *21*, 639-649. ISSN:1389-4986

Quels facteurs de bien-être des personnels de direction ? Une comparaison France-Québec



FRANCE GRAVELLE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (CANADA)

Contexte

Depuis de nombreuses années, les problèmes de santé liés au stress et à l'épuisement au travail font partie intégrante des milieux éducatifs, aussi bien au Québec qu'en France (Neveu, 1995). Cette situation est largement reconnue, et de nombreuses études, notamment celles de Gravelle (2009 ; 2012 ; 2013 ; 2015 ; 2017a ; 2017b ; 2017c ; 2019) au Québec et en milieu franco-ontarien, ont mis en lumière que l'écart entre les exigences légales en matière d'instruction publique (travail prescrit) et la réalité de ce qui est effectivement accompli par les personnels de direction (travail réel) peut conduire ces derniers à vivre un épisode d'épuisement professionnel. Dès lors, établir les conditions du bien-être des personnels de directions requiert notamment de prémunir ces derniers de ces épisodes d'épuisement professionnel.

Dans son avis intitulé « *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs* », le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2020) a mis en évidence le fait que le concept de bien-être suscite des débats, tout comme ses indicateurs et les instruments de mesure associés. Néanmoins, les chercheurs s'accordent sur son « caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique [...] » (CSE, 2020, p. 31) (Cohen *et al.*, 2009 ; Debarbieux, 2015 ; Florin & Guimard, 2017 ; Guérette & Fortin, 2011 ; Robinson *et al.*, 2016 ; Wang *et al.*, 2016). De plus, il est possible de repérer plusieurs éléments communs aux diverses définitions du bien-être. Le bien-être est décrit comme « un état dynamique » (*Projet Foresight Mental Capital and Wellbeing*, 2008, p. 10) ou « une adaptation ou ajustement réussi [...] malgré le stress et d'autres obstacles » (Kutsyuruba *et al.*, 2019, p. 291). En outre, le bien-être permet aux individus de développer « leur potentiel, de travailler de manière productive et créative, de construire des relations solides et positives avec autrui, et de contribuer à leur communauté » (*Projet Foresight Mental Capital and Wellbeing*, 2008, p. 10).

En ce qui concerne la profession enseignante, un cadre conceptuel global visant à analyser le bien-être au travail des enseignants et ses liens avec la qualité de l'enseignement a été récemment élaboré dans un document de travail de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020). Ce cadre tient compte à la fois du bien-être cognitif, subjectif, social, physique et mental. Il prend en considération les conditions de travail provenant du système éducatif et de l'établissement d'enseignement qui peuvent influencer le bien-être des enseignants. À première vue, ce cadre permet de constater un impact sur les enseignants eux-mêmes (leur niveau de stress et leur intention de quitter ou de rester dans la profession). Toutefois, le bien-être aurait également un effet plus global,

puisqu'il pourrait influencer « la qualité de l'enseignement en ce qui concerne les pratiques pédagogiques en classe et le bien-être des élèves » (Viac & Fraser, 2020, p. 4) (CSE, 2021). Cela se traduit par exemple dans les relations avec les élèves (Jennings, 2015 ; Jennings & Greenberg, 2009 ; Braun *et al.*, 2019). Pour leur part, Acton et Glasgow (2015) mettent en avant le processus collaboratif par lequel il se forme. Ils définissent ainsi le bien-être des enseignants comme étant « un sentiment individuel d'accomplissement personnel et professionnel, de satisfaction, de sens et de bonheur, construit dans un processus collaboratif avec les collègues et les élèves » (Acton & Glasgow, 2015, p. 102).

I. Problématique

Mises à part les études de Robyn (2022) et celles de Fotinos et Horenstein (Fotinos, 2008 ; 2014 ; Fotinos & Horenstein, 2017 ; 2020), l'épuisement professionnel est demeuré peu étudié à grande échelle chez les personnels de direction travaillant dans les établissements d'enseignement en France. La comparaison de la réalité de la fonction des personnels de direction en France et au Québec a été l'occasion d'identifier des facteurs pouvant conduire à vivre un stress aigu, parfois chronique, pouvant prédisposer à vivre un épisode d'épuisement professionnel.

C'est dans cette optique qu'une recherche collaborative franco-qubécoise a été menée de 2019 à 2021, considérant que les liens entre le stress aigu et chronique, prédisposant à l'épuisement professionnel (Chapelle, 2016), n'ont pas été analysés à grande échelle pour les personnels de direction travaillant dans des établissements d'enseignement français, contrairement à ce qui a été fait pour leurs homologues québécois⁴³. De 2019 à 2021, plusieurs analyses ont été faites à partir des résultats découlant de cette recherche, afin de permettre le développement de nouvelles connaissances ainsi qu'un transfert d'expériences entre les personnels de direction œuvrant au Québec ainsi qu'en France, afin de favoriser leur bien-être.

Les systèmes éducatifs français et québécois sont concernés par des contextes similaires. Ils ont connu des restructurations (Barrère, 2006 ; République française, 2003 ; Progin *et al.*, 2019 ; Progin *et al.*, 2021 ; UNESCO, 2007), entraînant certaines difficultés susceptibles de générer un stress important chez les personnels de direction. À l'instar des personnels de direction québécois, ceux travaillant en France doivent s'adapter et mettre en œuvre de nouvelles réformes, tout en les faisant accepter par les membres du personnel sous leur direction. Ils jouent ainsi un rôle d'intermédiaire, devant non seulement effectuer les tâches prescrites par la réglementation et la hiérarchie, mais également obtenir et mettre en place des « compromis productifs » (Garant & Letor, 2014 ; Mispelblom Beyer, 2006).

II. Cadre théorique

Le fondement théorique de cette recherche a reposé sur l'hypothèse de l'existence d'un écart significatif entre les exigences légales en matière d'instruction publique (travail prescrit) et la réalité de ce qui est effectivement accompli par les personnels français de direction (travail réel) et qui pourrait conduire ces derniers à vivre un épisode d'épuisement professionnel (Castang, 2012 ; Clot,

⁴³ Cette recherche franco-qubécoise a été financée par le ministère des Relations internationales et de la Francophonie dans le cadre de la Commission permanente de coopération franco-qubécoise (CPCFQ).

1999 ; Daniellou, 1996 ; Daniellou & Jackson, 1997 ; Dejours, 1995 ; 1996 ; 2016 ; Ducros & Amigues, 2014 ; Leplat, 2008 ; Maulini, 2010 ; Piney *et al.*, 2013 ; Prot, 2007).

Il a en effet été démontré au Québec par Gravelle (2009) que l'écart entre les exigences de la Loi sur l'instruction publique de 1988 (travail prescrit) et l'activité réelle des personnels de direction (travail réel) contribue à des épisodes d'épuisement professionnel (Gravelle, 2017a ; 2017b) générés par le stress, les tensions psychologiques et la surcharge émotionnelle résultant de cet écart (Chapelle, 2016 ; Gravelle, 2009).

III. Méthodologie

La méthodologie de cette recherche a reposé sur une approche descriptive qui intègre l'interprétation de l'expérience professionnelle des participants (Savoie-Zajc, 2018). Cette approche visait à comprendre la signification que les individus attribuent à leurs expériences vécues (Savoie-Zajc, 2018). Pour atteindre les objectifs de l'étude, une approche de recherche mixte, à la fois quantitative et qualitative, a été employée.

Des associations professionnelles ainsi qu'un syndicat ont été sollicitées dans chacun des deux pays : la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), le Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) ainsi que l'Association Éducation & Devenir (É&D). Tous ces collaborateurs ont partagé leurs expériences professionnelles et leurs connaissances, lors de visioconférences mensuelles, pendant près de trois années.

A. Critères de sélection des participants

Conformément aux objectifs de la recherche, les participants ont été sélectionnés sur la base du volontariat, en respectant les critères suivants : 1) occuper un poste de personnel de direction et 2) avoir fait l'expérience d'un ou de plusieurs épisodes de stress dans l'exercice de leur métier, voire avoir vécu un épuisement professionnel.

B. Questionnaire

Dans un premier temps, une enquête par questionnaire a été menée dans le but de recueillir des données quantitatives sur le travail du personnel de direction et sur les problèmes de santé qu'ils ont rencontrés au cours de leur carrière. Ce questionnaire, intitulé « Stress professionnel des personnels de direction », était identique à celui utilisé dans la recherche menée par Gravelle en 2009. Il avait été validé à plusieurs reprises dans le cadre d'études antérieures portant sur le même sujet, grâce à des entretiens de groupe impliquant des professeurs en gestion de l'éducation et des personnels de direction.

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire a été validé et adapté à la réalité française par une délégation composée d'un professeur émérite en éducation, du secrétaire général du SNPDEN et de la présidente d'Éducation et Devenir (É&D), qui se sont rendus au Québec pour participer à des entretiens de groupe (*focus group*). Ces entretiens ont impliqué la présidente de l'AMDES, le président

de la FQDE, le président de l'AQPDE, ainsi que le président de l'Association des directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario (ADFO).

Le questionnaire comportait un total de 45 questions, dont la plupart étaient de nature fermée et accompagnées de sous-questions. Parmi les 1 449 personnels de direction qui ont complété le questionnaire, 1 098 exerçaient au Québec et 351 travaillaient en France.

C. Entretien de groupe

Dans un deuxième temps, un entretien de groupe (*focus group*) a été mené avec 5 personnels de direction, comprenant des principaux, des proviseurs, et des adjoints, exerçant à Paris ou dans les deux académies de Créteil et Versailles. L'objectif de cet entretien était de construire collectivement une compréhension des réalités actuelles du métier. Les questions initiales posées pour stimuler la discussion étaient les suivantes : comment définiriez-vous le métier de personnel de direction ? En quoi consiste le métier de personnel de direction ? Est-ce que l'évolution de la manière de gérer les personnels enseignants ajoute une charge de travail supplémentaire pour les personnels de direction ?

D. Entretiens semi-dirigés

Enfin, 12 personnels de direction ont été interrogés en France ainsi que 12 autres au Québec dans le cadre d'entretiens semi-dirigés individuels. Chaque entretien semi-dirigé avait une durée d'environ 30 à 45 minutes. Les thèmes abordés portaient sur les difficultés et les obstacles pouvant conduire à vivre un épisode d'épuisement professionnel.

IV. Principaux facteurs susceptibles de conduire à l'épuisement professionnel

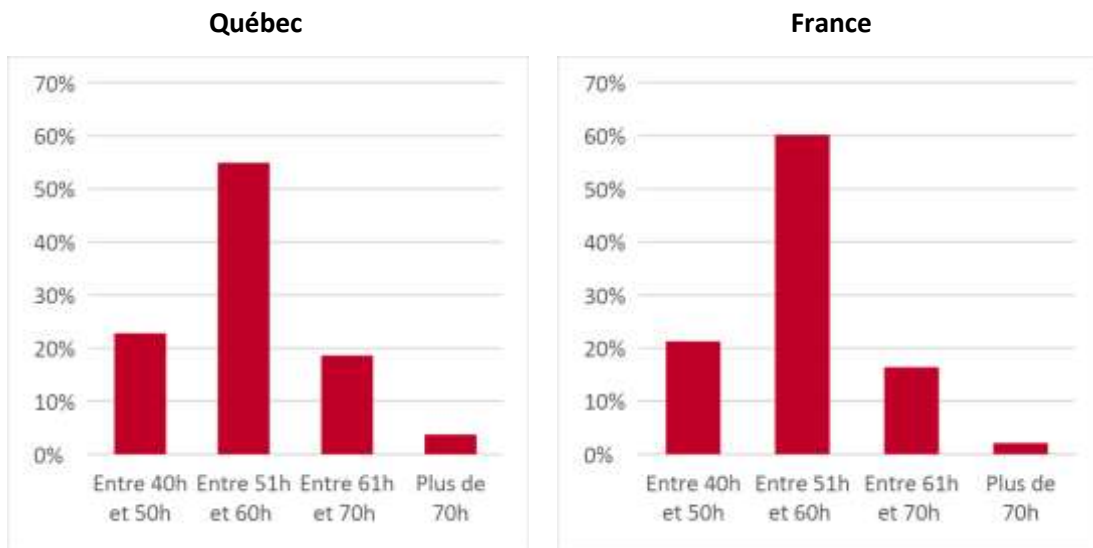
L'analyse des données, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, a permis d'identifier et de comprendre les principaux facteurs contribuant à l'épuisement professionnel. Les analyses révèlent la présence des 9 facteurs d'épuisement professionnel identifiés par Gravelle (2009), tels que : 1) la latitude décisionnelle, 2) le soutien social par les pairs, 3) la reconnaissance au travail par le supérieur immédiat, par les membres de l'équipe de travail ainsi que par les parents, 4) la charge de travail quantitative et qualitative, 5) les interruptions dans le travail, 6) le rôle dans l'organisation, 7) le développement de carrière, 8) la structure et le climat organisationnels ainsi que 9) la conciliation travail-famille. La charge de travail quantitative et qualitative ainsi que la structure et le climat organisationnel ont été identifiés comme étant les principaux facteurs susceptibles de conduire à l'épuisement professionnel, tels que mis en évidence par les études menées au Québec et en milieu franco-ontarien (Étienne et Gravelle, 2020 ; Gravelle, 2009 ; 2012 ; 2013 ; 2015 ; 2017a ; 2017b ; 2017c ; 2019 ; Gravelle & Bérubé Daigneault, 2023 ; Gravelle *et al.*, 2023a ; 2023b ; 2023c).

A. Charge de travail quantitative

Le facteur de la charge de travail quantitative, tel que défini par O'Driscoll et Cooper (1996), a été identifié comme ayant un impact significatif sur le bien-être des participants. Cette observation concorde avec ce qui a été constaté chez les personnels de direction au Québec. En effet, à l'instar du Québec, les personnels de direction français dépassent les exigences prescrites par le Code du travail. Il n'existe pas de prescription au Québec pour la fonction de personnel de direction quant au nombre d'heures de travail à effectuer par semaine. Toutefois, la loi sur les normes du travail du Québec définit

une semaine de travail normale pour tout salarié québécois de 40 heures. De plus, il est important de savoir que la fonction n'est pas syndiquée contrairement aux personnels de direction œuvrant en France. Tant les participants français que québécois évoquent une surcharge de travail qui ne résulte pas nécessairement d'exigences explicites, mais plutôt d'une auto-prescription, comme décrite par Veyrac (1998) et Veyrac et Bouillier-Oudot (2011, p. 223). Cette surcharge de travail quantitative semble donc être un facteur de stress majeur contribuant à l'épuisement professionnel des personnels de direction, que ce soit en France ou au Québec.

Figure 1 : Nombre d'heures travaillées en moyenne par les personnels de direction



Note de lecture : Au Québec, 55 % des personnels de direction déclarent travailler entre 51 et 60 heures par semaine. Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

Selon les personnels de direction interrogés, au Québec comme en France, cette surcharge de travail se manifeste de façon fréquente ou très fréquente.

Figure 2 : Fréquence de la surcharge de travail déclarée par les personnels de direction

Québec		France	
Jamais ou rarement	2,4 %	Jamais ou rarement	3,4 %
Occasionnellement	19,1 %	Occasionnellement	20,0 %
Souvent	31,8 %	Souvent	25,5 %
Habituellement	17,7 %	Habituellement	22,1 %
La plupart du temps	30,0 %	La plupart du temps	29,0 %

Note de lecture : Au Québec, 17,7 % des personnels de direction déclarent qu'ils font face à une surcharge de travail de manière habituelle. Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019-2021).

De plus, les personnels de direction déclarent que les tâches qui leur sont demandées le sont fréquemment dans des délais trop courts.

Figure 3 : Perception par les personnels de direction que les délais pour effectuer des tâches sont trop courts

Québec		France	
Jamais ou rarement	1,8 %	Jamais ou rarement	3,4 %
Occasionnellement	19,3 %	Occasionnellement	13,8 %
Souvent	32,4 %	Souvent	27,6 %
Habituellement	15,7 %	Habituellement	26,2 %
La plupart du temps	30,8 %	La plupart du temps	29,0 %

Note de lecture : En France, 13,8 % des personnels de direction confient qu'ils sont confrontés de manière occasionnelle à des délais trop courts pour effectuer leurs tâches.

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019-2021).

Ils déclarent également être régulièrement interrompus pendant la réalisation de ces tâches.

Figure 4 : Perception par les personnels de direction d'être interrompus pendant la réalisation des tâches qu'ils ont à effectuer

Québec		France	
Jamais ou rarement	1,6 %	Jamais ou rarement	0 %
Occasionnellement	6,5 %	Occasionnellement	4,1 %
Souvent	22,7 %	Souvent	12,4 %
Habituellement	17,8 %	Habituellement	21,4 %
La plupart du temps	51,4 %	La plupart du temps	62,1 %

Note de lecture : Au Québec, 22,7 % des personnels de direction affirment qu'ils souvent interrompus pendant la réalisation de leurs tâches.

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019-2021).

Le manque de moyens (ressources financières/ressources humaines) pour accomplir ces tâches est en outre ressenti fréquemment par plus de la moitié des personnels interrogés.

Figure 5 : Perception par les personnels de direction de manquer de moyens

Québec		France	
Jamais ou rarement	11,2 %	Jamais ou rarement	9,7 %
Occasionnellement	30,8 %	Occasionnellement	21,4 %
Souvent	28,7 %	Souvent	29,5 %
Habituellement	14,4 %	Habituellement	20,7 %
La plupart du temps	14,9 %	La plupart du temps	18,7 %

Note de lecture : En France, 29,6 % des personnels de direction déclarent souvent manquer de moyens pour accomplir leurs tâches.

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019-2021).

Enfin, le manque de formation pour accomplir les tâches qu'on leur demande est différemment perçu par les personnels de direction québécois et français.

Figure 6 : Perception par les personnels de direction de manquer de formation

Québec		France	
Jamais ou rarement	14,1 %	Jamais ou rarement	15,2 %
Occasionnellement	45,2 %	Occasionnellement	26,2 %
Souvent	23,2 %	Souvent	32,4 %
Habituellement	10,2 %	Habituellement	15,2 %
La plupart du temps	7,3 %	La plupart du temps	11,0 %

Note de lecture : Au Québec, 7,3 % des personnels de direction confient manquer de formations la plupart du temps.
 Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

B. Charge de travail qualitative

La charge de travail qualitative est également un élément important pouvant contribuer à l'épuisement professionnel des personnels de direction d'établissement d'enseignement (O'Driscoll & Cooper, 1996). Comme cela a été constaté dans l'étude sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement d'enseignement du ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir (MELS) du Québec (Gouvernement du Québec, 2006), ainsi que dans les recherches menées auprès des personnels de direction au Québec (Gravelle, 2009; 2012; 2013; 2015; 2017a; 2017b), il est évident que le soutien et l'accompagnement nécessaires pour accomplir leurs tâches ne sont pas toujours disponibles.

La plupart des personnels de direction, au Québec comme en France, déclarent que leur responsabilité au travail augmente de manière fréquente.

Figure 7 : Perception par les personnels de direction de l'augmentation de leurs responsabilités au travail

Québec		France	
Jamais ou rarement	2,1 %	Jamais ou rarement	7,6 %
Occasionnellement	9,1 %	Occasionnellement	11,0 %
Souvent	26,4 %	Souvent	23,5 %
Habituellement	22,2 %	Habituellement	23,5 %
La plupart du temps	40,2 %	La plupart du temps	34,5 %

Note de lecture : En France, 23,5 % des personnels de direction déclarent être souvent confrontés à l'augmentation de leurs responsabilités au travail.
 Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

Dans l'ensemble, les personnels de direction font face de manière fréquente à une augmentation de leur charge de travail due à l'avènement des nouvelles technologies.

Figure 8 : Perception par les personnels de direction de l'augmentation de leur charge de travail due à l'avènement des nouvelles technologies

Québec		France	
Jamais ou rarement	10,2 %	Jamais ou rarement	10,3 %
Occasionnellement	18,3 %	Occasionnellement	10,3 %
Souvent	27,9 %	Souvent	22,8 %
Habituellement	19,1 %	Habituellement	24,1 %
La plupart du temps	24,5 %	La plupart du temps	32,5 %

Note de lecture : Au Québec, 27,9 % des personnels de direction affirment souvent connaître une hausse de leur charge de travail due à l'avènement des nouvelles technologies.

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

L'obligation de travailler avec des partenaires multiples est fréquemment perçue par la majorité des personnels de direction comme une raison de l'augmentation de leur charge de travail.

Figure 9 : Perception par les personnels de direction de l'augmentation de leur charge de travail due à l'obligation de travailler avec des partenaires multiples (autorités académiques, collectivités territoriales, etc.)

Québec		France	
Jamais ou rarement	17,0 %	Jamais ou rarement	15,9 %
Occasionnellement	25,1 %	Occasionnellement	26,8 %
Souvent	23,7 %	Souvent	22,1 %
Habituellement	19,6 %	Habituellement	19,3 %
La plupart du temps	14,6 %	La plupart du temps	15,9 %

Note de lecture : En France, 22,1 % des personnels de direction déclarent être souvent confrontés à l'augmentation de leurs responsabilités au travail due à l'obligation de travailler avec des partenaires multiples (autorités académiques, collectivités territoriales, etc.).

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

Dans le même temps, la majorité des personnels de direction reconnaissent avoir pu bénéficier des appuis et des ressources des services académiques, en particulier en France.

Figure 10 : Perception par les personnels de disposer des appuis/ressources nécessaires de la part des services académiques

Québec		France	
Jamais ou rarement	8,1 %	Jamais ou rarement	5,5 %
Occasionnellement	38,7 %	Occasionnellement	22,0 %
Souvent	32,1 %	Souvent	22,8 %
Habituellement	14,6 %	Habituellement	22,8 %
La plupart du temps	6,5 %	La plupart du temps	26,9 %

Note de lecture : Au Québec, 38,6 % des personnels de direction déclarent avoir occasionnellement bénéficiés des appuis/ressources nécessaires de la part des services académiques.

Source : Recherche intitulée « Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France et au Québec » (2019--2021).

C. Structure et climat organisationnels

La structure et le climat organisationnels, comme démontré dans les recherches antérieures de Gravelle (2009 ; 2015 ; 2017a ; 2017b), se révèlent être un facteur déterminant de l'épuisement professionnel chez les personnels de direction (Hart *et al.*, 1995). Les participants ont été confrontés à la mise en place de nouvelles réformes nationales (Progin *et al.*, 2019 ; 2021), entraînant un stress important. Ces réformes exigent qu'ils assurent la mise en œuvre tout en jonglant avec les malentendus, les difficultés, voire les changements inattendus auxquels ils sont confrontés. De plus, la rapidité avec laquelle ces réformes sont mises en place exerce une pression accrue sur les personnels de direction.

Le manque de soutien, que ce soit en ce qui concerne la mise en œuvre des réformes ou la résolution des problèmes, s'est avéré être un facteur de stress déterminant pour les personnels interrogés, qu'ils soient québécois ou français. Ceux-ci ont également fait part de leur sentiment d'être insuffisamment écoutés et soutenus par les instances responsables. Selon certains d'entre eux, ce manque de soutien s'explique en partie par le fait que les responsables des instances supérieures leur apparaissent comme souvent déconnectés de la réalité dans les établissements scolaires.

En fin de compte, certaines exigences administratives sont perçues comme étant susceptibles de contribuer à l'épuisement professionnel des personnels de direction.

V. Manifestations de l'épuisement professionnel

La recherche indique que plus de la moitié des participants ont connu des problèmes de santé au cours de leur carrière. Cette situation peut s'expliquer par la forte pression liée aux responsabilités inhérentes à leurs postes, ainsi que par les enjeux associés aux possibilités de promotion et de mutation, qui les conduirait à se taire par crainte de ne pas figurer sur la liste des promotions, ou par peur de ne pas obtenir une mutation.

Les données révèlent également une liste de symptômes variés rapportés par les personnels. Les symptômes physiques ressentis se décrivent comme suit : problèmes de sommeil, fluctuations de poids, douleurs lombaires, troubles gastro-intestinaux, migraines ainsi que des problèmes cardiovasculaires. L'analyse qualitative a également mis en évidence des symptômes tels que l'hypotension, des douleurs intercostales de type pression, ainsi que des ulcères.

En ce qui concerne les symptômes d'ordre psychologique, l'ensemble des personnels impliqués dans la recherche a signalé ressentir de la fatigue, plusieurs ont éprouvé de l'anxiété, de la frustration ou de l'irritabilité, souvent associées à un sentiment de manque de reconnaissance. Plusieurs ont également ressenti de l'isolement ainsi qu'une perte de sens dans leur travail. Certains participants ont fait part de niveaux élevés d'angoisse et de culpabilité, avec des épisodes de crise d'angoisse pour certains, et même des cas de syncope. Ces symptômes s'accompagnent fréquemment d'une charge mentale écrasante, qui se traduit par un désintérêt pour les loisirs et, dans certains cas, conduit à l'isolement.

Les contraintes mentales importantes et le stress induit par leur emploi peuvent conduire ces individus à adopter divers comportements nuisibles, tels que la dépendance ainsi qu'un état d'hypervigilance.

Confrontés à un travail excessivement exigeant et stressant, certains d'entre eux pourraient être contraints de recourir à des antidépresseurs pour apaiser leurs troubles psychologiques.

En examinant ces symptômes, il est notable de constater une forte similitude avec ceux qui ont été identifiés dans les études menées auparavant auprès des personnels de direction œuvrant au Québec et dans les établissements d'enseignement franco-ontarien (Gravelle, 2009 ; 2015 ; 2017a ; 2017b). En effet, les problèmes de sommeil, les troubles gastro-intestinaux, les douleurs dorsales, ainsi que les fluctuations de poids, se retrouvent également parmi les symptômes physiques prédominants rapportés par les responsables d'établissements d'enseignement au Québec et en Ontario francophone. Sur le plan psychologique, la fatigue, l'anxiété, et la frustration/irritabilité sont ressentis tant chez les personnels de direction français que chez leurs homologues québécois.

Finalement, du point de vue des symptômes comportementaux, on observe une similitude entre la France et le Québec. Les symptômes se traduisent par une réduction de l'efficacité et une réflexion quant à l'idée de quitter la fonction.

Conclusion

Les conclusions de cette recherche ont permis d'identifier et de comprendre les facteurs susceptibles de mener à vivre un épisode d'épuisement professionnel parmi les personnels de direction travaillant dans les établissements d'enseignement en France et au Québec, tout en prenant en compte les résultats obtenus dans les recherches antérieures menées auprès des personnels de direction œuvrant au Québec et en milieu franco-ontarien. Tant en France qu'au Québec, l'épuisement professionnel semble s'expliquer principalement par l'écart significatif entre les tâches prescrites et les tâches réellement accomplies par les personnels de direction. Cet écart entraîne une augmentation substantielle de leur charge de travail, les contraignant à dépasser les heures initialement prévues par leur fonction.

De plus, selon les résultats de la recherche, les personnels de direction, qu'ils soient français ou québécois, ressentent un manque de soutien adéquat pour accomplir leurs responsabilités. Ce manque de soutien se manifeste également au niveau de la structure organisationnelle et du climat au sein des établissements d'enseignement, ce qui semble favoriser l'écart entre les attentes officielles et la réalité du travail. En effet, tant en France qu'au Québec, les systèmes éducatifs ont connu des réorganisations entraînant des défis potentiels qui peuvent générer un stress important chez les personnels de direction des deux continents. Ces responsables doivent s'adapter et mettre en œuvre les nouvelles réformes, tout en obtenant l'adhésion du personnel œuvrant au sein de l'établissement sous leur responsabilité. Ils jouent ainsi un rôle d'intermédiaire devant non seulement respecter les règles établies par la réglementation et la hiérarchie, mais aussi favoriser et mettre en place des « compromis productifs » (Garant & Letor, 2014 ; Mispelblom Beyer, 2006).

En somme, cette recherche a mis en lumière les défis et les facteurs de stress qui pèsent sur les personnels de direction œuvrant en France et au Québec. L'épuisement professionnel est un problème sérieux qui peut avoir un impact significatif sur la santé mentale et physique de ces professionnels, ainsi que sur leur bien-être. De plus, cette recherche a ouvert la voie à une meilleure compréhension de l'épuisement professionnel dans le milieu de l'éducation.

Références

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss8/6>
- Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République. Presses Universitaires de France.
- Braun, S.-S., Roeser, R.-W. Mashburn, A.-J. & Skinner, E. (2019). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255.
- Castang, P.-Y. (2012). Écart entre le travail prescrit et le travail réel : contribue-t-il à l'augmentation des contraintes psychologiques et organisationnelles des salariés de la mise en rayon des supermarchés de la région Grenobloise [Thèse de doctorat, Grenoble]. Faculté de médecine, Université Joseph Fourier.
- Chapelle, F.-G. (2016). Modélisation des processus d'épuisement professionnel liés aux facteurs de risques psychosociaux : burn out, bore out, stress chronique, addiction au travail, épuisement compassionnel. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 26(3), 111-122.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Cohen, J., McCabe, E.-M., Michelli, N.-M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil, 176 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Daniellou, F. (1996). L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques. Éditions Octarès.
- Daniellou, F. & Jackson, M. (1997). L'ergonomie intervient dans et sur des situations de gestion. *Revue Performances*, Hors collection, 359-373.
- Debarbieux, É. (2015). Climat scolaire et prévention de la violence. Université de paix. URL : <https://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violence>
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain : Que sais-je n° 2996*. Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (1996). Épistémologie concrète et ergonomie. Dans F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 201-217). Éditions Octarès.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses Universitaires de France.
- Ducros, C. & Amigues, R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23.

Étienne, R. (2012). Réseaux et systèmes éducatifs, de nouvelles formes d'organisation actuelles et à venir. *Administration & Éducation*, 4, 15-21.

Étienne, R. (2017a). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert, & O. Maulini (Dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 78-85). De Boeck Supérieur.

Étienne, R. (2017b). De la godille au pilotage Quelques éléments pour faire face aux imprévus en gardant le cap. *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 29, Actes du colloque des 11, 12 et 13 mars 2016 à Paris, 78-85.

Étienne, R. & Fumat, Y. (2014). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ? De Boeck Supérieur.

Étienne, R. & Gravelle, F. (2020). Le stress professionnel et la santé des personnels de direction. *Direction*, 269, 61-68. <https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/08/direction269.pdf>

Florin, A. & Guimard, P. (2017). La 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. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf

Fotinos, G. (2008). Le moral des personnels de direction, constat, analyse, propositions. MGEN, MAIF, CASDEN et FAS.

Fotinos, G. (2014). L'état des relations école-parents. Entre méfiance, déviance et bienveillance - une enquête quantitative auprès personnels de direction des Lycées et Collèges. CASDEN.

Fotinos, G. & Horenstein, J.-M. (2017). Le moral des Personnels de direction des collèges et lycées en 2017. 3000 Perdir témoignent. CASDEN.

Fotinos, G. & Horenstein, J.-M. (2020). Les impacts de la crise du Covid-19 et du déconfinement sur les personnels de direction en Ile-de-France. CASDEN.

Garant, M. & Letor, C. (2014). Encadrement et leadership : Nouvelles pratiques en éducation et en formation. De Boeck.

Gouvernement du Québec (2006). Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf

Government Office for Science (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*. Final Project report. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c59eced915d6969f44488/mental-capital-wellbeing-report.pdf>

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [Thèse de doctorat]. École doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sciences Sociales, Université de Paris-Est. <https://www.theses.fr/2009PEST0058>

Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.

Gravelle, F. (2013, août). *Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec... une réalité à considérer !* Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2013), Montpellier, France.

Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser.... *La recherche en éducation*, 13, 5-20.

Gravelle, F. (2017a). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : stratégies efficaces. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*, 1(1), 216-226. http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Gravelle.pdf

Gravelle, F. (2017b). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*, 18, 1-11.

Gravelle, F. (2017c). La santé psychologique des directions d'écoles : situations pouvant avoir un impact sur la santé psychologique des directions d'écoles (comparaison entre le Québec et l'Ontario). *Association française des acteurs de l'éducation*. https://www.afaefr/wp-content/uploads/2017/06/gravelle-en-ligne_mars-2017.pdf

Gravelle, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier. *Direction*, 262, 47-49.

Gravelle, F. & Bérubé Daigneault, J. (2023). Impacts de la gestion axée sur les résultats sur la tâche des directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec : analyse de pratiques de gestion pouvant mener à vivre un stress. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon, & J. Monette (Dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec - Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer* (p. 129 à 140). Les Éditions JFD inc. <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/bien-etre-despersonnels-de-direction-au-quebec-eten-france-11641>

Gravelle, F., Étienne, R., Gagnon, C. & Monette, J. (2023a). *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec - Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer*. Les Éditions JFD inc. <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/bien-etre-despersonnels-de-direction-au-quebec-eten-france-11641>

Gravelle, F., Étienne, R., Monette, J. & Gagnon, C. (2023b). Changements à la gouvernance scolaire : impacts sur la tâche des chefs d'établissement en France. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon, & J. Monette (Dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec - Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer* (p. 7 à 29). Les Éditions JFD inc. <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/bien-etre-despersonnels-de-direction-au-quebec-eten-france-11641>

Gravelle, F., Étienne, R., Monette, J. & Gagnon, C. (2023c). L'épuisement professionnel des directions et des chefs d'établissements : comparaison entre la situation québécoise et française. Dans F. Gravelle, R. Étienne, C. Gagnon, & J. Monette (Dir.), *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec - Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer* (p. 145 à 185). Les Éditions JFD inc. <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/bien-etre-despersonnels-de-direction-au-quebec-eten-france-11641>

Guérette, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 75 p.

Hart, P.-M., Wearing, A.-J. & Headey, B. (1995). Police Stress and Well-Being: Integrating Personality, Coping and Daily Work Experiences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(2), 133-156.

Jennings, P.-A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.

Jennings, P.-A. & Greenberg, M.-T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Kutsyuruba, B., Stasel, R.-S., Walker, K. & Makhamreh, M.-A. (2019). Developing Resilience and Promoting Well-Being in Early Career Teaching: Advice from the Canadian Beginning Teachers Resilience and Well-Being in Early Career Teaching. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 285-321.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses Universitaires de France.

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire. Formation en direction d'institutions de formation, p. 23.

Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer : Un métier impossible ?* Armand Colin.

Neveu, J.-P. (1995). Épuisement professionnel – Concept et méthodologie. *Le travail humain*, 58(3), 209.

O'Driscoll, M.-P. & Cooper, C.-L. (1996). A critical incident analysis of stress-coping behaviours at work. *Stress & Health*, 12(2), 123-128.

OCDE (2020). Résultats de TALIS 2018 (volume II) : des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS. Éditions OCDE.

Piney, C., Nascimento, A, Gaudart, C. & Volkoff, S. (2013). *Entre indicateurs et travail réel : l'expérience de l'encadrement de proximité dans un service public*. Actes du 48^e congrès international Société d'Ergonomie de langue française, août, Paris.

Progin, L., Étienne, R. & Pelletier, G. (Dir.). (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur.

Progin, L., Letor, C., Étienne, R. & Pelletier, G. (Dir.) (2021). Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives. De Boeck Supérieur.

Prot, B. (2007). Évolutions structurelles du métier : facteurs externes ou organisationnels du vieillissement – remettre le métier au travail : le style d'activité à l'épreuve. Dans C. Montandon, & J. Trincas (Dir.), *Vieillir dans le métier* (p. 17-32). L'Harmattan.

République française (2020, 20 novembre). *Acte II de la décentralisation*. <https://www.vie-publique.fr/fiches/19609-quappelle-t-lacte-ii-de-la-decentralisation>

Robin, J.-Y. (2022). Chefs d'établissement, le burn-out n'est pas une fatalité ! Le bord de l'eau.

Robinson, L.-R., Leeb, R.-T., Merrick, M.-T., Forbes, M.-T. & Forbes, L.-W. (2016). Conceptualizing and measuring safe, stable, nurturing relationships and environments in educational settings. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1488-1504.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La Recherche en éducation, étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.

Suter, F., Maag Merki, K., Feldhoff, T., Arndt, M., Castelli, G., Gyger Gaspoz, D., Jude, N., Mehmeti, T., Melfi, G., Plata, A., Radisch, F., Selcik, F., Sposato, G. & Zaugg, A. (2023). *Expériences de membres de directions d'école en Suisse alémanique, italienne et romande durant l'année scolaire 2021/2022 pendant la pandémie COVID-19. Principaux résultats de l'étude « S-CLEVER+. Le développement scolaire face à de nouveaux défis »*. S-Clever. https://s-clever.org/wp-content/uploads/2023/04/S-CLEVER_2023_CH-rapport-de-resultats.pdf

Teiger, C. & Bernier, C. (1990). Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues : le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé. Dans C. Brabant, & K. Messing (Dir.), « *Sexe faible* » ou *travail ardu* (p. 61-70). Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).

UNESCO (2007). *Données en éducation de la France* (6^e éd.). World data on education, UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/France/France.pdf

Veyrac, H. (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques* [Thèse de doctorat d'ergonomie inédite]. Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail.

Veyrac, H. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. Dans P. Maubant & S. Martineau (Dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 219-242). Presses de l'Université d'Ottawa.

Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers 213, OECD Publishing.

Wang, M.-T. & Degol, J.-L. (2016). School Climate: A review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



GRUPE **vyv**

MGEN

3 square Max Hymans - 75015 PARIS

01 40 47 20 20

www.mgen.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)